

T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN  
YAZMA SÜRECİNDE KULLANDIKLARI BİLİŞÜSTÜ  
STRATEJİLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE  
İNCELENMESİ

H. Özgür İNNALI

İzmir  
2018



T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI  
DOKTORA TEZİ

ÜSTÜN ZEKÂLI VE YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN  
YAZMA SÜRECİNDE KULLANDIKLARI BİLİŞÜSTÜ  
STRATEJİLERİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE  
İNCELENMESİ

H. Özgür İNNALI

Danışman  
Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

İzmir  
2018

## YEMİN METNİ

Doktora tezi olarak sunduğum “Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Bilişüstü Stratejilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

12.12.2018

H. Özgür İNNALI



**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne**

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından T¼rke Eğitimi Anabilim Dalı T¼rke Öğretmenliği Programında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN



¼ye : Dr. Öğr. Üyesi Ali TÜRKEL



¼ye : Dr. Öğr. Üyesi Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ



¼ye : Doç. Dr. Hakan ÜLPER



¼ye : Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

12/12/2018



Prof. Dr. Süha YILMAZ  
Enstitü M¼d¼r¼ V.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne

DOKTORA TEZİ SINAV SONUÇ FORMU

H. Özg¼r İNNALI tarafından İ. Seçkin AYDIN yönetiminde hazırlanan "Üst¼n Zekâhı ve Yetenekli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Biliş¼st¼ Stratejilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" başlıklı tez tarafımızdan okunmuş, kapsamı ve niteliği açısından "**Doktora Tezi**" olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İ. Seçkin AYDIN

Danışman



Dr. Öğr. Üyesi Ali TÜRKEL

Tez Komitesi Üyesi



Doç. Dr. Hakan ÜLPER

J¼ri Üyesi

Dr. Öğr. Üyesi Göksu ÇİÇEKLİ KOÇ

Tez Komitesi Üyesi



Prof. Dr. Caner KERİMOĞLU

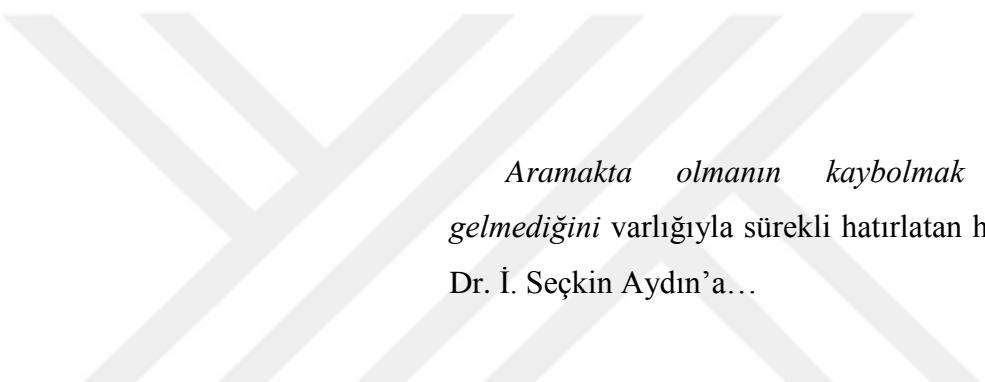
J¼ri Üyesi

12.12.2018



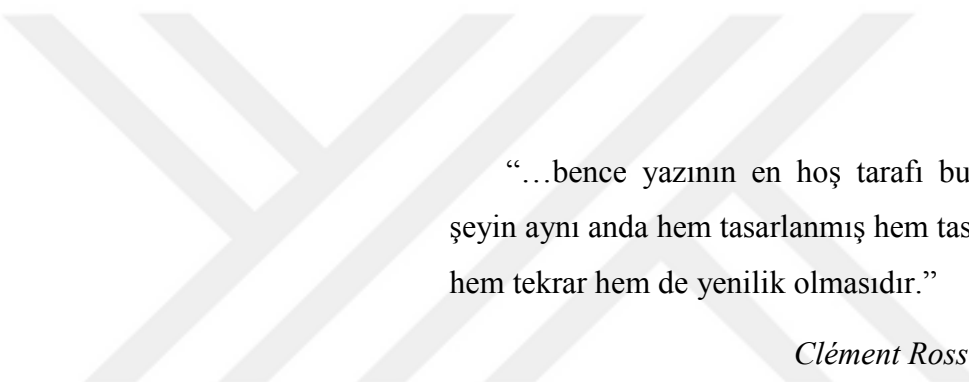
Prof. Dr. S¼ha YILMAZ  
Enstit¼ M¼d¼r¼ V.

Yüksek lisans mülakatından doktora tez savunmasına kadar verdiği destek için Caner Kerimoğlu'na; yol göstericiliği için Nihat Bayat'a; teknik destek için Gizem Uyumaz'a; kahve için Emine Kitiş'e; aradaki okyanusa rağmen muazzam yakınlığı için Muazzez Dumanlı'ya; bulanık suları durulaştıran ikindiüstleri için İsa Kerem Bayırlı'ya ve elbette böylesine inanılmaz biri olduğu için canım Günsu'ya... Çok teşekkür ederim.



*Aramakta olmanın kaybolmak anlamına  
gelmediğini varlığıyla sürekli hatırlatan hocam Doç.  
Dr. İ. Seçkin Aydın'a...*





“...bence yazının en hoş tarafi bu, onu kuran  
şeyin aynı anda hem tasarlanmış hem tasarlanmamış,  
hem tekrar hem de yenilik olmasıdır.”

*Clément Rosset, Kirli Çıktı*

## İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	i
TABLolar LİSTESİ .....	iii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT .....	vi

### I. BÖLÜM

1. GİRİŞ .....	1
1.1. Amaç ve Önem .....	1
1.2. Problem Cümlesi .....	3
1.3. Alt Problemler .....	4
1.4. Sayılıtlar .....	4
1.5. Sınırlılık.....	4

### II. BÖLÜM

2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR İŞİĞİNDA KURAMSAL ÇERÇEVE....	5
2.1. Yazı .....	5
2.1.1. Yazma .....	6
2.1.1.1. Yazma Amacı ve Okur Farkındalığı .....	9
2.1.1.2. Yazma Sürecinde Düşünme Eğitimi .....	12
2.1.1.3. Türkçe Eğitiminde Yazma Öğretimi.....	15
2.1.2. Yazma Stratejileri .....	18
2.1.2.1. Öğrenme Sürecinde Strateji Kavramı .....	18
2.1.2.2. Yazma Zorlukları ve Bunları Aşmada Strateji Kullanımı .....	20
2.1.2.3. Biliş Kavramı .....	24
2.1.2.4. Yazma Sürecinde Biliş.....	26
2.1.2.5. Üstbiliş Kavramı .....	30
2.1.2.6. Yazma Sürecinde Üstbiliş.....	37
2.1.2.7. Üstbilişsel Yazma Stratejileri.....	39
2.2. Zekâ .....	51
2.2.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri .....	61
2.2.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Dil Becerileri .....	70

**III. BÖLÜM**

3. YÖNTEM.....	81
3.1. Araştırma Modeli .....	81
3.2. Çalışma Grubu.....	81
3.3. Veri Toplama Aracı.....	83
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Bilgileri.....	83
3.5. Veri Çözümleme Teknikleri.....	87

**IV. BÖLÜM**

4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	91
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	91
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	96
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	96
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	97
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	98
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	99

**V. BÖLÜM**

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	105
5.1. Sonuç ve Tartışma .....	105
5.2. Öneriler.....	117

**VI. BÖLÜM**

6. KAYNAKÇA.....	121
------------------	-----

**VII. BÖLÜM**

7. EKLER.....	155
---------------	-----

### Tablolar Listesi

Tablo 1. Federal Özel Eğitim Altyapısı.....	57
Tablo 2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri.....	65
Tablo 3. Katılımcıların Cinsiyet ve Okula Göre Dağılımı .....	82
Tablo 4. Katılımcıların Sınıf ve Okul Türüne Göre Dağılımı .....	82
Tablo 5. Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayıları .....	87
Tablo 6. Okul Türüne Göre Normallik Testleri.....	88
Tablo 7. BİLSEM Grubunda Cinsiyete Göre Normallik Testleri .....	88
Tablo 8. BİLSEM Grubunda Sınıf Düzeyine Göre Normallik Testleri .....	89
Tablo 9. BİLSEM Grubunda Okula Göre Normallik Testleri.....	89
Tablo 10. Üstbilişsel Stratejiler .....	92
Tablo 11. Üstbilişsel Stratejiler Arasındaki Fark .....	96
Tablo 12. BİLSEM Grubunda Cinsiyete Göre Fark.....	96
Tablo 13. Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikler.....	97
Tablo 14. BİLSEM Grubunda Sınıf Düzeyine Göre Fark.....	97
Tablo 15. Okula Göre Betimsel İstatistikler .....	98
Tablo 16. BİLSEM Grubunda Okula Göre Fark .....	98
Tablo 17. ÜZYÖ Öğretici Metinler Üretirken Kullandıkları Stratejiler .....	100
Tablo 18. ÜZYÖ Öyküleyici Metinler Üretirken Kullandıkları Stratejiler .....	101
Tablo 19. ÜZYÖ Şiir Metinleri Üretirken Kullandıkları Stratejiler.....	103

## Şekiller Listesi

Şekil 1. Yazma Sürecinde Bilişsel Süreçler Modeli.....	29
Şekil 2. Gözden Geçirme Modelinin Modernleştirilmiş Versiyonu.....	46
Şekil 3. Dört Dil Yeteneğine Uygulanacak Üstbilişsel Stratejilerin Şeması.....	49
Şekil 4. ÜZYÖ t Değerleri.....	84
Şekil 5. ÜZYÖ Faktör Yükleri ve Hata Varyansları .....	84
Şekil 6. NZSÖ t Değerleri .....	85
Şekil 7. NZSÖ Faktör Yükleri ve Hata Varyansları.....	85



# Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Bilişüstü Stratejilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

## Özet

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejilere eğilen bu çalışmanın amacını, “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi” oluşturmaktadır. Araştırmanın modelini Yakınsayan Paralel Karma Yöntem modeli oluştururken çalışma grubunu, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) kayıtlı üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile ortaokullarda öğrenim gören normal zekâyâ sahip bir grup öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 156 (%41,9) kız, 216 (%58,1) erkek öğrenci vardır. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Aydın, İnnalı ve Uyumaz (2017) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ)”; nitel verileri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan nicel verilerin analizi, istatistik paket programı aracılığıyla, nitel veriler ise görüşme formunda yer alan katılımcıların verdiği yanıtların kategorize edilmesi yoluyla çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, diğer öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, cinsiyete ve sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermezken okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Araştırmanın nicel bulgularından elde edilen üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazmaya yönelik yüksek üstbilişsel strateji farkındalıkları nitel bulgularla desteklenmiştir.

**Anahtar Kelimeler.** Yazma eğitimi, Üstbilişsel yazma, Yazma süreci, Üstün yetenekliler.

## **The Investigation of Metacognitive Strategies Used by Gifted and Talented Students in Writing Process According to Some Variables**

### **Abstarct**

The purpose of this study, which is about the metacognitive strategies used by gifted and talented students in writing process, is to “investigate the metacognitive strategies used by gifted and talented students in writing process according to some variables”. The model of the research is Convergent Parallel Mixed Method; and the working group includes gifted and talented students that are registered under the Science and Arts Centers (BİLSEM/SAC) that are subsidiaries of Izmir Provincial Directorate of National Education and a group of secondary school students with regular intelligence. The working group consists of 156 (41,9%) female, and 216 (58,1%) male students. In order to collect the quantitative data, the Metacognitive Writing Strategies Awareness Scale (MWSAS) developed by Aydin, Innali and Uyumaz (2017); and in order to collect the qualitative data, a semi-structured interview form have been utilized in the research. The analysis of the collected quantitative data has been carried out via a packaged software; and the qualitative data have been analyzed by categorizing the answers of the participants in the interview form. According to the results obtained, the metacognitive strategy awareness used by gifted and talented students in writing process shows a statistically significant difference compared to the other students. While the metacognitive strategy awareness used by gifted and talented students in writing process doesn't show a statistically significant difference according to gender and grade level, it shows a statistically significant difference according to the school. High metacognitive strategy awareness of gifted and talented students towards writing obtained from the quantitative data of the research has been backed up by qualitative data.

**Keywords.** Teaching writing, Metacognitive writing, Writing process, Talented.

# I. BÖLÜM

## 1. GİRİŞ

Karşılaştıkları sorunlara yaklaşım biçimleri ve bunları çözmek adına attıkları pratik adımlar göz önünde bulundurulduğunda zeki insanların farklı ve yenilikçi oldukları göze çarpan ilk özellikleridir. Bu bağlamda bir ülkenin geleceği için çok büyük önem arz eden üstün yetenekli çocukların önemi, içlerinde taşıdıkları gizil güçten gelmektedir. Bu güç, toplumların gelişimi ve ilerlemesi için hayati derecede önemlidir (Kurttaş, 2012). İleri düzeydeki bilişsel becerilerinden dolayı akranlarından farklı bir zihinsel yapılanmaya sahip olan üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler (Özyaprak & Deringöl, 2013: 144) yaşitlarından daha farklı bakış açısına sahip olarak, karmaşık bilişsel faaliyetlerde daha başarılıdırlar. Muhakeme güçleri ve kavrama yetenekleri dikkat çekicidir (Atalay, 2014: 340). Yapılan araştırmalarda (Taşçılar & Cinan, 2012) üstünlerin, kendileriyle birlikte farklılaştırılmış bir eğitim gören diğer öğrencilerden daha iyi ön-planlama yaparak problemleri çok daha az çaba göstererek daha doğru ve hızlı çözebildikleri yönünde bulgular elde edilmiştir.

### 1.1. Amaç ve Önem

Okur ve Özsoy'a (2013: 255) göre dünyadaki değişim ve gelişimin en yoğun olarak yaşandığı ülkelerde üzerinde durulan en önemli konuların başında üstün yetenekli çocukların eğitimi ve onların en iyi şekilde topluma kazandırılması gelmektedir. Buradan hareketle, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejilere eğilen bu çalışmanın amacını, "Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejilerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi" oluşturmaktadır.

Tek bir boyut, tek bir tanım, tek bir yaklaşım üzerinden açıklanamayan zekâ (Taşçılar vd. 2014: 32) ile ilgili her geçen gün yeni araştırma ve bulguların ışığında (Karakuş, 2010) sayıları artan farklı tanım ve teoriler yer bulunmaktadır. Aynı durum



üstün zekâ kavramı için de geçerlidir. Bilgili'ye (2000: 60) göre üstün yetenekli bireylerin her ülkede nüfusuna oranla varlığı bilinmektedir. Bir potansiyel olarak seçkin ve stratejik bir kıymet ifade eden bu varlığın değerlendirilmesi hâlinde o ülkeye/topluma, genel olarak bütün insanlığa yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

Zekâ ve yetenek bakımından yaşlılarından üstün olan çocuklar için son yıllarda üstün yeteneklilik kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Üstün yetenekli çocukların özellikleri birçok konuda farklılık gösterse de genel olarak şu şekilde özetlenebilir (Koshy ve Robinson, 2006; Akt. Kıldan, 2011: 807):

- Etkileyici bir hafızaya sahiptirler.
- Dikkat süreleri uzundur.
- Erken dil gelişimi söz konusudur ve kapsamlı bir kelime hazinesine sahiptirler.
- Meraklıdırlar.
- Kelime oyunları ve esprileri erken algırlarlar.
- Çeşitli konularda ilişki kurmaya eğilimlidirler.
- Birçok konuda bilgi sahibi olmak isterler.
- Etkili bir hayal güçleri vardır.
- Kendilerinden büyük çocuklarla olmayı tercih ederler.
- Kendileri kadar hızlı öğrenemeyen yaşlıları arasında sabırsız ve acelecidirler.
- Olgun ve doğal arkadaşlıklar ararlar.

Her ülkede, toplam nüfusun %2'sinin üstün yetenekli olarak kabul edildiği düşünülürse, üstün yeteneklilerin eğitiminin bir ülke için ne derece önemli olduğu görülecektir (Kurttaş, 2012: 152). Alanyazında üstün yetenekliler ile ilgili yapılan araştırmaların (Karakuş, 2010; Şahin, 2013; Okur & Özsoy, 2013; Taşcılar vd. 2014); üstün yetenekli çocukların sahip oldukları özellikler doğrultusunda bütünsel olarak gelişimlerini sürdürebilmeleri için küçük yaşlardan başlayarak kendi özel koşullarına uygun öğrenme deneyimlerinden yararlanmaları gerektiği konusuna odaklandığı görülmektedir. Türkiye'de üstün yetenekli çocukları olan anne babaların karşılaştıkları güçlükleri belirlenmesi (Karakuş, 2010); üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı problem çözmeye yönelik erişim düzeylerinin ve kritik düşünme becerilerinin

belirlenmesi (Karabey, 2010); üstün yetenekli bireylerin fen bilimleri ve matematik eğitiminde kullanılan yönetsel stratejilerden biri olan hızlandırma uygulamalarının etkililiği (Kanlı, 2011); okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Kıldan, 2011); üstün zekâlı öğrencilerin iki farklı akademik ortamdaki sosyometrik statülerine göre empatik eğilimleri, yaşam doyumları ve aile yaşantıları (Akkan, 2012); planlama becerisi açısından üstün ve normal-zekâlı çocukların karşılaştırılması (Taşçılar & Cinan, 2012); üstün zekâlı ve yetenekli çocuklar ile normal zekâlı akranlarını depresyon düzeyleri açısından karşılaştırılması (Özyaprak & Deringöl, 2013); üstün zekâlı çocuğa sahip ailelerin sergiledikleri ebeveyn tutumları ile çocuklarının zekâ düzeyi arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Afat, 2013); üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesi (Taşçılar vd. 2014); üstün zekâlı öğrencilerin geometri problem çözme stratejileri ve Van Hiele geometri düşünme düzeylerinin ilişkilendirilmesi (Aydoğdu, 2014) ve üstün yetenekli çocukları olan anne babaların çocuklarının eğitime rehberlik etmelerine yönelik algılarına ilişkin durumun belirlenmesi (Karakuş, 2014) gibi çok geniş bir yelpazedeki çalışmalara rastlanılmıştır.

Ancak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma becerilerini saptamaya ve bu süreçte kullandıkları üstbilişsel stratejilerin incelenmesine yönelik herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmanın yazma gibi zorlanılan bir beceri alanının üstün yetenekli öğrenciler tarafından hangi üstbilişsel stratejilerden faydalanılarak gerçekleştiğini belirlemeyi hedeflemesi bakımından özgünlük taşıyacağı; bu konuda yapılacak olan bilimsel çalışmalara öncülük edeceği ve hem üstün yetenekli hem de diğer öğrencilerin başta yazma eğitimi olmak üzere diğer dil beceri alanlarının eğitimine ve uygulamalarına doğrudan katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Çalışmanın problem cümlesini, “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin üstbilişsel yazma strateji farkındalıkları ne düzeydedir, bu öğrencilerin yazma sürecinde hangi stratejileri kullandıklarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır.

### 1.3. Alt Problemler

Problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

1. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazmaya yönelik üstbilişsel strateji farkındalıkları ne düzeydedir?
2. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile normal zekâyaya sahip öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde metin türlerine göre kullandıkları stratejiler nelerdir?

### 1.4. Sayıtlar

1. Araştırmaya dâhil olan katılımcıların sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

### 1.5. Sınırlılık

1. Çalışmada adı “Üstün Zekâlı ve Yetenekli” olarak geçen öğrenciler Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM) tarafından üstün zekâlı tanısı almış ortaokul öğrencilerini ifade etmektedir.
2. Bu araştırmanın sonuçları katılımcılardan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

## II. BÖLÜM

### 2. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR IŞIĞINDA KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Yazı

İnsanoğlu ilk çağlarda sözlü gelenek çerçevesinde iletişim kurarken, yazının icadıyla birlikte bu durum çeşitlenmiş, zaman içinde de yazının lehine dönmeye başlamıştır (Arıcı ve Ungan, 2008: 317; Karadağ & Kayabaşı, 2011: 990). Yazının icadı insanlık tarihinde âdeta bir dönüm noktasıdır. Farklı milletler yazı sayesinde daha hızlı, daha etkili ve daha doğru biçimde kültür ve bilgi alışverişine başlamış ve medeniyet, insanlığın ortak birikimiyle daha emin adımlarla ilerleme fırsatını yakalamıştır (Çiçek, 2012: 46). Basit muhasebe işlemleri için alçakgönüllü bir amaçla ortaya çıkan yazı, Mezopotamyalılar için önce bir bellek yardımcısı, sonra da konuşma dilinin izlerini koruma yöntemi, hatta iletişim kurmanın, düşünmenin ve ifade etmenin farklı bir aracı olmuştur (Jean, 2015: 18). Yazının bulunması, insanlık tarihi için çok önemliydi ki insanlar, bunu, tanrısal gücün kendilerine verdiği bir armağan olarak kabul etmişlerdir (Yıldız, 2000). İlk yazıyı icat edenlerin Mısırlılar olduğunu ve ardından Yunanistan'a nakledildiğini tarihçiler genel olarak belirtir. Mısırlıların icat ettiği yazıyı, Akdeniz halklarına tanıtanların da Fenikeliler olduğu söylenmektedir (Yazıksız, 1993; Jean, 2015).

Uslay'a (1975) göre duygu ve düşüncelerimizi başkalarına bildirmek için herhangi bir madde üzerine çizerek, kazıyarak gösterdiğimiz şekil ve işaretlere "yazı" denir. Barthes'a (2003: 20; 2006: 40) göre yazı bir işlemdir: Yaratım ile toplum arasında bağıntıdır, toplumsal amacıyla dönüşmüş yazınsal dildir, insansal amacı içinde kavranan ve böylece Tarih'in büyük bunalımlarına bağlanan biçimdir; Yazmak, ancak üstdilden vazgeçme söz konusu olduğunda tam olarak yazmaktır; *Yazmayı-isteme* de ancak Yazma'nın dili içinde ifade edilebilir. Ancak yazı olgusu kuşkusuz önce iletişim amacına yöneliktir. Yazıyı okumak için yazarız. Okunanlar

da bir fikir ve düşüncenin yazı yoluyla diğer insanlara aktarılması esasına dayanır (MEB, 2012: 3).

Konuşma ve yazma becerileri ise insan için temel ihtiyaçlardan biri olan anlatma ya da kendini ifade etme ihtiyacını karşılayan temel dil becerileridir. Öyleyse konuşma ve yazma aracılığıyla başlayan dilin tarihi, insanın kendini anlatma çabasının tarihidir. Dinleme ve okuma becerileri gibi bu iki beceri de düşünme yetisiyle var olmuş, anlam kazanmıştır. Beynin ve ses organlarının iş birliği ile ortaya çıkan konuşma, temelde, insanlığın doğayı taklit etmesindeki başarısı olarak tanımlanabilir. Sosyal bir varlık olarak insanın günlük hayatının ayrılmaz bir parçası olması nedeniyle konuşma becerisi, örgün bir eğitime ihtiyaç duyulmadan aile içinde ve çevreden kazanılır. Bu beceri eğitim süreciyle birlikte geliştirilir.

Bireylerin iletişim aracı olarak kullandığı dil, içinde buldukları toplumda, çevrede ve kültürde şekillenmektedir (Çamurcu, 2011; Karakaya & Ülper, 2011). Konuşma ve dinleme aracılığıyla gerçekleşen iletişim süreci yazının icadından sonra farklı bir özellik kazanmıştır. Çünkü yazının icadıyla beraber insan zihinsel üretimlerini kayıt altına almaya başlamıştır. Konuşmayla başlayan düşünceleri dilin kodlarına aktarma işi, yazmayla beraber farklı bir alanda devam etmiş ve bu süreçte düşüncenin düzenlenmesi de insanın bilişsel becerilerini geliştirmeye başlamıştır. Çünkü yazının bir muhatap tarafından anlaşılması için zihnin kuralları ve düzeni doğrultusunda sunulmuş olması gerekmektedir. Dolayısıyla yazma becerisinin sadece düşünceleri aktarma aracı olarak değil aynı zamanda beyni geliştiren bir eylem olarak da önemli olduğu görülmektedir (Topuzkanamış, 2015: 98).

### **2.1.1. Yazma**

İnsanın dünyaya gelmesiyle birlikte diğer tüm becerileri gibi dil becerileri de gelişme gösterir. Dinleme ve konuşma becerisinin bu süreçte birbirini takip eden ve ilk kazanılan beceriler olduğu bilinmektedir. Bireyin okula başlamasıyla birlikte diğer iki temel becerinin kazandırılma süreci de başlamış olur. Önce okuma becerisine ardından da yazma becerisine yönelik çalışmalar yaptırılarak bu iki beceri alanı geliştirilmeye çalışılır. Birbirini besleyen ve olumlu yönde doğrudan etkileyen

bu becerilerin ilk, orta ve yükseköğretim süresince istenilen düzeye ulaştığı görüşü (Çelik, 2012: 728) ağır basmaktadır.

Alanyazında yazma becerisi ile ilgili farklı araştırmacılar tarafından birbirine benzer tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Yazma, Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e (1997: 59) göre öğrencinin kendi gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatması; Deniz'e (2003: 241) göre duygu, düşünce, istek ve olayların yazılı olarak belirli kurallar çerçevesinde doğru ve güzel bir şekilde aktarılması; MEB'e (2005) göre evrensel anlamda duygu, düşünce, deneyim ve izlenimleri kalıcı hale getirme ve karşı tarafa aktarmak amacıyla, toplumlara göre belirlenmiş şekil, sembol ve resimlerin kullanıldığı en etkili ve kalıcı iletişim faaliyeti; Özbay'a (2009: 115) göre duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılması; Tiryaki'ye (2012: 15) göre herhangi bir bilginin, görüşün kalıcılığını sağlayan, nesiller hakkında bize bilgi veren iletişim aracı; Karadağ ve Maden'e (2013: 266) göre aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanmasıdır. Güneş (2013: 157) ve Zorbaz (2014: 109) ise yazmayı zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması, bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi olarak tanımlarlar.

Yazma üretmektir ve bu üretim, insan zihninde, farklı gerekçelerle aktarılacak anlamın belirmesi, bu anlamın aktarımı için yazmanın bir yol olarak belirlenmesi, anlamın dilsel karşılıklarının seçimiyle bunların sembollerle ve dilin genel kurallarına uygun olarak kodlanması ve en nihayetinde düşüncenin bir alan üzerinde yazı olarak görünür hâle gelmesi süreci (Karadağ & Maden, 2013: 267); problem çözme ve karar verme aşamalarının etkin olduğu bu beceri, beyindeki çeşitli bölgelerin etkileşimiyle ortaya çıkan üretici bir zihinsel sürecin sonucudur (Özbay & Barutçu, 2013: 961). Duygu ve düşüncelerin ifade aracı olan yazının nasıl olması gerektiğinin araştırılması, insanoğlunun meramını en güzel bir şekilde dile getirmesinin gereğini ortaya koymaktadır (Arıcı & Ungan, 2008: 318). Bunun yanı sıra yazı kalıcılığı ve kültürel değerleri aktarmada önemli rol oynadığından, yazma edimi insana özgü bir durum sunduğundan ve bir gereksinim olduğundan yazma

çalışmalarına her alanda önem verilmesi zorunlu duruma gelmektedir (İşeri & Ünal, 2010: 107). Yazma becerisinin 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 öğreticilerden kaynaklanan “dışsal” sorunlar sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği veya yeteri kadar geliştirilemediği söylenebilir (Karatay, 2011: 1031). Bu bakımdan, her ne kadar ilkokuma yazma ile karıştırılsa da yazma becerisinin geliştirilmesinin bir eğitimi gerektirdiği konusunda fikir birliği bulunmaktadır (Topuzkanamış, 2015: 99; Elma & Bütün, 2015: 106).

Yazma becerisi, günlük hayatta daha az kullanılan hatta zorunlu kalınmadıkça kullanılmasından kaçınılan bir beceri alanı olarak (Aktan, 2013: 705) görülmektedir. Öte yandan yazma eylemi kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrenciler bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi içindedirler (Ungan, 2007). Bu beceri birçok bilişsel, duygusal ve devinişsel davranışın birlikte eşgüdüm içinde yapılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle, yazma becerisi diğer becerilere oranla daha yavaş gelişmekte, daha fazla zaman ve çaba gerektirmektedir. Bunlar, çoğu zaman yazmanın zor bir beceri olarak görülmesine de neden olmaktadır (Anılan & Gültekin, 2006). Ayrıca Tok ve Ünlü’ye (2014: 75) göre yazma becerisi hem ana dili öğretiminde hem de yabancı dil öğretiminde diğer temel beceri alanlarına göre en zor kazanılan beceri olarak görülmektedir.

Öte yandan yazı yazma, öğrencilerin en az ilgisini çeken etkinlik olarak göze çarpmaktadır. Yazım şekli, yazının okunaklı ve düzgün olması, kâğıdın görüntüsü ve temizliği, yazım ve dilbilgisi gibi çoğu kez sıkı kurallara bağlı kalmak zorunluluğu (Ungan, 2007: 462; Kırmızı & Beydemir, 2012: 320; Aydın vd. 2013: 142; Kırmızı, 2015: 96); yazmanın özgün bir metin oluşturma olarak değil de dikte etmek olarak algılanması (Karadağ & Kayabaşı, 2011: 991); yazma sürecinde yazının kalıcılığı, yazanın tek başınalığı (Maltepe, 2006: 58) gibi unsurlar bu süreci daha da zorlaştırmaktadır. Öte yandan yazma sürecindeki psikolojik unsurlar da yukarıda sıralanan sorunların başka bir yönünü ortaya çıkarmaktadır. Özbay ve Barutçu’ya

(2013: 963) göre yazma becerisiyle ilgili psikolojik problemlerin başında yazma tutukluğu gelirken Maltepe (2006: 58) yazma sırasında konuşmada olduğu gibi etkileşimde bulunulacak birilerinin olmaması; bu durumun kişiyi psikolojik olarak zorlamasına ve yazarken sıkılmasına neden olduğunu belirtir. Özbay ve Zorbaz (2012: 50) ise bir işte başarılı olamadığı, o işi beceremediği ön kabulü ile işe başlama başarıyı nasıl olumsuz etkilerse yazmaya başlamadan önce yazmada başarılı olamayacağını düşünmenin ya da başarısız olmaktan korkmanın da tutukluğa sebep olabileceğini belirtmektedir. Bu noktada başarısızlık korkusu yazma korkusu ve kaygısına dönüşmektedir. Maltepe'ye (2006: 58) göre bilişsel açıdan bakıldığında ise yazma sürecindeki zorluk; bu becerinin konuşma becerisi gibi okul öncesinde ve doğal bir şekilde kazanılmayıp okulla birlikte ve bir öğrenme süreciyle kazanılmasından kaynaklanmaktadır.

#### **2.1.1.1. Yazma Amacı ve Okur Farkındalığı**

Bu sorunların ve zorlukların aşılmasında öğrenciler yazıya başlamadan önce hangi konu hakkında yazacakları ile ilgili düşünmeli ve fikir üretmelidirler (Özdemir & Erdem, 2011: 109–110). Birey, yazma sürecinde belleğindeki bilgileri istenilen konu bağlamında sistematize etmek durumundadır. Fakat Türk eğitim sisteminde okuma-yazma kavramının yanlış yorumlanmasının bir sonucu olarak yazma, özgün bir metin oluşturma olarak değil de âdeta dikte etmek olarak algılanmıştır (Karadağ & Kayabaşı, 2011; Elma & Bütün, 2015). Oysa Kolln (1984; Akt. Roen & Willey, 1988: 76) öğrencileri şöyle uyarmıştır: “Ne yazacağınıza karar vermeden önce, yazının diğer iki bileşenine karar vermelisiniz; okur (hedef kitle) ve amaç.”

Yazma eğitimi, amaçlı bir eğitim etkinliğidir; çünkü her yazı türü kendi içinde belirli bir amaç taşır (Göçer, 2010b: 273; Elma & Bütün, 2015: 106). Aynı zamanda bu durum yazma uygulamalarında karşılaşılan en önemli sorunlardan biridir. Güner'e (2004: 229) göre her insanın mutlaka yazabileceği bir şeyler vardır; ancak yazma öncesinde gerekli etkinlikler yapılmadığı, konuyla ilgili zihinde bulunan malzemeler ortaya çıkarılmadığı için bir anda yazmaya başlamak insana zor gelmektedir. Oysaki amaç belirleme, hedef kitle ve yazı türünü belirlemeyi de etkilediği gibi öğrencinin motivasyon düzeyini de olumlu yönde etkileyecektir (Akyol, 2006: 95; Tompkins,



2005; Akt. Zorbaz, 2014: 118). Raphael vd.ne (1989) göre amaç, yazma sırasında üretilen fikirleri ve bu fikirlerin nasıl ortaya çıktığını etkiler. Yazma müfredatında hem amaç hem de okur belirlendiğinde, öğrencilerin, yazmanın sosyal ve iletişimsel amaçlarının farkına varmaları daha muhtemeldir. Pratikte, okur ve amaç, sosyal bağlamın, birbirine içten içe bağlı olan ve yetenekli yazarların gelişimi için çok önemli olan iki boyutudur (Raphael vd. 1989: 345).

Öte yandan metni okuyacak kişi ya da kişilerin kimler olduğuna/olacağına dair farkındalık da en az yazma amacı kadar önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Okurun belirlenmesindeki mantık, okur analizi üzerine yapılan araştırmalar ile geliştirilmiştir. Öğrencilerden belli bir kitleyi analiz etmeleri istendiğinde, öğrencilerin daha motive olacağı ve bunun sonucu olarak da öğrencilerin yazmalarının gelişeceği varsayımına dayanan okur analizi, bir kişinin içsel özelliklerini ve sosyal statüsünü anlama işlemidir (Redd-Boyd & Slater, 1989: 78). Bu konuda geleneksel endişelerden biri, okur ve aradaki ilişki olmuştur ki böylece okur farklındalığının gelişimi, yazarın kompozisyon yeteneğinin gelişiminin önemli, sorunlu ve iyi anlaşılmamış bir yönünü oluşturur (Kroll, 1978: 269-270). Öyleki iyi yazarların okurlarını dikkate alması, metnin gelişiminde önemli bir rol oynadığı gibi (Cohen & Riel, 1989) yazarın denemelerine belirli bir okur seçilmesinin, motivasyonu ve okura yönelik strateji kullanımını arttırdığı ve yazarın ikna yeteneğini geliştirdiği de görülmüştür (Redd-Boyd & Slater, 1989).

Raphael vd.ne (1989: 345) göre okurun, çocukların yazma fonksiyonlarını yorumlamasında çok önemli bir etkisi vardır. Örneğin okur sadece öğretmenleri olduğunda, öğrenciler yazmayı, bilginin test edilmesi veya kötü ve yanlış yazanlara ceza olarak tekrar aktivitelerinin verilmesi olarak düşünebilirler. Çocuklar, akranlarının ve diğer kişilerin de dâhil edildiği geniş çaplı okurlar için yazdıklarında, yazmayı bir iletişim yöntemi ve tekrar aktivitelerini de iletişim işleminin önemli bir parçası olarak düşünebilirler. Ransdell ve Levy (1994: 512) bir yazarın okur hakkında bildiği tek şeyin temel demografik bilgiler olabileceğini ve okurun bir kompozisyon konusu hakkında ne bildiği gibi diğer bilgilerin, anlam çıkarma ile elde edilmesi gerektiğini belirtir. Böylece yazma süreci, yazarın bilgi temsilleri arasındaki

dinamik etkileşim ile sonuçlanır. Kroll'un çalışmasında (1978: 279-280) tartışılan okur farkındalığının araştırılmasındaki önemli faktörlerin, okurun değil; yazarın zihnindeki yapıcı işlemlere dikkat çeken karakteristik özellikleri olduğu görüşü burada ortaya çıkmaktadır.

Bazı uzmanlar (Roen & Willey, 1988: 76; Cohen & Riel, 1989: 145; Traxler & Gernsbacher, 1993: 329) yazarların, okur farkındalık çalışmalarında ve okurun perspektifine sahip olduklarında daha etkili iletişim kurduklarını iddia etmektedirler. Daha usta yazarların, okurlarını inceleme ve elde ettikleri bilgiyi, metnin yazımında önemli kararlar vermek için kullanma eğilimi, sıradan yazarlara göre daha fazladır. Tecrübeli yazarların tüm yazma aşamaları boyunca zihinlerinde okurla ilgili güçlü temsiller geliştirdiklerini, daha az yetenekli yazarların ise konuya sınırlı kalıp okura fazla önem göstermediklerini ortaya koymaktadır. Sözelimi Traxler ve Gernsbacher'in de (1993: 332-333) ifade ettiği gibi ikna edici metinlerde, yazarlar okurlarının yazdıklarına inanmalarını; mizahi metinlerinde, gülmelerini ister. Bu noktada ortaya atılan görüş şudur: Yazarlar okurlarının perspektiflerini dikkate almak durumundadırlar. Böylece hem yazının kalitesi hem de okur kitlesi üzerindeki etkisi artacaktır.

Traxler ve Gernsbacher (1993: 312) başarılı bir yazılı iletişim için, yazarların zihinlerinde temsil oluşturup karşılaştırmalarının gerekli olduğunu belirtmiştir. Bu temsillerden birisi, yazarların iletmek istedikleri fikirlere aittir. Bir diğer temsil, yazılan metne aittir. Yazarların bu iki temsil arasında bir uyumsuzluk (örneğin, iletmek istedikleri ve metinlerinin ilettiğini düşündükleri arasındaki uyumsuzluk) sezdiklerinde, metinlerini gözden geçirmektedirler. Ancak, sadece bu iki temsilin oluşturulmasının ve karşılaştırılmasının, yazarların fikirlerini başarılı bir şekilde iletmek için yetersiz olacağı iddiasıyla üçüncü bir zihinsel temsil oluşturmalı ve karşılaştırmalıdır: okurlarının, metinlerini nasıl yorumlayacaklarının temsili. Yazarlar bu üçüncü temsili oluşturmakta zorluk çekmektedirler; çünkü hassas bir perspektife sahip olmaları gerekmektedir. Burada ön plana *audience perspective-taking* (okurun bakış açısını göz önünde bulundurarak yazma) kavramı çıkmaktadır. Traxler ve Gernsbacher'e (1993) göre yazarlar, fikirlerini başarılı bir şekilde iletmek

için, okurlarının metinlerini nasıl yorumlayacaklarını zihinlerinde canlandırmalıdır. Yapılan bu çalışmada geribildirim, en küçük geribildirim bile, yazarların, okurlarının metinlerini nasıl yorumlayacaklarını zihinlerinde canlandırmalarına yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır.<sup>1</sup> Bu noktada okur bakış açısını dikkate alan bir alanyazının varlığından da söz edilebilir: Yazarların, “okur farkındalığı” elde etmek için kullandıkları zihinsel işlemleri (Berkenkotter, 1981); sekiz adet on ikinci sınıf yazarın öğretmenlerden ve akranlardan oluşan iki okura yönelik kompozisyon yazarken kullandıkları revizyon stratejileri (Monahan, 1984); okur farkındalığının taslağa ve revizyona etkisi (Roen & Willey, 1988); uzak/tanınmayan okurun öğrencilerin yazmasına olan etkisi (Cohen & Riel, 1989); okurun belirlenmesinin, üniversite öğrencilerinin tutumlarına, stratejilerine ve yazmalarına olan etkisi (Redd-Boyd & Slater, 1989) gibi.

#### 2.1.1.2. Yazma Sürecinde Düşünme Eğitimi

Öte yandan okur bilgisi gibi tek bir değişkene odaklanan çalışmalar, yazma süreci ve/veya yazılan ürün hakkında yetersiz sonuçlar sağlayabilir (Ransdell & Levy, 1994: 512). Yazma, Karadağ ve Kayabaşı'na (2011: 990) göre bir metin oluşturmak anlamında düşünme yeteneğini en üst düzeyde kullanma işlevidir. Bu bağlamda okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri okul yaşamındaki başarının temelini oluşturmakta ve bireyin kişisel başarısının sınırlarını belirlemekte; Topuzkanamış'a (2014: 275) göre ise bilgi, görgü, duygu ve düşüncelerin yazı aracılığıyla başkalarına aktarılması sürecidir. Bu noktada “*Yazı Yazabilme*” ve “*Yazma Becerisi*” birbirinden kesin çizgilerle ayrılması gereken iki konudur. Çünkü biri psikomotor, ötekisi bilişsel/düşünsel bir beceridir. Yıldız vd.ne (2008) göre yazma eylemi, düşüncenin bir ürünüdür. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler toplamı olması nedeniyle yazma eylemi düşünülerek, planlanarak ve özenilerek yapılmak durumundadır.

Düşünce, işlenmemiş, çözümü son derece zor bir sorundur. Sözcüklerin sayısı sınırlıdır ve alışlagelmiş belli yöntemlerle sıralanırlar; birbirine benzemeyen

<sup>1</sup> Hull'un yaptığı çalışma da (1987: 8-27) hata düzeltmeyi hızlandırmanın en kolay yolunun geribildirimi hata yerinde vermek olduğunu göstermiştir. Yerinde verilen geribildirim kendini düzeltmeyi mümkün kılar. Yinelenmesini ve kişinin bunlara vermesi gereken yanıtları da azaltır.

olayların karşıtlığı son derece yaygındır ve peş peşe gelişlerinin süresi de belirsizdir (Huxley, 2014: 102). Dil ve bilinç veya dil ve düşünceyi birbirinden ayırt etmek olanaksızdır. Çünkü dilin insanlara verdiği sınırlara bağlı kalarak düşünülür ve düşünceler de dil ile aktarılır. Bu noktada, davranışlar ve düşünce arasındaki bağdan yola çıkan birçok çalışma, dil ve düşünce arasındaki bağlantılara da dikkat çeker (Türk, 1998: 543; Özbay & Barutçu, 2013: 939). Düşüncenin bireysellikten sıyrılıp toplumsal bir boyut kazanması deyimlenmesine, söze dönüştürülmesine bağlıdır. Çünkü düşünceyi söze dönüştürmek kavramlar arasında bağlantı kurarak biçimlendirmek demektir (Özdemir, 1981: 9). Öğrencinin de yazma eylemini belli bir kural dâhilinde gerçekleştirebilmesi gerek konuşma gerekse düşünme yetisini kullanmasına bağlıdır (Çelik, 2012: 728). Kişinin kendini aktarma isteğinin sonucu olarak gerçekleşen bu beceri, esasen düşüncenin dışavurumudur (Karadağ & Maden, 2013: 266). Dolayısıyla güzel ve etkili yazma becerisi bir anda kazanılacak bir beceri değildir. Yazma eğitimi bilişsel becerilerin geliştirilmesiyle yakından ilgilidir. Çünkü yazılacak metin kâğıttan önce beyinde yapılandırılmaktadır. Yazılacak konuyla ilgili akla gelen duygu ve düşünceler, beyinde bir sınırlandırmaya, sınıflandırmaya, sıralamaya tâbi tutularak düzenlenir ve yazma kuralları çerçevesinde yazıya dökülür (Coşkun, 2009; Güneş, 2013; Turan, 2010).

Yukarıda verilen açıklamalardan hareketle, yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan önce öğrenciler için düşünme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Çünkü yazma tek boyutlu bir beceri alanı değildir. İyi bir öğrenci-yazarın en temel özelliklerinden biri bir fikre sahip olmasıdır. Kendi fikrine sahibi olmayan öğrencilerden geleneksel yaklaşımlarda olduğu gibi ona bir atasözü, deyim ya da özlü söz vererek kompozisyon yazmasını beklemek son derece kısır sonuçlar doğurur. Cohen ve Riel'e (1989: 143-144) göre yazmak iletişimsel bir eylemdir; genellikle diğerlerine belirli bir amaç ile yöneltilen gözlemleri, bilgileri, düşünceleri veya fikirleri kendimizle veya başkalarıyla paylaşmanın bir yoludur. Bunun bir istisnası, çocukların sınıfta rutin olarak gerçekleştirdiği yazmadır. Öğrenciler okulda yazmayı genellikle önce kelimeleri, sonra parçalanmış cümleleri ve son olarak da iletişimsel bağlamdaki paragrafları yazarak öğrenir. Öğrencilerden sıklıkla (klasik "yaz tatilimi nasıl geçirdim" ödevi

gibi) (yazma pratiği dışında) belirli bir amacı olmayan ve (değerlendirici görevindeki öğretmen dışında) belirli bir gruba yöneltilmeyen şeyler ve olaylar hakkında yazmaları istenir. Alanyazında belirtildiği üzere (Göçer, 2010a: 188) düşünme becerisi ile yaratıcı yazma arasında doğrudan bir ilişki vardır. Bir metin oluşturmak iyi bir yazılı metin oluşturmuş olmak anlamına gelmez. Bir fikir, üzerine düşünülerek geliştirilerek dolayısıyla zenginleştirilerek düşünce hâline alır. Yazar olarak öğrenciye düşen düşünceleri(ni) geliştirip zenginleştirmektir. Öğretmenin bir fikri ortaya atıp geri çekilmesi öğrencinin ne yaratıcılığına ne de yazma becerisine bir katkı sağlar. Bu noktada Türkiye’de okullarda yapılan yaratıcı yazma çalışmalarının serbest yazma çalışmalarından hiçbir farkı yoktur. Dolayısıyla öğrenci-yazarların önce bir fikir sahibi olmayı ve bu fikri geliştirip bir düşünceye dönüştürebilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Çünkü Hobbes’un (2005: 29) da belirttiği gibi bir insan, her ne olursa olsun bir şey hakkında düşündüğünde, daha sonraki düşüncesi sanıldığı kadar tesadüfî değildir ve düşünceler birbirini gelişigüzel izlemez. Yazarın kendi düşünceleriyle yüz yüze geldiği, duygularını derinlemesine yaşadığı anda yeni düşüncelerin arayışına girdiği yazma süreci, düşüncelerine açıklık kazandırdığı bir süreçtir (Karadüz, 2010: 1589-1590). Öyleyse düşünme becerisinin gelişmesi nasıl yazma becerisini olumlu yönde etkiliyorsa yazma becerisinin gelişmesi de düşünme becerisini olumlu yönden ve doğrudan etkiler. Ungan’a (2007: 462) göre yazma becerisinin gelişmesi ile birlikte bireylerin bilgiyi transfer etme, kendi düşünceleri ile bilgiler arasında bağlantı kurma ve metnin yapısında tutarlılık sağlama imkânları artmaktadır. Özetlemek gerekirse, yazma becerisi kazandırma sürecinde öğretmenlere ve velilere düşen öğrencilere sistemli ve analitik düşünme becerisi ve farkındalığı kazandırmak olmalıdır. Geleneksel yazma ve *yazdırma* teknikleri terk edilerek modern yaklaşımlar ışığında öğrencilerin öncelikle düşünme becerilerinin geliştirilmesine, ardından yazma becerilerinin geliştirilmesine ağırlık verilmesi gerekmektedir. Paris ve Winograd’ın da (1990: 8) belirttiği gibi genellikle önemsenmeyen öz değerlendirme ve düşünme öz yönetimi, çocukların öğrenmelerindeki önemli alanlardır.

Öte yandan başarılı bir yazılı anlatımın gerçekleşebilmesi sağlam ve zengin bir kelime hazinesine sahip olmaya, bol ve dikkatli okumaya, iyi bir gözlemci olmaya,

dilin özelliklerini ve inceliklerini bilmeye, geniş düşünmeye, bol hayal kurmaya, bir amaca sahip olmaya, duygu ve düşünceleri mantıklı ve ahenkli bir düzen içinde sunabilmeye, özgün olmaya ve yazma işini zevkle yapabilmeye bağlıdır (Deniz, 2003: 242). Burada bireylerin hayal dünyasının gelişmesinde okumanın etkisinin çok büyük olduğu belirtilmektedir. Okumak, zihin kısırlığının en başlıca ilacıdır. Zihin okumakla açılır, onunla olgunlaşır. Yazı yazmayı öğrenmenin temel koşulu okumaktır. Bu sayede yazıda anlatılacak fikirler kazanılır (Özön, 1960; Akt. Aydın vd. 2013: 141). İlköğretim sürecinin ilerleyen yıllarında öğrencilerin kendilerini yazılı olarak anlatabilmeleri için planlı yazma ve düşünme becerisi edinmeleri sağlanır. Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak anlatabilme becerilerini geliştirmek, onlarda yazmaya karşı ilgi ve istek uyandırmak, onlara yazma alışkanlığı edindirmek için öğretim sürecinin her aşamasında bu beceriyi geliştirici yazma deneyimlerine, çalışmalarına yer verilmelidir (Karatay, 2011: 1031). Bu etkinliklerde farklı düşünme ve ifadeler geliştirmeleri yönünde konular ve öğrenme görevleri verilmesi, onların kendi düşüncelerini oluşturmaları yönünde desteklenmesi bakımından çok önemlidir (Karadüz, 2010).

### **2.1.1.3. Türkçe Eğitiminde Yazma Öğretimi**

Eğitim gerektiren ve uzun bir süreç sonucunda elde edilebilecek bir dil becerisi olan yazma becerisiyle (Tabak & Göçer, 2013: 148) ilgili Türkçe Dersi Öğretim Programları'nın (2005; 2006) amaçlarından yola çıkarak yazmanın tek yönlü bir eylem olmadığını söylemek mümkündür. Dolayısıyla programla ilintili olarak yazmanın zorluğu bu eylemin beceri hâline gelip alışkanlık olarak yerleşmesi gerektiğinden anlaşılabilir (Batar & Aydın, 2014: 581). Türkiye'de yazı çalışmaları ilköğretim düzeyinde Türkçe, ortaöğretim düzeyinde ise Türk Edebiyatı ve Dil Anlatım dersleri içerisinde öğrencilere kompozisyon yazdırma şeklinde yürütülmektedir. Bu derslerde yapılan çalışmalar çoğunlukla geleneksel anlayışla yürütülmektedir. Güner (2004: 225) kompozisyon kavramından hareketle şu görüşlere yer verir: "Kelimenin çeşitli alanlara uygulanması da gösterir ki kompozisyon bir muhtevadan yahut malzemedan öte onların bir araya getirilmesiyle ilgilidir. Edebiyat alanında ise kompozisyon kavramı, düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla

ilgisi ölçüsünde plânlayıp, dilin kurallarına uygun olarak yazması, anlatması şeklinde tanımlanabilir.” Çamurcu (2011: 506) bireylerin dili etkili bir şekilde kullanabilmeleri, insanlar arası ilişkilerde iletişimde bulunabilmeleri, yaratıcı olabilmeleri, zihinsel yönden gelişebilmeleri, duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve tasarılarını aktarabilmeleri ve yazabilmeleri için yazma ve kompozisyon çalışmalarına ağırlık verilmesi gerektiğini savunurken Göçer (2010b: 273) kompozisyon yazdırarak gerçekleştirilen yazma çalışmalarını “Öğrencilere konu ile ilgili bir atasözü veya özdeyiş verilip açıklamaları istenmekte ve büyük bir çoğunluğu da değerlendirilmemektedir. Bu tür özensizlik ve önemsemezlik zamanla öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazma çalışmaları, amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği durumuna düşmektedir.” sözleriyle eleştirir. Göçer’e (2010a) göre yazı yazarken yapılacak ön hazırlık; konuyu belirleme; iletilmek istenen mesajı doğru verme ve mesajın nasıl verileceğine yönelik iletişimsel amaçlar iyi bir yazının temel unsurlarıdır. Burada önemli olan nokta, söylem alanını iyi belirlemek, hedef kitle ve özelliklerini göz ardı etmemektir.

21. yüzyılda yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik uygulamalar, çeşitli yazma yaklaşımları çerçevesinde yürütülmektedir. Yazma eğitiminde ve uygulamalarında genellikle iki yaklaşım ön plana çıkmaktadır: “Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı” ve “Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı” (Oral, 2003; Maltepe, 2006; Tabak & Göçer, 2013; Özbay & Barutçu, 2013). Dil becerilerinin öğretimi ve geliştirilmesine yönelik yapılan çağdaş araştırmalarla birlikte bu iki yaklaşımdan sürece ve gelişime odaklanan “Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı” hâkim duruma gelmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre yazma sürecine, zihindeki bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler harflere, hecelere, kelimelere ve cümlelere dökülerek aktarılmaktadır (Güneş, 2013: 158). Sonuç olarak, yazılı ifade konusundaki süreç odaklı yaklaşım, geleneksel ürün odaklı yaklaşımın belirgin

kısıtlamaları sonucunda yaygın bir alternatif öğretim prosedürü hâline gelmiştir (Welch, 1992).

Öğrencilere temel dil becerilerini edindirme ve bu becerileri buldukları yaş ve sınıf düzeylerine uygun bir seviyede geliştirme, öğrenme ve öğretme sürecinin en öncelikli hedefidir; çünkü anlama, kavrama, ilişki kurma, yorumlama, analiz, sentez vb. üst düzey zihinsel beceriler doğrudan veya dolaylı olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazmadan oluşan temel dil becerileriyle ilişkilidir (Göçer, 2010b: 272). Dolayısıyla iyi bir yazılı metin elde edebilmek için dil etkili kullanılmalıdır. Dili etkili kullanabilmekse eğitimle gerçekleşir. Eğitimden kasıt; dilin kurallarının iyi öğrenilmesi, dilin özelliklerinin bilinmesi, sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunmasıdır (Çelik, 2012: 728). Türkçe Öğretim Programı'nda (2006: 7) yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duyu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi ve etkili bir yazılı anlatım için gereken yeterliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi ise uygun yazma deneyimleri ve ortamlarının sağlanmasına bağlıdır (Karadağ & Kayabaşı, 2011: 990). Yazma eğitimi, konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirmektedir (Göçer, 2010b: 273). Öğretim sürecinin her aşamasında yazma becerisini geliştirmeye yönelik yetersiz uygulama etkinlikleri ve değerlendirme çalışmaları, zamanla öğrenciler arasında kendini yazılı olarak anlatmanın, yazı yazmanın herkeste var olmayan özel bir yetenek olduğu yönünde yanlış bir algıya ve/veya yazılı anlatıma karşı olumsuz tutuma neden olabilmektedir (Karatay, 2011: 1031). Güner'e (2004: 226) göre her insan bir duyu, düşünce ve intiba deposudur. Bu, herkesin yazacak ve anlatacak bir malzemeye sahip olduğunun bir göstergesidir. Önemli olan bu malzemenin bir plan dâhilinde yazıya aktarılmış olmasıdır.



Alanyazında (Kavcar, Oğuzkan & Sever, 1997: 16-23; Özbay, 2008: 127-160; Şahbaz, 2013: 140-147) Türkçe derslerinde yaygın olarak kullanılabilecek yöntem ve teknikler çözümlenme-bireşim, tümevarım-tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, küme çalışması, oyunlaştırma, gözlem, tartışma ve inceleme olarak faydaları ve sınırlılıklarıyla verilmiştir. Ancak görülmektedir ki bu genel/yüzeysel yöntem ve teknikler iyi yazmanın sürekli hâle getirilmesiyle bu becerinin bir bilince dönüşebileceği gerçeğinin önüne geçmiştir. Yazma becerisi, amaç güdümlü, yazmanın her aşamasına yönelik geliştirilen strateji kullanımıyla istenen düzeye çıkabilir. Topuzkanamış'ın (2014: 277-278) çalışmasında da görülebileceği gibi başarısız öğrenciler yazma ve stratejiler konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları gibi zaman planlama ve düzeltme konularında da yeterli çalışmayı yapmamaktadırlar. Burada, dersin işlenişinde kullanılan yaklaşım, model, yöntem, tekniklerin dışında yazma hedeflerine yönelik öğrencilerin öğretmenleri rehberliğinde geliştirdikleri ve yazma sürecinin her aşamasında uyguladıkları stratejiler ön plana çıkmaktadır.

## **2.1.2. Yazma Stratejileri**

### **2.1.2.1. Öğrenme Sürecinde Strateji Kavramı**

Strateji (TDK, 2016) izleme işi, izleme, takip; önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yol, izlem olarak tanımlanmıştır. Sorun odaklı bir kavram olan strateji, temelde bir eylemin daha az çaba ve işgücüyle başarılmasını sağlar (Oxford, 1990; Topuzkanamış, 2014). Oxford'a (1990: 8) göre strateji fikri, eğitimde daha etkili hâle gelmiş, yeni bir anlam kazanmış ve öğrenme stratejilerine dönüşmüştür. Sık kullanılan bir teknik tanıma göre öğrenme stratejileri, öğrenci tarafından kullanılan bilginin edinimine, saklanmasına, yeniden erişimine ve kullanımına yardım eden öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha kendini idare eden, daha etkili ve yeni durumlara daha iyi uydurulabilir hâle getirmek için öğrenciler tarafından uygulanan eylemlerdir. Stoddard ve MacArthur'a (1993: 78) göre stratejiler, daha tecrübeli öğrencilerin kullandıkları stratejilerin analizine dayalıdır ve öğrenen bireylerin ihtiyaçlarına göre uyarlanır. Öğrenciler stratejileri

öğrenirken öğretmenler, stratejileri açıkça anlatırlar, yol gösterir ve etkileşimli rehberlik sağlarlar. Öğrenciler yetkinlik kazandıkça destek yavaşça kesilir.

Öğrenme sürecinin etkililiğini artıran ve öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin farkına varmasını sağlayan öğrenme stratejileri (Belet & Yaşar, 2007: 5) ile ilgili Namlu (2004: 133) bireyin öğrenme etkinliğini düzenlemesinde ve nasıl öğrendiğine ilişkin farkındalığını artırmada öğrenmeyi planlama, öğrenilecek bilgileri örgütleme, öğrenmenin daha etkili olması için kendini denetleme ve öğrenme sonucunda kendini değerlendirme stratejileri gibi önemli dört alanın olduğu sonucuna varmıştır. Bireyin kendi kendine öğrenmesini kolaylaştıran tekniklerin her biri (Özer, 2001: 153) olarak ifade edilen her öğrenme stratejisinin amacı, öğrenenin güdüsel ve duyuşsal durumunu veya yeni bilgiyi seçme, kazanma, organize etme veya bütünleştirme yolunu etkilemek olabilir (Demirel, 1993: 52). Şahbaz'a (2013: 133) göre öğrenme stratejileri öğrenen bireylerin bilişsel ve bilişüstü uygulamalarını geliştirmesi bakımından önemlidir. Ungan (2007: 463) ise bilginin ezberletilmesinden ziyade kullanılmasının gerekliliği savunmaktadır. Bu nedenle Türkiye'de eğitimin temel bileşenleri olan öğrenme ve öğretme sürecinin yeniden ele alınıp bilgiye ulaşmanın yollarının yanı sıra bilginin yapılandırılıp işlevselleştirilmesi sağlanmalıdır. Demirel'e (1993: 53-54) göre bu süreç "Öğretmen ne biliyor?"; "Öğretmen öğretim esnasında ne yapıyor?"; "Öğrenci ne biliyor?"; "Öğrenci öğrenme esnasında ne yapıyor?"; "Bilgi nasıl işleniyor?"; "Ne öğrenildi?" ve "Öğrenme nasıl değerlendirildi?" gibi ögeleri içermelidir.

Şahbaz'a (2013: 133-134) göre strateji kavramı eğitimde yeni bir anlam kazanmış ve öğrenme stratejisi kavramı ortaya atılmıştır. Burada öğrenme stratejisi kavramının, öğrencinin yeni bir durum karşısında kolay, daha etkili, daha öz-yönelimli, daha eğlenceli, daha hızlı öğrenme yapmak için öğrenci tarafından gerçekleştirilen belirli eylemleri kapsadığını belirtmek gerekir. Doğan'a (2013: 7) göre eğitimciler için genel yargı öğrencilerin ne öğrendiğinden çok, nasıl öğrendiği ve öğrenme yollarını bilip bilmediği ile ilgilidir. Bununla birlikte öğrencilerin bu öğrenme yolları ile düşünme yeteneklerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme etkinliklerine pek yer verilmemektedir. Hâlbuki çalışmalar (Belet & Yaşar, 2007;

Topuzkanamış, 2014) yazma stratejileri öğretiminin geleneksel yöntemlere göre yazma başarısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Öyleki bu tür bir üstbilişsel bilgi, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini de sağlar (Armbruster vd. 1982: 23). Doğan'a (2013) göre bütün bu çalışmalarla birlikte öğrencilerin düşünme ve öğrenme becerilerinin yanında uygun stratejileri kullanabilme becerileri de geliştirilmeye çalışılmıştır. Topuzkanamış'a (2015: 100) göre stratejiler başarılı ve başarısız öğrencileri birbirinden ayırt etme konusunda da bir ölçüttür. Çünkü strateji bilen ve kullanan kişinin yaptığı işlerde başarılı olması daha muhtemeldir. Bununla beraber stratejilerle görevlerin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu bilmek de önemlidir. Çünkü stratejiler hangi iş için uygunsa onun için kullanılmalıdır. Burada strateji kullanımından öte kullanılan stratejinin işlevselliği konusu gündeme gelmektedir. Strassman'a (1997: 141) göre başarılı bir strateji öğretiminin ayırıcı özelliği, içerik öğretimi ile bütünleşik olması, giderek daha karmaşık hâle gelen metinler ile bol strateji pratiği içermesi ve stratejinin ne zaman, nerede, nasıl ve neden kullanılacağı ile ilgili bilgi içermesidir. Örneğin (Brand-Gruwel vd. 1998: 66) okuma sürecinde strateji kullanımı bağlamında zayıf okurlar, sıklıkla yetersiz strateji bilgisine sahip olmalarının yanı sıra, bu stratejileri okuma sürecini kontrol etmek ve düzenlemek için gereğinden az kullanmaya da meyillilerdir. Genellikle yüzleştikleri problemlere rağmen okurlar. Okuma sürecine yeterince dâhil olmazlar, okuduklarını hâlâ anlıyorlar mı diye düzenli olarak kontrol etmezler ve okuma süreci çıkmaza girdiğinde çok az çaba gösterirler.

#### **2.1.2.2. Yazma Zorlukları ve Bunları Aşmada Strateji Kullanımı**

Yazmak, kimileri için zor bir eylem olarak (Özdemir & Erdem, 2011: 109); zaman zaman çeşitli fizyolojik sebeplerle öğrencilerin sorun yaşadığı bir alan olarak karşımıza çıkar (Özbay & Barutçu, 2013: 962). Çağdaş eğitim yaklaşımlarının başında gelen yaşayarak öğrenme ilkesi, yazma eğitiminde kendisini göstermektedir. Çünkü yazma eğitimi kendi içinde eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma becerisine sahip olma, problem çözme becerisini elde etme, Türkçeyi güzel kullanma gibi etkinlikleri bir arada organize etme gereğini ortaya koyar. İnsanların gördüklerini, düşündüklerini, yaşadıklarını, hayallerini, isteklerini amacına uygun bir şekilde ifade etme becerisi kazanmaları, onların akademik ve sosyal hayatta daha

başarılı olmalarına zemin hazırlamaktadır (Ungan, 2007: 463). King (1992) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada kendini sorgulama ve çalışma stratejilerinin, bir lise sınıfında “gerçek dünya” çalışma becerileri dersinin eğitici bileşenine kolaylıkla eklenebileceğini göstermektedir. Dahası, öğrenciler stratejilerin faydalı olduğunu düşünmektedir. Göçer’e (2010b: 273) göre bu süreçte öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin yazma sırasında yazılan konuyla ilgili üzerinde durulan noktaya farklı açılardan bakmalarını, düşünceleri geliştirme yollarından yararlanarak her paragrafta konunun bir yönüyle işlenmesi gerektiğini, yazıda duruma göre farklı anlatım biçimlerinin kullanılabilmesini, anlatılan konuyla ilgili önemli kişilerin sözlerinden alıntılar yapılabileceğini ve paragraflar arasında anlam bütünlüğünün önemli olduğunu öğrencileriyle paylaşmaları gerekmektedir. Osborne’un (1985) yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlar ise tecrübeli öğretmenlerin bu konuda daha başarılı olduklarını çünkü tecrübesiz öğretmenlere kıyasla daha fazla “görev odaklı” yaklaşımda bulduklarını, daha fazla eğitim ve yapı sağladıklarını ve daha az görevle ilgisiz konuştuklarını göstermiştir.

Yazma öğretiminde 1970 ve 1980’li yıllar süreç yaklaşımının başlangıcı olmuştur. Süreç merkezli yaklaşımda yazı, düşüncenin ve dilin keşfedilmesi, yenilenip değiştirilmesi olarak görülmektedir. Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım sırasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üzerinde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar (Göçer, 2010b: 274; Özbay & Barutçu, 2013: 962). Özellikle süreç odaklı yazmanın temel yapısı, yazma öncesi planlamayı, yazmayı ve gözden geçirmeyi içerir (Flower & Hayes, 1981). Ancak temelde, yetersiz öğrenciler, yazmayla ilgili yan işlemlerin farkında görünmedikleri gibi, yazılı ifadeyi planlarken, yazarken ve gözden geçirirken kullanacakları belirli stratejilere de sahip değildirler (Welch, 1992). Bu noktada yazma zorlukları ve bu zorlukları aşabilme durumları incelendiğinde öğrencilerin iyi yazarlar ve zayıf yazarlar olarak ikiye ayrıldıkları görülmektedir. Yapılan bu ayrımın en önemli değişkeni strateji farkındalığı ve kullanımınıdır. Breetvelt vd.ne (1994: 104) göre iyi yazarlar yazma görevini, zayıf yazarlardan veya yazma korkusu olan insanlardan daha farklı algırlar. İyi yazarlar, içerik için fikirlerinin yarısından

fazlasını sözbilimle ilgili sorunlardan çıkarırlar, zayıf yazarlar ise fikirlerinin çoğunu görevin içerdiği konudan çıkarır. Daha çok yazma yeterliğine sahip öğrenciler ayrıca daha geniş bir fikir yelpazesine sahip olmaya meyillidir. McCutchen'in (1996: 304) aktardığına göre, yetenekli yazarların süreçleri etkileşimli ve yinelemeli olduğu gibi yetenekli yazarların aktarım işlemlerinin sürekli olarak düzeltme ve planlama ile bölündüğünü görülmüştür. Monahan (1984: 300-301) etkili yazmak için düzgün yazmanın gerekmediğini belirtmiştir; zayıf yazarlar güzel yazıyı güzel göstermeye çalışırken iyi yazarlar içeriğe odaklanmaktadır. Zayıf yazarlar ayrıca, yazmayı taslak süreci olarak düşündükleri ve düzeltmeleri ikinci taslak aşamasında yaptıkları için de kısıtlanmışlardır; diğer yandan iyi yazarlar, çeşitli noktalarda düzeltme yapmanın mümkün olduğunun farkındadırlar.

Yazma sürecinde öğrenci açısından önemli nokta sorunların tespit edilebilmesidir. Flower vd.ne (1986: 36-39) göre tespit, gerekli ve potansiyel olarak zor bir işlemdir. Amaç ve metin arasındaki uyumsuzluk ilk anda hissedilmezse, daha sonra tespiti çok zordur. Ancak bir problemin tespit edilmesi, yazarın onu giderebileceği anlamına gelmez – yazarın, problemin ne olduğunu bilememesi bile mümkündür. Problemi tespit eden yazarın işi daha yeni başlamıştır. Değerlendirmenin çıktısı, sadece “bir problem var” diyen bir çığlıktır. Flower vd. (1986: 46) ifade ettiği gibi, iyi yazarların tespit işlemi çözülecek problemi tanımlar, analiz etmek için gerekli sözcük hazinesini çağırır ve çözüme yönelik stratejiler sağlar. Diğer yandan, zayıf yazarlar metinleri ile sınırlıdır, tasarımı gözden geçirmek yerine kulaktan duyduklarını yazarlar. Breetvelt vd. (1994: 105) göre gözden geçirme sıklığının ve doğasının, yazarın yetkinlik derecesine bağlı olduğu görülmektedir. Zayıf yazarlar, noktalama, sözdizimi ve kelime anlamı ile ilgili düzeltmelere odaklanırken İyi yazarlar daha fazla gözden geçirme yaparlar ve yaptıkları değişiklikler metni fikirden uzaklaştırmaz ve metnin tamamındaki anlamla ilgili problemleri tespit etmeye meyillidirler. Bu tür bir değişiklik, sadece hataların düzeltilmesinden çok daha geniş kapsamlıdır. Değişiklikler yapılırken, iyi yazarlar metni geliştirir ve böylece değişiklikler tüm yazma süreci boyunca daha geniş dağıtılır. Hull'un (1987) çalışmasında öğrencilerin yaptıkları değişikliklerin analizi, daha yetenekli yazarların zayıf yazarlardan neredeyse her zaman daha fazla düzeltme

yaptığını, ancak iki grubun da kendi yazdıkları denemelerde çok düzeltme yapmayarak benzer performans sergilediklerini göstermiştir. İki grup da standart denemelerde ve geribildirim ile daha iyi performans göstermişlerdir. Monahan'ın (1984: 301) çalışmasına göre de iyi yazarlar, sıklıkla izole değişiklikler yapmış olmalarına rağmen zayıf yazarlardan daha uzun süreli gözden geçirmeler yapmışlardır. Özetle Flower'ın (1986) da belirttiği gibi iyi yazarlar, ilerlemelerini sürekli izleyerek, sadece metni değil ayrıca kendi mevcut yazma stratejilerini ve hatta yazar olarak kendilerini de değerlendirdikleri için, bolca değerlendirme yapmış olurlar.

Bir başka açıdan ise iyi yazarlar (Bkz. Berkenkotter, 1981) okurlarını otomatik olarak içselleştirirler; yazarken, okurlarının sormalarını bekledikleri soruları kendilerine sorarlar. Kendi kendinin okuru olma işleminde, uzman bir yazar kendi eserini sürekli olarak gözden geçirir. Zayıf yazarlarakıyasla (Bkz. Ransdell & Levy, 1994: 515) da okurun daha fazla farkındadır. Berkenkotter'a (1981: 396) göre öğrenciler, okurlarını hayal etmek için, yetenekli akademik yazarların sahip olduğu süreç bilgisine ve tecrübeye sahip değildir. Yazmanın gerçekleştiği birçok okuldaki bağlamın çok kısıtlı olması, sorunu daha karmaşık hâle getirmektedir. Yazara çeşitli sözbilimsel durumlar ve farklı ihtiyaçlara sahip okurlar sunan gerçek dünyadaki yazma durumlarının aksine, okul, öğrencilerin tek bir yetkili için yazmalarını gerektirir, öğretmen. Öğrenci, kendisinden istenen konudaki yetkinliğini bu tek yetkiliye göstermek zorundadır. Pepper'ın (1981: 268) çalışmasında geçen "Eğer bir bilimadamı açıklayamıyorsa, en başından anlamamıştır." İfadesinden hareketle söylersek yazma sürecini ve hedeflerini bir öğrenci yeterince anlamaz ve içselleştiremezse bunu bir metne de aktaramaz. Englert vd.ne (1991: 339) göre bu literatür, yazma stratejilerinin iyi öğretilmesinde, öğretmenler ve öğrenciler arasında metin kompozisyonu konusundaki sosyal konuşma ve sohbetlerin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler; planlama, taslak ve metnin gözden geçirilmesi ile ilgili normalde görülmeyen bilişsel işlemleri görülür kılmak için yazma stratejilerini modellerken "sesli düşünmelidir". Böylece öğrenciler, yalnızca daha tecrübeli ve bilgili yazarlar tarafından üretilen yazılı ürünleri görmekle kalmaz, ayrıca yetenekli yazarların yazma tutumlarını yönetmek ve izlemek kullandıkları yöntemleri görür ve

diyalogları duyarlar. Aynı öneme sahip bir diğer nokta, öğrencilerin bu işbirlikçi sosyal diyaloglara davet edilmesi gerekliliğidir; çünkü bu onların içsel konuşma ve yazma sürecindeki hamleler için aldıkları sorumlulukları artırır.

Özetle, üst düzey düşünme becerisi gerektiren yazma becerisinde yaşanan zorlukların aşılmasında üstbilişsel yazma stratejilerinin öğrencilere kazandırılması öğretim sürecinin temel hedefi olmalıdır (Santangelo, Harris & Graham, 2008). Çalışmalar göstermiştir ki (Englert vd. 1991) öğrencilerin yazma zorluğunu aşmalarında strateji kullanmanın hem yazma zorluğunu aşmaya hem de daha iyi yazmaya önemli katkılar sunmaktadır.<sup>2</sup> Ayrıca yazma öğretimindeki bu yeni yaklaşımlar, çocukların iyi yazarlar olma potansiyellerinin farkındalığını da artırmıştır (Beal, 1996: 219-220).

### 2.1.2.3. Biliş Kavramı

Reeve ve Brown'a (1985: 344) göre bilişsel çerçeveden bakıldığında, davranış, bazılarının bireyin kendi kontrolünde olduğunu varsaydığı, çeşitli zihinsel olayların ve işlemlerin sonucudur. Bilişsel pozisyonun merkezinde, bireyin "organizmayı etkileyen" çevresel uyarıcısına pasif tepkimedenden ziyade, aktif problem çözücü ve bilgi işlemcisi olduğu görüşü bulunmaktadır. Burada adı geçen bilişsel-gelişimsel psikoloji alanının öncü teoristi Jean Piaget'dir. Kroll'un (1978: 271) aktardığına göre Piaget (1926/1955) çocukların iletişim yeteneklerinin gelişimini incelediğinde çocuklara basit bir mekanik aygıtı (ör: bir şırınga) nasıl kullanacaklarını öğretmiş ve her çocuğun öğrendiğini bir diğerine aktarma çabasını izlemiştir. Böylece Piaget'nin teorisinin, bilişsel gelişimi çalışmak için faydalı bilgiler bakımından zengin bir alan başlattığı ve diğer teorilerin hâlâ üzerinde durduğu önemli sorunları net bir şekilde açıkladığı söylenebilir (Bkz. Flavell vd. 2002: 26). Miller'ın (1993; Akt. Flavell, 1996: 200-201) açıkladığı gibi, eğer bir gelişimsel psikolog 1950'lerden çıkıp bugüne gelseydi, psikologların; uyarıcı genellemesi, ortalama ifade uzunluğu, zihinsel yaş, koşullanma, ayırım öğrenimi ve öğrenme seti yerine, stratejileri, kuralla dayalı davranışları, bilişsel yapıları, şemaları, planları ve temsilleri tartıştıklarını

<sup>2</sup> Buna, öğrenme zorluğu olan öğrenciler de dâhildir (Bkz. Welch, 1992; Stoddard & MacArthur, 1993).

görürdü. Bu değişikliklerden büyük oranda Piaget sorumludur. Gelişimselcilere, neden en başta eski soruları sorduklarını merak ettiren yeni soruları sorarak psikolojinin seyrini değiştirmiştir. Psikologlar, gelişime Piaget'nin gözünden baktıklarında, çocukları aynı şekilde görmemişlerdir. Flavell'e (1996) göre Piaget'nin en büyük katkısı, bilişsel gelişim alanını şu anda bildiğimiz hâle getirmiş olmasıdır. Piaget, gelişimdeki her noktada farklı alanlarda çocukların davranışları arasında tutarlılıklar görmüştür ve bu da onu gelişim aşamalarını önermeye yönlendirmiştir (Flavell vd. 2002; Senemoğlu, 2005).

Öte yandan Flavell (1982: 3-8) bir noktada Piaget'ye karşı çıkar:

Flavell bilişsel gelişimde yüksek heterojenlik ve düzensiz görüntüyü destekleyenlerin düşüncelerini ve argümanlarını, yüksek homojenlik ve aşamalı<sup>3</sup> görüntüyü destekleyenlerinkinden daha saydam ve daha ikna edici bulduğunu “Oldukça fazla heterojenlik olduğu reddedilemez. Bu gerçeği yadsımak, geri atılmış bir adım olurdu.” Sözleriyle ifade etmiştir. Flavell (1982) görüşlerini şu şekilde açıklar: Çocuk zihni ve gelişimi, birçok bilişsel ögenin (düşünceler, yetenekler) birbirleriyle gelişimsel ilgileri olmadığı ve de hiçbir ortak aracı paylaşmadıkları sürece heterojen ve düzensiz görünür. Zira birçok öge arasında ortak bir aracı, ortak bilişsel yapı, işlem, bilgi tabanı, düşünce, yetenek, kabiliyet faktörü veya kolaylaştırıcı tecrübeler bulunmayabilir. Piaget'nin gelişimsel psikoloji egemenliği nedeniyle, çocukların bilişsel olarak büyümesini, birbiri içine geçmiş, bağlantılı gelişim ağları olarak düşünmekteyiz. Çocuklar, 3 başka sebeple de farklı bilişsel görevlerin gerçekleştirilmesinde kayda değer heterojenlik veya pürüzler gösterebilirler: (1) başka bir tür değil de insan zihnine sahip olduğu için (türe özel kalıtım), (2) şu yeteneklerle değil bu yeteneklerle doğmuştur (kişiye özel kalıtım), ve (3) çünkü başka şeylere değil; özellikle bu kültürel, eğitsel ve görevle ilgili diğer tecrübelerle sahiptir (kişiye özgü çevre).

<sup>3</sup> Orijinal metinde bu kavram *stagelike* şeklinde ifade edilmektedir.



Flavell'in (1982) getirdiği eleştiriler biliş kavramına ve bilişsel-gelişimsel modele bakışta bir kırılma yaratmıştır. 1970'li yılların ortalarında, bilişsel yetenek eğitimi araştırmalarında, özellikle de eğitsel işlemlere ilgi duyan araştırmacılar, eğitimin amaçları hakkında bilgilendirmenin gerekliliğinin yanı sıra, planlama kontrolü ve izlenmesi gibi üstbilişsel yeteneklerin de eğitimin önemini fark ettiklerinde büyük bir aşama kat edilmiştir (Reeve & Brown, 1985: 345).<sup>4</sup> Bu döneme kadar öğrenci, öğretmen öğretirken pasif alıcıdır; dolayısıyla bireye atfedilen aktif rolün, bilişsel pozisyonun önemli bir özelliği olduğu ihmâl edilmiştir. Kourilsky ve Wittrock'a (1992: 863) göre 1980'li yıllarda bilişsel psikologlar öğrenmenin aktif bir işlem olduğuna dair kayda değer deliller biriktirmiş; öğrencilerin akademik konuları anlamalarına ve kavramalarına katkı sağlayan bilişsel bakış açısının, öğretmen davranışını doğrudan öğrenci başarısına bağlamak yerine öğretmenin, öğrencinin düşünmesini, dolayısıyla öğrenmeyi ve başarıyı etkilemesi gerektiğini belirtmişlerdir.

#### 2.1.2.4. Yazma Sürecinde Biliş

Peter Elbow'a (Akt. Berkenkotter, 1981: 397) göre yazmak, yazar ve okur arasında, etkili bilişsel talepleri olan bir geçiş içerir. Yazarlar, kendileri ve okurları arasındaki "geçiş" ayarlamalıdır. Lutz'a (1987: 398) göre yalnızca yazarın, okurun, çevrenin ve metnin alışılmış etkileşimini değil; ayrıca orijinal formülasyonlar artırılmış veya değiştirilmiş olduğu için yazarın kendine özgü bilişsel işlemlerinin – yazmanın gereksinimlerine uyum sağlamadaki özel yöntemlerinin – etkileşimini de içerir. Görüşme gibi diğer veriler ile birlikte metinde yapılan değişiklikler, yazarın bilişsel stratejilerine, dolayısıyla bu stratejilerin farklı değişkenlerine ve sonuçlanan davranışlara içgörü sağlar. Burada Graham ve Harris (1989) öğretmenlerin, öğrencilerin, kompozisyon işlemlerinde yer alan bilişsel aktivitelerin izlenmesi ve yönetilmesini öğrenmelerine yardım etmeleri gerektiğini savunmuştur.

<sup>4</sup> Flavell vd.nin (2002: 1-2) de belirttiği gibi bilişin geleneksel imgesi, bunu zihnin daha süslü ve daha kesin surette "zeki" işlemleri ve ürünleri ile kısıtlamaya meyilliydi.

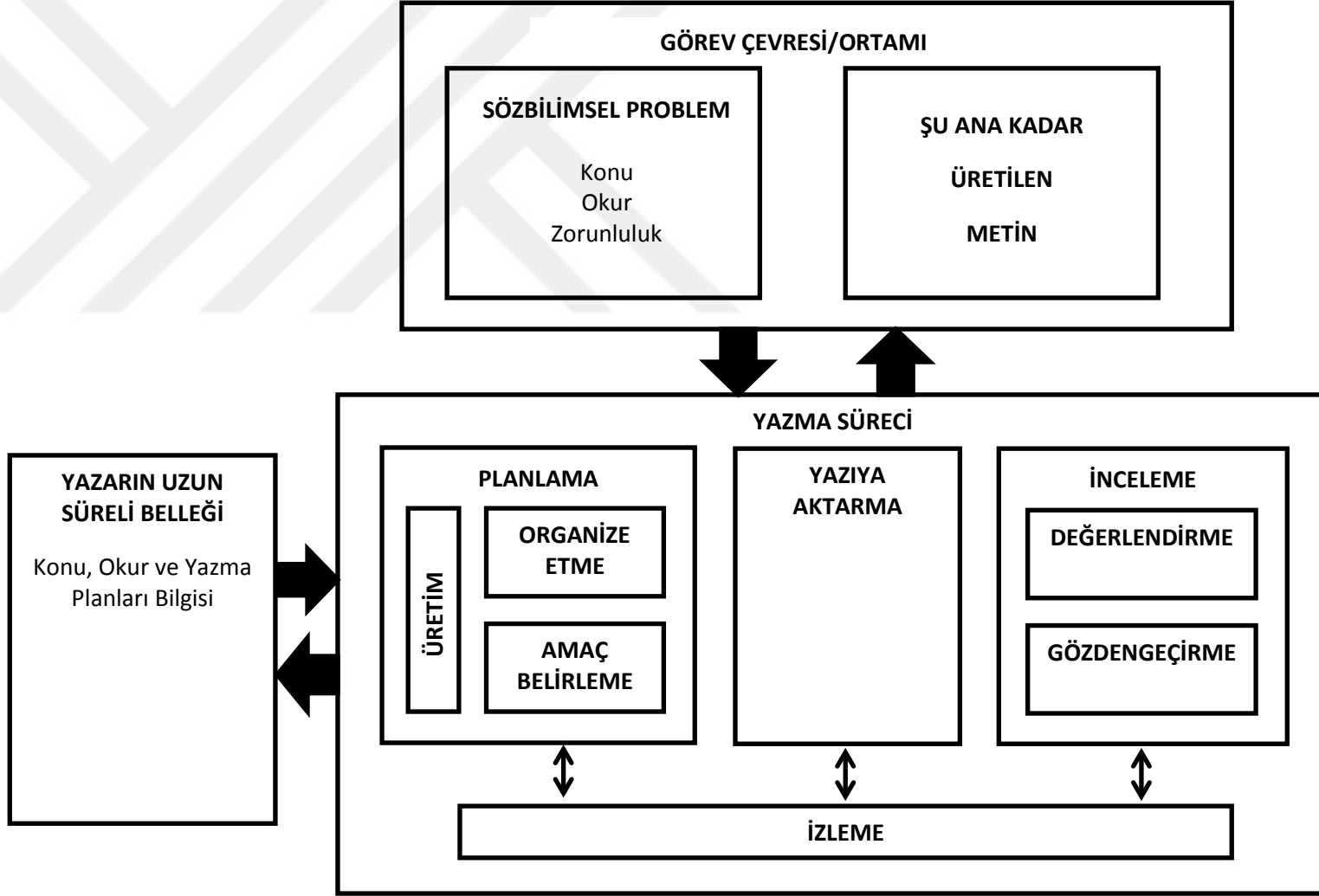
Karatay'a (2011: 1036-1037) göre geleneksel yazılı anlatım çalışmalarında yazma sürecinden çok ortaya konan ürün önemlidir ve yazma çalışması kesintisiz-doğrusal olarak ilerler. Oysa başarılı bir yazma ürünü ortaya çıkarmak için yazma eyleminin; planlama, belli aralıklarla bunu düzenleme, gözden geçirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi, bazen ileriye bazen geriye doğru atılan adımlarla ilerlemesi gerekir. Örneğin Englert vd.nin (1991: 345) bahsettiği, öğrencilere yazma işlemini gerçekleştirmek için gerekli stratejileri, içsel konuşma ve metin yapılarını görünür kılmak için tasarlanan düşünce çizelgeleri bu kapsamdadır. Her düşünce çizelgesi, yazma stratejilerinin aktivasyonu ve kontrolü için önemli olan çocukların içsel dilini geliştirme amaçlı kendini sorgulama ve kendine öğretilen ifadeler içerir. Bütün bu stratejiler setine "POWER" (güç) kısaltması yapılmıştır, açılımı da yazma sürecindeki şu yan işlemlerdir: plan (planla), organize (düzenle), write (yaz), edit/editor (düzenle/düzenleyici) ve revise (gözden geçir). Benzer şekilde öğretmen odaklı stratejilerin, bütün dil becerilerinin geliştirilmesinde olduğu gibi yazma becerisinin geliştirilmesinde de kullanılabileceğini belirten Topuzkanamış (2015: 100-101) yaptığı çalışmada amaç belirleme, bilgi toplama, serbest yazma, kümeleme/salkım yöntemi, beyin fırtınası, konuyu değişik açılardan irdeleme, kendi tecrübelerinden yararlanma, kendini değerlendirme, başkalarıyla konuyla ilgili tartışma gibi birçok stratejiyi derlemiştir. Görüleceği üzere bütün bu stratejiler biliş ile ilgilidir.

Gelen'e (2004) göre bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini, okuduğunu anlama başarısını, derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde artırdığı ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ile okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığını ifade etmiştir. Bilişsel süreç yaklaşımına göre hazırlanan öğretim programı, geleneksel yaklaşıma göre öğrencilerin daha iyi yazılı metinler üretebilmelerini sağlamaktadır (Ülper, 2008). Aynı zamanda sürece dayalı yazma yaklaşımının yazma başarısı ve kaygısı üstünde anlamlı ölçüde etkili olduğu saptanmıştır (Bayat, 2014). Araştırmacılara (Scardamalia & Bereiter, 1986; Stoddard & MacArthur, 1993; Berninger et al. 1996) göre, yazmada en etkili bilişsel işlem modeli, 1980 yılında Hayes ve Flower tarafından ortaya atılmıştır. Bu modelde; bilişsel işlem planlama,

yazıya aktarma ve gözden geçirme, yazarın uzun süreli hafızasında ve görev çevresinde çalışır. Bu modelin en büyük katkısı, bu bilişsel işlemlerin kesin bir şekilde ardışık olmalarının zorunlu olmadığını göstermiş olmasıdır; çünkü bu işlemler, birbirleriyle yinelemeli olarak etkileşimde bulunabilir, birbirlerine müdahale edebilir ve birbirleriyle iç içe olabilirler. Örneğin yazıya aktarma sırasında bir yazar, planı gözden geçirmeye karar verip bunu uygulayabilir. Giderek büyüyen araştırma literatürü, tüm bu bilişsel işlemlerin her biri hakkındaki bilgiye yenilerini eklemektedir. Busüreç, yazarın bilişsel kaynakları için mücadele eden etkileşimli yan işlemleri içeren belirli bilişsel davranışlardan oluşur (Flower & Hayes, 1981; Welch, 1992: 120). Bilişsel işlem modelinde (Flower & Hayes, 1981: 367-368) başlıca analiz üniteleri, fikir üretme işlemi gibi basit zihinsel işlemlerdir ve bu işlemler hiyerarşik yapıya sahiptir (aşağıda) örneğin, fikir üretimi, planlamanın yan işlemidir. Dahası, bu zihinsel olayların tümü üretim işleminde herhangi bir zamanda gerçekleşebilir. Bu temel bilişsel işlemlerin ve yazarların kullandıkları düşünme yeteneklerinin belirlenmesinin büyük bir avantajı, sonradan iyi ve zayıf yazarların kompozisyon stratejilerinin karşılaştırılmasının mümkün olmasıdır. Aynı zamanda yazma süreci bu şekilde çok daha detaylı bir şekilde incelenebilir.<sup>5</sup> Örneğin, Mayer'in (1998: 54) yaptığı çalışmada Peter adlı bir öğrencinin, yazma aşaması için gerekli yeteneklere sahip olmasına rağmen – ki bu, kelimeleri sayfaya koymaktır – planlama ve düzenleme yeteneklerinin eksik olduğu görülmüştür. Ne yazacağını düşünmemekte ve yazdığının anlamlı olup olmadığını izlememektedir. Berninger vd.nin (1996: 47) çalışmasına göre ise liseye yeni başlayan öğrencilerdeki planlama, tercüme ve gözden geçirme bilişsel işlemleri dengesiz şekilde gelişmiş olabilir; dolayısıyla yazmanın altında yatan tek bir üniter bilişsel işlem yoktur. Özetlemek gerekirse, bilişsel işlem modelinin amacı, düzenli bir çalışma hipotezi için gerekli merkezi işlemleri belirlemektir (Flower vd. 1986: 21). Bu noktada Flower vd.nin (1981) geliştirdiği “Yazma Sürecinde Bilişsel Süreçler Modeli” şu şekildedir:

---

<sup>5</sup> Bilişsel aktiviteler ve metin kalitesi arasındaki ilişkiler için bkz. Breetvelt vd. (1994)



Şekil 1. Yazma Sürecinde Bilişsel Süreçler Modeli

Bu bağlamda yapılan alanyazın incelemelerinde, yazma sürecindeki bilişsel çaba ve işleme zamanının ayrılması konularındaki bilginin etkileri (Kellog, 1987); öyküleyici ve betimleyici metinlerin gözden geçirilmesindeki stratejiler ve prosedürler (Piolat & Roussey, 1991); yazarların ve editörlerin neden metindeki hataları tespit etmekte, sonuç olarak da düzeltmekte başarısız oldukları (Plumb et. al. 1994: 348-350); metni gözden geçirmedeki çevresel, bilişsel ve üstbilişsel etkiler (Butterfield et al. 1996) ve yazma konusundaki bilişsel işlemlerle ilgili üstbilişsel bilgileri; planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme görevlerindeki performansları (Berninger et al. 1996: 47-48) gibi çalışmalar göze çarpmaktadır. Öte yandan Vygotsky'nin (1978; Akt. Paris & Winograd, 1990) sosyal ortamlı öğrenme teorisine oluşan ilgi, sosyal değiş-tokuştan sorumlu bilişsel değişkenler için araştırmalar başlatmıştır. Bunun için de üstbilgi mükemmel bir adaydır; çünkü öz değerlendirme, öz yönetim ve kendini keşfetme konusundaki içgörü diğer insanlar tarafından teşvik edilebilir. Bu bakımdan üstbilgi, kişinin bilgisinin ve düşünmesinin aynasıdır ve yansıma bireyin kendisinden veya diğer insanlardan gelebilir. Jones ve Pellegrini'ye (1996: 695) göre üst düzey bir zihinsel aktivite olan ve hem bilişsel hem üstbilişsel süreçleri içeren yazmada, yetenekli ve tecrübeli yazarlar, hedeflerine ve okurlarının hedeflerine ulaşmış ulaşılmadıklarını anlarlar. Bu yüzden böyle yazarlar, kullandıkları dil hakkında derinlemesine düşünme ve değerlendirme kabiliyeti gösterirler. Bu noktada, yazma, yansıtıcı düşünme becerisini etkinleştirdiği için üstbilginin gelişiminde bir araç olarak da görülebilir. Ancak buradaki en büyük handikap üstbilginin, özellikle çocuklarda, kolaylıkla gözlemlenemez olması durumudur.

#### **2.1.2.5. Üstbilgi Kavramı**

Çocukların, kendi bilişsel süreçlerinin kontrolünü bilinçli bir şekilde almalarındaki sorunu kavramsallaştırmanın bir yolu, bilinçli diğer düzenlemelerden (ebeveynler ve öğretmenler) bilinçli öz düzenlemeye geçiştir (Reeve & Brown, 1985: 346-348). Oysa birçok araştırma (Cadwell & Jenkins, 1986; Paris & Winograd, 1990) öğrencilerin bilişsel öz değerlendirmeye adapte olamadıklarını göstermiştir. Örneğin, küçük öğrenciler, sıklıkla duyduklarını ve okuduklarını anladıklarına inanırlar; ancak aslında okuma sonrasında kavrama yanılmasına kapılırlar, çünkü bilgilerinin nadiren izlerler. Ancak Armbruster vd.nin (1982: 14) de belirttiği gibi

üstbiliş yalnızca birinin neyi bilip bilmediğinin farkında olmasını içermez, ayrıca öğrenmeyi arttırmak için kavrama başarısızlıklarına çare olmak için ne yapılması gerektiğini bilmeyi de gerektirir. Bu bilgi, stratejiler hakkında üstbiliştir. Steinberg'e (2011: 67) göre ergenlikte en önemli kazançlardan birisinin üstbiliş erişimi, yani düşünme hakkında düşünmektir çünkü ilk kez ergenler “düşünme hakkında düşünme hakkında düşünme” kapasitesindedir. Örneğin, ergenler çalışma sırasında, çocuklardan daha fazla geriye dönerler ve konuyu ne kadar iyi öğrendiklerini değerlendirirler. Bu da çalışma tempolarını ayarlamalarına imkân sağlar – kolaylıkla öğrendiklerini hissederseniz hızlanırlar ve göz gezdirirler, zorluk çektiklerini düşünürlerse yavaşlarlar ve bazı bölümleri tekrar ederler. Flower'a (1986: 53) göre, daha ileri düzeydeki araştırmanın bir amacı da, düzenleyicilerin kullandığı bilgiyi ve bu karmaşık işlemin onlara sunduğu seçenekleri nasıl yönettiklerini keşfetmektir.

Bu bağlamda yapılan çalışmalarda araştırmacıların karşısına üstbiliş kavramı çıkmaktadır. Akpunar'a (2011: 357) göre eğitimbilim perspektifinden biliş, öğrenme ve bilgilenme bağlamında ele alındığında, bilginin kazanılması ve kullanılması süreci olarak tanımlanabilir. Öte yandan düşünmeyi düşünme (Namlu, 2004; Doğan, 2013); düşünme hakkında düşünme (Çakıroğlu, 2007: 8); kendi düşünme süreçlerinin farkında olma (Özsoy, 2007: 12); öğrenmeyi öğrenme (Akpunar, 2011) ve kişinin kendisini tanıması; amacını ve ihtiyaçlarını bilmesi, gerçekleştirmekte olduğu faaliyeti izlemesi, değerlendirmesiyle ilgili kendi farkındalığını bulması (Özbay & Bahar, 2012: 175) olarak tanımlanan üstbiliş genel olarak bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir. Başka bir deyişle, yaşam boyu öğrenmenin gereği olarak öğrencinin başkalarına bağımlı olmaksızın öğrenebilmesi için kendi öğrenme işlemleri üzerinde daha çok kontrol ve inisiyatif sahibi olması ve öncelikle ‘öğrenmeyi öğrenmesi’ gerekmektedir (Somuncuoğlu & Yıldırım, 1998: 31). Senemoğlu'na (2005: 575) göre ise “yürütücü biliş” bireyin kendi düşünme ve öğrenme yollarının farkında olması ve kendi öğrenmesini etkili olarak düzenleyebilmesidir. Ancak Türkçe alanyazın incelendiğinde üstbiliş çalışmalarının daha çok öğrenme süreçlerinde dil becerileri arasında ise okuma becerisi ile sınırlandırıldığı göze çarpmaktadır (Doğan, 2013; Özbay & Bahar, 2012; Çakıroğlu, 2007; Belet & Yaşar, 2007; Muhtar, 2006). Üstbiliş kavramını, onunla ilişkili olduğu

düşünülen alt bileşenleri, süreçleri veya aktiviteleri bağlamında açıklamaya çalışan tanımlara bakıldığında, ilk göze çarpan isim olan Flavell'e (1985; Akt. Akpunar, 2011: 359) göre, üstbilişin dört bileşeni bulunmaktadır. Bunlar: Üstbiliş bilgisi, üstbilişsel deneyimler, hedefler (görevler) ve stratejilerdir. O'Malley vd.ye (1985: 560-61; Akt. Muhtar, 2006: 32) göre üstbilişsel stratejiler, öğrenme süreci hakkında düşünmeyi, öğrenmeyi planlamayı, meydana gelmeleri esnasında kavramayı ya da üretimi izlemeyi ve dil etkinliğinin bitiminde öğrenmenin bireysel olarak değerlendirilmesini içerirken, bilişsel stratejiler, öğrenme etkinliği ile doğrudan ilişkilidir ve öğrenme malzemesinin doğrudan kontrol edilmesini ve işlenmesini içermektedir. Doğan'a (2013: 9-11) göre üst düzey bir üstbiliş beceriye sahip olan birey; öncelikle öğreneceği konuya motive olur, dikkatini yoğunlaştırır; tutum geliştirir, kendisi hakkında bilgisi ve kendi düşüncesini kontrol edebilmesini sağlar ne bildiğini ve ne bilmesi gerektiğini ve planını değerlendirir, düzeltir ve tekrar dener. Son olarak da ne kadar öğrendiğinin, nasıl öğrendiğinin, hangi düşünme yollarını izlediğinin farkına varır, bunu geliştirir ve bu becerileri bir yaşam tarzı hâline getirir.

Literatürde (Oxford, 1990; Muhtar, 2006) üstbilişsel stratejilerin öğrenmeyi odaklama, öğrenmeyi düzenleyip planlama ve öğrenmeyi değerlendirme olarak üç temel gruba ayrıldığı görülebilir. Öğrenmeyi odaklama grubunda yer verilen stratejiler gözden geçirme ve geçmişten gelen bilgi birikimi ile ilişkilendirme, dikkat etme –doğrudan dikkat ve seçici dikkat-, dinlemeye odaklanmak için konuşmayı ertelemedir. Öğrenmeyi düzenleme ve planlama grubu ise dil öğrenimine ilişkin bilgi edinme, örgütleme, amaç ve hedefler belirleme, öğrenme görevinin amacını tanımlama, öğrenme görevi için plan yapma, uygulamalar yapmak için fırsatlar arama stratejilerini kapsamaktadır. Öğrenmeyi değerlendirme grubunda ise kendini izleme ve kendini değerlendirme stratejilerine yer verilmektedir. Öte yandan Senemoğlu (2005: 576-577) MURDER sistemi adı verilen bir yürütücü biliş stratejisinden bahseder. Senemoğlu'na göre bu strateji, bir bakıma öğrencinin kendi bilişsel ve duyuşsal özelliklerini tanıyarak kendine özgü bir çalışma zamanı ve planı yapmasını, kendi öğrenmelerini izlemesini ve sonuçlara göre de öğrenme düzenini

sürdürmesini ya da stratejisinde değişme yapmasını sağladığından bir yürütücü biliş stratejisi olarak düşünülebilir.

Çocukların, okul öncesi yılların başlarında düşünme ile ilgili bazı önemli bilgiler ve yetenekleri edindikleri kanıtlanmıştır (bkz. Flavell vd. 1995). Okul öncesi yaştaki çocuklar, düşünme ile ilgili en temel ve önemli gerçeklerden bazılarını anlarlar, yani gerçek veya hayalî şeylerden kaynaklanan veya onları temsil eden içsel bir insan aktivitesi olduğunu bilirler. Son olarak, belirtiler çok güçlü ve açık olduğu sürece, bir başka kişinin de düşünebileceğini anlama yetenekleri vardır ve böyle durumlarda düşünmeyi diğer aktivitelerden ayırt edebilirler (Flavell, 1999: 38-39). Ayrıca Miller vd.nin (1970) çalışması da düşüncenin tekrarlanan doğasının çocuklar tarafından giderek daha iyi anlaşıldığını göstermiştir.<sup>6</sup> Flavell vd.ye (1995) göre 3-5 yaşındakilerin, düşünmenin içsel ve zihinsel bir aktivite olduğunu ve gerçek veya hayali nesnelere veya olaylarla ilgili olabileceğini bildikleri görülmüştür. Düşünmeyi; görmekten, konuşmaktan, dokunmaktan ve bilmekten ayırt edebilmektedirler. Steinberg'e (2011: 60-61) göre ergenlik sırasında kazanılan bilişsel yeteneklerden birisi de bazen üstbiliş de denen, düşünmenin kendisi hakkında düşünme işlemidir. Üstbiliş sıklıkla düşünme işlemi sırasında kendi bilişsel aktivitelerini izlemeyi gerektirir – örneğin, bir şeyi hatırlamak için bilinçli bir şekilde bir strateji kullanmak veya bir sonraki paragrafa geçmeden önce okunulan bölümün değerlendirmesini yapmak. Buna göre ergenler, yalnızca düşüncelerini çocuklardan daha çok “kontrol etmekle” kalmaz, ayrıca kullandıkları işlemleri diğerlerine anlatmakta da daha iyilerdir. Paris ve Winograd'a (1990: 10) göre ise eğer üstbiliş insanlar arasında paylaşılabilen, düşünme hakkında bir bilgi ise, insanlar bunu başkalarına bildirebilirler; bir başkasının performansını yönetmek için veya kendi düşüncelerini analiz etmek veya yönetmek için kullanabilirler. Örneğin üstbiliş; öğrenmenin, engellerin, kafa karışıklığının ve kendinden şüphe etmenin üstesinden gelmeyi içerdiğini öğrencilerin anlamasına yardım eder.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Örneğin Flavell vd.ye (2002: 164-176) göre çocuklar, ezberleme ve kavrama gibi çeşitli zihinsel aktiviteler arasındaki farkı yavaş yavaş anlarlar.

<sup>7</sup> Flavell vd.ne (2002: 156-157) göre bu prensiplere dayalı bir öğretimle insanlar bazen öğrendiklerini bir problem türünden diğerine aktarırlar; örneğin, suda ilerleyen bir teknenin hızını etkileyen faktörleri belirlemekten, okuldaki öğrenci başarısını etkileyen faktörleri belirlemeye gibi.



Bu açıklamalardan hareketle üstbiliş kişinin kendi bilişsel süreçleri ile ilgili bilgisi ve bunlarla ilgili her türlü üründür; örneğin, bilgi veya verilerin öğrenme ile ilgili özellikleri (Flavell, 1976: 232). Bilişsel psikologların da belirttiği üzere, kişinin kendi düşünmesi ve öğrenmesi üzerindeki hem bilgisi hem de kontrolü (Strassman, 1997: 140); bilginin ve bilgi kontrolünün farkındalığı (Baker & Brown, 1984a, 1984b; Akt. Wong, 1985); bilginin ötesine geçmek (Armbruster et al. 1982: 2); bireyin kendi bilişsel süreçlerini anlaması, kullanması ve kontrol etmesi (Reeve & Brown, 1985: 343); kısacası, problem çözümlenmenin önemli bir parçası olarak görülmektedir. Meta beceriler (veya üstbilişsel bilgiler) problem çözmede çeşitli yeteneklerin ne zaman kullanılacağı, nasıl koordine edileceği ve nasıl izleneceği bilgisini içerir. Örneğin, özet çıkarmayı bilmek bir yetenektir ancak kişinin sınav olacağı derste detaylı notlar alması meta beceriler gerektirir (Mayer, 1998: 53). Özetle üstbilişsel alan, hem biliş hakkında ne bildiğinizi, hem de kendi bilişinizi nasıl yönettiğinizi; farklı bakış açılarından fikirleri düşünmenin yanı sıra, bu düşünmenin kalitesi ve doğası hakkında düşünmeyi içerir (Tierney et al. 1989: 136). Bu bağlamda üstbiliş (Paris & Winograd, 1990: 7) kişinin kendi düşünmesine şahsi içgörü sağlar ve bağımsız öğrenmeyi hızlandırır. Flavell vd.ne (2002: 163-164) göre bilişsel gelişimle ilgili bir kitapta önemli yerlerin altını çizmek, ders dinlerken not almak, markete gitmeden önce alışveriş listesi hazırlamak, vergi formundaki talimatları okuyunca kafası karışmış hissetmek ve bir kitaptaki zor bir paragrafı okumak, üstbiliş örneklerindedir.<sup>8</sup>

Üstbiliş kavramının, düşünme süreçlerinin kontrolü olarak yeniden keşfi, büyük ölçüde Flavell sayesinde. 1960'ların sonunda Flavell, küçük çocukların hatırlamasına yardımcı olması amacıyla sıklıkla bilişsel stratejileri kullandıklarını, (ör. Hatırlanacak şeylerin prova edilmesi) ancak bunun genellikle kendiliğinden olmadığını belirtmiştir (Reeve & Brown, 1985: 346-347). Paris ve Winograd'a (1990: 8) göre Flavell (1978) öncülük eden çalışmasında, hatırlama ile ilgili olabilecek üstbilişsel bilgiyi bölümlere ayırmak için; kişi, görev ve stratejiler ile ilgili

<sup>8</sup> Örneğin Beeth'e (1998: 58) göre bir uyumsuzluğu (örneğin olayın kendisi veya onun hakkındaki düşüncelerinin uyumsuz olabilir) ve nedenini tanımlamak da üstbilişeldir.

değişkenler hakkındaki öğrenci bilgisini vurgulamayı seçmiştir. Brown (1978; Akt. Wong, 1985: 138) üstbiliş konusundaki aynı ilk araştırmaları incelemiştir ancak planlama, izleme ve kişinin kendi düşünmesini gözden geçirmesi gibi yönetsel biliş yönlerini vurgulamıştır. Bu yaklaşımlar üstbilişin iki temel özelliğine dikkat çeker: bilişin öz değerlendirmesi ve öz yönetimi. Raphael vd.ne (1989: 346) göre bu düşünce hem bilişsel hem de eğitsel psikolojinin temelindeki en az iki soruna iyice dikkat çeker. Birincisi, üstbiliş, aktif öğrencilerin çeşitli bilişsel aktiviteler gerçekleştirirken kullandıkları kontrol işlemini tanımlar. İkincisi, üstbiliş veya yönetsel kontrol işlemleri; genelleme ve öğrenilen stratejilerin aktarılması gibi çok önemli işlemlerin temelinde bulunabilir.

Üstbilişsel bilgi ve üstbilişsel izleme veya öz düzenleme anlamına gelen üstbilişsel bilgi kabaca; kişiler, görevler ve stratejiler hakkındaki bilgiler olarak kategorilere ayrılabilir. Kişi kategorisi, bilişsel işlemci olan insanlar hakkındaki bilgiyi ve inanışları içerir. Görev kategorisi, görev bilgisi ve görev gereksinimlerinin bilişsel işleme çıkarımları hakkındaki bilginizdir. Strateji kategorisi, çeşitli stratejiler hakkındaki bilgiyi kapsarken üstbilişsel izleme ve öz düzenleme, bazı bilişsel girişimlerde kişinin ilerleyişi hakkında bilgi sağlayan üstbilişsel bilgiler tarafından tetiklenen aktivitelerdir. Üstbilişsel bilginin, izlemenin ve öz düzenlemenin, bilişsel aktiviteleri etkilerken birbirleriyle etkileşim hâlinde oldukları varsayılmaktadır (Flavell et al. 2002: 164-176). Örneğin metnin, görevin, stratejilerin ve öğrenen bireyler olarak öğrencilerin kendi karakteristiklerinin öğrenmeye olan etkisinden öğrencilerin haberdar edilebileceği kesindir. Bu türde bir üstbilişsel bilgi, öğrencilerin daha etkili öğrenmesini sağlayabilir (Armbruster et al. 1982: 23). Üstbilişsel bilgiye ek olarak, metnin yapısı hakkındaki bilgi de bilgilendirici metinlerin anlaşılması ve üretilmesi için gereklidir. Metin yapısı bilgisi, yazarın karar vermesine iki seviyede etki eder. Birinci seviyede, yazarlar fikirleri nasıl gruplayacakları ve kategorize edeceklerine karar vermelidirler. İkinci seviyede, yazarlar, bu fikir parçalarını nasıl birleştirip ve sıralayıp anlamlı bir metin üreteceklerine karar vermelidirler (Englert et al. 1988: 19). Araştırmalar (Paris, Lipson & Wixson, 1983; Raphael et al. 1989; Paris & Winograd, 1990: 8;) üstbilişsel bilgiyi; bildirimsel, yöntemsel ve koşullu bilgi açısından tanımlamıştır çünkü öz

değerlendirme; ne bildiğiniz, nasıl düşündüğünüz ile bilgi ve stratejileri ne zaman ve neden uyguladığınız sorularını yanıtlar. (...) Üstbilişin birçok tanımı sadece bildirimsel ve yöntemsel bilgi açısından birbirinden ayrılır; bildirimsel bilgi “ne olduğunu bilmek” olarak tanımlanırken, yöntemsel bilgi “nasıl olduğunu bilme” olarak tanımlanır. Ancak üçüncü bir kategori olan koşullu bilgiyi öne sürülmüştür. Koşullu bilgi, farklı koşullarda farklı stratejilerin kullanılabilceğini belirtir ve “yöntemsel bilgisi tam olan bir uzmanın, koşullu bilgiye sahip olmadan, değişen görev gereksinimlerine ayak uyduramayacağını” iddia eder. Yani koşullu bilgi, “ne zaman ve neden bilmeyi” içerir. Yöntemsel bilgi, çocukların ekleme ve çıkarmayı muhtemel gözden geçirme stratejileri olarak tanımlamalarına kanıt niteliğindeyken, koşullu bilgi, sadece bu stratejiler gözden geçirme bağlamında uygun bir şekilde kullanılırsa doğrulanabilir. Koşullu bilgi belki de en iyi şekilde, soyut olarak konuşulan stratejiler değil de yazma işlemi sırasında gerçekten kullanılan stratejiler olarak tanımlanabilir.

Bir dönem üstbilişsel yeteneklerin diğer kişiler (öğretmenler, ebeveynler, akranlar vb.) ile sosyal etkileşime girince kazanılabileceği ileri sürülmüş olsa da (Reeve & Brown, 1985: 347) Paris ve Winograd’a (1990: 9) göre öğretimin bir uzman, bir öğretmen veya bir akran tarafından sunulması fark etmeksizin, eldeki görevin üstbilişsel olarak anlaşılması öğretimi hızlandırabilir. Öğrencilerin düşüncelerindeki değişim doğrudan kendi kontrolleri altındadır ancak hızlandırıcı ve destekleyici rolündeki öğretmen değişikliğe yol açabilir. Fakat unutulmamalıdır ki üstbilişsel işlemler<sup>9</sup> yalnızca bireyin onları bilinçli bir şekilde kontrol ettiği sürece etkili olabilir.<sup>10</sup> Kuhn’un görüşüne göre (Akt. Flavell et al. 2002: 156-157) insanlar, düşüncelerindeki teori ve kanıtlar arasındaki etkileşimi kontrol altına almadan önce, kendi düşüncelerinin üstbilişsel farkındalığını edinmelidirler. Öyle ki Flavell vd.ne (1998: 127-137) göre insanlar, “konuyla alakasız düşünmeye başladım”, “aklı onu kandırdı”, “kendi aklından geçeni bilmiyor” ve benzeri şeyler dediklerinde, zihin kısmi otonomisinde bu bağlamda ifadeler görür. Zihin, düşünmeyi durdurmasını istediğimizde bile sıklıkla düşünmeye devam eder (durdurulamaz bilinç akışı) ve

<sup>9</sup> Üstbilişsel işlemler olarak bahsedilenler, bilişsel sistemin öz düzenleyici aktiviteleridir (Reeve & Brown, 1985: 346-347).

<sup>10</sup> Ayrıntılı bilgi için bkz. Flavell (1981)

sıklıkla istemediğimiz şeyler (zihnimizden atamadığımız acı verici düşünceler ve anılar) hakkında düşünmeye devam eder. Böyle bilişsel yanılmalara varlığının farkında olmak, daha dikkatli bilişsel izlemeye, rutinleri iki kez kontrol etmeye, sağlıklı bir şüpheciliğe ve diğer uygun stratejilere yol açabilir. Son olarak, kişinin zihninin yapmasını istediği şeyler ve zihnin yaptığı şeyler arasındaki farkların farkındalığının artması, zihni, giderek daha fazla dikkat çeken bir düşünce objesi yapabilir. Bu da daha gelişmiş zihin teorisi ve üstbilişsel gelişim imkânı sağlayabilir. Özetle, kontrol edemeyeceğimiz düşüncelerin farkındalığı bize kontrol edebildiğimiz süreçlerle/düşüncelerle ilgili daha yüksek bir farkındalık kazandırır. Bu nedenle üstbilişin bireylerin eğitim süreçlerinin dışında da onlara düşüncelerini yönetme farkındalığı kazandıracağı söylenebilir.

Son olarak alanyazın incelendiğinde üstbiliş konusunda yapılan çalışmaların çok geniş bir bakış açısıyla yürütüldüğü söylenebilir: Hakkında düşünen insanlar hakkında düşünen insanlar hakkında düşünme (Miller et al. 1970); öğrenme zorluğu olan öğrencilerinin düşük görev performansı ve akademik zorluklarına üstbilişsel bir bakış açısı sağlama (Wong, 1985); ikinci sınıf öğrencilerinin strateji kullanımının izlenmesi (Ghatala et al. 1985); üstün yetenekli öğrencilerin üstbilişini ve motivasyonunu artırma (Paris & Winograd, 1990); birinci sınıf öğrencilerinin yeniden yapılandırılmış programındaki okuma ve yazmalarını değerlendirme (Hiebert et al. 1992); iyi ve yetersiz okurlarda, kavrama izlemesi ve hatırlamada metin türünün etkisi (Zabrucky & Ratner, 1992); küçük çocukların (okul öncesi, 3-5 yaş) düşünme hakkındaki bilgileri (Flavel et al. 1995); sağır çocuklarda üstbiliş ve okuma (Strassman, 1997); üstbilişi desteklemek için öğretmen ihtiyacı (Beeth, 1998); zihinsel kontrol edilemezlik hakkında bilgi geliştirme (Flavell et al. 1998); problem çözmenin bilişsel, üstbilişsel ve güdüsel yönleri (Mayer, 1998) ve çocukların zihin hakkındaki bilgileri (Flavell, 1999).

#### **2.1.2.6. Yazma Sürecinde Üstbiliş**

Üstbiliş, üstyetenek formunda, problem çözmenin merkezindedir çünkü diğer bileşenleri yönetir ve koordine eder (Mayer, 1998: 51); gelişimi ise öğrenme yeterliğine bağlıdır (Armbruster et al. 1982: 21). Üstbilişsel stratejilerin kullanımı,

etkili olması için davranışlaştırılması gereken, öğrenilen bir yetenektir. Zamanla üstbilişsel stratejileri daha sık kullanan öğrencilerin, örneğin okuduğunu anlamayı geliştirmek için bu stratejileri daha verimli bir şekilde birleştirmeleri mümkündür (O'Neill, 1992: 326). Paris ve Winograd'a (1990: 9) göre bireylerin kendi öz değerlendirme ve öz yönetim hakkında bildiklerinin önemi, kendi davranışlarına olan etkiye dayalı olarak, çok önemli veya sonuca bağlı olabilir. Bu yüzden, kişinin kendisinden veya diğer insanlardan kaynaklanması fark etmeksizin, bilişsel düzenleme üzerindeki vurgu, üstbilişi kendi içinde bir hedef değil de bağlamlarda fonksiyonel bir öğrenme yolu olarak konumlandırır. Üstbiliş, süregelen düşünme ve problem çözme içinde gömülüdür ve yeterlik için ara adımdır.

Gordon ve Braun'a (1986: 292) göre üstbiliş, farkındalığın ötesinde, bilişsel eylemlerin kasıtlı ve bilinçli kontrolüne kadar uzanır. Etkileşim değişkenleri bilgisi, bireyin bir öğrenci olarak kendisinin farkında varmasına olanak sağlar. Birey özellikle de etkinlik veya görevin (hatırlama, tanıma, problem çözme, genelleme, öykü ve okur farkındalığı) amacının farkında olmalı ve kontrol edebilmelidir. Öğrenci ayrıca, metnin yapısına ve içeriğine dayalı olarak hangi stratejileri kullanacağına karar verebiliyor olmalıdır. Paris ve Winograd'ın çalışmalarında (1990: 8) okuma ve yazma aktiviteleri, bağımsız olarak, fikirlerin düşünülmesini ve eleştirel analizini mümkün kılan güçlü öğrenme araçları olarak görülmüştür. Çocuklar kendi düşüncelerinin farkına vardıklarında, uygun hedefleri seçmeyi ve kendi ilerlemelerini izlemeyi öğrenirler; beklentilerini ve çabalarını da buna göre ayarlarlar. Bu bağlamda üstbiliş, uyarlanabilir öğrenmenin bir parçasıdır ve okul içi veya dışı olması fark etmeksizin problem çözmenin her alanında faydalıdır. Tierney vd.ne (1989: 166) göre okuma, karşıt görüş oluşturmak veya bir fikir üzerinde daha derin düşünme için bir kaynak görevi olarak görülürken yazmanın, öğrencinin fikirlerine ilham verdiği ve anlaşmazlıkları çözdüğü bir model görevinde olduğu görülmüştür. Birçok durumda, öğrenciler bu görevleri ayrı ayrı ve birlikte gerçekleştirdikleri için, öğrencilerin bilgilendirici yorumları, düşüncelerinin kalitesi ile ilgili en temiz kanıtları sağlamıştır.

Gage (1986; Akt. Tierney et al. 1989: 136) ise yazma ve düşünme arasında benzer bir ilişki tanımlamaktadır. Onun da belirttiği gibi, yazma, düşünmenin somutlaştırılmış hâlidir; zihinde değil kâğıt üstünde olduğu için sınanabilir bir düşünmedir, görünmez bir şekilde etrafta dolaşmaz. Yazma, durdurulabilen ve düzeltililebilir bir düşünmedir. Düşünceleri; yapısını, olasılıklarını ve eksikliklerini inceleyecek kadar uzun süreyle hareketsiz tutmanın bir yoludur ki birisinin düşüncelerini anlamının daha kolay yolu kâğıt üzerindedir. Ancak Zimmerman ve Bandura'ya (1994: 846) göre düşünceleri oluşturma ve bunları yazılı olarak iyi bir şekilde ifade edebilme yeteneği gibi her türlü akademik aktiviteye büyük katkı sağlayan yazma, öz düzenlemeye özel zorluklar sunar. Bunun nedeni; yazma aktivitelerinin genellikle bireyin kendisi tarafından planlanması, yalnız gerçekleştirilmesi, uzun süre boyunca yaratıcı çabalar devamındaki verimsiz sonuçlar ve kişisel kalite standartlarına uygunluk için ortaya çıkan ürünün sıklıkla gözden geçirilmesidir. Hayes ve Flower (Berninger et al. 1996) yazmada bilişsel işlem modellerinde, izlemeye yer vermişlerse de üstbilişi dâhil etmemişlerdir. Flavell vd.ne (2002: 274) göre ise öz izlemenin önemli bir bileşeni, mevcut durumun depolama veya alma çabası vb. gerektirmesi gibi durumlarda, bir şeyi depolamanın veya almanın ne kadar zor veya zaman alıcı olacağı konusundaki yargıları ve hisleri (belletici hisler) içeren hafızayla ilgili üstbilişsel tecrübelerdir.

### **2.1.2.7. Üstbilişsel Yazma Stratejileri**

Genel olarak dil öğrenme stratejilerinin içinde ele alınan yazma stratejileri, yazma sürecini kontrol etme yollarıdır. Yazılı dili üretme ve yazma sırasında karşılaşılan sorunları çözme süreçleri olan yazma stratejileri hem bilişsel hem de üstbilişsel düzeyde olabilir. Yazma sırasında hem zihindeki bilgiler dil vasıtasıyla sunulmak üzere dil merkezine aktarılır hem de yazılan cümlelerin doğru olup olmadığı denetlenir. Düşüncelerin yazıya aktarılması bilişsel, bu aktarma sürecinin denetlenmesi ise üstbilişsel süreçtir (Topuzkanamış, 2014; Topuzkanamış, 2015). Dolayısıyla üstbiliş öğrencinin hangi stratejileri kullandığından/kullanacağından çok, kullandığı/kullanacağı stratejinin yerindeliği ve/veya uygunluğu, daha sonra da etkililiği ve/veya verimliliği ile ilgilenmesi durumudur. Yazma sürecinin değerlendirme aşamasında ise üstbiliş değerlendirmeyi denetleme/değerlendirme

üzerine yoğunlaşır. Wong'a (1985) göre üstbilişsel teorinin ve araştırmanın geliştirilmesinin nedenlerinden birisi de öğrenme durumunda bireylerin geçmiş bilgisi ve yeterince öğrenme stratejilerine sahip olmamalarıdır. Öğrenme sırasında bireyin geçmiş ve stratejik bilgilerini etkili bir şekilde kullanabiliyor olması da aynı derecede önemlidir. Eğer birey kendi strateji dağarcığının farkında değilse, uygun stratejileri görev gereksinimlerine göre esnek ve tam olarak kullanması olası değildir. Armbruster vd.ne (1982: 20) göre üstbilişin son bir ana özelliği de öğrencinin (geçmiş bilgi, ilgileri, yetenekleri ve eksiklikleri gibi) kendi karakteristik özelliklerinin farkında olmaları, bu karakteristiklerin öğrenmeyi nasıl etkilediğinin farkında olmaları ve okuma ile çalışma yöntemlerinin bunlara göre nasıl ayarlanmaları gerektiğinin farkında olmalarıdır.

Yazma kuramcılarına göre yazma, yazarların kendileri tarafından düzenlenmesi gereken karmaşık bir işlemdir (Flower & Hayes, 1981; Englert et al. 1991; Zellermayer et al. 1991). Özellikle, süreç odaklı yazmanın ana yapısı, yazma öncesi planlama, yazma ve gözden geçirmeyi içerir (Flower & Hayes, 1981). Örneğin (Englert et al. 1991: 341) yazarlar metni oluşturma sırasında, planlama aşamasında topladıkları bilgileri alırlar, okurlarına ve hedeflerine uyacak şekilde metne aktarırlar; ilgili düşünceler metne dâhil edilir, ilgisiz düşünceler çıkarılır. Düzenleme sırasında yazarlar, hedefteki okuru ve amaçlarını dikkate alarak, yazma hedeflerine ulaşmak amacıyla metinlerini düzeltirler. Son olarak gözden geçirme aşamasında; eklemek, çıkarmak, metinsel düşüncelerini değiştirmek için öğrenciler düzenleme planlarını devreye sokarlar. Araştırmacılara (Englert et al. 1988: 43; Englert et al. 1991: 348) göre öğrenci-yazarların başarılı olmaları için yazma işlemi ve yazma stratejileri hakkında bilgi sahibi olmaları ve strateji kullanımını düzenlemeyi izleyebilmeleri; planlama, izleme ve metni gözden geçirme gibi yazma işlemleri hakkındaki üstbilişsel bilgilerini ölçebilmeleri gerekmektedir.<sup>11</sup>

Yazma öğretimine süreç odaklı bir yaklaşım geliştirmek için, metin kalitesinde yazma işlemleri ve bilişsel aktivitelerden kaynaklı farkları anlamak gereklidir.

<sup>11</sup> Zellermayer vd.ne (1991: 374) göre yazma işlemindeki üstbilişin en büyük önemi, sadece yürütülen işleme değil, öğrenme için genel kural ve prosedürlerin edinimine katkı sağlamasıdır.

Şimdiye kadar yazma süreçleri konusundaki en kapsamlı araştırma, farklı seviyelerde yazma yetkinlikleri olan bireylerin yazma süreçlerindeki farklılıklara odaklanmıştır. Sonuçlar hem metinlerin planlanmasında hem de gözden geçirilmesinde, tecrübeli veya yetenekli yazarlar ile yeteneksiz yazarlar arasında çok büyük farklar olduğunu göstermiştir (Breetvelt et al. 1994: 104). Hayes ve Flower (1980, 1981, 1986; Ayrıca bkz. Kellog, 1987; Francis & Mc Cutchen, 1994; McCutchen, 1996; Berninger et al. 1996) tarafından yazmayı oluşturan üç ana süreç olan planlama, yazma ve gözden geçirme, bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.<sup>12</sup>

Öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejilere odaklanan bu çalışmanın temelini Flower ve Hayes (1981) tarafından geliştirilen bu modele üstbilişsel bakış açısını getirmek oluşturmaktadır. Dolayısıyla bu durum yazmayı planlama stratejilerinin düzenlenmesi ve denetlenmesi, metin oluşturma stratejilerinin düzenlenmesi ve denetlenmesi, gözden geçirme stratejilerinin düzenlenmesi ve denetlenmesi olarak ifade edilebilir. Çünkü yazma işlemi konusundaki araştırmalar; planlama, metin oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme olarak gelişen ve doğrusal olmayan bilişsel işlemleri detaylandırmıştır<sup>13</sup> (Flower & Hayes, 1981; Raphael et al. 1989); ve yazma, planlama dâhil, metin oluşturma ve değerlendirmenin dinamik-hiyerarşik bilişsel teorisini desteklemiştir. Yeni model sürekli olma potansiyeli göstermiştir (Flower & Hayes, 1981). Yani yazarlar, alt işlemler arasında ileri geri gidebilmişlerdir, alt işlemler diğer işlemlere dâhil edilebilmiştir ve bazı işlemler kendilerinin bir parçası olarak dâhil olabilme ihtimaline sahiptir (ör. Düzenleme, yazmanın bir alt işlemidir, ama yazma düzenlemeye müdahale edebilir) (Fitzgerald, 1987: 482). Kaldı ki yazma işlemi, farklı seviyelerdeki hedeflerin kullanımını gerektiren çok karmaşık bir görevdir; tecrübeli yazarlar bile zaman zaman değişiklik yapmadan bu hedeflere ulaşmakta zorluk çekerler. Yazma sürecinin herhangi bir aşamasında herhangi bir değişiklik yapmak olarak tanımlanan gözden geçirmede amaçlanan ve ortaya çıkan metin

<sup>12</sup> Bkz. Şekil 1’de yer verilen “Yazma Sürecinde Bilişsel Süreçler Modeli”

<sup>13</sup> Kellog’a (1987: 264) göre yazmanın, planlamadan tercüme, oradan incelemeye şeklinde ilerleyen doğrusal bir süreç olduğunu düşünmek son derece yanlıştır. Raphael vd.ne (1989: 346) göre ise bu aşamalarda yer alan işlemler boyunca, farklı metin yapılarının yönettiği soru ve bilgi türleri ile ilgili anlayışları da ihmal etmemek gerekir.



arasındaki uyumsuzlukları tespit etmeyi, metinde neyin değiştirilebileceğini veya değiştirilmesi gerektiğine karar vermeyi ve istenen değişikliklerin nasıl yapılacağını ve bu değişiklikleri yapmayı içerir. Değişiklikler metnin anlamını etkileyebilir veya etkilemeyebilir, büyük veya küçük olabilir (Fitzgerald, 1987: 484; Fitzgerald & Markham, 1987: 4).

### **Planlama**

Flower ve Hayes'a (1981: 367) göre "Yazma öncesi" kelimelerin kâğıtta görünmesinden önceki aşamadır; "Yazma" ürünün üretildiği aşamadır; "Yeniden Yazma" ürünün üzerinde son kez yeniden çalışmaktır. Ancak hem sağduyu hem de araştırmalar, yazarların, kesin çizgiler ile ayrılmış aşamalarda değil de, kompozisyon sırasında sürekli olarak planlama (yazma öncesi aşama) ve gözden geçirme (yeniden yazma) yaptıklarını göstermektedir. Berninger vd.ne (1996: 24) göre bu modelde, planlama üç bileşenden oluşmuştur: hedef belirleme, düşünce üretme ve düzenleme. Daha küçük ve daha az yetenekli yazarlar, uzman yazarlara kıyasla, planlamada metin yapısı bilgisini, içerik için hafıza aramada buluşsal stratejileri ve yazma süreçlerini yönetmek için hedefleri daha az kullanmaktadırlar. Daha küçük ve daha az yetenekli yazarlar "bilgi anlatma" işlemi kullanırlar ve bu işlemde hafızada konuyla ilgili içerik aranır ve akla gelen her şey yazılır; uzman yazarlar "bilgi dönüştürme" işlemi kullanırlar ve bu işlemde hedefler planlama işlemine dâhil edilir, sadece hem konuyla hem de hedeflerle ilgili içerik yazılır. Kellog (1987: 256) düşünceleri üretme, organize etme ve okura/dinleyiciye uygun ton seçme gibi hedefler belirlemeyi içeren planlamanın bilgi toplama kapsamında; bibliyografik dizinleri arama, kaynak materyalleri okuma ve ders dinleme veya olay izleme gibi çeşitli aktiviteleri tecrübe etmenin bulunduğunu belirtir. Rohman (1965: 106) ise kişinin konusunu özümlediği yazma öncesi evreyi, yazma sürecindeki keşif aşaması olarak tanımlar.

### **Metin oluşturma/Yazıya aktarma**

Hayes ve Flower modelinde planlama ve gözden geçirme için bileşen işlemleri belirtilse de yazıya aktarma için bu yapılmamıştır. Berninger, Yates vd. (1992; Akt. Berninger et. al. 1996: 25) metin üretimi, planlama sırasındaki düşünce üretimi ile

aynı değildir. Metin üretimi sırasında düşünceler, sözel çalışma belleğinde (kelimeler, cümleler, söylem yapıları gibi) dil birimlerine işlenir. Gelişmekte olan yazarlar, yazıya aktarmada dilin bölümleri arasında birey içi farklılıklar gösterirler. Burada bahsedilen, bir öğrencinin kelime üretimindeki yeteneği, cümle üretimindeki yeteneği ile ilişkili değildir; bu da söylem yapıları oluşturma yeteneği ile ilişkili değildir. Düşünceleri metne çevirmek, sözlüksel seçim, cümle yapısı gibi asıl dil üretimini (Kellog, 1987: 256) içeren yazma aşaması, organik doğadaki büyüme gibi zaman içinde sürekli değişim gösterir. Rohman'a (1965: 106-107) göre yazma işlemi neden ve etki, düşünme ve yazma, standartları bilmek ve yaratıcı bakış açısı gibi birçok önemli varsayıma sahip olmalıdır.

### **Değerlendirme/İnceleme/Gözden Geçirme**

Gözden geçirme genel olarak yazmanın merkezinde önemli bir parçası olarak kabul edilir ve bazı durumlarda nihai yazılı eserin kalitesini arttırabileceği için biraz da yazarlar düşünce ve fikirlerin üzerinde yeniden çalışmak için kullanıldığından yazarların bilgisini güçlü bir şekilde etkileyebileceği için önemlidir (Fitzgerald, 1987: 481). Araştırmacılara (Fitzgerald, 1987; Stoddard & MacArthur, 1993) göre gözden geçirme, iyi yazarları tecrübesizlerden ayırır. Daha yaşlı ve tecrübesiz yazarlar daha kapsamlı bir şekilde gözden geçirir, cümle ve metin seviyesinde bütün anlamı etkileyen daha fazla değişiklik yaparlar ve genellikle değişikliklerle kompozisyonlarını geliştirmeyi başarırlar. Daha az yetenekli ve küçük yazarlar tarafından yapılan gözden geçirmeler, öncelikli olarak mekanik hatalar ve yazının tamamının anlamı veya kaliteyi etkilemeyen diğer küçük değişiklikler ile sınırlıdır.<sup>14</sup> Öte yandan okul ortamındaki gözden geçirme araştırmaları, gözden geçirmeyi ve okur farkındalığını öğretmek için kullanılan metodların, genel olarak yazma işleminin doğası ve özel olarak da gözden geçirme ve okur hakkındaki mevcut araştırma ile uyumsuz olabileceğini işaret etmektedir (Monahan, 1984: 289).

<sup>14</sup> İyi yazarlar daha fazla gözden geçirme yaparlar ve gözden geçirmeleri genellikle metnin anlam sınırları içindedir. Diğer yandan daha az yetenekli yazarlar; noktalama işareti, sözdizimi ve kelimenin anlamı ile ilgili düzeltmelere odaklanırlar. İyi yazarlar, gözden geçirmeleri paragraflara veya metnin daha büyük bölümlerine uygun olsun diye, tüm metnin anlamına etki eden problemi teşhis etme eğilimindedir. Böyle bir gözden geçirme sadece hataların düzeltilmesinin çok daha ötesindedir. Gözden geçirme yapılırken iyi yazar metni geliştirir, böylece gözden geçirmeler tüm yazma işlemi boyunca dağıtılır (Flower, 1986; Breetvelt et al. 1994).

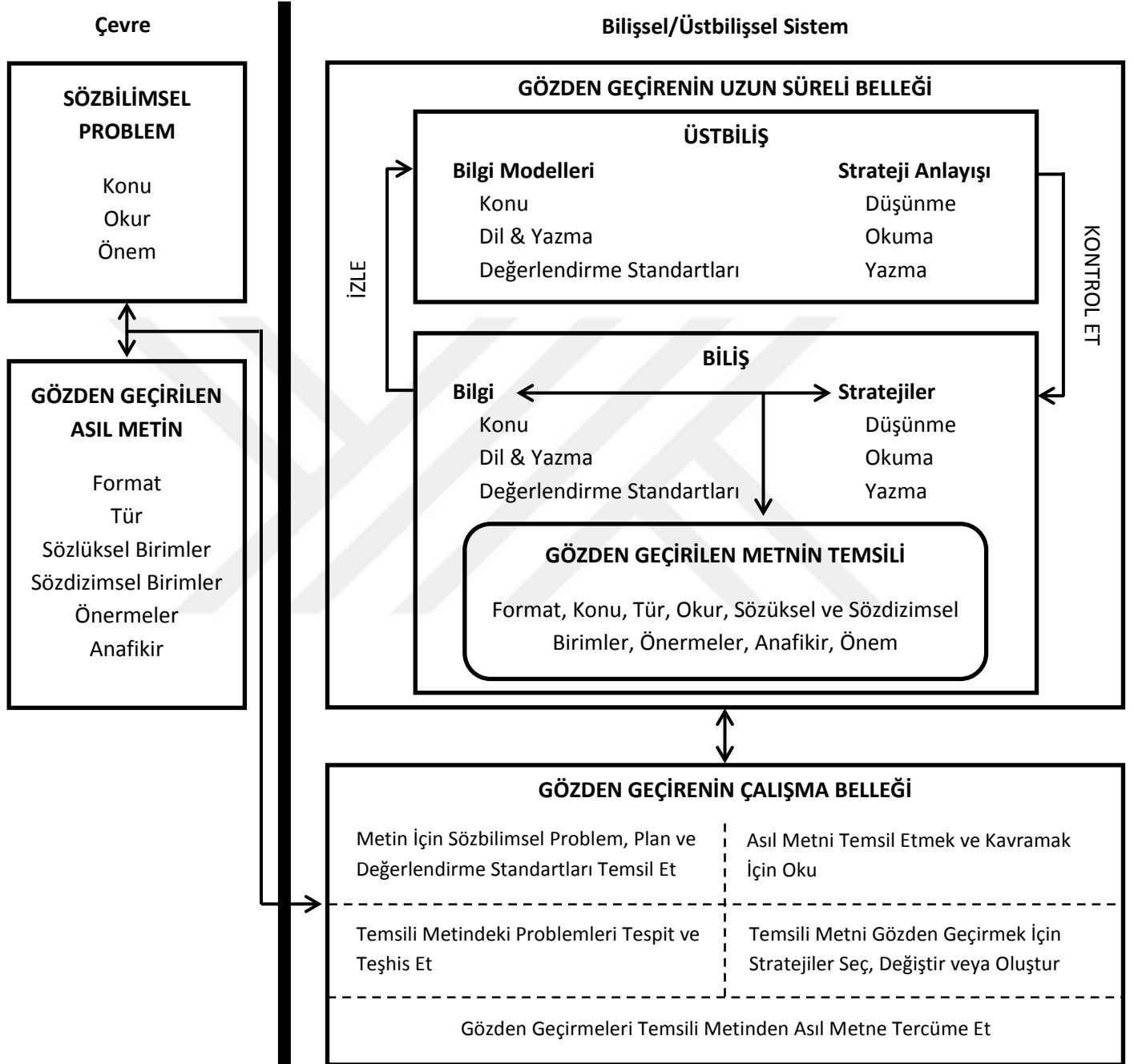
Gözden geçirme ya da inceleme aşaması, değişen metni okumayı, metni veya metin planını (hem zihindeki hem yazılı) değerlendirmeyi ve hataları düzeltmeyi gerektirir (Kellog, 1987: 256); yeniden düşünme, yeniden değerlendirme ve yeniden odaklanma için konuyu tekrar tekrar inceleme fırsatı sunar. Okuma ve yazma birlikte, işleme ve kendi üzerine düşünme içeren bir anlayış sunmuş gibidir (Tierney, 1989: 167). Berninger vd.ne (1996: 24-25) göre Hayes ve Flower modelinde inceleme iki bileşenden oluşurken (değerlendirme ve gözden geçirme) Plumb vd. (1994: 348) gözden geçirme sürecinde üç önemli adım olduğunu belirtmişlerdir: tespit, problem teşhisi ve giderme stratejisi. Alanyazın incelendiğinde gözden geçirme süreci ile ilgili gözden geçirme işlemindeki öğretimin; öğrencilerin gözden geçirme işlemi konusundaki bilgisine, kâğıt üstündeki gözden geçirme kabiliyetlerine ve yazma kalitelerine olan etkileri (Fitzgerald & Markham, 1987); yazmada gözden geçirme (Fitzgerald, 1987); yazmada düzeltme işlemi: daha çok ve daha az yetenekli kolej yazarlarının performans çalışması (Hull, 1987); profesyonel ve tecrübeli yazarların bilgisayarda ve kâğıt kalem ile yaptıkları gözden geçirme ve düzeltme çalışması (Lutz, 1987); okur farkındalığının taslaklama ve gözden geçirmeye etkisi (Roen & Willey, 1988); öyküleyici ve betimleyici metin gözden geçirme stratejileri ve prosedürleri (Piolat & Roussey, 1991); kelime işlemenin, altıncı sınıfların genel yazma kalitesine ve gözden geçirme kalıplarına olan etkisini inceleme (Grejda & Hannafin, 1992); kelime işlemenin, tecrübeli bilgisayar kullanıcısı olan sekizinci sınıfların yazma kalitelerine gözden geçirme stratejilerine etkisi (Owston et al. 1992); müfredat sınıfları boyunca yazmada geribildirim ve gözden geçirme (Beason, 1993); akran editör stratejisi: öğrenme engelli çocuklara yanıtlamada ve gözden geçirmede rehberlik etme (Stoddard & MacArthur, 1993); yetenekli ve daha az yetenekli yazarlar arasında gözden geçirme stratejisi farkları (Francis & McCutchen, 1994); metinde hata düzeltme (Plumb et al. 1994); süreç ve ürün olarak yazma: araç gerecin, türün, okur bilgisinin ve yazar tecrübesinin etkisi (Ransdell & Levy, 1994); çocukların gözden geçirmesinde kavrama izlemesinin rolü (Beal, 1996); metnin gözden geçirilmesinde çevresel, bilişsel ve üstbilişsel etkiler: Kanıtları değerlendirme (Butterfield et al. 1996) gibi son derece geniş ve kapsamlı çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Aşağıda verilen şekil ise gözden geçirme konusundaki çalışmalara bakış açımızla ilgili bilgi vermektedir. Flower ve Hayes (1981) tarafından sunulan yazma modelinin modernleştirilmiş bilişsel/üstbilişsel versiyonudur. Flower ve Hayes yazma ve gözden geçirme modellerini sunduklarından, dâhil ettikleri veya vurguladıkları işlemler hakkındaki görüşler kayda değer derecede gelişmiştir. Butterfield vd.nin (1996) aşağıda görülen modernizasyonu hazırlarkenki amacı, yazma ve gözden geçirme modellerini birleştirmek ve Flower ile Hayes yazdığından beri görülen teorik farkları modernizasyona dâhil etmektir. Örneğin, uzun süreli bellek (LTM<sup>15</sup> içerisinde, biliş ve üstbiliş arasında son zamanlarda yükselen farklara ve hepsini jenerik işlemler olarak görmek yerine düşünme, okuma ve yazma stratejileri arasındaki farklara dikkat çekilmiştir. Metnin gözden geçirilmesi sırasında kullanılan özel LTM stratejilerini orada listeleyerek gözden geçirme işlemlerinin WM'de<sup>16</sup> (Çalışma belleği) gerçekleştiği daha açık hâle getirilmiştir. Şekil 2'deki bu model, çevresel ve bilişsel/üstbilişsel parçalara sahiptir:

---

<sup>15</sup>*Long Term Memory*

<sup>16</sup>*Working Memory*



Şekil 2. Flower vd. (1981; 1986) Gözden Geçirme Modelinin Modernleştirilmiş Versiyonu.

Englert vd.ne (1988: 18-19) göre yazarların yazma süreçleri hakkında ve iyi oluşturulmuş düzyazılar ortaya çıkarmak için fikir üretmek, sınıflandırmak ve sıralamanın altında yatan organizasyonel yapılar hakkında bilgiye sahip olmaları gerekmektedir ki yazarlar, yazma işlemi süresince, hangi stratejilere ihtiyaç olduğunu belirlemek ve prosedürün başarılı olup olmama durumuna göre stratejiyi düzenlemek için üstbilişsel bilgilerini kullanırlar. Üstbilişsel bilgi olmadan, öğrenciler, öğretmenlerin ne yapmalarını ve ne zaman yapmalarını söylemelerine ihtiyaç duyarlar. Mevcut çalışmalardan (Lutz, 1987; Paris & Winograd, 1990; Zeller Mayer et al. 1991) elde edilen veriler, yazma işlemi ve betimleyici metin yapıları öğretiminin; öğretmen modelini, öğretim çerçevesinin<sup>17</sup>, yöntemsel kolaylaştırmayı<sup>18</sup>, akran iş birliğini ve içsel dil gelişimi ile yazma hakkında konuşma kelimelerini vurgulayan öğretim iskeletlerine dâhil edildiğinde etkili olabileceğini göstermektedir. Burada üstbilişin rolü bir kez daha ortaya çıkmaktadır; çünkü öğretmenin rehberliğinde öğrencinin sorumluluk aldığı yazma sürecinde bireyin kendi düşünmesine kişisel içgörü sağlayarak bireysel öğrenmeyi geliştirecek üstbilişsel bir farkındalık, esnek ve özgüvenli problem çözmenin yanı sıra öz yeterlik ve öz saygı duygularına da yol açabilir. Öğretmenlerin böyle öğretim türleriyle öğrencilerin düşünme yetenekleri ve öğrenmeye karşı pozitif tutumlarını arttıracaklarını düşünülmektedir. Paris ve Winograd'a (1990: 7) göre merkezdeki mesaj, öğrencilerin; okurken, yazarken ve problem çözerken kendi düşüncelerinin farkında olarak öğrenmelerini geliştirebilecekleridir.

Öğretmenler, yöneticiler ve ebeveynler, öğrencilere daha iyi problem çözücü olmayı öğretebilirler. Lutz'a (1987: 420) göre yazarlar ve yazma öğretmenleri

---

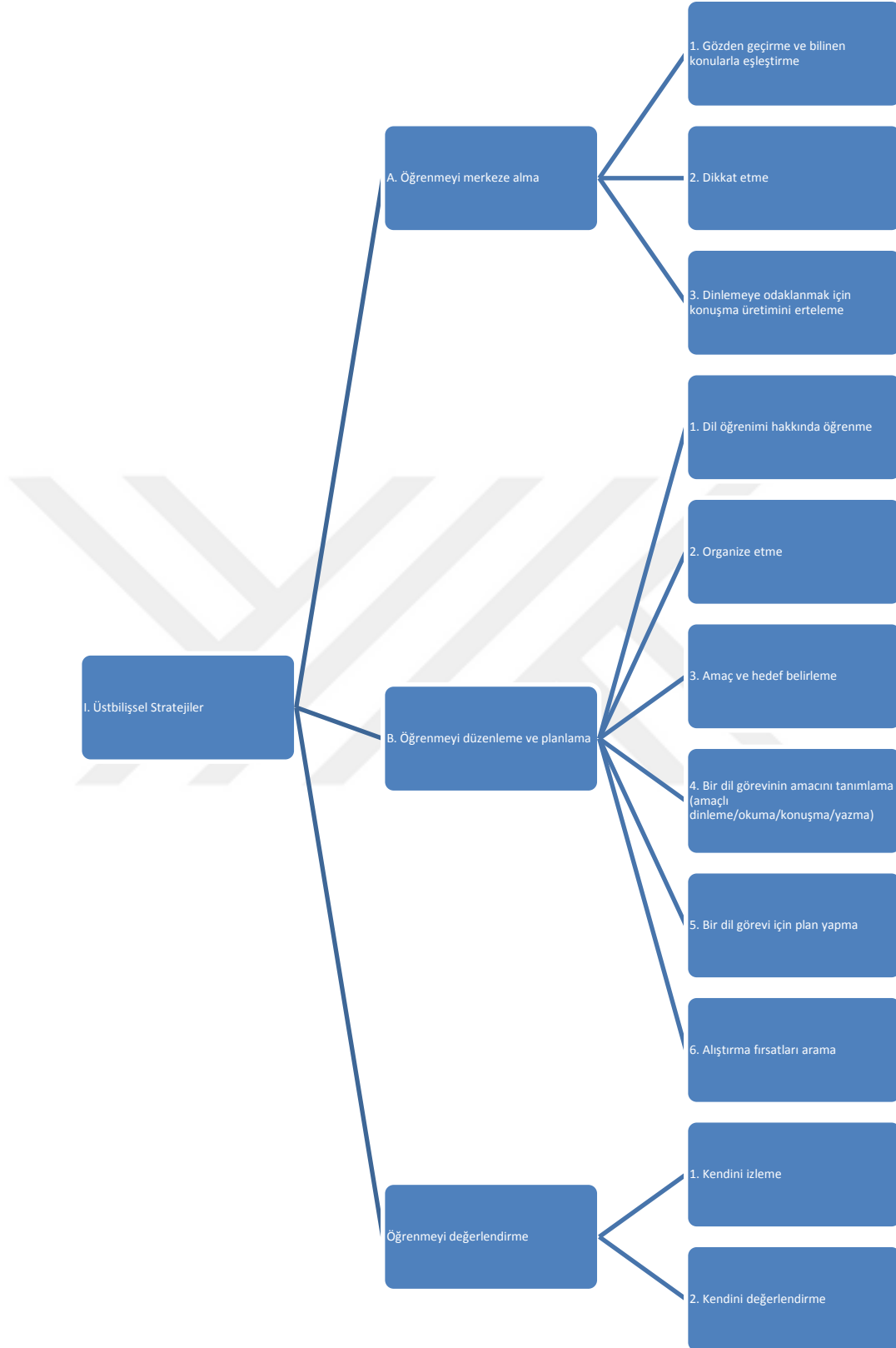
<sup>17</sup> Öğretim çerçevesi, öğretim çatısı, öğretim iskeleti gibi anlamlarda kullanılsa da “öğrencinin tek başına alması gereken sorumluluklar” anlamında kullanılan bu kavram orijinal metinde *scaffolded* şeklinde ifade edilmektedir. (y.n.)

<sup>18</sup> Zeller Mayer vd.ne (1991: 375- 376) göre yöntemsel kolaylaştırma; (a) bilişsel yükü hafifletmek için bellek desteği; (b) tecrübesiz yazarların kendi başlarına devreye sokabilmeleri zor olan; planlama, suret çıkarma, teşhis etme ve gözden geçirmenin yüksek seviyedeki işlemlerinin güdümlü uyarımı ve (c) üstbilişsel benzeri öz düzenlemeli rehberliğin açık modellemesini sunar. Englert vd.ne (1991: 340) göre yöntemsel kolaylaştırma öğrencilerin, stratejilerin herhangi bir bilişsel iskelete nasıl uyacağıının tamamen farkında olmasalar bile, stratejileri kullanmalarına yardım edebilir.

yazarların tecrübeleri, görevler ve yazma modu arasındaki eşsiz etkileşime yanıt vermeye devam etmelidir. Mayer (1998: 61) bu argümanı bir örnek ile destekler:

Tom, daha önce hiç görmediği bir geometri planı üzerinde çalışmaktadır. Hevesli bir şekilde başlar ama bir süre sonra çıkmaza girer. Ne yapacağını bilmeden “Bunu henüz öğrenmedik” diyerek pes eder. Tom neden başarısız olmuştur? Belki, temel geometri bilgisi gibi ihtiyaç duyduğu bilişsel araçlara sahip değildir. Ona kısa bir temel bilgi testi verilir ve çok bilgili olduğunu görüldüğü için başarısızlığın kaynağı olarak bilişsel faktörler elenir. Bu, geriye iki ihtimal bırakmaktadır: üstbilişsel ve motivasyonel faktörler. Üstbilişsel açıdan, Tom bir çözüm planı geliştirmeyi, izlemeyi ve gözden geçirmeyi bilemeyebilir, bu yüzden de en açık plan ne zaman başarısız olsa ne yapacağını bilemez. Motivasyonel taraftan, Tom, böyle bir problemi çözebilecek yeteneğe sahip olmadığını düşünebilir, bu yüzden ne zaman bir problem ile karşılaşsa pes etmek ister. Tom gibi öğrencilere, daha iyi problem çözücü olmaları için nasıl yardım edilebilir? Bu makalenin ana fikri üç bileşene ihtiyaç duyulmasıdır: yetenek – problem çözme görevi ile ilgili alana özgü bilgi; üstyetenek – bilginin problem çözmeye nasıl kullanılacağına dair stratejiler ve istek – kişinin problemi çözmeye ilgisi ve kabiliyeti hakkındaki hisleri ve düşünceleri. Bu görüşe göre, sadece temel yeteneklere odaklanan öğretim yetersizdir. Problem çözme uzmanlığı, üstbilişsel ve motivasyonel faktörlerin yanı sıra, tamamen bilişsel faktörlere de dayalıdır.

Üstbilişsel stratejiler, öğrencilerin kendi bilişlerini kontrol etmelerine imkân verir – yani merkezleme, düzenleme, planlama ve değerlendirme gibi fonksiyonları kullanarak, öğrenme sürecini kontrol etmektir (Oxford, 1990: 135). Oxford’a (1990: 152-153) göre Şekil 3’te gösterilen üç set üstbilişsel stratejiler (Öğrenmeyi Merkeze Alma, Öğrenmeyi Planlama ve Düzenleme ile Öğrenmeyi Değerlendirme) tüm dil yeteneklerini geliştirmede faydalıdır:



**Şekil 3:** Dört Dil Becerisine Uygulanabilecek Üstbilişsel Stratejiler



Welch'e (1992: 120) göre yazarın, planlama, yazma ve gözden geçirmenin alt işlemlerini tamamlamak için eylem dağarcığından stratejik davranışlar seçmesinin bir sonucudur. Bu seçmeli davranış, yazarın, yazmada fikirleri ifade etmek için gerekli bilişsel işlemlerdeki kontrolünü ve anlayışını yansıtır. Yazarların, bir görevi tamamlamak veya problemi çözmek için bilişsel kaynak dağarcığının farkındalığı ve kullanımı, üstbiliş olarak düşünülebilir. Flavell vd.ne (2002: 165) göre strateji kategorisinde, X'i kavramak, Y'yi hatırlamak, Z problemini çözmek vb. gibi bilişsel hedeflere ulaşmakta hangi yöntemlerin ve stratejilerin başarılı olabileceği konusunda öğrendiğimiz çok şey olabilir. Örneğin, üstbilişsel olarak "zeki acemi" iseniz, 12. Yüzyıl Japon şiiri gibi bir alanda okurken, gerekli geçmiş bilgiye sahip olmadığınızı bilirsiniz, ancak zaman zaman durup önemli yerleri özetleyerek ve çalışarak bu bilgiyi elde etmeyi bilirsiniz. Böyle aktivitelerin kendi uzmanlık alanınızda gerekli olmadığını bilirsiniz. Breetvelt vd.ne (1994: 106) göre stratejilerden kasıt; uygulanacak bileşenleri, temsilleri ve aktiviteleri ve hangi aşamada uygulanacaklarını belirleyen üstbilişsel aktivitelerdir. Yazmanın bir aşamasında uygulanan bir işlem, yazmada bir başka aşamada aynı amaca hizmet etmek zorunda değildir. Örneğin, ödevi başta okumak "ödevi odaklanmak ile ilgili bilgiyi devreye sokmak" anlamına gelirken, aynı aktivite sonraki aşamalarda "yolunda gitmek" anlamına gelebilir. İki argüman da işlem sıklığı ve metin kalitesi arasındaki ilişkinin sürekli olmama ihtimalini belirtir. Zayıf yazarlar bir rehberin yokluğunda ne yapacaklarını bilemeyebilir; dahası, yazma işleminin bileşenlerine yeterince aşina olmayabilir veya kendi yazmalarını değerlendirmek ve gözden geçirmek için yeterli tanılayıcı yetenekleri geliştirmemiş olabilirler (Zellermayer et al. 1991: 374-375); ancak yetenekli yazarların, yazma süreci boyunca strateji kullanımlarını düzenlerken, yazma işlemi, metin yapıları, amaçlar, okurlar ve benzeri ögeler ile ilgili bilgilerini aktif bir şekilde kullanmadıklarını hayal etmek zordur. Bu yüzden, yazarların üstbilişsel bilgilerinin çalışılması, yetenekli yazarların gelişiminde özellikle önemli olan öğretim alanlarının belirlenmesine yardımcı olabilir (Raphael et al. 1989: 347).

Yapılan araştırmalarda da genel anlamda yazma sürecinin uzun yıllardır pek çok yönüyle ele alındığı ve irdelendiği görülmüştür: Yazılı eserin öğretmen tarafından değerlendirilmesinde el yazısı kalitesinin etkileri (Markham, 1976); yeteksiz koleji

yazarlarının kompozisyon süreçleri (Perl, 1979); anlatım yapısı farkındalığını arttırmayı amaçlayan öğretimin, beşinci sınıf öğrencilerinin kavrama ve kompozisyon sırasında bir strateji olarak hikâyeye unsurlarını kullanımlarını geliştirip geliştirmediği (Gordon & Braun, 1986); çocukların kavrama izlemeleri ve tutarsız hikâyeleri hatırlamaları (Zabrucky & Ratner, 1986); okullardaki sınıf ortamının sosyal kısıtlamalarının incelenmesi (Cohen & Riel, 1989: 146); altıncı sınıf öğrencilerinin yazma hakkındaki üstbilişsel bilgileri (Raphael et al. 1989); çocukların metni kavramalarını değerlendirecek üç stratejiyi kullanma yetenekleri (Zabrucky & Moore, 1989); yazma sırasında stratejiler ve yazmayla ilgili üstbilişleri (Zellermayer et al. 1991); yazmaya başlamada alt seviye gelişimsel yetenekler (Berninger et al. 1992); Urban Community College’lerdeki gelişimsel öğrenciler arasındaki üstbilişsel stratejiler ve okuma başarıları (O’Neill, 1992); ortaokul sınıflarında yazma ve okumanın edinimi ile ilgili gelişimsel yetenekler (Berninger et al. 1994); öz düzenleyici etkilerin yazma kursu başarımına etkisi (Zimmerman & Bandura, 1994); kavramanın izlenmesi: öyküleyici ve betimleyici metin için metabellekteki metin zorluğunun rolü (Weaver & Bryant, 1995); yazma aşamalarının değerlendirilmesi: Liseye yeni başlayan öğrencilerde planlamanın, tercümenin ve gözden geçirmenin değerlendirilmesi (Berninger et al. 1996); sosyal ilişkilerin, yazma medyasının ve mikrogenetik gelişmelerin, birinci sınıf öğrencilerin yazılı anlatımlarına etkisi (Jones & Pellegrini, 1996); yazma ile ilgili bir kapasite teorisi: kompozisyonda çalışma belleği (McCutchen, 1996).

## 2.2. Zekâ

Zekâ ve yetenek, insanlık tarihi boyunca ilgi çeken bir konu olmuştur. Son yüzyılda ise kalıtım ve çevresel etkenlerin zekâ ve yetenek üzerindeki etkisi birçok bilim insanını bu alanda çalışmaya yöneltmiştir (Kıldan, 2011: 806). Gallagher’a (2015b: 65) göre, genetiğin çeşitli zekâların gelişiminde önemli bir rol oynadığına dair ciddi kanıtlar vardır. Tek yumurta ve çift yumurta ikizleri hakkındaki çalışmalar, genetiğin zekâyâ güçlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir (Gallagher, 2000: 6). Kurtdaş’a (2012: 153) göre zekâ genel anlamda zihinsel bir güç olduğundan dolayı büyük oranda kalıtımsaldır. Öte yandan zekâ en çok ilgi çeken ve araştırılan konulardan biri olmasına rağmen zekâ kavramı ve zekânın ölçülmesi üzerine

tartışmalar devam etmektedir (Leana-Taşcılar & Cinan, 2013: 13). Çok boyutlu bir kavram olan zekâ en genel anlamıyla bireyde bulunan, problem çözme, çevreye uyum, yaratıcılık, öğrenme, soyut ve somut düşünme yeteneklerinin bir bileşimini ifade eder (Kurttaş, 2012: 153). Bu noktada zekâ, bireyin gerek sorunları çözerken gerek çevreye uyum sağlarken var olan tüm yetenek ve becerilerini kullanması ile ortaya çıkan düzeydir. Dolayısıyla insanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamına zekâ denir (MEGEP, 2009: 3). Yetenek terimi ise birçok araştırmacının sözlüğünde doğuştan yetenek teriminin yerini almıştır ancak sürekli çaba olmadan başarıyı garanti etmez (Olthouse, 2013: 259).

Nitelikli olan kişileri ifade etmek için çeşitli terimler kullanılmıştır<sup>19</sup>: Zeki, kafalı, akıllı, dâhi, deha, beyinli, beyin gücü, üstün zekâlı, seçkin, özel yetenekli, üstün başarılı gibi. Bu terimlerin bir bölümü bireyin sahip olduğu doğal yetenekleri belirlerken (zeki ve özel yetenekli terimleri gibi), diğer bölümü de doğal yetenek aracılığıyla elde edilen ürünü belirtmektedir (deha, üstün başarılı, seçkin gibi) (MEGEP, 2009: 14). Amerikan Psikoloji Birliğinin (APA) 'zekâ: bilinenler ve bilinmeyenler' raporunda da genel olarak kabul gören bir zekâ tanımının olmadığı vurgulanmıştır. Bununla birlikte, zekânın bir grup zihinsel yeteneğe karşılık geldiği konusunda fikir birliği olduğu görülmektedir (Leana-Taşcılar & Cinan, 2013: 14). Öte yandan geçmişten bu yana farklı yaklaşımlar içerisinde zekânın birçok tanımı yapılmıştır. Bu yaklaşımlar şu şekilde sıralanabilir (Akkanat, 2004: 172-173; MEGEP, 2009: 5):

- **İşlemsel yaklaşımda** zekâ, ilişkili olduğu varsayılan özellik ya da davranışlar belirtilerek, dolaylı olarak açıklamaya çalışılmaktadır. Buna göre, “*zekâ öğrenmeyeneğidir*”, “*zekâ genel problem çözme yeteneğidir*” şeklinde yapılan tanımlar bu kategoriye girmektedir.

<sup>19</sup> Üstün zekâlılığın modern tarihindeki ana konuları incelemek için, üstün yetenekli çocukların ve yetişkinlerin psikolojisi ve eğitiminde etkili dört araştırmacı- Lewis B. Terman, Leta Stetter Hollingworth, Paul A. Witty ve Martin D. Jenkins, 20. Yüzyılda bu alandaki meşgaleyi tasvir etmek ve yüksek kabiliyetli öğrenciler için çalışmaları etkileyebilecek gelecek çalışmalara yol göstermek amacıyla seçilmiştir. Bu kişiler bilim adamı ve pratisyen olarak üstün zekâlılığa yaklaşımlarında hem şaşırtıcı benzerlikler hem de belirgin farklılıklar ortaya koymuşlardır (Robinson & Clinkenbeard, 2008: 14-15).

- **Kuramsal yaklaşımda** zekâ, farklı kuramlar çerçevesinde tanımlanmaktadır. Bu kuramlar içerisinde en yaygın kabul görenleri ‘*Gelişim*’ ve ‘*Psikometrik*’ kuramlardır. *Gelişim kuramları* denilince hemen akla gelen *Piaget* ve onun geliştirdiği ‘*Bilişsel Gelişim Kuramı*’dır. Buna göre zekâ “*bireyin çevreye uyum ve eşgüdüm sağlamanın bir yönüdür*”. *Psikometrik Kuramlar*, zekâda bireysel farklılıklar olduğu ve bunların zekâ testleriyle ölçülebileceği varsayımı üzerine kurulmuştur.
  - **Psikometrik yaklaşım** zekâyı nicel, tek ve bütünlük bir kavram gibi görür. Çocuğun iki yönünü öne çıkartmaktadır. Bunlar, sözel-dilsel ve mantıksal matematiksel yetenek alanlarıdır. Çünkü bu alanlar nicel olarak ifade edilebilir.
  - **Gelişimsel yaklaşımda** *Piaget*, bireyin değişik yaşlarda özümleme ve uyum sağlama yoluyla çevreye uyum sağladığını ortaya çıkartmıştır. **Buna bağlı olarak** zekâyı da çevreye uyum sağlama gücü olarak ele alır.
- **Biyo-ekolojik** yaklaşımıcılardan *Ceci*, zekânın oluşumunu hem bireyin kalıtsal olarak getirdikleri hem de içinde doğduğu çevrenin bileşkesi olduğunu savunur.
- **Çoklu yaklaşımıcılardan** birisi olan *Gardner*’a göre, insan beyni sekiz zekâ alanını içermektedir. Geleneksel eğitim bunlardan sadece iki tanesini, sözel/dil ve mantık/matematik zekâ alanlarını dikkate almaktadır.

Türkiye’de ise bu kavramlara dikkat çekilmesi 1980’li yılların başına (*Enç*, 1980; *Samurçay*, 1983; *Davaslıgil*, 1988) rastlamaktadır. “Üstün zekâlıların eğitimi” alanı ise bilimsel bir çalışma alanı olarak oldukça yenidir. Özellikle 2000’li yıllarla beraber üniversitelerde üstün zekâlıların eğitimi anabilim dalları ve bu anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora programları ve üstün yetenekli çocuklar için özel eğitim merkezleri açılmaya başlanmıştır. Türkiye’de üstün zekâlıların eğitimi alanında ilk anabilim dalı 2002 yılında *İstanbul Üniversitesi*’nde, ikincisi ise 2006 yılında *Anadolu Üniversitesi*’nde kurulmuştur. Bugün itibariyle 17 üniversitede üstün zekâlıların eğitimi anabilim dalı vardır. Bu anabilim dallarında toplam 2 profesör, 7 yardımcı doçent, 1 öğretim görevlisi ve 24 araştırma görevlisi

bulunmaktadır (Sak vd. 2015: 113-128). 21. yüzyılda üstün zekâlı ve üstün yetenekli kavramları ise ayrı olarak düşünülmemekte ve üstün zekânın üstün yetenek içerisinde tanımlanabileceği belirtilmektedir (Ersoy & Avcı, 2004: 195). Bu bağlamda zekânın da bir yetenek olduğunu söyleyebiliriz (Kurttaş, 2012: 152). Bununla birlikte üstün zekâlı ve yetenekli bireylere ilişkin tanımlar incelendiğinde; daha fazla farkındalık, daha fazla duyarlılık, algıların bilişsel ve duyuşsal deneyimlere aktarılmasında daha büyük bir yetenekten söz edildiğini görmekteyiz (Tannenbaum, 2003; Akt. Atalay, 2014: 340). Konunun karmaşık ve çok yönlü olması, son şeklini almış bir üstün yetenekli çocuk tanımına ulaşmayı güçleştirmektedir (Davaslıgil, 2004: 16). Başlangıçta en kolay gözlenebilir sınırlı sayıda özelliğin basit sınıflaması olarak tanımlanan üstün yetenek giderek daha çok sayıda boyutu içeren, daha geniş bir kapsama yayılan ve zamanı da bir değişken olarak içeren esnek ve dinamik bir tanıma dönüşmüştür. Bir başka deyişle, üstün yetenekliler farklı türden insanlar değil, bazı özelliklerinin dağılımı, sıklığı, zamanlaması ve kompozisyonu açısından farklılık gösteren insanlardır (Akarsu, 2004: 127). Zekâ ve yetenek kavramlarının ölçülmesinde tüm alan uzmanlarının hemfikir olduğu normların bulunamaması, üstün zekâlı ve özel yetenekli çocukların göz ardı edilmesindeki önemli etkenlerden birisi olmuştur (MEGEP, 2009: 14). Üstün zekâlı çocukların psikolojik karakterleri konusunda yakın zamandaki bir araştırma, üstün zekâlılıkla ilgili yukarıda sunulan geçmiş sorunların çoğunu yeni bakış açılarıyla yansıtır (Piechowski, 2003; Akt. Robinson & Clinkenbeard, 2008: 20).

Zekâ ile ilgili literatürde bulunan ve her geçen gün yeni araştırma ve bulguların ışığında sayıları artan farklı tanım ve teoriler yer almaktadır. Dahası zekâ, tek bir boyut, tek bir tanım, tek bir yaklaşım üzerinden açıklanamamaktadır. Dolayısıyla bu durum kaçınılmaz olarak üstün zekâ kavramını da etkilemektedir. Zekâ tanımları üzerinde fikir birliğine varılamadığı gibi alanda çalışan bilim insanları üstün zekâ kavramını da tek bir tanım altında toplayamamakta ve çeşitli zekâ tanım ve teorileri ortaya koymaktadırlar (Leana-Taşçılar vd. 2014: 32). Öyle ki alanyazın incelendiğinde genel olarak üstün yetenekli kavramının tanımına ilişkin bir fikir birliği olmadığı rahatlıkla görülmektedir (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010: 850; Karakuş, 2010: 128; Kurttaş, 2012: 155). Başlangıçta üstün zekâ kavramı yetişkinler

tarafından olağanüstü derecede başarılı çocuklar için kullanılırken, daha sonra çocukların bazı testlerden geçirilmesi sonucu dağılımın en üstte kalan %2'lik kısmı için uygun görülen bir tanım haline gelmiştir (Freeman, 1985; Akt. Afat, 2013: 156). Üstün yeteneklilik ortalamanın üzerinde bir kabiliyet, yaratıcı düşünme ve görev sorumluluğunun toplamı olarak tanımlanmaktadır (Boran & Şan, 2013: 152; Kurtdaş, 2012: 152). Silverman (2010; Karakuş, 2010: 128) üstün yetenekliliği normlardan nitelik olarak farklılaştığının farkında olma, içsel deneyimlerle yaratmada yoğun bir birleşim ve ileri bilişsel becerilerde eş zamanlı olmayan gelişim olarak tanımlamaktadır. Amerikan Eğitim Bakanlığı, Marland Raporu'na (1971; Akt. Karakuş, 2014: 289-290) göre ise, üstün yetenek, ileri düzey performans dâhilinde olağanüstü yetenek gösterme olarak tanımlanmaktadır. Bu tanıma ek olarak, genel yetenek, belirgin akademik yetenek, yaratıcı düşünme, liderlik, görsel ve performans alanlarında yetenek, psikomotor yetenek olarak altı farklı üstün yetenek alanı açıklamıştır. Okur ve Özsoy'a (2013: 255) göre Türkiye'de üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğrenim gördüğü eğitim kurumları olan Bilim ve Sanat Merkezleri'nin (BİLSEM) yönergesine göre üstün veya özel yetenekli çocuk; özel akademik alanlarda veya zekâ, yaratıcılık, sanat ve liderlik kapasitesi yönüyle yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren ve bu tür yeteneklerini geliştirmek için okul tarafından sağlanamayan hizmet veya faaliyetlere gereksinim duyan çocuktur. Konunun karmaşık ve çok yönlü olması nedeniyle, son şeklini almış kesin bir üstün çocuk tanımına ulaşmak güçtür.<sup>20</sup> Dünyada bu konuda hâlâ çalışmalar süregelmektedir ve bunun sonucunda da tanımlamalarda yeni yaklaşımlar görülmektedir. Sadece yüksek zekâ bölümü gibi tek ölçüte bağlı kalınarak üstünlere ilişkin yapılan tanımlar zamanla yerini çoklu ölçüte dayalı tanımlara bırakmıştır (Davaslıgil, 1991: 62).<sup>21</sup> MEGEP (2009: 15) raporlarına göre ise bu çocuklar şu şekilde sınıflanır:

- **Özel yetenekli çocuk:** Bir ya da birden çok yetenek alanında ya da zekâ özelliğinde akranlarından çok üstün performans gösteren ya da gizil güce

<sup>20</sup> Tanımlarda gelişmeler olmasına karşın, son olarak benimsenmiş bir tanım mevcut değildir (Davaslıgil, 2004: 19-20).

<sup>21</sup> Beyinle ilgili yeni bulgularla ve uygulamadan elde edilen gözlemlerle iyileşmeye, daha az hata ile gerçeği daha çok yakalayan tanımlamalara doğru gelişeceği kolayca tahmin edilebilir (Akarsu, 2004: 127).

sahip olan ve diğer alanlarda da ortalama düzeyde özelliklere sahip olan çocuklardır.

- **Üstün özel yetenekli çocuk:** Belirli bir alanda olağanüstü yetenek ya da başarı gösteren diğer alanlarda ise ortalama yetenek gösteren ya da dil becerilerinde olağanüstü iken diğer alanlarda ortalama yeteneğe sahip olanlardır.
- **Yaratıcılık yeteneği ayrıcalıklı olan çocuk:** Performans ya da gizil güç olarak özgür düşünme biçimi olan ya da sanat dalları ve müzik ortamı ile düşüncelerini kendine özgü biçimde ifade eden çocuklar.
- **Liderlik gizil gücü ayrıcalıklı olan çocuk:** Diğer kişileri etkileme yeteneği olarak tanımlanabilir. Kendi akran grupları üzerinde genellikle etkili olur. Çok erken yaşlardan itibaren bu çocuklar yeteneklerini sergilemeye başlar.
- **Olağanüstü yetenekli çocuklar:** Müzik, bale, drama, tiyatro gibi performans alanlarından birinde olağanüstü yetenek gösteren çocuklar.
- **Psikomotor alanlarda olağanüstü yetenek gösteren çocuk:** Hız, güç, koordinasyon, top kontrol vb. spor alanlarında üstünlük gösteren çocuklar.

Üstün zekâlı ve yetenekli çocuklara kaliteli programlar ulaştırmaktan sorumlu olan yöneticilerin, rehberlerin ve öğretmenlerin gerçek bir destek sistemine sahip olmaları gereklidir (Gallagher, 2015b). Bu öğrencilerin eğitim altyapısı şunları içermelidir: (a) araştırma ve değerlendirme, (b) farklı müfredat, (c) kişisel hazırlık, (d) teknik destek ve gösteri merkezleri, (e) teknoloji kullanımı ve (f) uzun vadeli planlama için devlet desteği (Gallagher, 2013). Gelişmiş matematik programı ve sosyal bilgilerde probleme dayalı öğrenme ünitesi gibi içerik alanlarındaki bazı gelişmiş programlar için üstün zekâlı çocukların gelişmiş zihinsel kabiliyetlerinin ve başarı seviyelerinin avantajını kullanan uygunluk kuralları oluşturulmalı ve uygunluklar yetenek, akademik başarı kaydı ve ilgi gibi çok sayıda kriter ile belirlenmeli. Çok sayıdaki kabul kriterlerinden biri olarak genel entelektüel yeteneği içeren İleri Seviye Kurslar ve Onur Programlarının ikinci seviyesinde bazı servisler, programlar ve sınıflar için uygunluk çoktan sağlanmıştır (Gallagher, 2000: 6-7). Üstün zekâlı öğrencilerin sosyal ve eğitsel planlarındaki önceliklerle ilgili siyasi tartışmalar, eğitim programları için ayrılan kaynakların basit ve düzgün olmasına yol

açmıştır. Amerikan yönetim sisteminde planın üç belirgin seviyesi vardır: yerel, eyalet ve devlet. Bu üç seviyenin her birinin benzersiz hedefleri ve önemli oyuncularını vardır ve başarılarına göre ayrı veya birlikte değerlendirilebilir. Tablo 1’de, Amerika Birleşik Devletleri’nin üstün zekâlı ve yetenekli çocukların eğitim alanı için aktif oyuncuları ve önemli noktaları tanımlamaktadır (Gallagher, 2015c: 78-81):

**Tablo 1.**

**Federal Özel Eğitim Altyapısı**

Destek Kategorisi	Kritik Bileşenler
<b>Araştırma Desteği</b>	Çok yıllık periyotlarda sermaye rekabeti
<b>Personel Hazırlığı</b>	Yüksek eğitim kurumlarına mezun kulüpleri ve özel alanlarda kalifiye fakülteler konusunda destek sağlamak için sermaye
<b>Gösterim Merkezleri</b>	En iyi uygulamaları gösteren ve uzmanlık alanlarında kısa dönem eğitim sağlayan programlar için finansal destek
<b>Teknik Destek</b>	Mevcut uygulamalardaki sorunlara danışmanlık sağlamak için geliştirilen merkezler tarafından öğretmenlere ve yöneticilere sağlanan isteğe bağlı destek
<b>İletişim</b>	Kanıtla dayalı en iyi uygulamalardan elde edilen bilginin dağıtımını (ve dağıtımına edilecek yardımı) ve yürütmeye ilgili tespiti ve tavsiyeyi hızlandıracak merkezler için sermaye
<b>Teknoloji Gelişimi</b>	Öğrenmek için özel ihtiyaçları olan çocuklara yardım etmekte kullanılan teknolojiye yeni yolların geliştirilmesi ve test edilmesini desteklemek için sermaye
<b>Devlet Bursları</b>	Özel eğitimin fazladan maliyetlerinde devletlere yardım etmek için sermaye
<b>Uzun Vadeli Planlama</b>	Gelecek ihtiyaçları ve kaynakları tahmin etmenin yanı sıra bir program için hedef ve görev belirlemek için tasarlanmış eyalet destekli ünite

Türkiye’de ise henüz üstün zekânın ve üstün zekâlı bireylerin tanımlanmasına ilişkin iki gerçek ile karşılaşmaktayız. Bu gerçeklerden birincisi üstün zekâlıların tanımlanmasında ilk yıllarda genel zekâ düşüncesinin temel alınmasına karşın son yıllarda tanımların daha kapsamlı olması ve alana özgü yeteneklerin vurgulanmasıdır.



Diğer bir gerçek ise üstün yetenekli öğrencilerin tanımlanması ve tanılanması arasında büyük bir çelişkinin bulunmasıdır. Türkiye’de zekâ ve zekâ testleri ile ilgili ilk çalışmalar 20. yüzyılın ilk çeyreğine kadar uzanmış olsa da üstün zekâlılar ile ilgili ilk resmi tanım Millî Eğitim Bakanlığınca 1974 yılında yapılmıştır. Tamamen genel zekâ yaklaşımından etkilenen bu tanımda bir zekâ testinde kendi yaşlarıyla karşılaştırıldığında IQ’sü 130 üzeri olan üstün zekâlı, 120 üzeri olan ise üstün yetenekli olarak kabul edilmiştir. Bu tanım üstün zekâyı tek boyutlu bir yapı olarak kapsamakta ve bireyi tamamen test sonucuna göre tanımlamakta idi (Davaslıgil, 2004: 211; Sak vd. 2015: 115). Öte yandan Maker (2003) gibi araştırmacılar üstünlüğün sadece yüksek zekâ bölümü ile değerlendirilmesine karşı çıkarak üstünlüğün temel bileşenleri arasında ilgi/istek ve karmaşık problemleri çözme yeteneğinin olduğunu savunmuştur.

Teorik olarak, üstün zekâlı olmakla ilgili bakış açılarımızı etkilemiş, sıradışı insanlar ve performanslarla ilgili daha eski fikirler bulunsa da üstün zekâlılık ile ilgili modern çalışmalar bireysel farklılık psikolojisiye ilgilidir. 19, 20 ve 21. yüzyıllarda, zekânın, yaratıcılığın ve motivasyonun psikolojik kurguları, üstün zekâlı olmayı anlamaya zemin hazırlamıştır (Robinson & Clinkenbeard, 2008: 13). VanTassel-Baska (2015: 18-20) “Üstün zekâ teorileri: James Gallagher’ın çalışmalarına yansımaları” araştırmasında Gallagher’ın hayatının son 20 yılında yayınlanan üstün zekâ teorileri ile ilgili en güçlü fikirleri, en iyi şekilde altı ilke ile özetlenir:

- Üstün zekâ, dehaların ve ikizlerin incelendiği çalışmalarda da görüldüğü üzere hem çevresel hem de genetiklidir.
- Erken çocukluktaki üstün zekâ gidişatı çalışmaları, çevresel fırsatların anahtar bölgelerdeki temel gelişimi nasıl etkilediğini anlamamıza yardımcı olacaktır.
- Üstün zekâlılık müdahale dozajları, üstün zekâlı kişilerin sahip oldukları gelişmiş yetenek ve düşünce potansiyellerini göstermek amacıyla yeterli olmalıdır.
- Üstün zekâlı öğrencilerin gelişimleri, okuldaki yılları boyunca akranlarından fazla artmaya devam eder.
- Üstün zekâ teorisi en iyi şekilde özel eğitim bağlamında anlaşılır.

- Üstün zekâlı eğitimciler şöyle zor soruları sorma cesaretine sahip olmalıdır: Üstün zekâlı çocuklar var mı ve üstün zekâ eğitimi bu kişilerin faydasına mı?

Üstün zekâ ile ilgili 20. Yüzyılın başlarında yapılan bir araştırma ise yeni geliştirilen ve o dönemdeki Stanford-Binet zekâ testinden elde edilen entelektüel zekâ (intelligence quotient – IQ) aracını kullanmıştır. IQ testleri, üstün zekâlıların bilişsel karakteristiklerinin araştırılmasında kullanılmaya devam etmiştir, ancak öğrencilerin üstün zekâ eğitim programları ve servislerine seçilmelerinde kullanılan testlerdeki yanlılık (Robinson & Clinkenbeard, 2008: 21); üstün zekâlıların eğitim programlarındaki kusurlar (Brown & Garland, 2015); üstün zekâlı çocukların eğitimi: Vatandaşlık hakkı sorunları? (Gallagher, 2015b); üstün zekâlıların eğitiminde siyasi sorunlar (Gallagher, 2015c) gibi çalışmalarda ortaya konan nedenlerle tartışmalı bir hâle gelmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekli bireyler sahip oldukları bilişsel, duyuşsal ve gelişimsel özelliklerindeki farklılıklardan dolayı kendilerine has özelliklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Kanlı, 2011: 86). Üstünlük sadece katılımsal olarak sahip olunan bir özellik olmaktan öte, uygun eğitim ve çevre koşullarıyla geliştirilebilen bir özelliktir (Davaslıgil, 1991: 66). Örneğin Gallagher'a (2015b: 67) göre aileler, çocuklarında keşfettikleri özel yetenekleri, çocukların değerli yeteneklerini geliştirmelerine yardım edecek uygun akıl hocaları veya özel öğretmenler bularak teşvik etmişlerdir. Bir süre sonra, çocuklar özel yeteneklerini ortaya çıkarmaya başlamış ve motive olarak kendi kendilerine de kabiliyetlerinin daha fazla gelişimini sağlayacak tecrübeleri aramaya devam etmişlerdir.

Bütün bunlarla birlikte üstün yetenekli/zekâlı/başarılı öğrencilerin Türkiye'nin eğitim, sosyal ve ekonomik gelişimine ivme kazandıracak bir grup olması nedeniyle bu gruplarda yapılacak araştırmaların ve bu araştırma sonuçlarının değerlendirilerek sınıf ortamlarına uygulanmasının Türkiye için öneminin büyük olduğu düşünülmektedir (İspir, Ay & Saygı, 2011: 245). Bu noktada yapılan alanyazın taramalarında elde edilen çalışmalar şu şekilde betimlenebilir: Cinsiyet ile

öğrencilerin zekâ türleri arasında, belirli zekâ türleri ile öğrencilerin İngilizce dilbilgisi, dinleme ve yazma başarıları arasında ve öğrencilerin zekâ türleri ile anne ve babalarının eğitim seviyeleri arasında bir ilişki olup olmadığı (Sarıcaoğlu & Arıkan, 2009); üstün yetenekli bireylerin fen bilimleri ve matematik eğitiminde kullanılan yönetsel stratejilerden biri olan hızlandırma ile ilgili alan yazındaki araştırmaların incelenerek hızlandırma uygulamalarının etkililiği (Kanlı, 2011); Türkiye’de ve gelişmiş ülkelerde üstün yeteneklilerin eğitime yönelik uygulamaların ve politikaların ayrıntılı incelenmesi (Levent, 2011); ilköğretim matematik öğretiminde kullanılan öğretim stratejilerinin hangi zekâ alanlarına hitap ettiği (İflazoğlu Saban & Bal, 2012); üstün yetenekli çocukları ve özelliklerini tanıtmak, üstün yeteneklilerin eğitime dikkat çekerek Bilim ve Sanat Merkezlerini ve eksikliklerinin Malatya Bilim ve Sanat Merkezi örneğinde irdelenmesi (Kurtdaş, 2012); üstün zekâ etiketinin üstün zekâlı olarak tanılanan öğrencilerin kendilerine ve ebeveynlerinin ve arkadaşlarının tutumlarına ilişkin algıları üzerindeki etkileri (Öpengin & Sak, 2012); sınıf öğretmenlerinin üstün yetenekli öğrencilerin belirlenmesi konusunda bilgi düzeyinin değerlendirilmesi amacıyla kullanılabilir bir bilgi testi geliştirilmesi (Şahin, 2013); üstün zekâlı öğrencilerde öğrenme güçlüğü belirtilerinin taranması ve bu belirtilerin normal zekâ düzeyine sahip öğrencilerinki ile karşılaştırılması (Şekeral & Özkardeş, 2013); üstün zekâlı ve yetenekli bireylere sınıf ortamlarında kapasitelerini kullanabilme fırsatları yaratabilmek adına, farklılaştırılmış sosyal bilgiler dersi öğretimi konusunda faydalı olabilecek uygulamalar hakkında alan yazından önemli örneklerin verilmesi (Atalay, 2014); üstün yetenekli 6, 7 ve 8. Sınıf 181 öğrencinin çoklu zekâ alanları bazı değişkenler açısından incelenmesi (Kahraman & Bulut-Bedük, 2014); Almanya’daki ilkököl öğretmenlerinin üstün zekâlı öğrencilere yönelik çeşitli program farklılaştırma uygulamalarının beklenen faydaları ve öğretmenler üzerinde yaratabileceği hakkındaki tutumları ile öğretmenlerin tutumları ve belirtilen durumları kendi sınıflarında uyarlama frekansları arasındaki korelasyonun araştırılması (Endepohls-Ulpe & Thömmes, 2014); zekâ ve öz-kontrolün akademik olarak üstün zekâlı ve normal öğrencilerin akademik performanslarındaki rolü araştırılması (Muammar, 2015); üstün zekâlı öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileriyle birlikte zihinsel becerilerinin ve yaratıcı becerilerinin yalnız başına yapısını araştırılması (Şahin,

2015); üstün zekâlı öğrencilerin müfredat gereksinimleri (Chandler, 2015) ve üstün zekâlı öğrenciler konusunda eğitim alan öğretmenler ile eğitim almayan öğretmenlerin aday gösterme sürecindeki etkililik ve verimliliklerinin incelenmesi (Şahin & Çetinkaya, 2015).

Sak vd. (2015) ise Türkiye’de üstün zekâ alanında yapılan bilimsel çalışmaların ve yayınların sayısını, araştırma alanlarını ve konularını belirlemek ve genel bir durum ortaya koymak amacıyla ulusal ve uluslararası veri tabanlarını tarayarak yüksek lisans ve doktora tezlerini, hakemli dergilerde yayımlanan makaleleri ve bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerin özetlerini incelemiştir. Taramada 1990-2013 yılları arasında yazılmış olan 25 doktora ve 109 yüksek lisans tezinin, 2003-2014 arasında ulusal dergilerde yayınlanmış 47 makalenin ve Türkiye’de düzenlenmiş 3 ulusal ve 2 uluslararası kongrede Türk katılımcılar tarafından sunulan 306 bildiri saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre bilimsel çalışmaların %80’den fazlasının 2006 ve sonrasında yapıldığı saptanmıştır. Bu artışın ana nedenleri olarak 2000’li yıllarda Anadolu Üniversitesi’nde ve İstanbul Üniversitesi’nde Türkiye’nin ilk üstün zekâlıların eğitimi anabilim dallarının ve bu anabilim dallarında yüksek lisans ve doktora programlarının kurulması ve üniversitelerde yıllara göre istihdam edilen personel sayısının 2000’li yıllarla birlikte hızlı bir şekilde artması gösterilebilir. Tezlerin yaklaşık %30’u, makalelerin %25’i ve bildirilerin %16’sı bu iki üniversitede görev yapan araştırmacılar tarafından yazılmıştır.

### **2.2.1. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Özellikleri**

Üstün zekâlılık nereden gelir? Gallagher’a (2015: 7-8) göre bu devasa bir psikolojik, sosyal ve biyolojik önem sorusu: Entelektüel gelişimde genetik bir bileşeni tanılamak yeterince kolaydır. Ayrıca fakir çevrelerden ortaya çıkan üstün zekâlı çocuklar da vardır ve bu yeteneğin ortaya çıkışı genetik güç veya tesir dışında bir yolla açıklanamaz. Üstün yetenekli bireylerin her ülkede nüfusuna oranla varlığı bilinmektedir. Bir potansiyel olarak seçkin ve stratejik bir kıymet ifade eden bu varlığın değerlendirilmesi halinde o ülkeye/topluma, geniş olarak bütün insanlığa yararlar sağlayacağı düşünülmektedir (Bilgili, 2000: 60). İhtiyaçları karşılanıp doğru yönlendirildiklerinde geleceği şekillendirmede en umut vaat eden grup olan üstün

potansiyelli çocukların (Afat, 2013: 159) Türkiye’de özel okul statüsünde olan fen lisesi gibi bir eğitim ortamına -giriş sınavlarında başarılı olunması koşulu ile- en erken ilköğretim birinci kademedен sonra başvurabilmektedir. Bu aşamaya kadar eğitimlerini özel veya kamuya ait okullarda genellikle de farklılıkları bilinmeden kaynaştırma öğrencisi olarak sürdürmektedirler (Şahin, 2013: 21). Bu noktada araştırmacılar yetişkinlerin, üstün yetenekli çocukların gelişimlerini belirlemek için aşağıda sıralanan ipuçlarını (Dağlıoğlu & Alemdağ, 2010: 851; Akarsu, 2004: 136-138) kullanarak çocuklarının gelişimlerini iyi analiz etme konusunda başarılı olduklarını bulmuşlardır:

- Etkileyici derecede uzun-dönemli ve kısa-dönemli hafıza,
- Uzun dikkat süresi,
- Erken ortaya çıkan geniş kelime haznesi,
- İfadelerde, farz etme oyunlarında, resimlerde ve diğer etkinliklerde hayal gücü,
- “Her şey” ve/veya bazı ilgi alanları hakkında doyumsuz merak,
- Daha büyük oyun arkadaşı tercihi (ya da emirlerine uyacak daha küçükler),
- Soyut kavramlar hakkında düşünme,
- En az bir yetenek alanında yaşıtlarının üstünde performans,
- Dile hâkimiyet,
- Merak ve bazı konulara yoğun ilgi,
- Çabuk öğrenme,
- Yüksek düzeyde duyarlılık,
- Özgün ifade biçimleri,
- Yeni ve zor deneyimleri tercih,
- Yeni durumlara uyum sağlama,
- Okumaya düşkünlük.

Gallagher’a (2015: 8) göre ise kalıtımın, üstün zekâlılığın tek nedeni olduğu önerisinden vazgeçtiğimizden, çevrenin hem pozitif hem de negatif etkilerine kapılarımızı açmış bulunmaktayız. Üstün zekâlı ve yetenekli olma potansiyeline sahip çocuklara hayatlarının ilk dönemlerinde ne olduğu, yetişkinliklerinde ne kadar

üretken olabileceklerini tespit etmeye çok yardımcı olabilir.<sup>22</sup> Üstün zekâlı çocukların, özellikle erken gelişim, fiziksel, sosyal, kişilik ve zihinsel özellik alanlarında normal zekâ düzeyine sahip yaşlılarından daha farklı özellikler sergiledikleri saptanmıştır. Bu bireyleri normal zekâlı yaşlılarından ayıran birçok zihinsel özellik bulunmaktadır (Özyaprak, 2012: 139). Özellikle zihinsel olarak yaşlılarından daha ileride olan çocukların motivasyon, iç denetim, yaratıcılık gibi konularda daha ileri düzeyde bulduklarını kanıtlayan pek çok araştırma bulunmaktadır (Leana-Taşcılar & Cinan, 2013: 16). Üstün yetenekli çocuklar, diğer normal çocuklardan daha hızlı, önce ve farklı biçimde öğrenirler (Okur & Özsoy, 2013: 255); yaşlılarından daha farklı bakış açısına sahip olarak, karmaşık bilişsel faaliyetlerde daha başarılı ve muhakeme güçleri ve kavrama yetenekleri dikkat çekicidir (Atalay, 2014: 340). Öte yandan üstün yetenekli çocukların sahip oldukları karakteristik özelliklere dayalı olarak yaşadıkları sorunları eşzamanlı olmayan gelişme, akran ilişkileri, aşırı kişisel eleştiri, mükemmeliyetçilik, çok potansiyellilik gibi konularda yaşadıkları görülmekteyken bu çocukların dış kaynaklı olarak yaşadıkları sorunların okul kültürü ve normları, diğerlerinin beklentileri, akran ilişkileri gibi konularda yaşandığı görülmektedir (Karakuş, 2010: 129). Farklı duygusal ve zihinsel gelişimlerine bağlı olarak öz saygı düzeylerinin de normal gelişim gösteren yaşlılarına göre farklıdır (Leana-Taşcılar vd. 2014: 33) ve karmaşık olduğu kadar değişik düşünme yeteneğine (Özyaprak & Deringöl, 2013: 144-146) sahiptirler. Üstün yetenekli çocuklar hızlı ve farklı yollarla öğrenirler ve ortalama çocuklara göre kendilerine daha çok güvenirler (Boran & Şan, 2013: 152). Bu noktada üstün yeteneklileri diğer bireylerden ayıran özellikleri (Kahyaoğlu & Pesen, 2013: 41) şu şekilde sıralamak mümkündür:

- İleri düzeyde zihinsel yetenek
- Çeşitli alanlarda özel yetenek
- Duyarlılık ve yaratıcılık
- Yoğun motivasyon

Farklı kaynaklardan yapılan derlemeler sonucunda bu özelliklerle ilgili bir liste oluşturmak mümkündür. Bu liste tanılama için bir araç olmaktan ziyade, üstün zekâ

---

<sup>22</sup> Kalıtsal çarpan etkisi.

ve yeteneklilerin olası özellikleri olarak algılanmalıdır ve bu listedeki özelliklerin hepsine aynı anda sahip olunmak gerekmediği unutulmamalıdır (Özyaprak, 2012: 139). Üstün yetenekli çocukların özellikleri ile ilgili beş temel sınıflama yapılabilir (Tablo 2). Bunlar; üstün yetenekli çocukların bedensel özellikleri, kişilik özellikleri, zihinsel özellikleri, duyuşsal özellikleri ve sosyal özellikleridir (Kurtdaş, 2012: 157-158; MEGEP, 2009: 20-22; Akarsu, 2004: 136-138; Kıldan, 2011: 807; Ersoy & Avcı, 2004: 196-198):



Bedensel Özellikleri	Kişilik Özellikleri	Zihinsel Özellikleri	Duyuşsal Özellikler	Sosyal Özellikleri
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Akranlarına göre daha iri ve sağlıklıdır.</li> <li>• Yürümeye ve konuşmaya daha erken başlarlar.</li> <li>• Daha uzun yaşam sürelerine sahiptirler.</li> <li>• Gelişimin tüm alanlarında yaşlarının ilerisindedirler.</li> <li>• Doğumda diğer çocuklardan daha ağrıdır.</li> <li>• Bebeklikte olağanüstü hareketlilik gösterirler.</li> <li>• Üstün nitelikte sinir sistemine sahiptirler.</li> <li>• Duyu organları keskindir.</li> <li>• Olgunlaşma daha hızlı gerçekleşir.</li> <li>• Kuvvetlidir ve koordinasyon gerektiren faaliyetlerde tepkileri daha hızlıdır.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mükemmeliyetçidir.</li> <li>• Çalışkan ve azimlidir.</li> <li>• Duyarlıdır. Özellikle ahlaki ve toplumsal değerlere duyarlı ve bağlıdır.</li> <li>• Empati kurma yetenekleri güçlüdür.</li> <li>• Yenilikçi ve yaratıcıdır.</li> <li>• Alçak gömüldürler ancak kendilerine her konuda güvenirliler.</li> <li>• Saygılıdır.</li> <li>• Bağlımsızdır.</li> <li>• Espri yeteneği gelişmiştir.</li> <li>• Yüksek amaç ve idealleri sahiptirler.</li> <li>• Yaşamlarındaki olayları denetim altına alabileceklerine inanır, kadenci değildir.</li> <li>• Hayal güçlerinin fazla gelişmesi sonucunda, bazıları hayali arkadaşlar oluşturabilir.</li> <li>• Aşırı duygusal olabilirler.</li> <li>• Mesleleri sorgular, net bir şekilde düşünür, ilişkileri fark eder ve anlamları idrak ederler.</li> <li>• Başkalarıyla kolayca işbirliği yaparlar.</li> <li>• Yeni denemeler yapmaya açık olurlar.</li> <li>• Rutin işlemlerden sıkılırlar.</li> <li>• Ahlaki konular, din ve politika gibi yetişkin konularına ilgi duyarlar.</li> <li>• Akranları ve ortam üzerinde baskın olma eğilimindedirler.</li> <li>• İlgiler arama ve koleksiyon yapma çabasıdadırlar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Özel bir akademik alanda (Matematik, bilim, dil gibi) akranlarına göre daha yüksek performans gösterirler.</li> <li>• Özel bir akademik alanda ilgili etkinliklerde daha uzun dikkat süreleri yüksektir.</li> <li>• Söz konusu alanda ilgili kavramlar, yöntemler ve terminolojiyi anlama konusunda ileri bir düzeydedirler.</li> <li>• Söz konusu alandaki kavramları tüm diğer aktivitelerle uygulayabilirler.</li> <li>• Özel yeteneği olduğu alanda rakipsiz olma ve en iyisi olma motivasyonuna sahiptirler.</li> <li>• Yeteneği olan özel alanda hızlı öğrenirler.</li> <li>• Yetenekli oldukları alanda ilgili, kendisinin ve diğerlerinin yeteneği hakkında yargıda bulunurlar.</li> <li>• Dil gelişimleri erkendir ve her dönemde özgün ifade biçimleri kullanırlar.</li> <li>• Akademik alanda üstün başarı gösterirler.</li> <li>• Yaratıcılık özellikleri her alanda gelişmiştir.</li> <li>• Üst düzey bir güdülenme, ısrar ve sebat gösterirler.</li> <li>• Gözlem ve merak yetenekleri oldukça gelişmiştir.</li> <li>• Soyut düşünme yeteneğine sahiptirler.</li> <li>• Güçlü bir belleğe sahiptirler.</li> <li>• Eleştirel düşünme yeteneğine sahiptirler.</li> <li>• Öğrenmeleri çabuk ve sağlamdır.</li> <li>• Daha büyük yaşlarda da dikkat süreleri daha uzundur.</li> <li>• Düşünceleri aktırır.</li> <li>• Kolayca ezberleme ve ezberlediklerini de uzun süre belleklerinde koruyabilme özelliğine sahiptirler.</li> <li>• Geniş sözcük dağarcığına sahiptir. Kelimeleri kolaylıkla ve yerinde kullanırlar.</li> <li>• Kendi başlarına okumayı öğrenirler.</li> <li>• Sayılara erkenden ilgi duyma ve matematiksel aktı yürütme başarısı yüksektir.</li> <li>• Zaman kavramı erken gelişebilir.</li> <li>• İki işi aynı anda yapabilirler.</li> <li>• Yüksek düşünce süreçlerini çalıştırıcı şekilde bilgilerin aktarılmasından hoşlanırlar.</li> <li>• Daha az yapılaşmış öğrenme materyalini tercih ederler. Başlıkları görevlerin bitirilmesi için kendilerine daha fazla fırsat verilmemesini isterler ve sonucu iyi ulaşırlar.</li> <li>• Okuduğunu anlama başarısı yüksektir. Okumayı çok severler. Yaşlarının seviyelerinin üzerindeki eserleri rahatlıkla okuyabilirler.</li> <li>• Tartışmalarda gelişmiş sözel beceriler sergileme gelişmiştir.</li> <li>• Bilgisayar kullanmada beceriklidir.</li> <li>• Karmaşıklık, çözümlenebilir yetenekleri vardır. Hızlı ve kolay öğrenirler. Muhakeme ve problem çözme yetenekleri gelişmiştir.</li> <li>• İlginc ve sıra dışı fikirlerle sahip olabilirler.</li> <li>• Sebep sonuç ilişkisine ilgi duyarlar.</li> <li>• Algılayıcı ve iç görüldürler.</li> <li>• Sanat, bilim, geometri, mekanik, teknoloji ya da müzikte başarılı olurlar.</li> <li>• Sağduyu ve pratik bilgilerden yararlanırlar.</li> <li>• Erken okuma yeteneği. Oldukça erken yaşta içinden okuma (2-3 yaş gibi)</li> <li>• Bağlımsız okuma, sıklıkla yetişkin seviyesindeki kitapları tercih etme</li> <li>• Neden-sonuç ilişkilerini hızlı algılama</li> <li>• Yaşına göre ileri bir miraz anlayışına sahip olma</li> <li>• Benzerlik ve farklılıkları çabuk fark etme ve hızla prensiplerden genellemeye gidebilme yeteneği</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Öğrenmekten zevk alma</li> <li>• Kendine güven</li> <li>• Yüksek motivasyon</li> <li>• Yenilikten hoşlanma ilgili</li> <li>• Kendisiyle farkındalık</li> <li>• Sebat</li> <li>• Kendini kontrol edebilme</li> <li>• Empati/ kendini başkasının yerine koyabilme</li> <li>• Risk alabilme</li> <li>• Maceraya atılabilme</li> <li>• Keşfetmekten hoşlanma</li> <li>• Yalnız kalmaktan hoşlanma</li> <li>• Estetik duyarlılık</li> <li>• Belirginliğe açıklık</li> <li>• Güçlü sezgi</li> <li>• Tekdüzelikten sıkılma</li> <li>• Özgünlüğe yönelme</li> <li>• Liderlik</li> <li>• Dünya sorunlarına ilgi</li> <li>• Duygusal tepkilerinde aşırıya kaçma</li> <li>• Yoğun ilişkiler kurabilme</li> <li>• Sürekli gelişme arzusu</li> <li>• Gelişmiş ahlaki değerler</li> <li>• Haksızlığa katlanmama</li> <li>• Doğuya ilgi</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lider ruhludurlar ve grupta liderlik özellikleri gösterirler.</li> <li>• Geniş bir ilgi alanları vardır.</li> <li>• Toplumda güçlü ilişkiler kurabilme yeteneklerine sahiptirler.</li> <li>• Duyarlılıkları gelişmiştir. Dünya sorunlarına ve toplumsal sorunlara ilgili ve duyarlıdır.</li> <li>• Genellikle yaşlarından büyüklerle arkadaşlık ederler.</li> <li>• Uyum yetenekleri güçlüdür. Özellikle yeni durumlara çabuk uyum gösterirler.</li> <li>• Arkadaşları arasında popülerdirler.</li> <li>• Anne baba ya da bakıcıyı erken tanıma ve gülmeye becerisi gösterirler.</li> <li>• Ses, ağrı ve acıya karşı aşırı tepki verebilirler.</li> <li>• Karşınsındakilerin düşüncelerini, duygularını ve isteklerini kestirebilme yeteneğine sahiptirler.</li> <li>• Yeni ve değişik durumlara kolay ve çabuk uyum sağlarlar.</li> <li>• Grup içindeki liderliğin amacı ve işlevini kavrayabilmeleri ve diğerlerinin gereksinim ve ilgilerine duyarlı olabilmeleri nedeniyle, genellikle lider olma eğilimindedirler. Hem liderlik için arzulanan kişilik özelliklerine hem de geniş ilgi alanına sahip olmaları liderlik potansiyellerini daha da artırır.</li> <li>• Espri yetenekleri gelişmiştir.</li> <li>• Okula karşı isteklidirler ve ders dışı etkinliklere katılmaktan zevk duyarlar</li> </ul>



Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların ortalama öğrencilerden bir diğeri önemli farkları ise öğrenme özellikleridir. Bu noktada alanyazında yapılan bazı çalışmalardan (Davaslıgil, 2004: 22-24; Ataman, 2004: 158) hareketle bir başka liste oluşturmak da mümkündür. Bu liste şu şekilde olacaktır:

- Keskin gözlem gücü; çabuk kavrama, önem duygusu; sıra dışı olanı inceleme arzusu,
- Soyut düşünme gücü; kavramlaştırma, sentezleme, tümevarıma dayalı öğrenmeye ve sorun çözmeye ilgi, zekâ etkinliklerinden zevk alma,
- Sebep-etki ilişkilerine ilgi, bağlantıları görme yeteneği, kavramların uygulanmasına yönelik ilgi, doğruluk sevgisi,
- Değer ve sayı sistemlerinde saat ve takvimlerde olduğu gibi yapı, düzen ve istikrardan hoşlanma,
- Bellek gücü; çok hızlı bir biçimde bilgileri anımsama ve özümsemeye sahiplik,
- Sözel yeterlilik; geniş kelime bilgisi, ifadede kolaylık; okumaya ilgi, ileri alanlarda geniş bilgi,
- Sorgulayıcı tutum, entelektüel meraklılık, araştırmacılık, iç motivasyon,
- Hızlı düşünme,
- Eleştirel düşünme gücü; şüphecilik, değerlendirici sınıma; öz-eleştiri ve özdenetim,
- Yaratıcılık ve mucitlik; bir şeyler yapmak için yeni yollardan hoşlanma; yaratıcılığa, beyin fırtınasına ilgi,
- Dikkati yoğunlaştırma gücü; diğeri her şeyi dışarıda bırakan yoğun dikkat; uzun dikkat süresi, keskin bir gözlem yeteneği,
- Tutarlı ve amaca yönelik davranış,
- Diğeri karşı duyarlılık, sezgisellik, empati; duygusal destek ve sempati ihtiyacı,
- Yüksek enerji, uyanıklık, heves; icat öncesinde yoğun gönüllü çaba,
- İşte ve çalışmada bağımsızlık; bireysel çalışma tercihi, kendine güven,

- Her şeye eli yatkınlık, ustalık; çeşitlilik arz eden ilgi ve yetenekler, çok sayıda hobi; müzik ve resim gibi sanat dallarında yeterlilik,
- Dostanelik, açık yüreklilik,
- Çeşitli konularda oldukça geniş bilgiler depolama özelliğine sahip olma,
- Karmaşık nesne ve olayları kolaylıkla anlama, onları anlaşılabilir ve anlamlı parçalarına kolaylıkla ayırma ve soruların yanıtlarındaki mantıksal yapıyı hemen görme,
- Akranlarına kıyasla oldukça uzun ve karmaşık cümle kurma,
- Okul başarısı açısından her öğretim aşamasında bulduktan sınıfın ortalama iki sınıf üstünde bilgiye sahip olma,
- Özellikle; fen, matematik, dil bilimleri gibi konularda başarılı olma.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri başlığı altında son olarak çalışmanın doğrudan amacıyla ilgili olarak Özdemir (2010: 25) üstün yetenekli çocukların dilsel gelişim özelliklerini şu şekilde derlemiştir:

- Konuşmaya erken başladıkları gibi her yaşta kelime dağarcıkları yaşlılarına kelime dağarcıkları akranlarından zengindir.
- Özellikle soyut sözcükleri anlamlı olarak ve yerinde kullanabilmekte açık bir üstünlük göstermektedirler Konuşurken işaret ve bedeni ifadeye çok az başvururlar.
- Kelimeleri doğru telâffuz ederler, kelimeleri yerli yerinde kullanırlar ve akıcı bir konuşmaları vardır.
- Ana dilin öğretilmesinde okuma ve yazmaya karşı olan ilgi olağandan çok önce başlamakta ve başarılmaktadır.
- Her yaşta ortalama bir yetişkinden daha çok okumaktadırlar. Gezi, serüven, aşk romanları, bilim kurgu gibi yayınlara ilgi göstermektedirler.<sup>23</sup>

<sup>23</sup> Gallagher'a (2015b: 66) göre iyi okuyabilen öğrenciler, hızlı bir şekilde Avustralya çiftçiliğinin karakteristiklerini, kanguruların karakteristiklerini ve çiftçilerin bu problemle baş etmek için eski girişimlerini anlayabilirler. Aynı zamanda kendi geçmiş tecrübelerinden de bu ülkedeki çiftçilerin hayvan istilalarıyla nasıl mücadele ettiklerine dair çıkarımlar yapabilirler. Daha önceden depolanmış geçmiş bilgileri kullanabilme ile birlikte yeni bilgileri hızlıca öğrenebilme kabiliyeti, bazı öğrencilerin, depolanmış bilgi veya yeteneklerde temel eksiklikler bulunan diğer öğrencilerden daha etkili bir şekilde faydalı fikirler üretmelerine izin vermiştir.

- Ayrıca takvim, ansiklopedi, sözlük, atlas, bilgisayarlarla çok erken yaşta ilgilenmeye başlamakta ve başarıyla kullanmaktadırlar.

Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin özellikleri ile ilgili literatür bağlamında okul öncesi düzeydeki üstün zekâlı çocuklara uygulanacak farklılaşmış programın değerlendirilmesi (Davaslıgil, 1988: 44); üstün yetenekli çocukların ahlaki gelişimleri (Hökelekli & Gündüz, 2004); üstün zekâlı çocukların ortak ve belirgin özellikleri (Çağlar, 2004); üstün başarılı öğrencilerin özdüzenleyici öğrenme stratejilerinin neler olduğunu, matematiğe karşı motivasyonlarını ve düşünme stillerini belirleyip bu değişkenleri grup özelliklerine göre incelenmesi (İspir, Ay & Saygı, 2011); yaratıcı drama yöntemiyle verilen, ahlaki yargılama düzeyinin gelişimini destekleyici eğitimin, altıncı ve yedinci sınıf düzeyindeki üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargılama düzeylerine etkisinin incelenmesi (Kangal & Arı, 2013); yetenekli çocukların benlik algıları (Metin & Kangal, 2012); Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) eğitim gören üstün yetenekli öğrencilerin bilime yönelik görüşlerinin ve bu görüşleri etkileyen faktörlerin neler olduğu (Keser & Kalender, 2016); Antalya Bilim Sanat Eğitim Merkezi'ne (BİLSEM) devam eden 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinde algılanan sosyal destek düzeyinin, benlik saygısına etkisi (Dengiz & Yılmaz, 2015); üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik düzeyleri (Leana-Taşcılar vd. 2014); öğretmenlere, ailelere ve üstün zekâlıların eğitimi alanıyla ilgilenen bilim insanlarına üstün zekâlılarda cinsiyet farklılıkları açısından değerlendirilmesi (Camcı, 2011); üstün yetenekli çocukların eğitim ve gelişimi üzerinde anne babaların önemli bir işlevi (Karakuş, 2010: 129); anne-babalara yol gösterecek yaratıcı yaklaşımlar geliştirebilmeleri için dikkat edilmesi gereken bazı hususların belirlenmesi (Dağlıoğlu & Alemdar, 2010); anne babaların karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi (Karakuş, 2010); üstün zekâlı çocuğa sahip ailelerin sergiledikleri ebeveyn tutumları ile çocuklarının zekâ düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Afat, 2013); anne babaların çocuklarının eğitimine rehberlik etmelerine yönelik algılarına ilişkin durumlarının belirlenmesi (Karakuş, 2014); üstün yetenekli öğrencilerin kendilerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ve bu algıları farklılaştıran demografik değişkenleri belirlenmesi (Boran & Şan, 2013); okul öncesi öğretmenlerinin üstün

yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Kıldan, 2011); üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme ve öğretme kavramlarına yükledikleri anlamlar ile öğretmenlik mesleği ve öğretmen özellikleri konusundaki öncelik tercihleri konusundaki görüşlerini farklı değişkenler yönünden ortaya konması (Erişti, 2012); üstün zekâlılar eğitimde yaklaşık 50 yıllık geçmişi olan İsrail’de yapılan çalışmalar incelenip öğretmen ve öğrenci eğitim çalışmaları üzerinde durulması (Hızlı, 2014); üstün yetenek tanısı almış öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme stillerinin saptanması (Bildiren, 2013); matematik alanında üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stillerinin veri madenciliği yöntemini kullanarak incelenmesi (Aksoy & Narlı, 2015); üstün yetenekli öğrencilerin öğrenme stilleri ve fen öğrenmeye yönelik motivasyon stilleri ile fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi (Kahyaoğlu & Pesen, 2013); üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin bilim insanına ilişkin algısal imajları (Camcı-Erdoğan, 2013); üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin ‘geleceğin dünyası/teknolojisi’ temasına ilişkin algılarını bilgisayar destekli tasarım eğitimi bağlamında ortaya koymaları (Erişti, 2012a); ortaokul matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematikte üstün zekâlı öğrenci özelliklerine yönelik yargıları çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Güçyeter, 2015) gibi çalışmalarda bu bireylerin pek çok yönden değerlendirildiği ve incelendiği görülmüştür.

Öte yandan öğrencilerin yabancı dil öğrenimleriyle ilişkili olarak kullandıkları zekâ türlerini keşfetmek (Sarıcaoğlu & Arıkan, 2009: 118); üstün yetenekliler eğitiminde nitel örnek olay incelemesi ile ilgili sorunları tartışmak (Mendaglio, 2003); oldukça yüksek zekâdaki çocukların akranları tarafından kabulünü araştırmak<sup>24</sup> (Gallagher, 2015a); öğrencilerin duygusal zekâları ve alana özgü yaratıcılıkları ile alana özgü yaratıcılığı tahmin etmekteki duygusal zekânın etkisinin arasındaki ilişkiyi belirlemek (Şahin, Özer & Deniz, 2016) gibi araştırmalardan hareketle üstün zekâlı eğitimini desteklemek için genel eğitim programlarını güçlendirmek, üstün zekâlı eğitim programlarını ötekileştirmeyi azaltacaktır. Üstün zekâlılar gelecekte, üstün zekâlı öğrencilere en iyi nasıl fayda edeceğini görmek için her türlü genel eğitim girişiminde bulunmalıdırlar (Brown & Garland, 2015: 93).

<sup>24</sup> Ki sonuçlar bu tür öğrencilerin grup olarak sınıf arkadaşları arasında çok popüler olduklarını göstermiştir.

VanTassel-Baska'ya göre (2015: 21) önümüzdeki onbeş yıllık süreçte üstün zekâlı eğitiminin istikameti, Dr. Gallagher'ın kalbine ve çalışmasına çok yakın fikirleri öne çıkaran program ve çalışmalar için sistematik bir modele yönelmelidir. Bu sistematik model, Dr. Gallagher'ın da açıkça yazdığı gibi, uygun değişim gereksinimlerinden yola çıkmalı ve aşağıdaki ilkeleri eşit olarak vurgulamalıdır:

- Entelektüel potansiyel ve akademik başarı, güzel sanatlar ve pratik uygulamalar ve de liderlik alanlarında üstün öğrencilerin farkında olan nüfusun uygun bir tanımı. Bu tanım aynı zamanda üstün zekâlılık seviyelerini ve programlar ile hizmetlerdeki seviyelere göre farklılıkları da belirtmelidir.
- Belli türdeki üstün zekâlılığı belirlemek ve yetersiz temsil edilmiş gruplara ulaşmak için yaygın araçları kullanarak araştırmaya dayalı standart bir yaklaşım kullanan bir kimlik saptama modeli.
- Her alanda K-12 müfredatıyla ilgili konular ve kapsam barındıran müfredat tabanı içeren farklılaştırılmış programlar ve servisler takımı.
- Öğretmenler ve koordinatörler için, her kabiliyet seviyesinde ve gelişimin her aşamasında üstün zekâlılarla çalışma hazırlığını zorunlu kılan bir eğitim programı.
- Yerel ve devlet düzeyinde müfredatın her alanında tanısal veriye dayalı olarak esnek gruplama ve hızlandırmayı teşvik eden programlar takımı.
- Özellikle de çocukluğun başlarında, üstün zekâlı öğrencilerin başarılarını etkileyen psikolojik düşünceler ve eğitsel girişimlere ilgili temel ve pratik ilgi sorularını sormaya ve cevaplamaya devam eden bir araştırma ajandası.

### **2.2.2. Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Dil Becerileri**

Hobbes'a (2005: 41) göre akıl, düşünme yeteneği, yani düşüncelerimizin işaretlenmesi ve ifade edilmesi için üzerinde anlaşılmalı genel adların hesaplanmasından, yani toplanması ve çıkarılmasından, başka bir şey değildir. Karadüz (2010: 1566) bir düşüncenin tümce biçiminde dile getirildiği zaman, o düşüncenin açıklık kazanacağını, bireyin dil kazanımı sürecinde, düşünce gücünün her türlü öğrenmenin özünü oluşturacağını ve her bireyin, ana dilini öğrenirken düşünme becerisini de geliştirmekte olduğunu, dil ve düşüncenin iç içe varlığını sürdürdüğünü belirtir. Bu noktada Winstanley, Eyre (Akt. Erişti, 2012a: 104) gibi

araştırmacılara göre yetenekli öğrencilere ilişkin karakteristik özellikler; iyi bir okuyucu olma, yaşına göre akıcı konuşma, hazır cevaplara sahip olma, geniş bir bilgi dağarcığına sahip olma, çabuk öğrenme, daha büyük yaş grubundaki çocukların ilgilendiği konularla ilgilenme, yetişkinlerle kendi yaşlarına göre daha iyi iletişim kurabilme, problem çözme sürecinde alışılmadık ve orijinal fikirler üretme, yazılı etkinliklerden çok sözel ifadeyi tercih etme, mantıklı olma, kendi ilgi alanları doğrultusunda kendi öğrenmesini gerçekleştirebilme, iyi bir hafızaya sahip olma gibi özellikler gösterme şeklinde sıralanabilmektedir.

Bilindiği üzere üstün zekâlı ve yetenekli çocukların tanınmasında kullanılan en önemli yöntem zekâyı ölçen testlerdir. Ancak Kurttaş'a (2012: 157) göre zekâ ölçen testler tek başına üstün yeteneği belirlemede yeterli değildir. Üstün yetenekli çocuğu belirlemede zekâ testlerini yanında öğretmen ve ebeveyn gözlemleri ve çocukların sanatsal ve sosyal alanda gösterecekleri performansları da ölçen ölçekler gerekmektedir. Bu konuyla ilgili Gallagher (2015b: 65-66) şu açıklamaları yapmaktadır:

IQ testleri belirli bir zamandaki entelektüel kabiliyet gelişimini ölçmenin sadece bir yoludur. “Doğuştan gelen kabiliyeti” ölçemezler ancak bir çocuğun mevcut gelişimini ölçebilirler ve depoladıkları bilgiler, muhakeme kabiliyetleri ve düşünceleri ilişkilendirme özellikleri yönünden birbirleri ile kıyaslanabilirler – bu özelliklerin hepsi akademik başarıyı tahmin etmede önemli etmenlerdir. IQ testlerinin gücü de gelecekte hangi öğrencilerin akademik bağlamda başarılı olacağını tahmin etmesi ve bu yüzden eğitim çevrelerinde üne sahip olmalarıdır. Tek başına kullanıldıklarında tamamen isabetli olmamalarına rağmen, teşvik edici ve sosyal faktörler olmadan, IQ testleri hala günümüzde sahip olduğumuz tek ve en etkili akademik başarı tahmin etme yoludur. Bir adım daha gidildiğindeki soru, böyle testlerin “zekâ” dediğimizde kastettiğimiz her şeyi gerçekten ölçüp ölçmediğidir.

O halde (Leana-Taşcılar & Cinan, 2013: 15) üstün zekâ ve yeteneğin tek belirleyici olgusunun doğuştan gelen-var olan bir yetiyi çeşitli testler aracılığıyla

ölçmenin üstün zekâ ve yeteneğin yeterli bir açıklaması olmayacağı kesindir. Sözelimi Weschler zekâ testi gibi testler dil, sayısal yetenek, birikmiş genel bilgi ve deneyimin rehberliğini gerektiren kristalize zekâ testleridir. Öyle ki 2000’li yıllarda, kişinin üstün yetenekli birey olma özelliği kazanması için, sadece yüksek zekâ düzeyine sahip olması yeterli değildir. Kahyaoğlu ve Pesen’e (2013: 40-41) göre üstün yetenekli bireyin birbiriyle etkileşim halinde olan üç genel özelliklere sahip olduğu, yönünde yaygın bir düşünce bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, genel ve özel yüksek yetenek düzeyidir.<sup>25</sup> İkinci özellik, yeni düşünceler oluşturup bunları yeni sorunların çözümünde uygulayabilme yeteneği olan yaratıcılıktır. Üçüncü özellik ise, bir işi başından sonuna kadar götürebilecek yüksek güdülenme yani görev yüklenme yeteneğidir.

Üstün zekâlılığın tanımı, son zamanlardaki psikolojik karakteristik araştırmalarında da kayda değer değişiklikler göstermektedir. Bilişsel ve üstbilişsel alanlardaki araştırmacılar, bilişsel işlevlerin kendi örnekleri arasında bazı genel yönlerini sürekli tutmak için, hâlâ yüksek IQ tanımını kullanmaya meyillidir. Ancak, entelektüel olmayan alanlardaki araştırmacılar, okul sisteminde üstün zekâlı öğrencileri tespit etmek için hangi tanıma yer verildiyse onu kullanmaya meyillidir (Robinson & Clinkenbeard, 2008: 21). Ancak sürecin bu öğrencilerin tespit edilmesiyle sona erdiğini düşünmek büyük bir yanılgıdır. Diomand, Haugen ve Kean’a (1980: 9) göre bütün alanlarda, öğrenciyi vurgulayan, öğrenciye çok ilgi gösteren ve öğrenciye güven veren öğretim metotları, üstün zekâlı gençlerin doğasını öğrenmeye en uygun olarak görülmektedir. Üstün zekâlıların öğretiminde, seçmecilik (eklektizm) ve faydacılık (pragmatizm) karıştırılması ve birlikte kullanılması en uygun felsefe olarak görülmektedir. Cross ve Colman’a (2005; Olthouse, 2013: 260) göre her ihtisasın, bu yeteneğe sahip üyeler tarafından paylaşılan kendi anlamları ve çalışma kuralları vardır. Yazma da disipline özeldir ve yazma yeteneği, birey ile ihtisas arasındaki ilişkinin bir işlevidir. İhtisas (domain) terimi, alan (field) ve disiplin ile eş anlamlıdır. Her ihtisas, aynı ihtisas bilgisini

<sup>25</sup> Kahyaoğlu ve Pesen’e göre (2013) genel yüksek yetenekler; soyut düşünebilme, sözel ve sayısal muhakeme, bellek, sözcük akıcılığı ve bilgilerin hızlı, sağlıklı ve seçici olarak anımsanmasıdır. Özel yüksek yetenekler ise müzik, resim, bale, heykel, sinema, tiyatro, oyunculuk gibi sanat ve fen, matematik, kimya, fizik gibi teknik alanlardaki yeteneklerdir.

paylaşan insanları ve bu bireylerden çıkan fikirleri barındırır (Robinson & Clinkenbeard, 2008: 22). Bu nedenle üstün zekâlılara dil sanatı öğretimi, analitik zihinlerini ve hayalperest yeteneklerini tamamen kullanan teknikleri ve kaynakları öğrencilere sağlamalıdır (Smutny, 2001). Çeşitli konuşma bağlamları ve birbirleri arasındaki ilişkiler ile paylaşılan bilgi yazma ihtisasını oluşturur. Öğrenciler bireysel olarak ihtisas ile etkileşime girer ve öğrenci etkileşimi ile ihtisas, öğrencinin yetenek gelişimini etkiler (Olthouse, 2012: 66).<sup>26</sup> Smutny'ye (2001: 6) göre üstün zekâlılara dil sanatlarının öğretimi, öğrencilere, onların analitik zihinleri ve hayalperest yetenekleri ile tam olarak etkileşime geçen teknikler ve kaynaklar sağlamalıdır. Üstün zekalı okurlar ve yazarlar, kendi orijinal çalışma-yaratıcı yazma, tasarlama, kompoze etme ve dramatize etmeleri ile yanıt verdiklerinde literatür tecrübelerini genişletebilirler. Stratejiler ise bir müfredat uzantısı olarak kullanıldıklarında, özellikle üstün zekâlılara ve ayrıca diğer çocuklara eleştirel düşünme yeteneklerinin öğretilmesinde kullanılabilir.

Yazma öğretmeni ve kuramcı Peter Elbow (Olthouse, 2014: 171) ortaokullarda okumanın sıklıkla yazmadan önemli görüldüğünü belirtse de yazma hem okuma yeteneklerini geliştirir hem de okumayı öğrenmeye öncelikli motivasyon sağlar. Smith'e (2008: 20) göre yazıyı oluşturma işleminin iki farklı teorik metodu vardır: bilgiyi anlatma ve bilgiyi dönüştürme. İlki, acemi ve gelişmemiş yazarların işlemleriyle ilgili "düşün/söyle" özelliğini açıklar ve sonraki, usta yazarların planları sözbilimsel ve tür şemasında geliştirir ve ödevlere özgün kanıtlar gösterirler. Böylece, bilgi anlatımının doğrusal üretiminin tersine, bilgi dönüştürme modeli, metnin, yazarın içeriği ve tür bilgisi arasındaki etkileşimi etkileyen kısıtlamalarla üretildiği, yinelemeli bir işlem önermektedir. Smith'e (2014: 223-224) göre uzmanlar tarafından kullanılan bilgi dönüştürme modeli, yazma işlemiyle ilgilenmek için farklı bir entelektüel yol sergilemektedir. Ancak profesyonel yazarların hayatlarını ve yazma işlemlerini incelediğinde, her yazdıklarında hepsinin aynı işlemi takip etmediklerini gözlemler. Öncelikle, birçok yazar her tür yazısı için aynı süreci izlemez, ayrıca, aynı tür işi yapan farklı yazarlar da aynı prosedürleri izlemezler.

<sup>26</sup> Ortaokul öğrencilerinin yazma performanslarını geliştirmek için tasarlanan bir öğretim programının etkinliği için Bkz. De La Paz & Graham (2002)



Ancak bu, kalıpların olmadığı anlamına gelmez. Kalıplar vardır, çok açıktır ve birlikte bakıldığında, sınıfta öğrencilerine yazma ödevi verdiğinde yapılması ve yapılmaması gereken bazı önemli şeyleri öğrencilere gösterirler (Gallo, 1994: 55). Englert, Raphael ve Anderson'a (1992: 412-413) göre yetişkin yazarlar planlama sırasında, okuru (ör. "Kime yazıyorum?"), amacı (ör. "Bunu neden yazıyorum?"), ilgili geçmiş bilgiyi (ör. "Konum hakkında ne biliyorum?") ve fikirler arasındaki ilişkiyi (ör. Fikirlerimi nasıl gruplandırıp düzenleyebilirim?) belirlemek için üstü kapalı kendini sorgulama stratejileri kullanarak birçok bilişsel aktivitede de olduğu gibi, bir iç diyaloga girerler. Englert vd.ne (1988: 18-19) göre başarılı yazarlar, yazmadaki işlemler ile birlikte metnin planlanması, talaklanması, değiştirilmesi ve gözden geçirilmesi için gerekli stratejileri de bilirler ve çok sayıda bilgi kaynağını kullanmakta ve kişisel tecrübe, kaynak kitap ve diğer insanlar gibi çeşitli kaynaklardan aldıkları bilgileri bir araya getirmek, kullanmak ve birleştirmek için gerekli stratejilere hâkim olmakta da ustadırlar. Özetle yazma işlemi boyunca yazarlar, hangi stratejilere ihtiyaç duyulduğunu belirlemek ve bir prosedürün başarılı olup olmadığına bağlı olarak strateji kullanımını düzenlemek için için üstbilişsel bilgilerini kullanırlar.<sup>27</sup> Öte yandan üstbilişsel bilgi olmadan öğrenciler, onlara ne yapacaklarını ve ne zaman yapacaklarını söylemeleri için öğretmenlerine bağımlı kalırlar.

Herhangi bir üstün zekâlı sınıftaki en değerli kaynak elbette öğretmendir: İyi öğretim iyi yazma üretir. Yazma işleminin öğretilmesinde öğretmenin rolü yaratıcılığı arttırır ve farklı düşünmeyi geliştirir, bu da üstün zekâlıları yazarak kişisel ifadeye ve iletişime yönlendirir (Diomand, Haugen & Kean, 1980: 9). Öğretmenler, yazma yeterliğini öncelikli olarak imla, noktalama işaretleri ve hatta okunabilirlik bile değil, yaratıcılık ve üretkenlik üzerinden değerlendirirken, yazma yeteneğinin küçük çocuklarda görülebileceğini anlamaktadırlar (Olthouse, 2014:

<sup>27</sup> Bu konuyla ilgili De La Paz ve Graham (2002: 687) yaptıkları çalışmada 4. Sınıf seviyesinde test edilen öğrencilerin %60'ından biraz fazlası "temel" yazarlar olarak sınıflandırılmışlardır. Bu da belirtilen sınıf seviyesinde gerekli yeteneklerde ve bilgide kısmi yeterlik anlamına gelmektedir. 4. Sınıf öğrencilerinin diğer %16'sı bu basit başarı seviyesinin altında performans göstermiştir. 8. Sınıf ve 12. Sınıf seviyelerinde de benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu bulgular, her sınıf düzeyinde yeterli seviyede ve üzeri performans gösteren yazarların yaklaşık %25'te kaldığını, bu yüzden ortalama bir Amerikan öğrencinin usta bir yazar olmadığını göstermektedir.

171). Ancak yukarıda bahsedilen durumları geliştirmek, bunları kendi sınıflarında kullanabilecek öğretmenlerle her öğrenciye o dersi öğretecek stratejiler, metotlar ve teknikler ile mümkündür (İflazoğlu Saban & Bal, 2012). Bu noktada üstbilis veya kişinin kendi düşünmesi üzerine düşünmesi, üstün zekâlılığın önemli bir bileşeni olabilir. Örneğin, üstün zekâlı çocukların üstbilis hakkında diğer çocuklardan daha fazla doğru bilgiye sahip olduğu ve bu avantajın tüm yaş gruplarında tutarlı bir şekilde mevcut olduğu görülmüştür (Robinson & Clinkenbeard, 2008: 23).

Buna paralel olarak, dil eğitimi ve beyin kavramları birbirlerinden ayrı kavramlar gibi görünseler de dil, beyinde yapılan ve sosyal çevrede zaman içerisinde şekillenen bir olgudur. Bir davranış şeklidir. Davranışları belirleyen zihinsel süreçler beyinde oluşmaktadır. Dili eğitmek beyni eğitmektir. Beyni eğitmek ise dili eğitmektir (Onan, 2010: 560). Her insan mutlaka bir dille düşünür, düşüncelerini ifade ederken dilin kavramlarından yararlanır. Öyle ki kavramlar bireyin anlama ve anlatma duvarlarını oluşturur. Birey sahip olduğu kavram dünyasıyla dış dünyayı algılar, sahip olduğu kavram dünyasından yararlanabildiği ölçüde öğrenir. Öğrenmenin niteliğini düşünme becerileriyle birlikte dilin kavram dünyası sınırlar (Karadüz, 2010: 1566-1567). Net bir biçimde ifade etmek gerekirse özellikle erken yaşta düşünce ve dil becerilerindeki yetkinlik önemli bir üstün zekâ ve yetenek işaretidir. İlerleyen yaşlarda bu becerilerin geliştirilip zenginleştirilmesi ise uygun eğitim ve öğretim etkenleriyle mümkün olacaktır. Öğretim programlarından öğretimin gerçekleşeceği ortamlara ve kişilere kadar bu sürecin içinde yer alan her faktör bu öğrenciler için yaşamsal öneme sahiptir. Yetenekli yazarlar için okul nasıl bir yerdir? Olthouse'un (2012a: 117) yaptığı araştırmaya göre, bazı öğrenciler okula rağmen yazar olmaktadır, okul sayesinde değil. Gallagher (2015: 14) ise şu soruları sorar: "Öğretimsel ve eğitsel planlamamızda üstün zekâlılığı geliştirebilir miyiz? Bu soruya "Evet" yanıtı vermeyecek bir öğretmen veya psikolog neredeyse yoktur ancak bu etkiye dair somut bir kanıtımız var mı? Akıcılık, esneklik ve orijinallik gibi yaratıcılık bileşenlerini öğretim ile arttırabileceğimizi biliyoruz." Diomand, Haugen ve Kean'in (1980: 21) incelediği literatürde tanımlanan üstün zekâlı programlarının çoğu "yaratıcı yazmaya" odaklanmıştır. Yaratıcılığı arttırmanın önemli olduğuna inanıyoruz, ancak üstün

zekâlı öğrencilerin açıklayıcı, göndergesel (referential), edebi ve ikna edici amaçlarla yazma yeteneklerinin geliştirilmesi için de eşdeğer dikkatin verilmesi gerekir. Dolayısıyla üstün zekâlı öğrencilerin yazma becerilerindeki gelişmeleri değerlendirmek için oluşturulan formlar şu maddeleri içermelidir:

- Yazmayı belli bir okur kitlesi için planlama – okur yalnızca çocuk (kişisel yazma), sınıftaki diğer öğrenciler veya halk (halk için yazma) olabilir.
- Yazma amacına uygun bir şekil seçme
- Fikirleri düzenleme (rehberlik ile)
- Olayları sıralama (rehberlik ile)
- Fikirleri bağımsızca düzenleme
- Olayları bağımsızca sıralama
- Olayları başkasının bakış açısından görebilme kabiliyeti yansıtan yazma planlaması (rehberlik ile)
- Genellemeleri paragraf halinde bir araya getirme
- Yazmadaki fikirleri kıyaslama ve karşılaştırma (rehberlik ile)
- Yaygın değişkenlere dayalı olarak bilgi parçaları arasındaki bağlantıları kurabilme
- Bilgi parçalarını düzenleme; birbiriyle ilişkili ve etkileşimli bloklar
- Bilgiyi yeniden tanımlama ve değiştirme
- Olayları başkasının bakış açısından görebilme kabiliyeti yansıtan yazma planlaması (kendi başına)
- Yazmadaki fikirleri kıyaslama ve karşılaştırma (kendi başına)
- Beklenti, tahmin ve netice halindeki bilgilerden anlam çıkarma

Bu bulgular çalışmacıları üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin düşünce ve dil becerileri ile ilgili özelliklerine yönelik incelemeler yapmaya götürmüştür. Üstün zekâlı ve yetenekli çocukların alanlara göre nitelikleri sıralanırken düşünce ve dil becerileriyle ilgili özellikleri yapılan araştırmalardan hareketle (Ataman, 2004: 158; Davaslıgil, 2004: 214; MEGEP, 2009: 26; Kıldan, 2011: 808) şu şekilde derlenebilir:

- Yaşına göre kavramsal olarak ilerlemiştir.
- İleri düzey, teknik bilgi birikimine ya da çok özel bilgilere sahiptir.
- Sınıf arkadaşları tarafından yeni fikir ve bilgilerin kaynağı olarak görülür.

- Sınıf arkadaşları tarafından bir grup stratejicisi ya da organizatörü olarak görülür.
- Yaratıcı öyküler anlatır ya da yazar.
- Bilgiyi kolayca ve süratle kazanır.
- İlerlemiş yoğunlaşmış ve geniş konulara eğilen meraklı bir okuyucudur.
- Özellikle insan davranışlarının değerlendirilmesi açısından eleştirel yargı kapasitesi vardır.
- Hayal gücü, zaman ve mekân bakımından farklılık gösteren sosyal durumlara kendini yönlendirme yeteneği vardır.
- Zaman duygusu ve birbirini izleyen olayların başka olaylarla ilişkisini görme yeteneği vardır.
- Sosyal problemlerde araştırma, uygulama, bir problemin sınırlarını algılama, verileri saklama, kanıtları sıralama, hipotez oluşturma, anlamlı sonuçlara varma ve yazılı ya da sözel sunular için sonuçları etkin biçimde düzenleme yeteneği vardır.
- Kendisine yöneltilen sorulara ya da karşılaştığı problemlere birden çok çözüm ve değişik fikir üretir. Bu ürettikleri; alışılmamış, kendine öz ve zeki tepkilerdir.
- Düşüncelerini ifadelendirmesi ketlenemez, bazen radikaldir ve karşıt görüşlerini ateşli bir biçimde savunur, fikirlerinden vazgeçmez, kolaylıkla çok büyük riskler alabilir, maceraya düşkündür.
- Çok keskin bir mizah anlayışı vardır. Olaylardaki ince mizahı sıradan kişilerden çok önce hemen fark ederler.
- Güzelliğe duyarlıdır; nesnelere estetik yanlarını keşfetmeye çalışır.
- Üstün çocuklar, çoğunlukla genelleme yapmadan önce her bir bulguyu dikkatlice değerlendirirler. Ancak, çok ender olarak, ayrıntılar üzerinde durmadan hemen sonuca atlarlar.
- Parçadan bütüne, bütünden parçaya doğru akıl yürütme şekline sahiptirler.
- Aniden çözümü bulma, bu grubun, bir başka özelliğidir. Bu özellik de çok erkenden kendini gösterir.
- Bir başka özellikleri, düşüncelerindeki akıcılıktır. Bir düşünceden, bir başka ilgili olana büyük bir hızla, geçerek, düşünceler arasında, kolaylıkla ilişki

kurabilirler. Aynı zamanda sözcük akıcılığına da sahiptirler. Her fırsatta bilmedikleri bir sözcük dağarcıklarına yeni bir sözcük daha eklerler. Okumaya karşı ilgilerinin de fazla oluşu, yine sözcük dağarcıklarının gittikçe gelişmesine neden olur.

- Birçok konuda meraklarını belirtirler.
- Mantıklı sorular sorarlar.
- Geniş bir kelime hazinesine sahiptirler ve karmaşık cümle yapılarını kullanırlar.
- Kendilerini ifade etmede iyidirler.
- Yeni konularda edinilmiş bilgileri (daha önce öğrendiklerini) kullanırlar.
- Olağandışı bir şekilde mantıklı sıralama yaparlar.
- Fikirleri detaylı bir biçimde tartışır.
- Hızlı (çabuk) öğrenirler.
- Hikâye uydurmakta ve onları anlatmakta yeteneklidirler.

Görüldüğü gibi üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin doğrudan düşünce-dil becerileri sıralanamamakta, yapılan başka çalışmalardan hareketle bu gibi listeler hazırlanabilmektedir. Sak vd. (2015: 125) tarafından yapılan “Türkiye’de Üstün Yeteneklilerin Eğitiminin Eleştirel Bir Değerlendirmesi” başlıklı araştırmada bilimsel çalışmalarda en çok çalışılan konuların sırasıyla eğitsel etkinlikler (%19,1), üstün zekâlı bireylerin kişilik özellikleri (%16,8), rehberlik (%15,4), üstün zekâlılara yönelik eğitim programları (14,1) ve tanılama (10,4) yer almaktadır. En az çalışılan konular ise cinsiyet (%0,6), üstün zekâlılar alanında yapılan bilimsel çalışmalar (%1,1) ve üstün zekâlıların eğitimleri ile ilgili politikalar (%1,7) olmuştur. Ortaya çıkan bu istatistiklerin de yanı sıra Türkçe alanyazında üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere yönelik yapılan dil becerileri ile ilgili araştırmalar başka çalışmalarca da (Akça-Üşenti, 2014) desteklenebileceği gibi son derece yetersizdir. Bununla birlikte bu araştırmanın amacı ile ilişkili olabilecek ve üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin dil becerilerini bazı yönlerini irdeleyen Türkçe araştırmalar şu şekilde derlenebilir: Zekâ düzeylerine göre oluşturulmuş iki farklı grup yaratıcı yazma becerileri düzeyleri (Özdemir, 2010); Bartın Bilim ve Sanat Merkezi’ne (BİLSEM) devam eden üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarının; öğrencilerin

cinsiyeti, öğrenim kademesi, anne ve baba eğitim düzeyi, okul türü, eğitim programı gibi değişkenlere bağlı olarak incelenmesi (Okur & Özsoy, 2013); Bilim Sanat Merkezine devam eden 50 üstün zekâlı ve yetenekli öğrencinin okuma ilgileri, tutumu ve eleştirel okuma becerilerinin incelenmesi (Ogurlu, 2014); Türkçe dersi için hazırlanmış farklılaştırılmış öğretim uygulamalarının, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin akıl yürütme ve yazma becerilerine yönelik olarak dil kullanmaya, yaratıcı yazma, öyküleyici yazma ve betimsel yazma becerilerine, bilişsel beceri gelişimine ve başarıya etkisi (Akça-Üşenti, 2013); farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki bilişsel beceri ve başarı durumlarına etkisi (Akça-Üşenti, 2014) ve karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikliblogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin, ilköğretim 5.sınıf düzeyindeki üstün ve normal zekâlı öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma performanslarına etkisi (Orhan-Karsak, 2014).

İngilizce alanyazın ise genel hatlarıyla şu şekildedir: Öğrencilere ve yöneticilere, üstün zekâlı ve yaratıcı öğrencilerin tespiti için bir kılavuz sağlama (Ed. Witty, 1971); onikinci sınıf öğrencilerin gözden geçirme stratejilerindeki kalıpları belirleme ve bunları yazma kaliteleriyle karşılaştırma (Bridwell, 1980); ana sınıfı ve onikinci sınıf arasında üstün zekâlı öğrencilere kompozisyon öğretimi<sup>28</sup> (Diomand, Haugen & Kean, 1980); sözel olarak üstün zekâlı ortaokul öğrencilerine yazma dersinin planlanması ve öğretiminde yardım amaçlı müfredat kılavuzu tasarlama (Ports & Mills, 1988); öğrenme özürü (LD) öğrencilerin açıklayıcı yazma hakkındaki bilgisi ve bu bilgi ile yazma performansı arasındaki ilişki (Englert vd. 1988); yazma alanı: Yeteneğe yanıt verme (Campbell, 1990); bilgisayar tabanlı araçların ve konuyla ilgili sözlü cevapların kolej öğrencilerine olan etkisi (Kozma, 1991); yazma literatürü, yazma müfredatı ve öğretiminde içerilecek öz konuşma ve kelime dağarcığı oluşturma (Englert, Raphael & Anderson, 1992); bir örnek olay çalışması: 2 yıl 7 aylık ve 3 yıl 2 aylık arası aşırı erken gelişmiş okurlarda okuryazarlığın ortaya çıkışının belirlenmesi (Henderson, Jackson & Mukamal 1993); profesyonel yazarların yazma işlemleri (Gallo, 1994); önceden öğrenme engelli ortaokul öğrencilerinde etkili bir şekilde kullanılan Yazmada Bilişsel Stratejiyi (Cognitive

<sup>28</sup> Diomand, Haugen ve Kean'e (1980) göre "üstün zekâlı öğrenci" terimini tanımlamak ve bu öğrenciler için iyi bir yazma müfredatının önemini vurgulamak gerekmektedir.

Strategy in Writing – CSIW) daha büyük yaştaki öğrencilere uyarlama (Hallenbeck, 1996); üstün zekâlı öğrencilere dil sanatlarının öğretimi için yaratıcı stratejiler (K-8) öğretimi (Smutny, 2001); metnin planlanması, taslaklanması ve gözden geçirilmesi işlemlerinden her birinin kullanımını hızlandıran stratejilerin öğretilmesi (De La Paz & Graham, 2002); 8. Sınıf öğrencilerine (yetenekli yazarlar, ortalama kabiliyete sahip olanlar ve özel eğitime ihtiyacı olanlar dâhil olmak üzere) tarih anlayışları ve tartışmalı yazma yetenekleri teşvik etmek için tasarlanan bütünleşik bir sosyal bilgiler ve dil sanatları ünitesinin uygulanması (De La Paz, 2005); yetenekli yazarların sıradan sınıflarda eğitilmesi (Smith, 2008); yazma derslerinde eleştirel pedagojik yaklaşımların birleştirilmesi (Gorzelsky, 2009); eyalet çapındaki yaratıcı yazma turnuvasında ustalaşan sekiz ortaokul öğrencisinin yazmayla olan ilişkilerini tartışmaları (Olthouse, 2012a). Ayrıca Olthouse’un (2012; 2013; 2014) birbirini izleyen örnek olay çalışmasında 10 üstün zekâlı çocuğun yazmayla olan ilişkileri yansıtılmaktadır. “Yazmayla olan ilişki” yapılanması, çocukların yazmayla ilgili ilham kaynaklarını, hedeflerini, değerlerini, kimliklerini ve duygularını içerir. Genel olarak bu öğrencilerin yazmayla olan ilişkisi yaratıcı, sorumlu ve öykünmeci (mimetik) olarak tanımlanabilir. Öğrenciler evdeki pekiştirmeli zenginleştirmelerden de faydalanır. “İyi öğrenci” kimliklerine sahiptirler ve bu kimlikler verimli çalışma alışkanlıkları, içsel motivasyon (öz güdülenme) ve uzmanlık hedefleri ile uyumludur. Son olarak, Brown ve Garland’a (2015: 94) göre 21. Yüzyılın üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler için daha iyi olup olmayacağına karar vermek için henüz çok erken; ancak geçmiş ve mevcut trendlere bakılırsa, eşitliği sağlamak için verilen mücadele, her öğrenciye eşsiz yetenek ve kabiliyetlerini geliştirmeleri için eşit haklar ve erişim sağlayan uyumlu bir sistem değil de ikili bir yapı olarak devam edecektir.

## III. BÖLÜM

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın yöntemi karma yöntemdir. Bu yönetime göre bir araştırmada veya araştırmalar serisinde veri toplama, verileri analiz etme ve hem nicel hem nitel teknikleri birleştirmeye odaklanan (Creswell ve Plano Clark, 2007: 5) anlayış hâkimdir. Felsefi varsayımları ve kuramsal çerçeveleri içeren farklı araştırma desenlerinin kullanılmasını, nitel ve nicel verilen toplanmasını ve bu iki veri türünün bütünleştirilmesini kapsayan bu yaklaşımın temel varsayımına göre, nitel ve nicel yaklaşımlardan yalnızca birinin kullanılmasındansa, birlikte kullanılması araştırma problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşturulmasına imkân sağlar (Creswell, 2016: 4).

Araştırmanın modelini ise Yakınsayan Parellel Karma Yöntem modeli oluşturmaktadır. Araştırma problemine ilişkin kapsamlı bir analiz yapılmasına zemin oluşturması için araştırmacının nicel ve nitel veriyi birleştirdiği ya da kaynaştırdığı karma yöntemler deseni şeklindedir. Bu desende araştırmacı genellikle her iki veri türünü yaklaşık olarak aynı zaman diliminde toplar ve sonrasında elde ettiği bu bilgileri genel sonuçları yorumlarken bütünleştirir (Creswell, 2016: 15).

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) kayıtlı üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile ortaokullarda öğrenim gören normal zekâyâ sahip bir grup öğrenci oluşturmaktadır. BİLSEM'ler, üstün zekâlı tanısı almış ilkököl ve ortaokul öğrencileri için bir tür okul sonrası zenginleştirme programıdır (Bahar, Kaya & Bahar, 2016: 48).



Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet ve okula göre dağılımları Tablo 3’de sunulmuştur.

**Tablo 3**  
**Katılımcıların Cinsiyet ve Okula Göre Dağılımı**

		Okul					Toplam
		BİLSEM			Normal		
		Konak	Narlıdere	Çiğli	Buca	30 Ağustos	
Cinsiyet Kız	N	26	36	9	43	42	156
	%	45,6	37,1	27,3	43,0	47,2	41,9
Erkek	N	31	61	24	57	47	216
	%	54,4	62,9	72,7	57,0	52,8	58,1
Toplam	N	57	97	33	100	89	372
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Tablo 3 incelendiğinde, çalışma grubunda 156 (%41,9) kız, 216 (%58,1) erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin sınıf ve okul türüne göre dağılımları Tablo 4’de sunulmuştur

**Tablo 4**  
**Katılımcıların Sınıf ve Okul Türüne Göre Dağılımı**

			Sınıf				Toplam
			5	6	7	8	
Okultürü	BİLSEM	N	38	55	27	63	183
		%	48,7	50,9	36,5	56,3	49,2
	Normal	N	40	53	47	49	189
		%	51,3	49,1	63,5	43,8	50,8
Toplam	N	78	108	74	112	372	
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların 78’i beşinci, 108’i altıncı, 74’ü yedinci, 112’si sekizinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşturmaktadır.

### 3.3. Veri Toplama Aracı

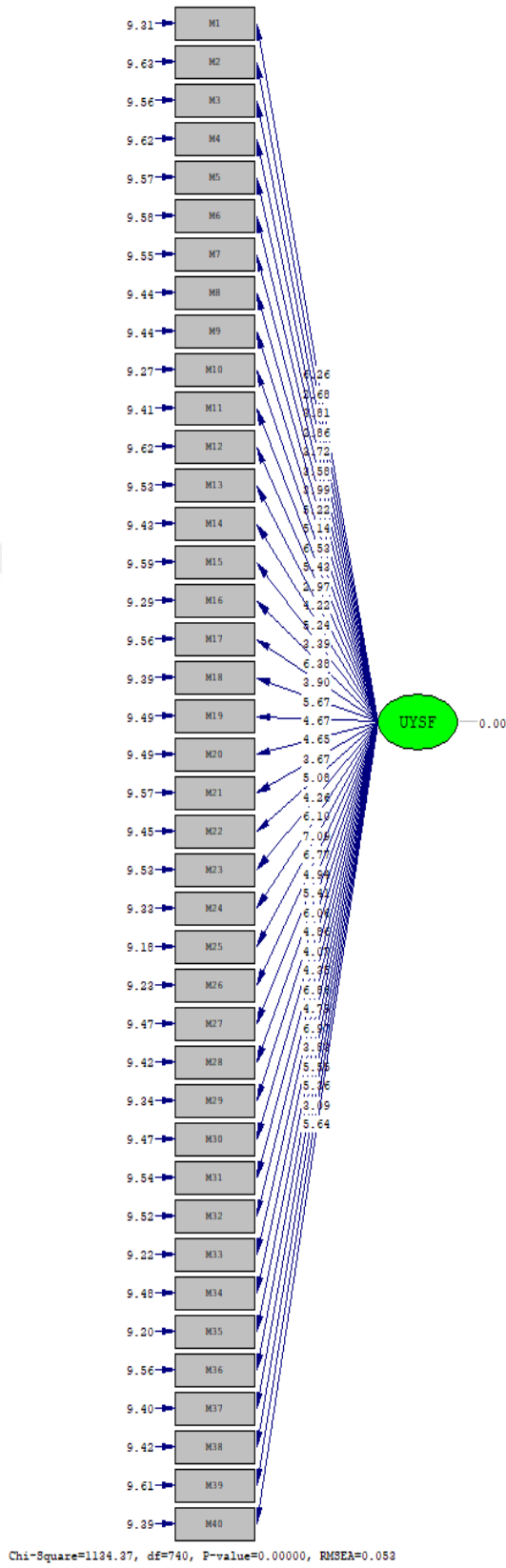
Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Aydın, İnnalı ve Uyumaz (2017) tarafından geliştirilen “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ)” (Ek 1’de sunulmuştur); nitel verileri toplamak amacıyla Türkçe eğitimi alanından 3 Doçent 1 Doktor öğretim üyesinden uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek 2’de sunulmuştur) kullanılmıştır.

### 3.4. Geçerlik ve Güvenirlik Bilgileri

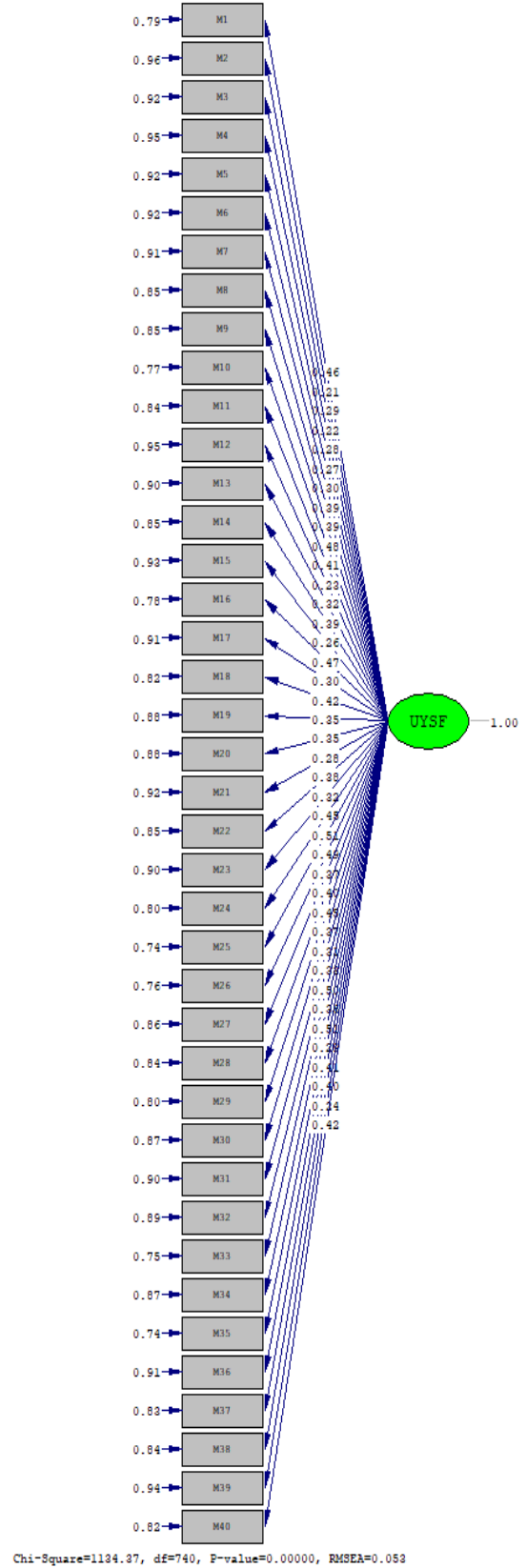
Çalışmada kullanılan Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ) için geçerlik kanıtı elde etmek amacıyla hem üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler grubundan elde edilen verilere (Ek 3’te sunulmuştur) hem de normal zekâya sahip öğrenciler grubundan elde edilen verilere (Ek 4’te sunulmuştur) doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler (ÜZYÖ) grubundan elde edilen verilere yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen t değerlerini gösteren yol (path) diyagramı Şekil 4’te, standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren yol (path) diyagramı Şekil 5’te sunulmuştur.

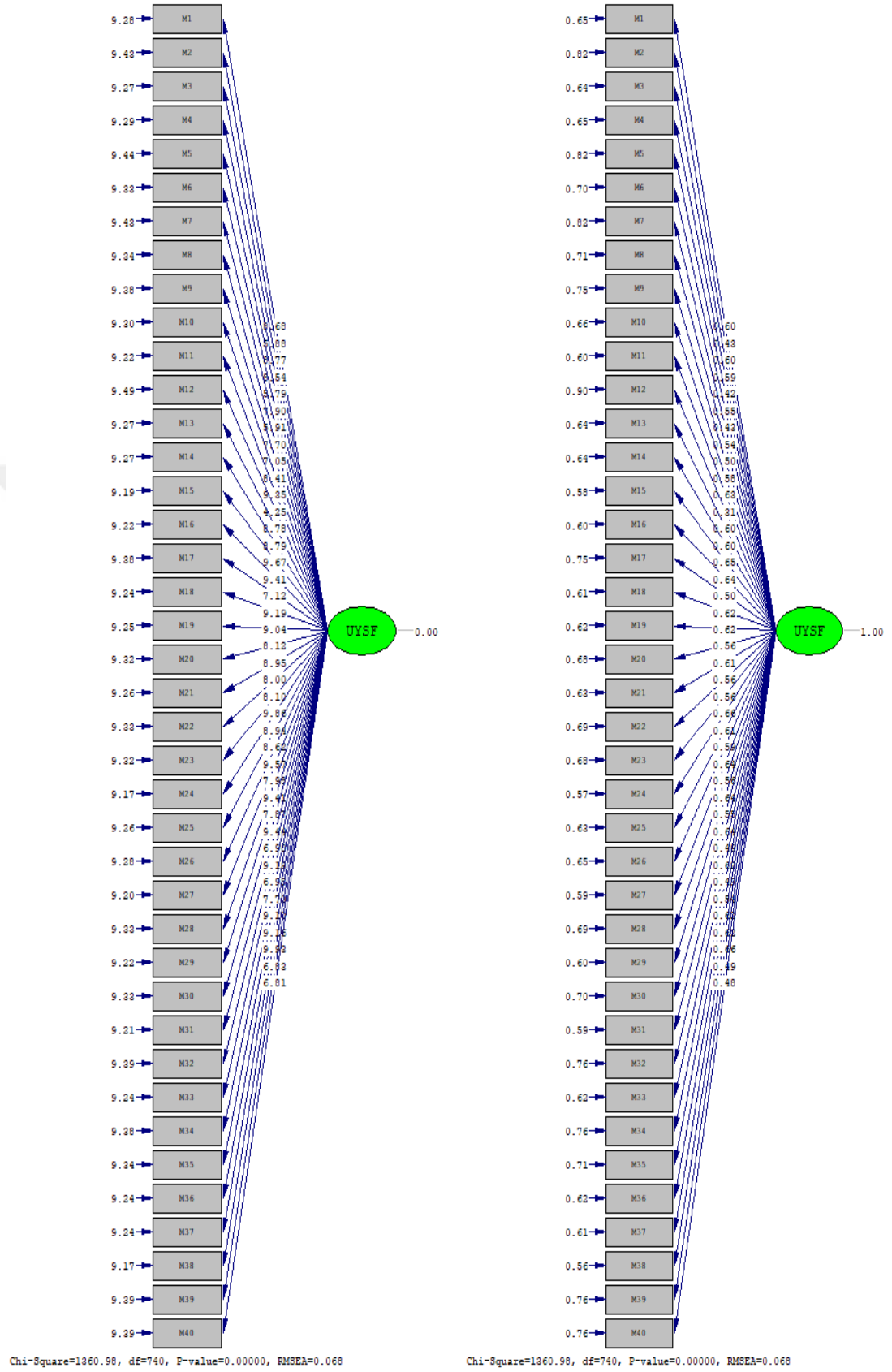
Normal zekâya sahip öğrenciler (NZSÖ) grubundan elde edilen verilere yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen t değerlerini gösteren yol (path) diyagramı Şekil 6’da, standardize edilmiş faktör yükleri ve hata varyanslarını gösteren yol (path) diyagramı Şekil 7’de sunulmuştur.



Şekil 4. ÜZYÖ t Değerleri



Şekil 5. ÜZYÖ Faktör Yükleri ve Hata Varyansları



Şekil 6. NZSÖ t Değerleri Şekil

7. NZSÖ Faktör Yükleri ve Hata Varyansları

Şekil 4 ve Şekil 5 incelendiğinde, hem üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler (ÜZYÖ) grubundan elde edilen verilerde hem de normal zekâyâ sahip öğrenciler (NZSÖ) grubundan elde edilen verilerde tüm maddelere ait t değerlerinin 0.01 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu durumda ölçekten madde atılmasına gerek yoktur.

Şekil 6 ve Şekil 7 incelendiğinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler grubundan elde edilen verilerde faktör yüklerinin 0.46-0.88 arasında, normal zekâyâ sahip öğrenciler grubundan elde edilen verilerde faktör yüklerinin 0.28-0.60 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonucunda p değeri 0.01 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler grubundan elde edilen verilerde alternatif uyum indeksleri değerleri (Ek 5'te tamamı sunulmuştur):  $\chi^2/sd$  oranı (1134.37/740) =1.533 olarak hesaplanmaktadır. Bu oranın  $\leq 3$  olması mükemmel uyumu gösterir (Kline, 2005). RMSEA=0.068, SRMR=0.064 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0.05 ile 0.10 arasında olması mükemmel uyum kriterine karşılık gelmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). GFI=0.73, CFI=0.96, NNFI=0.96 ve IFI=0.96 indekslerin 0.85'in üzerinde olması kabul edilebilir uyuma, 0.95'in üzerinde olması mükemmel uyuma karşılık gelir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Normal zekâyâ sahip öğrenciler grubundan elde edilen verilerde alternatif uyum indeksleri değerleri (Ek 6'da tamamı sunulmuştur):  $\chi^2/sd$  oranı (1360.98/740) =1.839 olarak hesaplanmaktadır. Bu oranın  $\leq 3$  olması mükemmel uyumu gösterir (Kline, 2005). RMSEA=0.053, SRMR=0.075 olarak hesaplanmıştır. Bu değerlerin 0.05 ile 0.10 arasında olması mükemmel uyum kriterine karşılık gelmektedir (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003). GFI=0.77, CFI=0.86, NNFI=0.85 ve IFI=0.86 indekslerin 0.85'in üzerinde olması kabul edilebilir uyuma karşılık gelir (Tabachnick ve Fidell, 2001).

Gruplardan elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile belirlenmiştir. Katsayılar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5**  
**Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları**

	BİLSEM	Normal
Cronbach Alfa	0.947	0.862

Tablo 5’te yer alan Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları incelendiğinde, hem üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler grubuna hem de normal zekâya sahip öğrenciler grubuna ait güvenirliliklerin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Özdamar, 2004).

Elde edilen geçerlik ve güvenirlilik kanıtları birlikte değerlendirildiğinde Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği’nin hem üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler grubunda hem de normal zekâya sahip öğrenciler grubunda geçerli ve güvenilir ölçümler yapabilen bir ölçme aracı olduğu görülmektedir.

### 3.5. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada toplanan nicel verilerin analizi, istatistik paket programı aracılığıyla yapılmıştır. Nitel veriler ise görüşme formunda yer alan katılımcıların verdiği yanıtların kategorize edilmesi yoluyla çözümlenmiştir.

Nicel veri analizi kapsamında öncelikle kayıp veriler incelenmiştir. Daha sonra uç değer incelemesi yapılmış ve uç değer olduğu tespit edilen beş kişi (41, 74, 80, 176 ve 349 denek numaralı kişiler) veri setinden çıkarılmıştır.

Araştırmanın birinci problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazmaya yönelik üstbilişsel strateji farkındalıkları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak için ölçekte yer alan her bir madde için frekans tablosu oluşturulmuştur.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile normal zekâya sahip öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için gruplarda puanların normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6**  
**Okul Türüne Göre Normallik Testleri**

	Okultürü	Kolmogorov-Smirnov		
		KS	sd	p
Üstbilişsel stratejiler	BİLSEM	,052	183	,200*
	Normal	,096	189	,000

Tablo 6 incelendiğinde, BİLSEM grubunda verilerin normal dağılıma uygun olduğu ancak normal öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların normal dağılmadığı görülmektedir. Bu nedenle bu alt probleme yanıt aramak için parametrik olmayan tekniklerden Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için gruplarda puanların normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7**  
**BİLSEM Grubunda Cinsiyete Göre Normallik Testleri**

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnov		
		KS	sd	p
Üstbilişsel stratejiler	Kız	,085	71	,200*
	Erkek	,055	112	,200*

Tablo 7 incelendiğinde, BİLSEM grubundaki hem kız hem de erkek öğrencilerin verilerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu alt probleme yanıt aramak için parametrik tekniklerden ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için gruplarda puanların normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8**  
**BİLSEM Grubunda Sınıf Düzeyine Göre Normallik Testleri**

	Sınıf	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	sd	p	SW	sd	p
Üstbilişsel stratejiler	5				,958	38	,167
	6	,106	55	,189			
	7				,989	27	,989
	8	,069	63	,200*			

Tablo 8 incelendiğinde, BİLSEM grubunda her sınıf düzeyindeki öğrencilerin verilerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu alt probleme yanıt aramak için parametrik tekniklerden ilişkisiz örneklem ANOVA kullanılmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak için gruplarda puanların normal dağılıma uygun olup olmadığı incelenmiştir ve analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9**  
**BİLSEM Grubunda Okula Göre Normallik Testleri**

	Okul	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		KS	sd	p	SW	sd	p
Üstbilişsel stratejiler	Konak	,100	56	,200*			
	Narlıdere	,051	95	,200*			
	Çiğli				,943	32	,091

Tablo 9 incelendiğinde, BİLSEM grubundaki tüm okullarda öğrencilerin verilerinin normal dağılıma uygun olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu alt probleme yanıt aramak için parametrik tekniklerden ilişkisiz örneklem ANOVA kullanılmıştır.



Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde metin türlerine göre kullandıkları stratejiler nelerdir?” sorusuna yanıt aramak için nitel araştırmaya bağlı olarak içerik çözümlemesi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular nicel veriye bağlı bulgularla karşılaştırılmıştır. Araştırmada Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) kayıtlı üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden 28 kız 9 erkek olmak üzere toplam 37 katılımcıya yarı yapılandırılmış görüşme formu verilerek öğrencilerden sorulan sorulara yanıt vermeleri istenmiştir. Görüşme formunun düzenlenmesinde üstbilişsel stratejileri saptamaya yönelik sorular hazırlanmış ve bu soruların uygunluğu açısından uzman görüşü alınmıştır.



## IV. BÖLÜM

### 4. BULGULAR VE YORUMLAR

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazmaya yönelik üstbilişsel strateji farkındalıkları ne düzeydedir?” sorusuna yanıt aramak için yapılan frekans tablosu Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde, BİLSEM’li öğrencilerin %50,3’ü “Yazdığım cümlelerin düşüncelerimi doğru bir şekilde yansıtıp yansıtmadığını kontrol ederim.”; %52,5’i “Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.”; %54,1’i “Yazımı yazarken ifadelerimde gerekli gördüğüm değiştirme/ekleme/çıkarma gibi değişikliklere giderim.”; %55,2’si “Yazarken yaptığım hataları fark eder ve düzeltirim.”; %56,8’i “Metni yazarken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nerede olması gerektiğini bilerek yazarım.” Ve %58,5’i “Metni bitirince yazımı tekrar kontrol ederek düzeltmeler yaparım.” maddelerine tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Buna karşın bu öğrencilerin %12’si “Yazma öncesinde plan yapmam gerektiğine inanarak konunun sınırlarını belirlerim.”; %14,2’si “Yazacağım metni kimin okuyacağını göz önünde bulundurarak hareket ederim.”; %15,3’ü “Yazım sırasında nasıl yazdığımla ilgili sürekli kendime sorular sorarım.” ve %18’i “Yazımı tamamladığımda yazma öncesi planımla karşılaştırırım.” maddelerine hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir.

**Tablo 10**  
**Üstbilişsel Stratejiler**

Madde		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılmıyorum	Katılıyorum	İ amamen Katılıyorum	Toplam
Bir konu hakkında yazmaya başlamadan önce bu konu hakkında neler biliyorum diye düşünürüm.	N	5	5	30	70	73	183
	%	2,7	2,7	16,4	38,3	39,9	100,0
Bir konu hakkında yazabilmek için ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	N	16	18	53	49	47	183
	%	8,7	9,8	29,0	26,8	25,7	100,0
Bir konu hakkında daha iyi yazabilmek için önceden bir yol belirlerim.	N	9	15	56	52	51	183
	%	4,9	8,2	30,6	28,4	27,9	100,0
Yazımın içeriğini nasıl geliştirmem gerektiğini göz önünde bulundurarak planlama yaparım.	N	8	10	52	51	62	183
	%	4,4	5,5	28,4	27,9	33,9	100,0
Yazacağım konu ile ilgili bilgilere nasıl ulaşacağımı bilirim.	N	7	9	39	49	79	183
	%	3,8	4,9	21,3	26,8	43,2	100,0
Yazma öncesinde plan yapmam gerektiğine inanarak konunun sınırlarını belirlerim.	N	22	20	44	47	50	183
	%	12,0	10,9	24,0	25,7	27,3	100,0
Yazıma başlamadan önce bana yol gösterebilecek kişileri bilirim.	N	16	17	46	52	51	183
	%	8,8	9,3	25,3	28,6	28,0	100,0
Yazmaya başlamadan önce bir ana fikre/bir çıkış noktasına sahip olabilmek için çaba gösteririm.	N	8	13	34	51	77	183
	%	4,4	7,1	18,6	27,9	42,1	100,0
Düşüncelerimi ve onları nasıl yazıya dökeceğimi bilirim.	N	5	13	30	49	86	183
	%	2,7	7,1	16,4	26,8	47,0	100,0

Bir konuyu yazıya dökmeden önce yazacağım konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadığım hakkında değerlendirme yaparım.	N	16	11	40	65	51	183
	%	8,7	6,0	21,9	35,5	27,9	100,0
Kendimi yazmaya yetersiz gördüğüm konularda geliştirmek için çözümler üretirim.	N	20	18	57	43	45	183
	%	10,9	9,8	31,1	23,5	24,6	100,0
Yazacağım metni kimin okuyacağını göz önünde bulundurarak hareket ederim.	N	26	19	35	25	78	183
	%	14,2	10,4	19,1	13,7	42,6	100,0
Yazma becerimle ilgili karşılaşıcağım sorunlara ilişkin çözümler üretebilirim.	N	70	13	51	58	54	183
	%	3,8	7,1	27,9	31,7	29,5	100,0
Yazacağım konuyla ilgili karşılaşıcağım sorunlara ilişkin çözümler üretebilirim.	N	6	9	41	64	63	183
	%	3,3	4,9	22,4	35,0	34,4	100,0
Yazarken yapacaklarımı bilirim.	N	5	5	31	52	90	183
	%	2,7	2,7	16,9	28,4	49,2	100,0
Bir konu üzerine uzun bir yazı yazmam gerektiğinde, konudan sapmadan yazımı temel düşünceler etrafında toplayabilirim.	N	9	12	45	59	58	183
	%	4,9	6,6	24,6	32,2	31,7	100,0
Yazma öncesinde tercih ettiğim yolun işe yaramadığını fark ettiğimde bunu değiştiririm.	N	5	15	32	63	68	183
	%	2,7	8,2	17,5	34,4	37,2	100,0
Yazacağım konuyla ilgili yaptığım araştırmaların yeterli olmadığını fark ettiğimde yeni araştırmalar yaparım.	N	10	15	37	53	68	183
	%	5,5	8,2	20,2	29,0	37,2	100,0
Metni yazarken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nerede olması gerektiğini bilerek yazarım.	N	14	12	22	31	104	183
	%	7,7	6,6	12,0	16,9	56,8	100,0
Edindiğim bilgilerin metinde işe yarayıp yaramayacağını fark ederim.	N	3	6	26	66	82	183
	%	1,6	3,3	14,2	36,1	44,8	100,0

Yazma sürecinde kullanacağım stratejilerin nerede daha etkili olduğunu bilirim.	N	7	12	40	56	68	183
	%	3,8	6,6	21,9	30,6	37,2	100,0
Metin oluştururken düşüncelerimin birbiriyle uyumuna dikkat ederim.	N	3	6	26	58	90	183
	%	1,6	3,3	14,2	31,7	49,2	100,0
Metin oluştururken zamanı verimli bir şekilde kullanmam gerektiğini bilerek yazarım.	N	13	16	40	55	59	183
	%	7,1	8,7	21,9	30,1	32,2	100,0
Yazma sürecinde bir zorlukla karşılaştığımda farklı yollar deneyerek bu zorluğu aşmaya çabalarım.	N	7	12	44	55	65	183
	%	3,8	6,6	24,0	30,1	35,5	100,0
Yazdıklarım kadar nasıl yazdığım da önemlidir.	N	10	14	32	45	82	183
	%	5,5	7,7	17,5	24,6	44,8	100,0
Konuyla ilgili gerekli olanla gereksiz olanı ayırt ederek yazarım.	N	11	5	31	64	72	183
	%	6,0	2,7	16,9	35,0	39,3	100,0
Daha etkili bir yazı yazabilmek için farklı yazma stratejileri kullanırım.	N	10	21	31	60	61	183
	%	5,5	11,5	16,9	32,8	33,3	100,0
Yazmakta güçlük çekmeme sebep olan sorunları belirlerim.	N	12	8	59	47	57	183
	%	6,6	4,4	32,2	25,7	31,1	100,0
Yazımı düzeltirken belirlediğim stratejileri kullanırım.	N	7	18	40	57	61	183
	%	3,8	9,8	21,9	31,1	33,3	100,0
Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.	N	5	11	27	44	96	183
	%	2,7	6,0	14,8	24,0	52,5	100,0
Metnimi oluştururken yeni düşünceler aklıma geldiğinde planımı yeniden gözden geçiririm.	N	7	13	41	52	70	183
	%	3,8	7,1	22,4	28,4	38,3	100,0
Yazımı yazarken ifadelerimde gerekli gördüğüm değiştirme/ekleme/çıkarma gibi değişikliklere giderim.	N	9	4	31	40	99	183
	%	4,9	2,2	16,9	21,9	54,1	100,0

Yazımı yazarken bazı düşüncelerin uygun olmadığını anladığımda bunları çıkarırım.	N	5	15	22	57	84	183
	%	2,7	8,2	12,0	31,1	45,9	100,0
Yazım sırasında nasıl yazdığımla ilgili sürekli kendime sorular sorarım.	N	28	15	37	41	62	183
	%	15,3	8,2	20,2	22,4	33,9	100,0
Yazarken yaptığım hataları fark eder ve düzeltirim.	N	5	9	30	38	101	183
	%	2,7	4,9	16,4	20,8	55,2	100,0
Yazımı tamamladığımda yazma öncesi planımla karşılaştırırım.	N	33	26	42	38	44	183
	%	18,0	14,2	23,0	20,8	24,0	100,0
Yazarken anlam bütünlüğünü sağlamak için yazdıklarımı sık sık gözden geçiririm.	N	11	10	27	51	84	183
	%	6,0	5,5	14,8	27,9	45,9	100,0
Yazdığım cümlelerin düşüncelerimi doğru bir şekilde yansıtıp yansıtmadığımı kontrol ederim.	N	5	8	25	53	92	183
	%	2,7	4,4	13,7	29,0	50,3	100,0
Yazdıklarımı kontrol ederken başkalarının değerlendirmelerini dikkate alırım.	N	20	18	34	46	65	183
	%	10,9	9,8	18,6	25,1	35,5	100,0
Metni bitirince yazımı tekrar kontrol ederek düzeltmeler yaparım.	N	4	6	24	42	107	183
	%	2,2	3,2	13,1	23,0	58,5	100,0

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile normal zekâyâ sahip öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

**Tablo 11**  
**Üstbilişsel Stratejiler Arasındaki Fark**

	Okul Türü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Bilişüstü stratejiler	BİLSEM	183	209,50	38338,50	13084,50	,000
	Normal	189	164,23	31039,50		
	Toplam	372				

Tablo 11 incelendiğinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile normal zekâyâ sahip öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=13084.5$ ,  $p<0.05$ ). Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, normal zekâyâ sahip öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıklarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazladır.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan İlişkisiz Örneklem t Testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo 12**  
**BİLSEM Grubunda Cinsiyete Göre Fark**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Std. Sapma	t	sd	p
Üstbilişsel stratejiler	Kız	71	159,3662	25,64050	1,829	181	,069
	Erkek	112	152,1607	26,16977			
	Toplam	410					

Tablo 12 incelendiğinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $t(181)= 1.829, p>0.05$ ).

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem ANOVA testi sonuçları Tablo 13 ve Tablo 14’te sunulmuştur.

**Tablo 13**  
**Sınıf Düzeyine Göre Betimsel İstatistikler**

Sınıf Düzeyi	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
5	38	153,9474	25,54799	87,00	193,00
6	55	160,0000	27,40776	98,00	200,00
7	27	158,9630	22,32019	112,00	200,00
8	63	149,4444	26,28736	85,00	200,00
Toplam	183	154,9563	26,13318	85,00	200,00

**Tablo 14**  
**BİLSEM Grubunda Sınıf Düzeyine Göre Fark**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplararası	3785,237	3	1261,746	1,874	,136
Grup içi	120510,413	179	673,243		
Toplam	124295,650	182			

Tablo 14 incelendiğinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, sınıf düzeyine göre



istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ( $F(3, 179)=1.874$ ,  $p>0.05$ ).

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları, okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem ANOVA testi sonuçları Tablo 15 ve Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 15**  
**Okula Göre Betimsel İstatistikler**

Okul	N	Ortalama	Std. Sapma	Minimum	Maksimum
Konak	56	159,1786	28,76558	95,00	200,00
Narlıdere	95	150,4000	24,57788	85,00	200,00
Çiğli	32	161,0938	23,98031	98,00	197,00
Toplam	183	154,9563	26,13318	85,00	200,00

**Tablo 16**  
**BİLSEM Grubunda Okula Göre Fark**

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
Gruplararası	4175,917	2	2087,959	3,129	,046	1-2
Grupiçi	120119,733	180	667,332			2-3
Toplam	124295,650	182				

Tablo 16 incelendiğinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü strateji farkındalıkları, okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ( $F(2, 180)=3.129$ ,  $p<0.05$ ). Çiğli BİLSEM’de öğrenim gören öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü strateji farkındalıkları, Narlıdere BİLSEM’de öğrenim gören öğrencilerin farkındalıklarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazladır. Konak BİLSEM’de öğrenim gören öğrencilerin farkındalıkları da istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazladır.

#### 4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde metin türlerine göre kullandıkları stratejiler nelerdir?” sorusuna yanıt aramak amacıyla içerik çözümlemesi yapılmıştır. Öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda üç ayrı metin türünde metni planlama, metni oluşturma ve metni düzenleme aşamalarında neleri göz önünde bulundurdukları sorulmuştur. Birinci metin türü olan öğretici metinlerde kullanılan stratejilerin içerik çözümlemesi sonuçları Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17 incelendiğinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğretici metinler üretirken metni planlamada en çok Plan hazırlama ( $f=11$ ), Araştırma yapma ( $f=10$ ) ve Konu belirleme ( $f=9$ ) stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra 37 numaralı katılımcının kullandığı yazıya başlamadan önce “Bilgileri değerlendirme” ve 33 numaralı katılımcının “Konuyu gözden geçirme” stratejilerinin üstbilişsel stratejiler olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre metni oluşturmada Düşüncelerin uyumu ( $f=8$ ) ve Plana uygunluğu değerlendirme ( $f=9$ ) stratejileri öne çıkmaktadır. Bu aşamada üçüncü, altıncı ve otuz altıncı katılımcıların “Bilgilerin doğruluğunu denetleme”; dört katılımcının ise “Konuyla ilgili araştırmaları genişletme” üstbilişsel stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğretici metinler üretirken metni düzenlemede kullandıkları Biçimsel değerlendirme ( $f=8$ ) ve Düşüncelerin uyumu/uygunluğunu değerlendirme ( $f=8$ ) stratejileri en fazla kullanılan stratejilerdir. Öte yandan yirmi dokuzuncu katılımcının “Bilgileri denetleme” ve yirmi üçüncü katılımcının “Daha iyi fikirler bulduğunda planı değiştirme” stratejileri üstbilişsel nitelikte stratejilerdir.

İkinci metin türü olan öyküleyici metinlerde kullanılan stratejilerin içerik çözümlemesi sonuçları Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 17**  
**ÜZYÖ Öğretici Metinler Üretirken Kullandıkları Stratejiler**

<b>Metni Planlama</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Amaç belirleme	1	2,1
Araştırma yapma	10	21,3
Bilgilendirici ve tartışmacı olmasını sağlama	2	4,3
Bilgileri değerlendirme	1	2,1
Dil kullanımını belirleme	3	6,4
Hedef kitleyi göz önünde bulundurma	3	6,3
Kanıtlanabilir fikirleri kullanma	2	4,3
Diğer insanlardan yardım alma	1	2,1
Konu belirleme	9	19,1
Konuya uygun başlık bulma	1	2,1
Konuyu gözden geçirme	1	2,1
Metin türünü belirleme	1	2,1
Plan hazırlama	11	23,4
Yeni fikirler üretme	1	2,1
<b>Metni Oluşturma</b>		
Anlatım zenginliği oluşturma	1	2,4
Biçimsel düzen	4	9,5
Bilgilerin doğruluğunu denetleme	3	7,1
Düşüncelerin uyumu	8	19
İmla ve noktalamaya dikkat etme	2	4,8
Konuyla ilgili araştırmaları genişletme	4	9,5
Öğretici cümleler kullanma	1	2,4
Özgün bir üslup kullanma	4	9,5
Plana uygunluğu değerlendirme	9	21,4
Tekrara düşmeme	1	2,4
Uygun ifadeler seçme	5	11,9
<b>Metni Düzenleme</b>		
Akılda kalıcılığını değerlendirme	1	2
Amaca uygunluğu değerlendirme	4	8
Biçimsel değerlendirme	8	16
Bilgileri denetleme	1	2
Daha iyi fikirler bulduğunda planı değiştirme	1	2
Düşüncelerin uyumu/uygunluğunu değerlendirme	8	16
Hata Düzeltme	6	12
Kontrol etme/Düzenleme	6	12
Okur gibi düşünerek (Empatik) değerlendirme	3	6
Plana uygunluğunu denetleme	4	8
Tekrar okuma	4	8
Yazıyı akranlara/başkalarına okutma	4	8

**Tablo 18**  
**ÜZYÖ Öyküleyici Metinler Üretirken Kullandıkları Stratejiler**

<b>Metni Planlama</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Anlatım biçimini belirleme	1	2,3
Araştırma yapma	6	13,9
Başlık	1	2,3
Benzer eserlerden faydalanma	2	4,6
Gerçekçilik	1	2,3
Hayal gücünü kullanma	1	2,3
Hikâyenin unsurları	15	34,9
Olay örgüsünün planlanması	5	11,6
Özgünlük	3	7
Planlama/Tasarım	5	11,6
Roller	1	2,3
Tutarlılık	1	2,3
Yaratıcılık	1	2,3
<b>Metni Oluşturma</b>		
Akıcılık/Kelime Seçimi	4	11,1
Anlık Çağrışımları	1	2,8
Biçimsel düzen	4	11,1
Duygusalılık	2	5,6
Gerçekçilik	2	5,6
Hayal gücünü kullanma	2	5,6
Hazırlanan bilgileri denetleme	1	2,8
Karakterler	1	2,8
Mesaj taşıma	1	2,8
Not alma	1	2,8
Olay örgüsü	7	19,4
Özgünlük	1	2,8
Plana/Konuya uyum	8	22,2
Tekrara düşmeme	1	2,8
<b>Metni Düzenleme</b>		
Akran görüşleri	2	5,3
Biçimsel düzen	3	7,9
Bilgilerin denetlenmesi	1	2,6
Estetik kontrol	1	2,6
Farklı fikirler ekleme	1	2,6
Gözden geçirme/Düzeltilme	7	18,4
Hedef kitleyi gözeterek değerlendirme	2	5,3
Kontrol/Genel uyumun değerlendirilmesi	14	36,8
Plana uyumun değerlendirilmesi	3	7,9
Tekrar okuma/Üzerine düşünme	3	7,9
Uygun bir son belirleme	1	2,6

Tablo 18 incelendiğinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öyküleyici metinler üretirken metni planlamada önce büyük bir çoğunluğunun kişi, olay, yer ve zaman gibi Hikâyenin unsurlarını belirleme ( $f=15$ ) stratejilerini kullandıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra on iki ve otuz altıncı katılımcıların “Benzer eserlerden faydalanma”; on birinci katılımcının da “Roller”i belirleme üstbilişsel stratejilerini kullandıkları görülmüştür.

Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre metni oluşturmada Plana/Konuya uyum ( $f=8$ ) ve Olay örgüsü ( $f=7$ ) stratejileri öne çıkmaktadır. Sekiz katılımcının üstbilişsel nitelikteki “Plana/Konuya uyumun” denetlenmesi stratejisini; yirmi dokuzuncu katılımcının ise “Hazırlanan bilgileri denetleme” üstbilişsel stratejisini kullandıkları tespit edilmiştir.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öyküleyici metinler üretirken metni düzenlemede en fazla kullandıkları strateji Kontrol/Uyumun denetlenmesi’dir ( $f=14$ ). Bu üstbilişsel stratejinin yanısıra, yirmi dokuzuncu katılımcının “Bilgilerin denetlenmesi”; otuz üçüncü katılımcının “Farklı fikirler ekleme”; onuncu, yirmi ikinci ve yirmi yedinci katılımcıların da “Plana uyumun değerlendirilmesi” gibi üstbilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Üçüncü metin türü olan şiir metinlerinde kullanılan stratejilerin içerik çözümlemesi sonuçları Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19**  
**ÜZYÖ Şiir Metinleri Üretirken Kullandıkları Stratejiler**

<b>Metni Planlama</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Araştırma yapma	3	6,4
Başlık	3	6,4
Dize	2	4,3
Duygular	3	6,4
Düşünme	2	4,3
İlham	1	2,1
Kafiye	7	14,9
Kelime seçimi	2	4,3
Kıta düzeni	1	2,1
Kişisel deneyimler/düşünceler	3	6,4
Konu (Tema)	16	34
Ölçü	3	6,4
Söz sanatları	1	2,1
<b>Metni Oluşturma</b>		
"Ne yazdım, Nasıl yazdım?"	1	2,4
Ana duygu	2	4,9
Anlam	1	2,4
Başlık	1	2,4
Biçimsel yapı	5	12,2
Dizelerin uyumu	7	17,1
Gerçekçilik	1	2,4
Kafiye	14	34,1
Kısa notlar	1	2,4
Konuyu yoğunlaştırma	1	2,4
Mecaz kullanımı	1	2,4
Mesaj	1	2,4
Ölçü	2	4,9
Yaratıcılık/Kelime seçimi	3	7,3
<b>Metni Düzenleme</b>		
Başlık	1	2,5
Estetik değerlendirme	10	25
Kafiye ve söyleyiş hatalarını düzeltme	7	17,5
Kontrol etme/Düzeltilme	11	27,5
Mesajın değerlendirilmesi	1	2,5
Okur/Akran görüşleri	3	7,5
Ölçü uyumu	1	2,5
Plana uygunluğu denetleme	2	5
Şiirin yapısı	1	2,5
Tekrar okuma	2	5
Uyumsuz ifadeleri değiştirme	1	2,5

Tablo 19 incelendiğinde, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin şiir metinleri üretirken metni planlamada en çok Konu/Tema belirleme ( $f=16$ ) stratejisini kullandıkları görülmüştür. On dokuzuncu ve otuz yedinci katılımcının ise “Kelime seçimi” üstbilişsel stratejisini kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerin verdiği yanıtlara göre metni oluşturma aşamasında Kafiye ( $f=14$ ) oluşturma stratejisi en çok kullanılan stratejidir. Otuzuncu katılımcı “Ne yazdım, Nasıl yazdım?”; otuz ikinci katılımcı “Kısa notlar”; yedi katılımcı ise “Dizelerin uyumu” gibi üstbilişsel nitelikte stratejiler kullanmaktadırlar.

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin şiir metinleri üretirken metni düzenlemede en fazla Kontrol etme/Düzeltilme ( $f=11$ ) ve Estetik değerlendirme ( $f=10$ ) stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Bu iki strateji aynı zamanda üstbilişsel nitelikte stratejilerdir. Bunların yanı sıra, yirmi iki ve otuz beşinci katılımcıların “Plana uygunluğu denetleme” üstbiliş stratejisini kullandıkları görülmüştür.

## V. BÖLÜM

### 5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Yazma becerisi hem eğitim süreçlerinde yeterince zaman ayrılmaması hem de zorunlu kalınmadıkça kullanılmaması gibi sebeplerle giderek zorlanılan bir beceri alanı halini almıştır. Dahası bu durum, öğrenciler tarafından bir problem olarak da görülmemektedir. Modern eğitim anlayışıyla birlikte öğrencilere bireysel ve bağımsız bir biçimde kendilerini geliştirmeleri adına önce yaşadıkları sorunları fark etme daha sonra bunun çözümünde sorumluluk alma becerileri kazandırılmalıdır. Çünkü problemin farkındalığı çözümün ilk adımı olacaktır. Bu noktada eğitimcilerin ve öğrencilerin karşısına üstbilgi kavramı çıkmıştır. Flavell vd.ne (2002: 163-164) göre çocuklar problem çözerken yalnızca düşünmezler; ayrıca düşünme, görevler, stratejiler ve problem çözme süreci hakkında da düşünürler. Welch (1992: 120) etkili yazmada yazarın seçtiği stratejik davranışın fikirleri yazarak ifade etmek için gerekli bilişsel işlemlerini nasıl anladıklarının ve kontrol ettiklerinin bir yansıması olduğunu belirtir. Bu nedenle yazarların farkındalığı ve repertuarlarındaki bilişsel kaynaklarını bir görevi tamamlamak veya problemi çözmek için kullanmalarını üstbilgi olarak değerlendirir. Öyle ki öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin kalitesi, yazma ve okuma konusundaki akademik performanslarının ölçümüyle pozitif yönde ilişkilidir (Englert, Raphael & Anderson, 1992).

Veri toplama, verileri analiz etme ve hem nicel hem nitel teknikleri birleştirmeye odaklanan karma yöntemle göre hazırlanan bu araştırmanın çalışma grubunu Bilim ve Sanat Merkezlerinde (BİLSEM) kayıtlı üstün zekâlı ve yetenekli bir grup öğrenci (N=183) oluşturmaktadır. Bunun yanı sıra çalışmanın ikinci alt problem cümlesi olan



“Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler ile normal zekâyâ sahip öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aramak için İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda öğrenim gören bir grup öğrenci (N=189) de çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ)”; nitel verileri toplamak amacıyla ise uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öte yandan temelde üstbilişsel stratejiler üzerine yapılan bu araştırma, kişinin bu stratejileri kullanabilme farkındalığını ortaya koymaktadır. Bir başka söyleyişle kendi yeterliğine ilişkin algısını temsil eden bu durum Bandura’nın (1989) Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi’ne dayanmaktadır.

Üstün zekâlıların yaratıcı ve farklı düşünceleri, entelektüel yetenekleri ve potansiyelleri (Diemand, Haugen & Kean, 1980: 9) bu öğrencilerin yazma süreciyle ilgili üstbiliş bilgilerini ve strateji kullanımlarını araştırmak için bu çalışmaya zemin hazırlamıştır. Robinson ve Clinkenbeard’ün (2008: 22) belirttiği gibi bu öğrencilerin bilinçleri ile ilgili araştırmaların çoğu, üstün zekâlı bireylerin (genellikle çocukların) düşünürken hangi şekilde diğerlerinden farklı olduklarını incelemiştir.

Bu çalışma üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejileri, Flower ve Hayes (1981) tarafından geliştirilen ve yazmanın üç temel aşamada incelenmesine dayanan yazma modeline Flavell’in (1976; 1978; 1981; 1982; 2004) üstbiliş bakış açısını getirerek belirlemeye, anlamaya ve çözümlenmeye odaklanmıştır. 1970’li yılların ortalarında araştırmacılar, eğitimin amaçları hakkında bilgilendirmenin gerekliliğinin yanı sıra, planlama kontrolü ve izlenmesi gibi üstbilişsel yeteneklerin de eğitimin önemini fark ettiklerinde önemli bir yol alınmıştır (Reeve & Brown, 1985: 345). Bu tartışmalara geçmeden önce yukarıda adı geçen iki kuramın bir araya getirildiğinde ortaya çıkan durumun resmedilmesi araştırmanın hem temel fikrine hem de uygulanan süreç ve elde edilen sonuçların güvenilirliğe dair okurlara zihin açıcı bilgiler verecektir. Öncelikle yazma modelinin aşamalı oluşu çalışmanın anlaşılması ve öğrencilerden veri elde edilmesinde araştırma sürecini kolaylaştırmıştır. Öte yandan bu aşamalı model aynı

zamanda üstbilis kuramıyla çelişir görüntüdedir. Ancak çalışmadaki nicel verileri toplamak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen “Üstbilis Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği” tek faktörlü bir yapıya sahiptir (Aydın, İnnalı & Uyumaz, 2017). Bu sonuç, üstbilis ve yazma becerisi bir araya geldiğinde üstbilisin yazma süreçlerini kapsadığını göstermektedir. Ayrıca nitel veriler de nicel verileri doğrular niteliktedir. Örneğin öğrencilerin yazma sürecinde planlamayı yazma öncesiyle sınırlamaması (Öğretici metinlerde metni oluştururken 4 katılımcının “Konuyla ilgili araştırmaları genişletme”; 1 katılımcının ise “Daha iyi fikirler bulduğunda planı değiştirme” yanıtı) ya da değerlendirme/düzenlemeyi hemen hemen her aşamada kullanması (Öğretici metinlerde metni oluştururken otuz üçüncü katılımcının “Konuyu gözden geçirme”; Öyküleyici metinler üretirken yirmi dokuzuncu katılımcının “Hazırlanan bilgileri denetleme” yanıtı) buna örnek durumlardır. Bu durum tartışma bölümünün sonunda farklı örneklerle zenginleştirilecektir. Kellog’a (1987: 264) göre yazmanın, planlamadan tercüme, oradan incelemeye şeklinde ilerleyen doğrusal bir süreç olduğunu düşünmek de son derece yanlıştır. Raphael vd.ne (1989: 346) göre ise bu aşamalarda yer alan işlemler boyunca, farklı metin yapılarının yönelttiği soru ve bilgi türleri ile ilgili anlayışları da ihmâl etmemek gerekir. Dolayısıyla üstbilis kuramı yazma becerisinin geliştirilmesinde son derece uygun ve uyumlu bir kuramdır.

Çalışmanın birinci alt problem cümlesinden elde edilen sonuçlara göre BİLSEM’li öğrencilerin %50,3’ü “Yazdığım cümlelerin düşüncelerimi doğru bir şekilde yansıtmayı yansıtmadığını kontrol ederim.”; %52,5’i “Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.”; %54,1’i “Yazımı yazarken ifadelerimde gerekli gördüğüm değiştirme/ekleme/çıkarma gibi değişikliklere giderim.”; %55,2’si “Yazarken yaptığım hataları fark eder ve düzeltirim.”; %56,8’i “Metni yazarken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nerede olması gerektiğini bilerek yazarım.” ve %58,5’i “Metni bitirince yazımı tekrar kontrol ederek düzeltmeler yaparım.” maddelerine tamamen katılıyorum yanıtını vermiştir. Buna karşın bu öğrencilerin %12’si “Yazma öncesinde plan yapmam gerektiğine inanarak konunun sınırlarını belirlerim.”; %14,2’si “Yazacağım metni kimin okuyacağını göz önünde bulundurarak hareket ederim.”; %15,3’ü “Yazım sırasında nasıl yazdığım ile ilgili sürekli kendime sorular sorarım.” ve %18’i “Yazımı tamamladığımda yazma

öncesi planımla karşılaştırdım.” maddelerine hiç katılmıyorum yanıtını vermişlerdir. Yapılan karşılaştırmalarda ise üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıklarının diğer öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıklarından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar Anderson, Nashon ve Thomas’ın (2009) yaptığı çalışmada olduğu gibi öğrencilerin üstbilişlerini yorumlamaya ve anlamaya yönelik araştırmalarla derinleştirilmelidir. Garrison ve Akyol’un (2015) da belirttiği gibi çeşitli öğrenme ortamlarındaki üstbilişin dinamiklerini ve yapısını daha iyi anlamak için, öğrenmeye yönelik bireysel yaklaşımların ötesine gitmemiz ve üstbilişi bireysel ve ortak düzenlemeleri birleştiren bir öz ve ortak düzenleme olarak değerlendirmemiz gerekir. Özellikle üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel stratejilerdeki istatistiksel olarak anlamlı fark normal okullarda uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerin geliştirilmesiyle kapatılabilir. Unutulmamalıdır ki üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerdeki üstbilişsel bilgi ve stratejiler herhangi bir eğitim sistemi dâhilinde değil kişisel çaba ve keşiflerle kazanılmıştır.

Çalışmanın cinsiyet değişkenine göre sonuçlar incelendiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç, zekâ seviyesi yüksek öğrencilerde yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları konusunda cinsiyetin bir önem taşımadığını göstermektedir. Benzer çalışmalara bakıldığında örneğin öğrenme stratejilerinin ölçülmesinde cinsiyet farkının istatistik olarak önemli, ancak küçük etkilere sahip olduğu (Rodarte-Luna & Sherry, 2008); üstbilişsel farkındalıklarında ise ciddi bir fark olmadığı (Jaleel, 2016) ve üstbilişsel stratejileri kullanım düzeyi ile bir ilişki bulunmadığı (Bayat, 2011) saptanmıştır.

Çalışmanın sınıf düzeyi değişkenine göre sonuçları incelendiğinde yine üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel strateji farkındalıkları sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Burada da zekâ seviyesi yüksek öğrencilerde yazma sürecinde

kullandıkları üstbilişsel stratejiler konusunda sınıf düzeyinin bir önem taşımadığı görülmektedir. Ancak Bandura'ya göre (2004: 622) gerginlik, kaygı ve depresyon kişisel yetersizliklere işaret eder ve bu durumlar kişinin öz yeterliğini düşürebilir. Literatür incelendiğinde altıncı sınıf öğrencileri için strateji odaklı yazma eğitiminin uzun vadeli etkileri üzerine Fidalgo, Torrance ve Garcia'nın (2008) çalışmalarının bulguları, strateji odaklı yazma eğitiminde devam eden faydaları ortaya koymuştur. Bunun yanısıra öz düzenlemeli strateji gelişiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma performanslarına etkilediği (Festas vd. 2015); küçük öğrencilerin kelime dağarcığını genişletme ve korumada yaşadıkları zorluklara yardım etme amaçlı üstbilişsel strateji eğitiminin yeteneklerine katkı sağladığı (Diaz, 2015); özetle, strateji odaklı müdahalenin etkililiği (Fidalgo, Torrance, Rijlaarsdam, van den Bergh & Alvarez, 2015) ortaya konmuştur.

Öte yandan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları üstbilişsel stratejiler okula göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre, Çiğli BİLSEM'de öğrenim gören öğrencilerin yazma sürecinde kullandıkları bilişüstü strateji farkındalıkları, Konak BİLSEM'den; Konak BİLSEM'de öğrenim gören öğrencilerin farkındalıkları da Narlıdere BİLSEM'den istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha fazladır. Jaleel'in (2016) yaptığı benzer bir çalışmada ortaokul öğrencilerinin çevreleri ve okullarının yönetim türüne göre üstbilişsel farkındalıklarında ciddi bir fark bulunmazken; Harris, Graham ve Mason'ın (2006) yaptığı çalışmada yazma gelişimini desteklemek için tasarlanmış bir strateji öğretim modeli olan öz düzenlemeli strateji gelişiminin (SRSD) şehir okullarındaki büyük çoğunluğu düşük gelirli ailelerin çocukları olan ve zorluk çeken ikinci sınıf öğrencilerinin yazma performanslarına ve bilgilerine pozitif bir etki yapmıştır. BİLSEM okullarında ortaya çıkan farkın nedeni ise bu okulların kendi öğretim ortamları ve yönetim yapıları ile ilişkili yapılacak çalışmalarla ortaya çıkarılmalıdır.

Çalışmanın nitel bulgularına gelindiğinde üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin öğretici metinler üretirken metni planlamada en çok Plan hazırlama ( $f=11$ ), Araştırma yapma ( $f=10$ ) ve Konu belirleme ( $f=9$ ); metin oluşturmada Düşüncelerin

uyumu ( $f=8$ ) ve Plana uygunluğu değerlendirme ( $f=9$ ); metni düzenlemede ise Biçimsel değerlendirme ( $f=8$ ) ve Düşüncelerin uyumu/uygunluğunu değerlendirme ( $f=8$ ) stratejilerini kullandıkları görülmüştür. Öte yandan metni planlama aşamasında otuz yedinci katılımcının “Bilgileri değerlendirme”, otuz üçüncü katılımcının “Konuyu gözden geçirme”; metni oluşturmada üçüncü, altıncı ve otuz altıncı katılımcıların “Bilgilerin doğruluğunu denetleme”, dört katılımcının “Konuyla ilgili araştırmaları genişletme”; metni düzenlemede ise yirmi dokuzuncu katılımcının “Bilgileri denetleme” ve yirmi üçüncü katılımcının “Daha iyi fikirler bulduğunda planı değiştirme” stratejilerinin üstbilişsel nitelikte olduğu görülmüştür. Monte-Sano'nun (2008) yaptığı araştırmaya göre öğrenciler yalnızca kanıta dayalı yazmada gereken yeteneklere sahip olmak yeterli değil, ayrıca bu çeşit bir yazmada bulunan muhakemeyi kullanma ve bir tartışma yapmaları gereken yorumlayıcı bir disiplin olarak görme fırsatlarına sahip olmalıdırlar. Öğrencilerin sadece ders kitaplarını okudukları ve öğretmeni dinledikleri bir sınıfta, düzenli yazma ödevleri bile dikkate alındığında, böyle fırsatlar çok az bulunur. İki katılımcının öğretici metin oluştururken “Bilgilendirici ve tartışmacı olmasını sağlama”, başka iki katılımcının ise “Kanıtlanabilir fikirleri kullanma” yanıtları hem kanıta dayalı yazma hem de muhakeme kullanımı ve tartışmacı tavır gibi yeteneklerine sahip olduklarını göstermektedir.<sup>29</sup>

Bu öğrencilerin öyküleyici metinler üretirken metni planlamada büyük bir çoğunluğunun kişi, olay, yer ve zaman gibi Hikâyenin unsurlarını belirleme ( $f=15$ ); metni oluşturmada Plana/Konuya uyum ( $f=8$ ) ve Olay örgüsü ( $f=7$ ); metni düzenlemede ise Kontrol/Uyumun denetlenmesi ( $f=14$ ) stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öte yandan metni planlama aşamasında on iki ve otuz altıncı katılımcıların “Benzer eserlerden faydalanma”, on birinci katılımcının “Roller”i belirleme; metni oluşturma aşamasında sekiz katılımcının “Plana/Konuya uyumun” denetlenmesi, yirmi dokuzuncu katılımcının “Hazırlanan bilgileri denetleme”; metni düzenleme aşamasında ise on dört katılımcının “Kontrol/Uyumun denetlenmesi”, yirmi dokuzuncu katılımcının “Bilgilerin denetlenmesi”, otuz üçüncü katılımcının

<sup>29</sup> Ayrıca Bkz. De La Paz ve Felton'ın (2010) 11. Sınıf öğrencilerine tarihi muhakeme stratejisinin öğretiminin etkilerini inceledikleri çalışma.

“Farklı fikirler ekleme”, onuncu, yirmi ikinci ve yirmi yedinci katılımcıların da “Plana uyumun değerlendirilmesi” gibi üstbilişsel stratejileri kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin önemli bir kısmının metin türüne özel (Hikâyenin unsurları, olay örgüsü gibi) bilişsel düzenlemelerin yanı sıra dikkatlerini sürekli canlı tutarak metni üretme aşamasında ve sonrasında planı ve bütünsel uyumu “kontrol” etmeleri önemli bir veri sunmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin üstbilişsel bakış açısını içselleştirdikleri söylenebilir. Çünkü düzenleme ve denetleme adeta bir ihtiyaç halini almıştır ki bu durum farkındalıklarının ne derece yüksek olduğunu da göstermektedir.

Son olarak üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin şiir metinleri üretirken metni planlamada en çok Konu/Tema belirleme ( $f=16$ ); metni oluşturmada Kafiye ( $f=14$ ) oluşturma; metni düzenlemede ise en fazla Kontrol etme/Düzeltilme ( $f=11$ ) ve Estetik değerlendirme ( $f=10$ ) stratejilerini kullandıkları belirlenmiştir. Öte yandan metni planlama aşamasında on dokuzuncu ve otuz yedinci katılımcının “Kelime seçimi”; metni oluşturma aşamasında otuzuncu katılımcının “Ne yazdım, Nasıl yazdım?”, otuz ikinci katılımcının “Kısa notlar”, yedi katılımcının “Dizelerin uyumu”; metni düzenleme aşamasında ise on bir katılımcının “Kontrol etme/Düzeltilme”, on katılımcının “Estetik değerlendirme”, yirmi iki ve otuz beşinci katılımcıların “Plana uygunluğu denetleme” üstbiliş stratejisini kullandıkları görülmüştür. Bir metin türü olarak şiir kendine özgü koşullara sahiptir. Bu koşullar şiiri diğer metin türlerinden ayırdığı gibi onu doğrudan yazma başlığı altında değerlendirmeyi de zorlaştırır. Ancak bu çalışmada katılımcıların bir metin oluşturmadaki başarıları değil bu süreçteki üstbilişsel farkındalık durumları strateji kullanımları aracılığıyla soruşturulmaktadır. Ayrıca bu öğrencilerin sadece yazacaklara metin türüne göre tavrı olarak strateji geliştirmeleri bile başlı başına bir veri sunmaktadır. Ayrıca araştırmaya katılan 37 öğrenciden 10 tanesi şiir metinlerini oluşturduktan sonra genel bir değerlendirme yerine spesifik olarak “Estetik değerlendirme” yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin metin türlerine göre farklı bilişüstü stratejileri kullandıklarını göstermesi bakımından ayrı bir önem taşır. Diomand, Haugen ve Kean (1980: 9) üstün zekâlılar bu kabiliyetlere sahip oldukları için, yazma müfredatının, zihinsel fonksiyon alanlarında rekabeti arttıracak her olasılığı

desteklemesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle yazma uygulamalarına herhangi bir sınırlama getirilmemelidir.

Nicel ve nitel analizlerden elde edilen sonuçların tartışılmasının ardından son olarak çalışmanın yöntemine uygun bir biçimde bu iki veri türünden elde edilen bulgular tutarlı ve uyumlu bir şekilde (Creswell ve Plano Clark, 2007) şu şekilde tartışılmaya çalışılmıştır:

Araştırmanın nitel uygulamalarına katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden %6,3'ü öğretici metinleri planlarken hangi stratejileri kullandıkları sorusuna “Hedef kitleyi göz önünde bulundurma” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, öğrencilere uygulanan “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği”nde (ÜYSFÖ) yer alan ve katılımcı öğrencilerin %42,6'sının kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazacağım metni kimin okuyacağını göz önünde bulundurarak hareket ederim.” maddesini desteklediği gibi metni düzenleme aşamasında katılımcıların %6'sının “Okur gibi düşünerek (empatik) değerlendirme” ve %8'inin “Yazıyı akranlara/başkalarına okutma” yanıtlarıyla doğrudan ilgilidir. Bu yanıtlar aynı zamanda ÜYSFÖ'deki katılımcıların %35,5'inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazdıklarımı kontrol ederken başkalarının değerlendirmelerini dikkate alırım.” maddesini desteklemektedir.

Nitel uygulamalara katılan öğrencilerden %7,1'i öğretici metinleri oluştururken neleri göz önünde bulundukları sorusuna “Bilgilerin doğruluğunu denetleme” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, ÜYSFÖ'deki katılımcıların %44,8'inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Edindiğim bilgilerin metinde işe yarayıp yaramayacağını fark ederim.” maddesini desteklediği gibi metni düzenleme aşamasında katılımcıların %12'sinin “Hata düzeltme” ve yine %12'sinin “Kontrol etme/Düzenleme” yanıtlarıyla doğrudan ilgilidir. Bu yanıtlar aynı zamanda ÜYSFÖ'deki katılımcıların %52,5'inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.” maddesiyle %55,2'sinin kendisini yine “Tamamen katılıyorum” diyerek

ifade ettiği “Yazarken yaptığım hataları fark eder ve düzeltirim.” maddelerini desteklemektedir.

Görüşmelere katılan öğrencilerden %19’u öğretici metinleri oluştururken neleri göz önünde bulundurdıkları sorusuna “Düşüncelerin uyumu” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, ÜYSFÖ’deki katılımcıların %49,2’sinin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Metin oluştururken düşüncelerimin birbiriyle uyumuna dikkat ederim.” ve %45,9’unun “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazımı yazarken bazı düşüncelerin uygun olmadığını anladığımda bunları çıkarırım.” maddesini desteklediği gibi metni düzenleme aşamasında katılımcıların %16’sının “Düşüncelerin uyumu/uygunluğunu değerlendirme” yanıtıyla doğrudan ilgilidir. Bu bulgular aynı zamanda ÜYSFÖ’deki katılımcıların %52,5’inin “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.” maddesini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Öğretici metinleri oluştururken neleri göz önünde bulundurdıkları sorusuna katılımcı öğrencilerden %9,5’i “Konuyla ilgili araştırmaları genişletme” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, ÜYSFÖ’deki katılımcıların %37,2’sinin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazacağım konuyla ilgili yaptığım araştırmaların yeterli olmadığını fark ettiğimde yeni araştırmalar yaparım.” maddesini desteklediği gibi metni düzenleme aşamasında katılımcıların %2’sinin “Daha iyi fikirler bulduğunda planı değiştirme” yanıtıyla doğrudan ilgilidir. Bu yanıt ise aynı zamanda ÜYSFÖ’deki katılımcıların %37,2’sinin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazma öncesinde tercih ettiğim yolun işe yaramadığını fark ettiğimde bunu değiştiririm.”; %38,3’ünün kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Metnimi oluştururken yeni düşünceler aklıma geldiğinde planımı yeniden gözden geçiririm.” ve %54,1’inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazımı yazarken ifadelerimde gerekli gördüğüm değiştirme/ekleme/çıkarma gibi değişikliklere giderim.” maddelerini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Öğrencilerin öğretici metinleri oluştururken neleri göz önünde bulundurdıkları sorusuna katılımcı öğrencilerden son olarak %21,4’ü “Plana uygunluğu



değerlendirme” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, ÜYSFÖ’deki katılımcıların %37,2’sinin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazma öncesinde tercih ettiğim yolun işe yaramadığını fark ettiğimde bunu değiştiririm.” ve %45,9’unun kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazarken anlam bütünlüğünü sağlamak için yazdıklarımı sık sık gözden geçiririm.” maddesini desteklediği gibi metni düzenleme aşamasında katılımcıların %8’inin “Plana uygunluğu denetleme” yanıtıyla doğrudan ilgilidir. Bu yanıt aynı zamanda ÜYSFÖ’deki katılımcıların %52,5’inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.” ve %24’ünün kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazımı tamamladığımda yazma öncesi planımla karşılaştırırım.” maddelerini de desteklemektedir.

Araştırmanın nitel uygulamalarına katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden %7’si öyküleyici metinleri planlarken hangi stratejileri kullandıkları sorusuna “Özgünlük” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, öğrencilere uygulanan “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği”nde (ÜYSFÖ) yer alan ve katılımcı öğrencilerin %44,8’inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazdıklarım kadar nasıl yazdığım da önemlidir.” maddesini destekler. Ayrıca bu metinleri oluştururken neleri göz önünde bulundurdıkları sorusuna katılımcı öğrencilerden %2,8’i “Hazırlanan bilgileri denetleme” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, ÜYSFÖ’deki katılımcıların %37,2’sinin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazacağım konuyla ilgili yaptığım araştırmaların yeterli olmadığını fark ettiğimde yeni araştırmalar yaparım.” maddesini desteklediği gibi metni düzenleme aşamasında katılımcıların %2,6’sının “Bilgilerin denetlenmesi” yanıtıyla doğrudan ilgilidir. Bu yanıt aynı zamanda ÜYSFÖ’deki katılımcıların %44,8’inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Edindiğim bilgilerin metinde işe yarayıp yaramayacağını fark ederim.” maddesiyle %39,3’ünün kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Konuyla ilgili gerekli olanla gereksiz olanı ayırt ederek yazarım.” maddelerini desteklemektedir.

Nitel uygulamalara katılan öğrencilerden %22,2'si öyküleyici metinleri oluştururken neleri göz önünde bulundukları sorusuna “Plana/Konuya uyum” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, ÜYSFÖ'deki katılımcıların %56,8'inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Metni yazarken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nerede olması gerektiğini bilerek yazarım.”; %45,9'unun kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazımı yazarken bazı düşüncelerin uygun olmadığını anladığımda bunları çıkarırım.” ve %45,9'unun “Yazarken anlam bütünlüğünü sağlamak için yazdıklarımı sık sık gözden geçiririm.” maddelerini desteklediği gibi metni düzenleme aşamasında katılımcıların %36,8'inin verdiği “Kontrol/Uyumun değerlendirilmesi” ve %7,9'unun verdiği “Plana uyumun değerlendirilmesi” yanıtlarıyla da doğrudan ilgilidir. Ancak bu yanıtlar ÜYSFÖ'deki katılımcıların %18'inin kendisini “Hiç katılmıyorum” diyerek ifade ettikleri “Yazımı tamamladığımda yazma öncesi planımla karşılaştırırım.” maddesiyle çelişir görüntüdedir. Öğrencilerin metni düzenleme aşamasında geri dönüp planla karşılaştırma farkındalıklarının düşük olduğu görülse de görüşmelerde verdikleri yanıtlar göz önünde bulundurulduğunda %44,7'sinin bu işlemleri yaptıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin öyküleyici metinleri düzenlerken neleri göz önünde bulundukları sorusuna katılımcı öğrencilerden son olarak %18,4'ü “Gözden geçirme/Düzeltilme” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, ÜYSFÖ'deki katılımcıların %52,5'inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.”; %54,1'inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazımı yazarken ifadelerimde gerekli gördüğüm değiştirme/ekleme/çıkarma gibi değişikliklere giderim.”; %55,2'sinin “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazarken yaptığım hataları fark eder ve düzeltirim.” ve %45,9'unun “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazarken anlam bütünlüğünü sağlamak için yazdıklarımı sık sık gözden geçiririm.” maddelerini desteklediği gibi yine bu aşamada katılımcıların %7,9'unun verdiği “Tekrar okuma/Üzerine düşünme” yanıtı ile doğrudan ilgilidir. Ayrıca bu yanıt, ÜYSFÖ'deki katılımcıların %50,3'ünün kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Yazdığım cümlelerin düşüncelerimi doğru bir şekilde yansıttı

yansıtmadığını kontrol ederim.” ve %58,5’inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettiği “Metni bitirince yazımı tekrar kontrol ederek düzeltmeler yaparım.” maddelerini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Son olarak araştırmanın nitel uygulamalarına katılan üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerden %2,4’ü şiir metinlerini oluştururken hangi stratejileri kullandıkları sorusuna “Ne yazdım, nasıl yazdım?” yanıtını vermiştir. Bu yanıt, öğrencilere uygulanan “Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği”nde (ÜYSFÖ) yer alan ve katılımcıların %44,8’inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettikleri “Yazdıklarım kadar nasıl yazdığım da önemlidir.” ve %33,9’unun “Yazım sırasında nasıl yazdığımla ilgili sürekli kendime sorular sorarım.” maddelerini desteklediği gibi metni düzenleme aşamasında katılımcıların %25’inin verdiği “Estetik değerlendirme” ve %27,5’inin verdiği “Kontrol etme/Düzeltilme” yanıtlarıyla doğrudan ilgilidir. Bu yanıt aynı zamanda ÜYSFÖ’deki katılımcıların %52,5’nin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettikleri “Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.” ve %55,2’sinin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettikleri “Yazarken yaptığım hataları fark eder ve düzeltirim.” maddelerini güçlü bir şekilde desteklemektedir.

Görüşmelere katılan öğrencilerin %2,5’i şiir metinlerini düzenlerken neleri göz önünde bulundurdıkları sorusuna “Mesajın değerlendirilmesi” yanıtını vermişlerdir. Bu yanıt, ÜYSFÖ’deki katılımcıların %50,3’ünün kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettikleri “Yazdığım cümlelerin düşüncelerimi doğru bir şekilde yansıtıp yansıtmadığını kontrol ederim.” maddesini güçlü bir şekilde desteklemektedir. Bunun yanı sıra, katılımcıların %5’inin “Plana uygunluğu denetleme” yanıtı ÜYSFÖ’deki katılımcıların %24’ünün kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettikleri “Yazımı tamamladığımda yazma öncesi planımla karşılaştırırım.” maddesini; %5’inin verdiği “Tekrar okuma” yanıtı ÜYSFÖ’deki katılımcıların %58,5’inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettikleri “Metni bitirince yazımı tekrar kontrol ederek düzeltmeler yaparım.” maddesini ve %2,5’inin verdiği “Uyumsuz ifadeleri değiştirme” yanıtı ise ÜYSFÖ’deki katılımcıların %54,1’inin kendisini “Tamamen katılıyorum” diyerek ifade ettikleri “Yazımı yazarken

ifadelerimde gerekli gördüğüm değiştirme/ekleme/çıkarma gibi değişikliklere giderim.” maddesini desteklemektedir.

Cheng ve Chau'nun (2013) da çalışma sonuçlarıyla birleştirildiğinde bütün bu bulgular göstermektedir ki üst seviye bilişsel yeteneklerin (ör. Detaylandırma, düzenleme/organizasyon, eleştirel düşünme), üstbilişsel kontrol stratejilerinin (ör. Öz düzenleme) ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin (ör. Akran öğrenimi), katılımcıların başarıları ile pozitif bir şekilde ilişkilidir. Özellikle öz bildirim araçları ile strateji kullanımının ölçümü (Schellings & Van Hout-Wolters, 2011) ve yazmayı öğrenme kazanımları açısından üstbilişin katkısı azımsanamayacak bir düzeydedir (Cheng; Liang & Tsai, 2015).

## 5.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonunda Veenman, Van Hout-Wolters ve Afflerbach'ın (2006) sorduğu soruya -biraz değiştirerek de olsa- tekrar dönmek gerekiyor: Yazma teorisinde bir kavram olarak üstbilişe ihtiyaç var mı?<sup>30</sup>

Üstbilişsel bilgi, başarılı bilişsel performans ile ilgili problem çözmenin önemli bir yönüdür. Başarılı olmak için, yazarlar yazma işlemi ve yazma stratejileri konusunda bilgi sahibi olmalı ve strateji kullanımını izleyip düzenleyebilmelidirler (Englert et al. 1988: 43). Papaleontiou-Louca'ya (2008) göre öz farkındalık ve kendini izleme gibi üstbilişsel stratejilerin uygulanmasının eğitsel çıkarımı, kendi öğrenmelerini kontrol edebilen ve hayat için öğrenmeyi öğrenen bağımsız bireyler yetiştirmektir. Englert vd. (1988: 19) göre üstbilişsel bilgi olmadan öğrenciler, onlara ne yapacaklarını ve ne zaman yapacaklarını söylemeleri için öğretmenlerine bağımlı kalırlar. Paris ve Winograd'a (1990: 10) göre bilgiyi elde etme yolculuğunda yaratıcı olmak ve problem çözme davranışlarında stratejik olmak için öğrencilerin entelektüel

<sup>30</sup> Orijinal metinde bu ifade “Öğrenme teorisinde bir kavram olarak üstbilişe ihtiyacımız var mı?” şeklindedir. (Bkz. Veenman, M. V.; Van Hout-Wolters, B. H. & Afflerbach, P., 2006). Anne-Marie Doly (2004) böyle bir soruya şu yanıtı verir: Öğrencilerin yazma gibi zor bir süreci nasıl kontrol edebileceklerini öğrenebilmelerinin yazma öğretimine büyük avantaj sağlar.

merak ve kararlılık geliştirmelerine de yardımcı olur. Dolayısıyla bu çalışmada ortaya çıkan sonuçlar göz önünde bulundurularak şu öneriler sunulmuştur:

1. Yazma eğitiminde düşünme işlemlerinin rolü ve etkisi azımsanamayacak düzeydedir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde bir önkoşul olarak beliren düşünme eğitiminin yeni programlarda (MEB, 2018; MEB, 2018a) “Öğrenmeyi Öğrenme” başlığı altında bir yetkinlik alanı olarak sunulduğu görülse de öğretim programlarında bunun nasıl uygulanacağına dair bilgi verilmemiştir. Bu yetkinlik alanının öğrencilerden beklenen gelişimi gösterebilmesi için başta dil becerileri olmak üzere öğrencilerin farklı alanlardaki becerilerini geliştirmek amacıyla hem eğitimcilere hem de öğrencilere kuramsal ve uygulamalı seminerler verilmelidir. Ayrıca ders içeriklerinin kazanım olarak sunulmasında üstbilişsel stratejilerden faydalanılmalıdır. Etkili bir üstbilişsel düzenleme için destekleyici faktör niteliğinde önemi açığa çıkan üstbilişsel bilgiler (Ku & Ho, 2010) etkinlik temelli öğrenme ve sınıf içi üstbiliş dayalı aktivitelerle yaratıcılığı ve düşünmeyi teşvik edecek özgün bir yol sunmaktır (Pang, 2010).<sup>31</sup>

2. Karmaşık bir işlemler ve tutumlar bütünü olarak yazma, öğrenciler tarafından uygulamada zorluk çekilen bir beceri alanıdır. Bu zorluğun aşılmasında özellikle üstbilişsel strateji kullanımının öğretilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Öğrenciler arasında üstbilişi desteklemenin hedeflenen amaçları arasında yüksek özgüven ve bağımsız öğrenme (Benton, 2013) olduğu gibi çocukların büyüyen üstbilişlerinin gelişimine ve gerçek bir öğrenme ortamında yazmalarına yardım eder (Jacobs, 2004). Son olarak öğrenciler,

<sup>31</sup> Örneğin dil öğreniminde üstbiliş ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada (Sadeghi, Hassani & Rahmatkhan, 2014) üstbiliş ve eleştirel düşünme arasında pozitif bir korelasyon olduğu saptanmıştır.

“pratik mükemmelleştirir” atasözünden de yola çıkarak daha fazla yazmalıdırlar (Harrington, Holik & Hurt, 1998: 7-8).

3. Weaver ve Bryant’ın (1995) çalışmasının da gösterdiği gibi bir kişinin düşünmesini ve onu kontrol etmenin etkilerini izlemek, üstbilişsel anlamayı artırma modelinin mekanizmalarıdır. Bu yüzden, üstbilişsel anlama yaş ile doğru orantılı olarak artmalıdır; çünkü daha yaşlı insanlar kendi düşüncelerini kontrol etme çabalarını daha fazla izlemişlerdir. Dolayısıyla yaşça daha büyük öğrenci gruplarında üstbilişsel becerilerin araştırılması ve bunların öğretim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir.
4. Üstbilişsel becerilerin yabancı dil öğreniminde başarıya pozitif etkisi kanıtlanmıştır (Li, 2013; Ahmadi, Ismail & Abdullah, 2013; Raofi, Chan, Mukundan & Rashid, 2014; Pei, 2014; Elissa, 2015). Sonuçlar, dil öğreticilerinin üstbilişin önemini ve yansıtıcı yetenekler eğitiminin farkında olmaları gerektiğini önermektedir (Abhakorn, 2014). Dolayısıyla üstbilişsel beceriler hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde kullanılmalıdır.
5. Dil becerilerinin birbirleriyle doğrudan etkileşiminin gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda diğer dil becerisi alanlarına yönelik yapılacak olan araştırmaların bu alanda hazırlanacak programlara ve uygulamalara katkı sağlayacağı öngörülmektedir.<sup>32</sup>
6. Hem üstün zekâlı ve yetenekli hem de normal öğrencilerin diğer dil becerisi alanlarına yönelik kullandıkları üstbilişsel stratejiler belirlenerek karşılaştırmalar yapılmalıdır. Örneğin Smith (2014) önce üstün zekâlıların ve usta yazarların nasıl düşündüklerini öğrenip normal öğrencilerde bu tür düşünmeyi geliştirecek bir müfredat

<sup>32</sup> Örneğin strateji öğretiminin, dinleme eğitimine dâhil edilmesi gerektiği ortaya konulmaktadır (Bkz. Kassaian ve Ghadiri, 2011).

hazırlanmasını önerir. Benzer programlar Türkçe öğretiminde dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak da hazırlanabilir.

7. Son olarak, Gallagher'ın (2015b) da belirttiği gibi doğuştan yetenekli olduğu halde fırsat, pratik veya motivasyon eksikliği nedeniyle keşfedilmemiş birçok öğrenci vardır. Üstün zekâlı ve yetenekli olanlar da dâhil olmak üzere tüm öğrencilerin tam olarak gelişmesi için gerekli ortamı ve atmosferi oluşturmak ailelerin, okulların ve toplumun en temel görevlerinden biridir.



## VI. BÖLÜM

### 6. KAYNAKÇA

Abhakorn, M. J. (2014). Investigating the use of Student Portfolios to Develop Students' Metacognition in English as a Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(1), 46-55.

Afat, N. (2013). Çocuklarda Üstün Zekânın Yordayıcı Olarak Ebeveyn Tutumları. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 155-168.

Ahmadi, M. R., Ismail, H. N., & Abdullah, M. K. K. (2013). The Importance of Metacognitive Reading Strategy Awareness in Reading Comprehension. *English Language Teaching*, 6(10), 235-244.

Akarsu, F. (2004). Üstün Yetenekliler. *Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı, (Ss. 127-154). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.*

Akça-Üşenti, Ü. (2013). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilere Uygulanan Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Etkililiğinin Sınanması. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Akça-Üşenti, Ü. (2014). Farklılaştırılmış Türkçe Öğretim Uygulamalarının Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerdeki Bilişsel Beceri ve Başarı Durumlarına Etkisi. *International Journal of Social Science Research*, 2(2).



Akkan, H. (2012). Üstün Zekalı 6-8. Sınıf Öğrencilerinin İki Farklı Akademik Ortamdaki Sosyometrik Statülerine Göre Empatik Eğilimleri, Yaşam Doyumları ve Aile Yaşantıları. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Akkanat, H. (2004). Üstün veya Özel Yetenekliler. *Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu Ve AE Bilgili (Ed.), Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*,(Ss. 169-193). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.

Akpınar, B. (2011). “Biliş ve üstbiliş (Metabiliş) Kavramlarının Zihin Felsefesi Açısından Analizi” *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/4 Fall 2011*, p. 353-365, Turkey.

Aksoy, E. & Narlı, S. (2015). An Examination of Mathematically Gifted Students' Learning Styles By Decision Trees. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 147-156.

Aktan, E. N. K. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kütahya İli Örneği). *Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 701-732).

Akyol, H. (2006). **Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, Z. & Garrison, D. R. (2011). Assessing Metacognition in an Online Community of Inquiry. *The Internet and Higher Education*, 14(3), 183-190.

Anderson, D.; Nashon, S. M. & Thomas, G. P. (2009). Evolution of Research Methods for Probing and Understanding Metacognition. *Research in Science Education*, 39(2), 181-195.

Anılan, H. & Gültekin, M. (2006). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Etkililiği. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).

Arıcı, A. F. & Urgan, S. (2008). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Çalışmalarının Bazı Yönlerden Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(20), 317-328.

Armbruster, B. B.; Echols, C.H., & Brown A. L. (1983). The Role of Metacognition in Reading to Learn: A Developmental Perspective. Reading Education Report No. 40.

Atalay, Z. Ö. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Bireyler için Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilecek Öğretim Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 339-358.

Ataman, A. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Özel Yetenekli Çocuklar. *Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (Ss. 155-168). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.

Aydın, İ. S.; İnnalı, H. Ö. ve Uyumaz, G. (2017). Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin Belirlenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 12/25, p. 169-192 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12198> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.

Aydın, İ. S.; İnnalı, H. Ö.; Batar, M. & Çakır, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8 Summer 2013, p. 139-160.

Aydoğdu, M. Z. (2014). 9. Sınıf Üstün Zekâlı Öğrencilerin Geometri Problem Çözme Stratejileri ve Van Hiele Geometri Düşünme Düzeyleri ile İlişkilendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Bahar, A.; Kaya, A. İ., & Bahar, F. (2016). Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Tutum ve Tercihlerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 41(187), 45-61.

Bandura, A. (1989). Social Cognitive Theory. IN: *Annals of Child Development*, 6, 1-60. Greenwich, CT: Jai Press LTD.

Bandura, A. (2004). Swimming Against The Mainstream: The Early Years From Chilly Tributary To Transformative Mainstream. *Behaviour Research and Therapy*. Vol. 42. 613–630.

Barthes, R. (2003). **Yazının Sıfır Derecesi** (Çev. Tahsin Yücel). İstanbul: Metis Yayınları.

Batar, M. & Aydın, İ. S. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. *International Journal Of Language Academy*, 2(4), 579-598.

Bayat N. (2011). Bilişüstü Okuma Stratejileri Kullanım Düzeyi ile Yazılı Anlatım Becerisi Arasındaki İlişkiler, *NEWWSA*, vol.6, pp.925-938.

Bayat, N. (2014). Sürece Dayalı Yazma Yaklaşımının Yazma Başarısı ve Kaygısı Üstündeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(3), 1123-1141.

Beal, C. R. (1996). The Role of Comprehension Monitoring in Children's Revision. *Educational Psychology Review*, 8(3), 219-238.

Beason, L. (1993). Feedback and Revision in Writing across the Curriculum Classes. *Research in the Teaching of English*, 395-422.

Beeth, M. E. (1998). Facilitating Conceptual Change Learning: The Need for Teachers to Support Metacognition. *Journal of Science Teacher Education*, 9(1), 49-61.

Belet, Ş. D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri İle Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.

Benton, C. W. (2013). Promoting Metacognition in Music Classes. *Music Educators Journal*, 100(2), 52-59.

Berkenkotter, C. (1981). Understanding a Writer's Awareness of Audience. *College Composition and Communication*, 32(4), 388-399.

Berninger, V. W.; Cartwright, A. C.; Yates, C. M.; Swanson, H. L. & Abbott, R. D. (1994). Developmental Skills Related to Writing and Reading Acquisition in the Intermediate Grades. *Reading and Writing*, 6(2), 161-196.

Berninger, V.; Whitaker, D.; Feng, Y.; Swanson, H. L. & Abbott, R. D. (1996). Assessment of Planning, Translating, and Revising in Junior High Writers. *Journal of School Psychology*, 34(1), 23-52.

Berninger, V.; Yates, C.; Cartwright, A.; Rutberg, J. Remy, E. & Abbott, R. (1992). Lower-Level Developmental Skills in Beginning Writing. *Reading and Writing*, 4(3), 257-280.

Bildiren, A. (2013). Examining Of Learning Styles of Gifted Students. *Journal of Gifted Education Research*, 1(1), 10-21.

Bilgili, A. E. (2000). Üstün Yetenekli Çocukların Eğitimi Sorunu-Sosyal Sorumluluk Yaklaşımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(12), 59-74.

Boran, A. İ. & Şan, İ. (2013). Self-Actualization Perceptions Levels of Gifted Students: Case of Malatya. *Journal Of Gifted Education Research*, 1(3), 150-165.

Boring, E. G. (1959). Lewis Madison Terman: 1877-1956. *Biographical Memoirs of the National Academy of Sciences*, 33, 414-440.

Brand-Gruwel, S.; Aarnoutse, C. A. J., & Van Den Bos, K. P. (1998). Improving Text Comprehension Strategies in Reading and Listening Settings. *Learning and Instruction*, 8(1), 63-81.

Breetvelt, I.; Van den Bergh, H. & Rijlaarsdam, G. (1994). Relations between Writing Processes and Text Quality: When and How?. *Cognition and Instruction*, 12(2), 103-123.

Bridwell, L. S. (1980). Revising Strategies in Twelfth Grade Students' Transactional Writing. *Research in the Teaching of English*, 197-222.

Brown, E. F. & Garland, R. B. (2015). Reflections on Policy in Gifted Education: James J. Gallagher. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 90-96.

Butterfield, E. C.; Hacker, D. J. & Albertson, L. R. (1996). Environmental, Cognitive, and Metacognitive Influences on Text Revision: Assessing the Evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.

Cadwell, J. & Jenkins, J. (1986). Teachers' Judgments about Their Students: The Effect of Cognitive Simplification Strategies on the Rating process. *American Educational Research Journal*, 23(3), 460-475.

Camcı, S. (2011). Üstün Zekâlı ve Yeteneklilerde Cinsiyet Farklılığı. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 105-117.

Camcı-Erdoğan, S. (2013). Gifted and Talented Students' Images of Scientists. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 3(1), 13-37.

Campbell, K. H. (1990). The Writing Zone: Responding to Talent. *The English Journal*, 79(5), 67-69.

Chandler, K. L. (2015). Recommendations for Practice: Designing Curriculum for Gifted Students. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 5(2), 157-166.

Cheng, G., & Chau, J. (2013). Exploring the Relationship Between Students' Self-Regulated Learning Ability and Their ePortfolio Achievement. *The Internet and Higher Education*, 17, 9-15.

Cheng, K. H., Liang, J. C., & Tsai, C. C. (2015). Examining the Role of Feedback Messages in Undergraduate Students' Writing Performance During an Online Peer Assessment Activity. *The Internet and Higher Education*, 25, 78-84.

Cohen, M. & Riel, M. (1989). The Effect of Distant Audiences on Students' Writing. *American Educational Research Journal*, 26(2), 143-159.

Coşkun, E. (2009). *Yazma Eğitimi. İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Ed. A. Kırkkılıç & H. Akyol). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W. (2016). **Research Design** (4. Baskı – Çev. Edt. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap

Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2007). **Designing and Conducting Mixed Methods Research** (Dr. S. B. Demir & Y. Dede, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çağlar, D. (2004). Üstün Zekâlı Çocukların Özellikleri. *Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*,(Ss. 111-125). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.

Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel Strateji Kullanımının Okuduğunu Anlama Düzeyi Düşük Öğrencilerde Erişi Artırımına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.

Çamurcu, D. (2011). Yüksek Öğrenimine Yeni Başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 29, 503-518.

Çelik, M. E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 13-31.

Çiçek, S. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Anlatsal Metin Yazma Becerilerinde Eşdizimsel Örüntüleme Görünümleri*. Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Dağlıoğlu, H. E. & Alemdağ, M. (2010). Üstün Yetenekli Bir Çocuğun Ebeveyni Olmak. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 849-860.

Davaslıgil, Ü. (1988). Okul Öncesi Düzeydeki Üstün Zekâlı Çocuklara Uygulanacak Farklılaşmış Program. *Eğitim ve Bilim*, 12(70).

Davaslıgil, Ü. (1991). Üstün Olma Niteliğini Kazanma. *Eğitim ve Bilim*, 15(82).

Davaslıgil, Ü. (2004). Üstün Çocuklar. *Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*,(Ss. 211-218). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.

De La Paz, S. & Felton, M. K. (2010). Reading and Writing from Multiple Source Documents in History: Effects of Strategy Instruction with Low to Average High School Writers. *Contemporary Educational Psychology*, 35(3), 174-192.

De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 687-698.

De La Paz, S. (2005). Effects of Historical Reasoning Instruction and Writing Strategy Mastery in Culturally and Academically Diverse Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 139-156.

Demirel, M. (1993). Öğrenme Stratejilerinin Öğretilmesi, *Eğitim ve Bilim*, 17-83: 52-59.

Dengiz, N. A. & Yılmaz, D. (2015). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekli Çocuklarda Algılanan Sosyal Destek Düzeyinin Benlik Saygısına Etkisinin İncelenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 177-190.

Deniz, K. (2003). “Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu”, *Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı)*, 13, 233-255.

Diaz, I. (2015). Training in Metacognitive Strategies For Students' Vocabulary Improvement by Using Learning Journals. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(1), 87-102.

Diamond, I. M. et al. (1980). A Guide to Helping the Gifted Student Write. From ERIC database ED 193 657).



Doğan, A. (2013). Üstbiliş ve Üstbilişe Dayalı Öğretim. *Middle Eastern & African Journal Of Educational Research*, 3(6), 6-20.

Doly, A-M. (2004). Metacognition to Learn How to Write Texts at School and to Develop Motivation to Do It. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and Rijlaarsdam, G. Van den Bergh, H. & Couzijn, M. (Vol. Eds.), *Studies in Writing*. Vol. 14, **Effective Learning and Teaching of Writing**, 2nd Edition, Part 2, Studies in How to Teach Writing, 381-392.

Eissa, M. A. (2015). The Effectiveness of a Self Regulated Learning-Based Training Program on Improving Cognitive and Metacognitive EFL Reading Comprehension of 9th Graders with Reading Disabilities. *Online Submission*, 4(3), 49-59.

Elma, C. & Bütün, E. (2015). İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131.

Enç, M. (1980). Özel Eğitim ve Genel Eğitimin İlişki ve Etkileşimleri. *Eğitim ve Bilim*, 5(26).

Endepohls-Ulpe, M. & Thömmes, N. (2014). Chances and Limitations of Implementing Measures of Differentiation for Gifted Children in Primary Schools: The Teachers' Part. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 4(1), 24-36.

Englert, C. S.; Raphael, T. E. & Anderson, L. M. (1992). Socially Mediated Instruction: Improving Students' Knowledge and Talk about Writing. *The Elementary School Journal*, 411-449.

Englert, C. S.; Raphael, T. E.; Anthony, L. M. A. H. M. & Stevens, D. D. (1991). Making Strategies and Self-Talk Visible: Writing Instruction in Regular and Special Education Classrooms. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372.

Englert, C. S.; Raphael, T. E.; Fear, K. L. & Anderson, L. M. (1988). Students' Metacognitive Knowledge about How to Write Informational Texts. *Learning Disability Quarterly*, 11(1), 18-46.

Erişti, B. (2012). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Öğrenme, Öğretme, Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Özellikleri ile İlgili Görüşleri. *Turkish Journal Of Giftedness & Education*, 2(1), 18-36.

Erişti, S. D. (2012a). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Görsel Anlatımlarında Geleceğin Dünyasına ve Teknolojisine İlişkin Algıları. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 2(2), 102-117.

Ersoy, Ö. & Avcı, N. (2004). Üstün Zekâlı ve Üstün Yetenekliler. *Yer Aldığı Eser R. Şirin, A. Kulaksızoğlu ve AE Bilgili (Ed.), Üstün Yetenekli Çocuklar: Seçilmiş Makaleler Kitabı*, (Ss. 195-210). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 63.

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.

Fidalgo, R., Torrance, M., Rijlaarsdam, G., van den Bergh, H., & Álvarez, M. L. (2015). Strategy-focused Writing Instruction: Just Observing and Reflecting on a Model Benefits 6th Grade Students. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 37-50.

Fidalgo, R.; Torrance, M. & García, J. N. (2008). The Long-Term Effects of Strategy-Focussed Writing Instruction For Grade Six Students. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 672-693.

Fitzgerald, J. & Markham, L. R. (1987). Teaching Children about Revision in Writing. *Cognition and Instruction*, 4(1), 3-24.

Fitzgerald, J. (1987). Research on Revision in Writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506.

Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The Nature of Intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Flavell, J. H. (1978). Metacognitive Development. In J.M. Scandura & Ch.J. Brainerd (Eds.) *Structural Process Theories Of Complex Human Behavior*, pp. 34-78. Alphen aan den Rijn: Sitjhoff & Noorddhoff.

Flavell, J. H. (1981). Cognitive Monitoring. In W.P. Dickson (Ed.) **Children's Oral Communications Skills** (pp. 35-60). NY: Academic Press.

Flavell, J. H. (1982). On Cognitive Development. *Child Development*, 1-10.

Flavell, J. H. (1996). Piaget's Legacy. *Psychological Science*, 7(4), 200-203.

Flavell, J. H. (1999). Cognitive Development: Children's Knowledge about the Mind. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 21-45.

Flavell, J. H. (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), 274-290.

Flavell, J. H.; Green, F. L. & Flavell, E. R. (1998). The Mind has a Mind of Its Own: Developing Knowledge about Mental Uncontrollability. *Cognitive Development*, 13(1), 127-138.

Flavell, J. H.; Green, F. L.; Flavell, E. R.; Harris, P. L. & Astington, J. W. (1995). Young Children's Knowledge about Thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, i-113.

Flavell, J. H.; Miller, P. H. & Miller, S. Z. (2002). **Cognitive Development (Fourth Edition)**. Upper Saddle River: New Jersey.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.

Flower, L.; Hayes, J. R.; Carey, L.; Schriver, K. & Stratman, J. (1986). Detection, Diagnosis, and the Strategies of Revision. *College Composition and Communication*, 37(1), 16-55.

Francis, M. & McCutchen, D. (1994). Strategy Differences in Revising between Skilled and Less Skilled Writers. EricDocument No: ED 373 347) <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373347.pdf> adresinden 29.11.16 tarihinde alınmıştır.

Gallagher, J. J. (2000). Unthinkable Thoughts: Education of Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*, 44(1), 5-12.

Gallagher, J. J. (2015). Psychology, Psychologists, and Gifted Students. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 6-17.

Gallagher, J. J. (2015a). Peer Acceptance of Highly Gifted Children in Elementary School. *Journal for the Education of the Gifted* 2015, Vol. 38(1) 51–57 (by J. J. Gallagher, 1958, *The Elementary School Journal*, 58, pp. 465–470. Reprinted with permission of Dr. Gallagher’s estate).

Gallagher, J. J. (2015b). Education of Gifted Students: A Civil Rights Issue?. *Journal for the Education of the Gifted* 2015, Vol. 38(1) 64–69 (Reprinted from “Education of Gifted Students: A Civil Rights Issue?” by J. J. Gallagher, January 1995 *PhiDelta Kappan*. Reprinted with permission of Phi Delta Kappa International, [www.pdkingl.org](http://www.pdkingl.org)).

Gallagher, J. J. (2015c). Political Issues in Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted* 2015, Vol. 38(1) 77– 89 (Reprinted from “Political Issues in Gifted Education,” by J. J. Gallagher in *Fundamentals of Gifted Education: Considering Multiple Perspectives* (pp. 458–469), edited by C.

Gallo, D. R. (1994). The Writing Processes of Professional Authors. *The English Journal*, 83(5), 55-60.

Garrison, D. R., & Akyol, Z. (2015). Toward the Development of a Metacognition Construct for Communities of Inquiry. *The Internet and Higher Education*, 24, 66-71.

Gelen, İ. (2004). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

Ghatala, E. S.; Levin, J. R.; Pressley, M. & Lodico, M. G. (1985). Training Cognitive Strategy-monitoring in Children. *American Educational Research Journal*, 22(2), 199-215.

Gordon, C. J. & Braun, C. (1986). Mental Processes in Reading and Writing: A Critical Look at Self-Reports as Supportive Data. *The Journal of Educational Research*, 79(5), 292-301.

Gorzelsky, G. (2009). Working Boundaries: From Student Resistance to Student Agency. *College Composition and Communication*, 64-84.

Göçer, A. (2010a). Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* 3(12), 178-195.

Göçer, A. (2010b). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı Ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.

Grabe, W. & Kaplan, R. B. (1996), **Theory and Practice of Writing**, London: Longman.

Graham, S. & Harris, K. (1989). Improving Learning Disabled Students Skills At Composing Essays: Self-Instructional Strategy Traing. *Exceptional Children*, 56, 2001-214.

Grejda, G. F. & Hannafin, M. J. (1992). Effects of Word Processing on Sixth Graders' Holistic Writing and Revisions. *The Journal of Educational Research*, 85(3), 144-149.

Güçyeter, Ş. (2015). Investigating Middle School Math and Primary Teachers' Judgments of the Characteristics of Mathematically Gifted Students. *Turkish Journal Of Giftedness & Education*, 5(1), 44-66.

Güner, G. (2004). Türkçe Kompozisyon Öğretiminde (İlköğretim II. Basamağı) Yazma Öncesinde Yapılabilecek Bazı Etkinlikler. *Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 72(17), 225-230.

Güneş, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**. Ankara: Pegem Akademi.

Hallenbeck, M. J. (1996). The Cognitive Strategy in Writing: Welcome Relief for Adolescents with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 11(2), 107-19.

Harrington, M.; Holik, M. & Hurt, P. (1998). Improving Writing Through the Use of Varied Strategies. *An Action Research Project Submitted to the Graduate Faculty of*

*the School of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts in Teaching and Leadership. Saint Xavier University & IRI/Skylight Field-Based Masters Program Chicago, Illinois May, 1998.*

Harris, K. R.; Graham, S., & Mason, L. H. (2006). Improving the Writing, Knowledge, and Motivation of Struggling Young Writers: Effects of Self-Regulated Strategy Development with and Without Peer Support. *American Educational Research Journal*, 43(2), 295-340.

Harris, K. R.; Santangelo, T. & Graham, S. (2010). Metacognition and Strategies Instruction in Writing. in H. S. WatersAnd W. Schneidet (Eds), *Metacognition, StrategyUse, And Instruction*, (Pp. 226-256). New York: Guilford Press.

Henderson, S. J.; Jackson, N. E. & Mukamal, R. A. (1993). Early Development of Language and Literacy Skills of an Extremely Precocious Reader. *Gifted Child Quarterly*, 37(2), 78-83.

Hızlı, E. (2014). Examining of Gifted and Talented Education: IsraeliEducation. *Journal of Gifted Education Research*, 2(2), 52-62.

Hiebert, E. H.; Colt, J. M.; Catto, S. L. & Gury, E. C. (1992). Reading and Writing of First-Grade Students in a Restructured Chapter 1 Program. *American Educational Research Journal*, 29(3), 545-572.

Hobbes, T. (2005). **Leviathan**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Hökelekli, H. & Gündüz, T. Üstün Yetenekli Çocukların Karakter Özellikleri ve Değerler Eğitimi. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Yayın Dizisi: 2, 130.

Hull, G. (1987). The Editing Process in Writing: A Performance Study of More Skilled and Less Skilled College Writers. *Research in the Teaching of English*, 8-29.

Huxley, A. (2014). **Edebiyat ve Bilim**. Ankara: Epos Yayınları.

İflazoğlu Saban, A. & Bal, A. P. (2012). An Analysis of Teaching Strategies Employed in the Elementary School Mathematics Teaching in Terms of Multiple Intelligence Theory. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE)*, 8(2).

İşeri, K. & Ünal, E. (2010). Yazma Eğilimi Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *Eğitim ve Bilim*, 35(155), 104-117.

Jacobs, G. M. (2004). A Classroom Investigation of the Growth of Metacognitive Awareness in Kindergarten Children Through The Writing Process. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 17-23.

Jaleel, S. (2016). A Study on the Metacognitive Awareness of Secondary School Students. *Universal Journal of Educational Research*, 4(1), 165-172.

Jean, G. (2015). **Yazı İnsanlığın Belleği**. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Jones, I. & Pellegrini, A. D. (1996). The Effects of Social Relationships, Writing Media, and Microgenetic Development on First-grade Students' Written Narratives. *American Educational Research Journal*, 33(3), 691-718.

Kahraman, S. & Bulut-Bedük, Ş. (2014). A Study of Multiple Intelligences in 6-7-8th Grade Gifted Students. *Journal of Gifted Education Research*, 2(1), 58-73.

Kahyaoğlu, M. & Pesen, A. (2013). The Relationship Between Gifted Students' Attitudes Towards Science and Technology and Their Learning and Motivation Styles. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, 3(1), 38-49.



Kangal, S. B. & Arı, M. (2013). Üstün Yetenekli ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Ahlaki Yargı Düzeyine Yaratıcı Drama Programlarının Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 308-320.

Kanlı, E. (2011). Üstün Zekalı ve Yeteneklilerin Alan Eğitiminde Hızlandırma. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 95-104.

Karabey, B. (2010). İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözmeye Yönelik Erişi Düzeylerinin ve Kritik Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). *Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. A. Güzel & H. Karatay). Ankara: Pegem Akademi.

Karadağ, R. & Kayabaşı, B. (2011). Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Okuma Metinleri Olarak Gazete Köşe Yazılarının Kullanılması. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History Of Turkish or Turkic*, 6, 989-1010.

Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.

Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.

Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.

Karakuş, F. (2014). Üstün Yetenekli Çocukları Olan Anne Babaların Çocuklarının Eğitimine Yönelik Algıları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 289-304.

Karatay, H. (2011). 4+ 1 Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Tutumlarını Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.

Kassaian, Z. & Ghadiri, M. (2011). An Investigation of the Relationship between Motivation and Metacognitive Awareness Strategies in Listening Comprehension: The Case of Iranian EFL Learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(5), 1069-1079.

Kavcar, C.; Oğuzkan, A. F. & Sever, S. (1997). **Türkçe Öğretimi: Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin**. Ankara: Engin Yayınevi.

Kellog, R. T. (1987). Effects of Topic Knowledge on the Allocation of Processing Time and Cognitive Effort to Writing Processes. *Memory & Cognition*, 15(3), 256-266.

Keser, F. F. & Kalender, S. (2016). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilime Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 95-105.

Kıldan, A. O. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.

Kırmızı, F. S. & Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337.

Kırmızı, F. S. (2015). Yaratıcı Drama ve Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yaratıcı Yazma Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 93-115.

King, A. (1992). Comparison of Self-questioning, Summarizing, and Notetaking-review as Strategies for Learning from Lectures. *American Educational Research Journal*, 29(2), 303-323.

Kline, R.B. (2005). **Principles and Practice of Structural Equation Modelling**. New York, NY: Guilford.

Kourilsky, M. & Wittrock, M. C. (1992). Generative Teaching: An Enhancement Strategy for the Learning of Economics in Cooperative Groups. *American Educational Research Journal*, 29(4), 861-876.

Kozma, R. B. (1991). The Impact of Computer-based Tools and Embedded Prompts on Writing Processes and Products of Novice and Advanced College Writers. *Cognition and Instruction*, 8(1), 1-27.

Kramarski, B. & Mevarech, Z. R. (2003). Enhancing Mathematical Reasoning in the Classroom: The Effects of Cooperative Learning and Metacognitive Training. *American Educational Research Journal*, 40(1), 281-310.

Kroll, B. M. (1978). Cognitive Egocentrism and the Problem of Audience Awareness in Written Discourse. *Research in the Teaching of English*, 12(3), 269-281.

Ku, K. Y. & Ho, I. T. (2010). Metacognitive Strategies that Enhance Critical Thinking. *Metacognition and Learning*, 5(3), 251-267.

Kurtdaş, Ç. (2012). Üstün Yetenekliler ve Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği)/Gifted Students and the Education of Gifted Students in Science and Arts Centers (Malatya Science and Arts Centers Case). *Hikmet Yurdu*, 5(10), 151-181.

Leana-Taşçılar, M. Z.; Özyaprak, M.; Güçyeter, Ş.; Kanlı, E. & Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 31-45.

Leana-Taşçılar, M. Z. & Cinan, S. (2013). Üstün-Zekâlı ve Normal-Zekâlı Çocuklarda Yönelimsel İşlevler: Londra Kulesi Testi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 32(1), 13-30.

Levent, F. (2011). Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Yönelik Görüş ve Politikaların İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Li, W. (2013). A Study of Metacognitive Awareness of Non-English Majors in L2 Listening. *Journal of Language Teaching & Research*, 4(3), 504-510.

Lutz, J. A. (1987). A Study of Professional and Experienced Writers Revising and Editing at the Computer and with Pen and Paper. *Research in the Teaching of English*, 398-421.

Maker, J. (2003). New Directions in Enrichment and Acceleration. In N. Colangelo & G. Davis (Eds.), **Handbook Of Gifted Education**, (pp. 163 - 73). Boston: Allyn and Bacon.

Maltepe, S. (2006). Türkçe Öğretiminde Yazılı Anlatım Uygulamaları İçin Bir Seçenek: Yaratıcı Yazma Yaklaşımı. *Dil Dergisi*, 5, 132, 56-66.

Markham, L. R. (1976). Influences of Handwriting Quality on Teacher Evaluation of Written Work. *American Educational Research Journal*, 13(4), 277-283.

Mayer, R. E. (1998). Cognitive, Metacognitive, and Motivational Aspects of Problem Solving. *Instructional Science*, 26(1-2), 49-63.

McCutchen, D. (1996). A Capacity Theory of Writing: Working Memory in Composition. *Educational Psychology Review*, 8(3), 299-325.

Meb (2012). Temel Yazı. *Grafik ve Fotoğraf*. Bu metne 17.02.2016 tarihinde [Http://Www.Megep.Meb.Gov.Tr/Mte\\_Program\\_Modul/Moduller\\_Pdf/Temel%20yaz%C4%B1.Pdf](http://Www.Megep.Meb.Gov.Tr/Mte_Program_Modul/Moduller_Pdf/Temel%20yaz%C4%B1.Pdf) adresinden erişilmiştir.

Meb. (2005). **İlköğretim (1–5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.

Meb. (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara.

Meb. (2018). **Türkçe Dersi Öğretim Programı** (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.

Meb. (2018a). **Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Dersi** (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.

MEGEP (2009). Üstün Zekâ ve Özel Yetenekli Çocuklar. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. Bu metne 14.08.2016 tarihinde [http://Www.Megep.Meb.Gov.Tr/Mte\\_Program\\_Modul/Moduller\\_Pdf/%C3%9Cst%C3%Bcn%20Zek%C3%A2%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.Pdf](http://Www.Megep.Meb.Gov.Tr/Mte_Program_Modul/Moduller_Pdf/%C3%9Cst%C3%Bcn%20Zek%C3%A2%20ve%20%C3%96zel%20Yetenekliler.Pdf) adresinden erişilmiştir.

Mendaglio, S. (2003). Qualitative Case Study in Gifted Education. *Journal for the Education of the Gifted*, 26(3), 163-183.

Metin, N. & Kangal, S. B. (2012). Bilim Sanat Merkezlerine Devam Eden 12–14 Yaş Grubu Üstün Yetenekli Çocukların Benlik Algılarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 3-16.

Miller, P. H.; Kessel, F. S. & Flavell, J. H. (1970). Thinking About People Thinking about People Thinking about...: A Study of Social Cognitive Development. *Child Development*, 613-623.

Monahan, B. D. (1984). Revision Strategies of Basic and Competent Writers As They Write for Different Audiences. *Research in the Teaching of English*, 288-304.

Monte-Sano, C. (2008). Qualities of Historical Writing Instruction: A Comparative Case Study of Two Teachers' Practices. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1045-1079.

Muammar, O. M. (2015). Intelligence and Self-Control Predict Academic Performance of Gifted and Non-Gifted Students/Zekâ Ve Öz-Kontrol'un Üstün Zekâlı ve Normal Öğrencilerin Akademik Performansları ile olan İlişkisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(1), 67-81.

Muhtar, S. (2006). *Üstbilişsel Strateji Eğitiminin Okuma Becerisinde Öğrenci Başarısına Olan Etkisi*. Unpublished MA Thesis. Ankara University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.

Namlu, A. G. (2004), Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçme Aracının Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 123-141.

Ogurlu, Ü. (2014). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Okuma İlgisi, Tutumu ve Eleştirel Okuma Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(02), 029-041.

Okur, A. & Özsoy, Y. (2013). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın BİLSEM Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.

Olthouse, J. M. (2012). Talented Young Writers' Relationships With Writing. *Journal for the Education of the Gifted*, 35(1), 66-80.

Olthouse, J. M. (2012a). Why I Write: What Talented Creative Writers Need Their Teachers to Know. *Gifted Child Today*, 35(2), 116-121.

Olthouse, J. M. (2013). MFA Writers' Relationships with Writing. *Journal of Advanced Academics*, 24(4), 259-274.

Olthouse, J. M. (2014). Gifted Children's Relationships with Writing. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 171-188.

Onan, B. (2010). Beynin Bilişsel İşlevleri Üzerine Yapılan Araştırmalar ve Ana Dili Eğitimine Yansımaları. *TÜBAR, Bahar Dönemi*, 521-561.

O'Neill, S. P. (1992). Metacognitive Strategies and Reading Achievement among Developmental Students in an Urban Community College. *Copyright cG1992 by the authors. Reading Horizons is produced by The Berkeley Electronic Press (bepress). [http://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons](http://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons)*, 32(4), 316-330.

Oral, G. (2003). **Yine Yazı Yazıyoruz**. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Orhan-Karsak, H. G. (2014). Bireysel ve İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretiminin Normal ve Üstün Zekâlı Öğrencilerin Yazma Performanslarına Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Osborne, S. (1985). Effects of Teacher Experience and Selected Temperament Variables on Coping Strategies Used with Distractible Children. *American Educational Research Journal*, 22(1), 79-86.

Owston, R. D.; Murphy, S. & Wideman, H. H. (1992). The Effects of Word Processing on Students' Writing Quality and Revision Strategies. *Research in the Teaching of English*, 249-276.

Oxford, R. L. (1990). **Language Learning Strategies**. Heinle & Heinle Publishers: Boston, Massachusetts.

Öpengin, E. & Sak, U. (2012). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Bakış Açısıyla Üstün Zekâ Etiketinin Öğrencilerin Çeşitli Algıları Üzerindeki Etkileri. *Turkish Journal Of Giftedness & Education*, 2(1), 37-59.

Özbay, M. & Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 1/1 2012 s. 158-177, Türkiye.

Özbay, M. & Barutçu, T. (2013). Dil psikolojisi ve Türkçe öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Yıl, 6*, 933-873.

Özbay, M. & Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluğu Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 47-72.

Özbay, M. (2008). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, E. (1981). **Yazı ve Yazımsal Türler**. Varlık.

Özdamar, K. (2004). Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (*çok değişkenli analizler*). Eskişehir: Kaan.



Özdemir, N. H. & Erdem, İ. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 102-129.

Özdemir, Ö. (2010). Üstün Yetenekli Öğrencilerde Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Düzeyleri İlköğretim 6, 7, 8. Sınıf Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Özer, B. (2001). Öğrenmeyi Öğretme, **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**. (Ed. Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, ss. 149-163.

Özsoy, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Düzeyinde Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin, Problem Çözme Başarısına Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora tezi, Ankara.

Özyaprak, M. & Deringöl, Y. (2013). Üstün Zekâlı Olan Ve Olmayan Çocukların Depresyon Puanlarının Karşılaştırılması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 143-154.

Özyaprak, M. (2012). Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Görsel-Uzamsal Yeteneklerinin Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ Ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 137-153.

Pang, K. (2010). Creating Stimulating Learning and Thinking Using New Models of Activity-Based Learning and Metacognitive-Based Activities. *Journal of College Teaching and Learning*, 7(4), 29-38.

Papaleontiou-Louca, E. (2008). **Metacognition and Theory of Mind**. Cambridge Scholars Publishing: 15 Angerton Gardens, Newcastle, NE5 2JA, UK.

Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). Promoting Metacognition and Motivation of Exceptional Children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.

Paris, S.G.; Lipson, M.Y. & Wixson, K.K. (1983). Becoming a Strategic Reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, 293-316.

Pei, L. (2014). Does Metacognitive Strategy Instruction Indeed Improve Chinese EFL Learners' Reading Comprehension Performance and Metacognitive Awareness? *Journal of Language Teaching & Research*, 5(5), 1147-1152.

Pepper, J. (1981). Following Students' Suggestions for Rewriting a Computer Programming Textbook. *American Educational Research Journal*, 18(3), 259-269.

Perl, S. (1979). The Composing Processes of Unskilled College Writers. *Research in the Teaching of English*, 13(4), 317-336.

Pilten, P. (2008). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.

Piolat, A. & Roussey, J. Y. (1991). Narrative and Descriptive Text Revising Strategies and Procedures. *European Journal of Psychology of Education*, 6(2), 155-163.

Plumb, C.; Butterfield, E. C.; Hacker, D. J. & Dunlosky, J. (1994). Error Correction in Text. *Reading and Writing*, 6(4), 347-360.

Ports, K. & Mills, C. J. (1988). Curriculum Guide: The Basics of Writing. Johns Hopkins Univ., Baltimore, MD. Center for the Advancement of Academically Talented Youth.

Ransdell, S. E. & Levy, C. M. (1995). Writing as Process and Product: The Impact of Tool, Genre, Audience Knowledge, and Writer Expertise. *Computers in Human Behavior*, 10(4), 511-527.

Raofi, S.; Chan, S. H.; Mukundan, J. & Rashid, S. M. (2014). Metacognition and second/foreign language learning. *English Language Teaching*, 7(1), 36-49.

Raphael, T. E.; Englert, C. S. & Kirschner, B. W. (1989). Students' Metacognitive Knowledge about Writing. *Research in the Teaching of English*, 343-379.

Redd-Boyd, T. M. & Slater, W. H. (1989). The Effects of Audience Specification on Undergraduates' Attitudes, Strategies, and Writing. *Research in the Teaching of English*, 77-108.

Reeve, R. A. & Brown, A. L. (1985). Metacognition Reconsidered: Implications for Intervention Research. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(3), 343-356.

Robinson, A. & Clinkenbeard, P. R. (2008). History of Giftedness: Perspectives from the Past Presage Modern Scholarship. In *Handbook of giftedness in children* (pp. 13-31). Springer US.

Rodarte-Luna, B., & Sherry, A. (2008). Sex Differences in the Relation Between Statistics Anxiety and Cognitive/Learning Strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 33(2), 327-344.

Roen, D. H. & Willey, R. J. (1988). The Effects of Audience Awareness on Drafting and Revising. *Research in the Teaching of English*, 75-88.

Rohman, D. G. (1965). Pre-Writing The Stage of Discovery in the Writing Process. *College Composition and Communication*, 16(2), 106-112.

Sadeghi, B.; Hassani, M. T., & Rahmatkhah, M. (2014). The Relationship between EFL Learners' Metacognitive Strategies, and Their Critical Thinking. *Journal of Language Teaching & Research*, 5(5), 1167-1175.

Sak, U.; Ayas, M. B.; Sezerel, B. B.; Öpengin, E.; Özdemir, N. N. & Gürbüz, Ş. D. (2015). Gifted and Talented Education in Turkey: Critics and Prospects. *Turkish Journal Of Giftedness & Education*, 5(2), 110-132.

Samurçay, N. (1983). Zekâ ve Yaratıcılık. *Eğitim ve Bilim*, 8(45), 4-12.

Santangelo, T.; Harris, K. R. & Graham, S. (2008). Using Self-Regulated Strategy Development to Support Students Who Have “Trubol Giting Thangs into Werds”. *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89.

Sarıcaoglu, A. & Arıkan, A. (2009). A Study of Multiple Intelligences, Foreign Language Success and Some Selected Variables. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 110-122.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1986). Levels of Inquiry into the Nature of Expertise in Writing. *Review of Research in Education*, 13(1), 259-282.

Schellings, G., & Van Hout-Wolters, B. (2011). Measuring Strategy Use with Self-Report Instruments: Theoretical and Empirical Considerations. *Metacognition and Learning*, 6(2), 83-90.

Schermelleh-Engel, K. & Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of Structurale Quation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-fit Measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.

Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya.** Ankara: Gazi Kitabevi.

Smith, K. (2008). Teaching Talented Writers in the Regular Classroom. *Gifted Child Today*, 31(2), 19-26.

Smith, K. J. (2014). From Pop-Up Books to Shakespeare Writing as Problem Solving Across the Grade Levels. *Gifted Child Today*, 37(4), 223-234.

Smutny, J. F. (2001). Creative Strategies for Teaching Language Arts to Gifted Students (K-8). ERIC Digest E612.

Somuncuoğlu Y. & Yıldırım, A. (1998). Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar, **Eğitim ve Bilim**, 22-110: 31-39.

Steinberg, L. (2011). **Adolescence (Ninth Edition)**. McGraw-Hill: New York, NY.

Stoddard, B. & MacArthur, C. A. (1993). A Peer Editor Strategy: Guiding Learning-Disabled Students in Response and Revision. *Research in the Teaching of English*, 76-103.

Strassman, B. K. (1997). Metacognition and Reading in Children Who are Deaf: A Review of the Research. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 140-149.

Şahbaz, N. K. (2013). *Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler. Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Ed. A. Güzel & H. Karatay). Ankara: Pegem Akademi.

Şahin, F. & Çetinkaya, Ç. (2015). An Investigation of the Effectiveness and Efficiency of Classroom Teachers in the Identification of Gifted Students/Üstün Zekâlıların Tanılanmasında Sınıf Öğretmenlerinin Etkililik ve Verimliliklerinin İncelenmesi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 5(2), 133-146.

Şahin, F. (2013). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme Bilgi Testi'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 1(1), 20-29.

Şahin, F. (2015). A Research on the Structure of Intelligence and Creativity, and Creativity Style. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 5(1), 2-20.

Şahin, F.; Özer, E. & Deniz, M. E. (2016). The Predictive Level of Emotional Intelligence for the Domain-specific Creativity: A Study on Gifted Students. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 41(183), 181-197.

Şekeral, C. K. & Özkardeş, O. G. (2013). Üstün Zekâlı Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtilerinin Taranması. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 197-219.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). **Using Multivariate Statistics** (5th Ed.) USA: Pearson.

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.

TDK, Büyük Türkçe Sözlük (2016). 08.04.16 tarihinde [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57078db62095c2.67011941](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.57078db62095c2.67011941) adresinden erişilmiştir.

Tierney, R. J.; Soter, A.; O'Flahavan, J. F. & McGinley, W. (1989). The Effects of Reading and Writing upon Thinking Critically. *Reading Research Quarterly*, 134-173.

Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenler Açısından Belirlenmesi/Determining Writing Anxieties Of University Students' From Different Variables. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.

Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma Becerisi Sorunlarının İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.

Topuzkanamış, E. (2014). Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 3(2), 274-290.

Topuzkanamış, E. (2015). Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısına Etkisi. *Journal of Language and Literature*, 13, 97-110.

Traxler, M. J. & Gernsbacher, M. A. (1993). Improving Written Communication through Perspective-taking. *Language and Cognitive Processes*, 8(3), 311-334.

Turan, M. (2010). Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Yazı Türlerine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 187, 8-22.

Türk, H. (1998). Beyin Evrimi Işığında Dilin Kökeni. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 38(1.2), 527-549.

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 461-472.

Uslay, Y. (1975). **Yazı Sanatı**. İzmir: Marifet Ofset.

Ülper, H. (2008). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

VanTassel-Baska, J. (2015). Theories of Giftedness: Reflections on James Gallagher's Work. *Journal for the Education of the Gifted*, 38(1), 18-23.

Veenman, M. V.; Van Hout-Wolters, B. H. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and Learning: Conceptual and Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, 1(1), 3-14.

Weaver, C. A. & Bryant, D. S. (1995). Monitoring of Comprehension: The Role of Text Difficulty in Metamemory for Narrative and Expository Text. *Memory & Cognition*, 23(1), 12-22.

Welch, M. (1992). The PLEASE Strategy: A Metacognitive Learning Strategy for Improving the Paragraph Writing of Students with Mild Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 15(2), 119-128.

Witty, Paul A. (1971). Reading for the Gifted and the Creative Student. Newark, Delaware: International Reading Association.

Wong, B. Y. (1985). Metacognition and Learning Disabilities. In Forrest-Pressley, MacKinnon, Waller (eds.) **Metacognition, Cognition, and Human Performance** V2. Orlando, Florida: Academic Press (1985), (pp. 137-180).

Yazıksız, N. A. (1993). **Kitap**. İstanbul: İletişim Yayınları.

Yıldız, C.; Okur, A.; Arı, G. & Yılmaz, Y. (2008). **Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, N. (2000). **Eskiçağda Yazı Malzemeleri ve Kitabın Oluşumu**. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Zabrocky, K. & Moore, D. (1989). Children's Ability to Use Three Standards to Evaluate Their Comprehension of Text. *Reading Research Quarterly*, 336-352.



Zabrucky, K. & Ratner, H. H. (1986). Children's Comprehension Monitoring and Recall of Inconsistent Stories. *Child Development*, 1401-1418.

Zabrucky, K. & Ratner, H. H. (1992). Effects of Passage Type on Comprehension Monitoring and Recall in Good and Poor Readers. *Journal of Literacy Research*, 24(3), 373-391.

Zellermayer, M.; Salomon, G.; Globerson, T. & Givon, H. (1991). Enhancing Writing-Related Metacognitions Through a Computerized Writing Partner. *American Educational Research Journal*, 28(2), 373-391.

Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of Self-regulatory Influences on Writing Course Attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.

Zorbaz, K. Z. (2014). *Yazma Eğitimi. Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi* (Ed. M. Yılmaz). Ankara: Pegem Akademi.

## VII. BÖLÜM

### 7. EKLER

#### Ek 1

Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (Aydın, İnnalı ve Uyumaz, 2017)

Madde	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği	Hiç		Orta Düzeyde		Tamamen
		Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum
1	Bir konu hakkında yazmaya başlamadan önce bu konu hakkında neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
2	Bir konu hakkında yazabilmek için ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Bir konu hakkında daha iyi yazabilmek için önceden bir yol belirlerim.	1	2	3	4	5
4	Yazımın içeriğini nasıl geliştirmem gerektiğini göz önünde bulundurarak planlama yaparım.	1	2	3	4	5
5	Yazacağım konu ile ilgili bilgilere nasıl ulaşacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
6	Yazma öncesinde plan yapmam gerektiğine inanarak konunun sınırlarını belirlerim.	1	2	3	4	5
7	Yazıma başlamadan önce bana yol gösterebilecek kişileri bilirim.	1	2	3	4	5
8	Yazmaya başlamadan önce bir ana fikre/bir çıkış noktasına sahip olabilmek için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
9	Düşüncelerimi ve onları nasıl yazıya dökeceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
10	Bir konuyu yazıya dökmeden önce yazacağım konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadığımı hakkında	1	2	3	4	5

	değerlendirme yaparım.					
11	Kendimi yazmaya yetersiz gördüğüm konularda geliştirmek için çözümler üretirim.	1	2	3	4	5
12	Yazacağım metni kimin okuyacağını göz önünde bulundurarak hareket ederim.	1	2	3	4	5
13	Yazma becerimle ilgili karşılaştığım sorunlara ilişkin çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5
14	Yazacağım konuyla ilgili karşılaştığım sorunlara ilişkin çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5
15	Yazarken yapacaklarımı bilirim.	1	2	3	4	5
16	Bir konu üzerine uzun bir yazı yazmam gerektiğinde, konudan sapmadan yazımı temel düşünceler etrafında toplayabilirim.	1	2	3	4	5
17	Yazma öncesinde tercih ettiğim yolun işe yaramadığını fark ettiğimde bunu değiştiririm.	1	2	3	4	5
18	Yazacağım konuyla ilgili yaptığım araştırmaların yeterli olmadığını fark ettiğimde yeni araştırmalar yaparım.	1	2	3	4	5
19	Metni yazarken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nerede olması gerektiğini bilerek yazarım.	1	2	3	4	5
20	Edindiğim bilgilerin metinde işe yarayıp yaramayacağını fark ederim.	1	2	3	4	5
21	Yazma sürecinde kullanacağım stratejilerin nerede daha etkili olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
22	Metin oluştururken düşüncelerimin birbiriyle uyumuna dikkat ederim.	1	2	3	4	5
23	Metin oluştururken zamanı verimli bir şekilde kullanmam gerektiğini bilerek yazarım.	1	2	3	4	5
24	Yazma sürecinde bir zorlukla karşılaştığımda farklı yollar deneyerek bu zorluğu aşmaya çabalarım.	1	2	3	4	5
25	Yazdıklarım kadar nasıl yazdığım da önemlidir.	1	2	3	4	5
26	Konuyla ilgili gerekli olanla gereksiz olanı ayırt ederek yazarım.	1	2	3	4	5
27	Daha etkili bir yazı yazabilmek için farklı yazma stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5

28	Yazmakta güçlük çekmeme sebep olan sorunları belirlerim.	1	2	3	4	5
29	Yazımı düzeltirken belirlediğim stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.	1	2	3	4	5
31	Metnimi oluştururken yeni düşünceler aklıma geldiğinde planımı yeniden gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
32	Yazımı yazarken ifadelerimde gerekli gördüğüm değiştirme/ekleme/çıkarma gibi değişikliklere giderim.	1	2	3	4	5
33	Yazımı yazarken bazı düşüncelerin uygun olmadığını anladığımda bunları çıkarırım.	1	2	3	4	5
34	Yazım sırasında nasıl yazdığım ile ilgili sürekli kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
35	Yazarken yaptığım hataları fark eder ve düzeltirim.	1	2	3	4	5
36	Yazımı tamamladığımda yazma öncesi planımla karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
37	Yazarken anlam bütünlüğünü sağlamak için yazdıklarımı sık sık gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
38	Yazdığım cümlelerin düşüncelerimi doğru bir şekilde yansıtmayı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
39	Yazdıklarımı kontrol ederken başkalarının değerlendirmelerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
40	Metni bitirince yazımı tekrar kontrol ederek düzeltmeler yaparım.	1	2	3	4	5

**Ek 2****Yazmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Öğrencinin,

Cinsiyeti: Kız  Erkek 

Okulu:

Sınıf Düzeyi:

1. Öğretici metinler (makale, deneme, gezi yazısı gibi) yazarken neleri göz önünde bulundurursunuz?
  - 1.1. Yazma öncesinde göz önünde bulundurduklarım:
  - 1.2. Yazma sırasında göz önünde bulundurduklarım:
  - 1.3. Yazma sonrasında göz önünde bulundurduklarım:
2. Öyküleyici metinler (öykü, roman, anı gibi) yazarken neleri göz önünde bulundurursunuz?
  - 2.1. Yazma öncesinde göz önünde bulundurduklarım:
  - 2.2. Yazma sırasında göz önünde bulundurduklarım:
  - 2.3. Yazma sonrasında göz önünde bulundurduklarım:
3. Şiir yazarken neleri göz önünde bulundurursunuz?
  - 3.1. Yazma öncesinde göz önünde bulundurduklarım:
  - 3.2. Yazma sırasında göz önünde bulundurduklarım:
  - 3.3. Yazma sonrasında göz önünde bulundurduklarım:

**Ek 3**

Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler grubundan elde edilen verilere yapılan doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan syntax:

```
BLSM DFA
ObservedVariables
M1- M40
CovarianceMatrixfrom File BLSM.COV
Sample Size: 183
LatentVariables: UYSF
Relationships:
M1- M40= UYSF
PathDiagram
End of Problem
```

**Ek 4**

Normal zekâya sahip öğrenciler grubundan elde edilen verilere yapılan doğrulayıcı faktör analizinde kullanılan syntax:

```
NRML DFA
ObservedVariables
M1- M40
CovarianceMatrixfrom File NRML.COV
Sample Size: 189
LatentVariables: UYSF
Relationships:
M1- M40= UYSF
PathDiagram
End of Problem
```

**Ek 5**

**BİLSEM Grubunda Dfa Çıktısı** (Üstün zekâlı ve yetenekli öğrenciler grubundan elde edilen verilerde alternatif uyum indeksleri değerleri)

## Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 740

Minimum Fit Function Chi-Square = 1326.96 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 1360.98 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 620.98

90 Percent Confidence Interval for NCP = (521.30 ; 728.48)

Minimum Fit Function Value = 7.29

Population Discrepancy Function Value (F0) = 3.41

90 Percent Confidence Interval for F0 = (2.86 ; 4.00)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.068

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.062 ; 0.074)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.00

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 8.36

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (7.81 ; 8.95)

ECVI for Saturated Model = 9.01

ECVI for Independence Model = 86.03

Chi-Square for Independence Model with 780 Degrees of Freedom = 15576.93

Independence AIC = 15656.93

Model AIC = 1520.98

Saturated AIC = 1640.00

Independence CAIC = 15825.31

Model CAIC = 1857.74

Saturated CAIC = 5091.78

Normed Fit Index (NFI) = 0.91

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.96

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.87

Comparative Fit Index (CFI) = 0.96

Incremental Fit Index (IFI) = 0.96

Relative Fit Index (RFI) = 0.91

Critical N (CN) = 115.17

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.086

Standardized RMR = 0.064

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.73

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.70

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.66

**Ek 6**

**Normal Grupta Dfa Çıktısı** (Normal zekâya sahip öğrenciler grubundan elde edilen verilerde alternatif uyum indeksleri değerleri)

Goodness of Fit Statistics

Degrees of Freedom = 740

Minimum Fit Function Chi-Square = 1162.45 (P = 0.0)

Normal Theory Weighted Least Squares Chi-Square = 1134.37 (P = 0.0)

Estimated Non-centrality Parameter (NCP) = 394.37

90 Percent Confidence Interval for NCP = (307.37 ; 489.33)

Minimum Fit Function Value = 6.18

Population Discrepancy Function Value (F0) = 2.10

90 Percent Confidence Interval for F0 = (1.63 ; 2.60)

Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) = 0.053

90 Percent Confidence Interval for RMSEA = (0.047 ; 0.059)

P-Value for Test of Close Fit (RMSEA < 0.05) = 0.19

Expected Cross-Validation Index (ECVI) = 6.88

90 Percent Confidence Interval for ECVI = (6.42 ; 7.39)

ECVI for Saturated Model = 8.72

ECVI for Independence Model = 20.22

Chi-Square for Independence Model with 780 Degrees of Freedom = 3720.96

Independence AIC = 3800.96

Model AIC = 1294.37

Saturated AIC = 1640.00

Independence CAIC = 3970.63

Model CAIC = 1633.71

Saturated CAIC = 5118.23

Normed Fit Index (NFI) = 0.69

Non-Normed Fit Index (NNFI) = 0.85

Parsimony Normed Fit Index (PNFI) = 0.65

Comparative Fit Index (CFI) = 0.86

Incremental Fit Index (IFI) = 0.86

Relative Fit Index (RFI) = 0.67

Critical N (CN) = 135.63

Root Mean Square Residual (RMR) = 0.100

Standardized RMR = 0.075

Goodness of Fit Index (GFI) = 0.77

Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) = 0.74

Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI) = 0.69





T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 47855647-604.01.02-E.762



11/01/2018


Konu : Araştırma İzni

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 05.01.2018 tarihli ve 12018877-604.01.02-E.362086 sayılı yazısı.

Enstitünüz Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Hasan Özgür İNANLI'nın "Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Stratejilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulama yapma isteğinin uygun görüldüğüne dair İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınan ilgi yazı fotokopisi ve ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

 e-imzalıdır

Metin ÇAĞLAR  
Öğrenci İşleri Daire Başkanı

Ek : İlgi yazı ve ekleri (9 sayfa)



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.362086  
Konu : Hasan Özgür İNANLI'nın  
Araştırma İzni

05.01.2018

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

- İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) 28/11/2017 tarihli ve 2159 sayılı yazınız.  
c) 05/01/2018 tarihli ve 333232 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Hasan Özgür İNANLI'nın "Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Stratejilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı Konak, Narlıdere, Çiğli, Bayraklı, Buca ilçelerine bağlı ekli listedeki okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

D. E. Ü. REKTÖRLÜK GELEN NO



10.01.2018 11.09 - 2731

Aslı ile Aynıdır  
5070 sayılı yasa ile  
elektronik olarak imzalanmıştır.  
05/01/2018

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu,  
Anket Formları ve Okul Listesi ( 6 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)

Fevzi Paşa Mh. 452 Sk.No:15 Strateji Geliştirme Hizmetleri I Bölümü Konak/İZMİR  
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji35\_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR  
Tel: (0232) 2803631



T.C. .  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.333232  
Konu : Hasan Özgür İNANLI'nın  
Araştırma İzni

05/01/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 355862610.06-E.12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)  
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 28/11/2017 tarihli ve 2159 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği doktora programı öğrencisi Hasan Özgür İNANLI'nın "Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Stratejilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüze bağlı Konak, Narlıdere, Çiğli, Bayraklı, Buca ilçelerine bağlı ekli listedeki okullarda uygulama isteği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, ekli listede adı geçen okullarda 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer YAHŞI  
Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1- Araştırma Değerlendirme Formu
- 2- Anket Formları ve Okul Listesi ( 6 sayfa)

OLUR  
05/01/2018  
Ahmet Ali BARIŞ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

**ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Hasan Özgür İNNALI
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ek1. Listede belirtilen okullar
Araştırmanın konusu	Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Stratejilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Üstün Zekalı ve Yetenekli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Stratejilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Tez)
Veri toplama araçları	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği (ÜYSFÖ) Yazmaya Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p><b>İlgi:</b> Milli Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi.</p> <p>Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2017-2018 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

**KOMİSYON**

03/10/2018

(Başkan)  
Selma GENTÜRK  
DOĞRAMACI  
Şube Müdürü

Üye  
Dr.Resul YAVUZ  
Öğretmen

Üye  
Nurdan MARAL  
Öğretmen

Üye  
Dilek ŞİRİNEL  
Öğretmen

Üye  
Selahattin ANIK  
Öğretmen

Karabey, B. (2010). İlköğretimdeki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcı Problem Çözmeye Yönelik Erişi Düzeylerinin ve Kritik Düşünme Becerilerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

Karakuş, F. (2010). Üstün Yetenekli Çocukların Anne Babalarının Karşılaştıkları Güçlükler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 127-144.

Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kıldan, A. O. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Üstün Yetenekli Çocuklar Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 805-818.

Kurdaş, M. Ç. (2012). Üstün Yetenekliler ve Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Bilim ve Sanat Merkezleri (Malatya Bilim ve Sanat Merkezi Örneği). *Hikmet Yurdu*, 5(10), 151-181.

Okur, A. & Özsoy, Y. (2013). Üstün zekâlı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: Bartın BİLSEM örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.

Özdamar, K. (2004). Paket programlar ile istatistiksel veri analizi (çok değişkenli analizler). Eskişehir: Kaan.

Özyaprak, M. & Deringöl, Y. (2013). Üstün Zekâlı Olan Ve Olmayan Çocukların Depresyon Puanlarının Karşılaştırılması. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 143-154.

Şahin, F. (2013). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirleme Bilgi Testi'nin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *E-AJI (Asian Journal of Instruction)*, 1(1), 20-29.

Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik. Ankara: Seçkin.

Taşcılar, M. Z. L. & Cinan, S. (2012). Üstün-Zekâlı ve Normal-Zekâlı Çocuklarda Yönetmel İşlevler: Londra Kulesi Testi. *Psikoloji Çalışmaları Dergisi*, 32(1), 13-30.

Taşcılar, M. Z. L.; Özyaprak, M.; Güçyeter, Ş.; Kanlı, E. & Camcı-Erdoğan, S. (2014). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Çocuklarda Mükemmeliyetçiliğin Değerlendirilmesi. *Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31.

## Ek/ler

### Ek 1. Anket/ler (Ölçek)

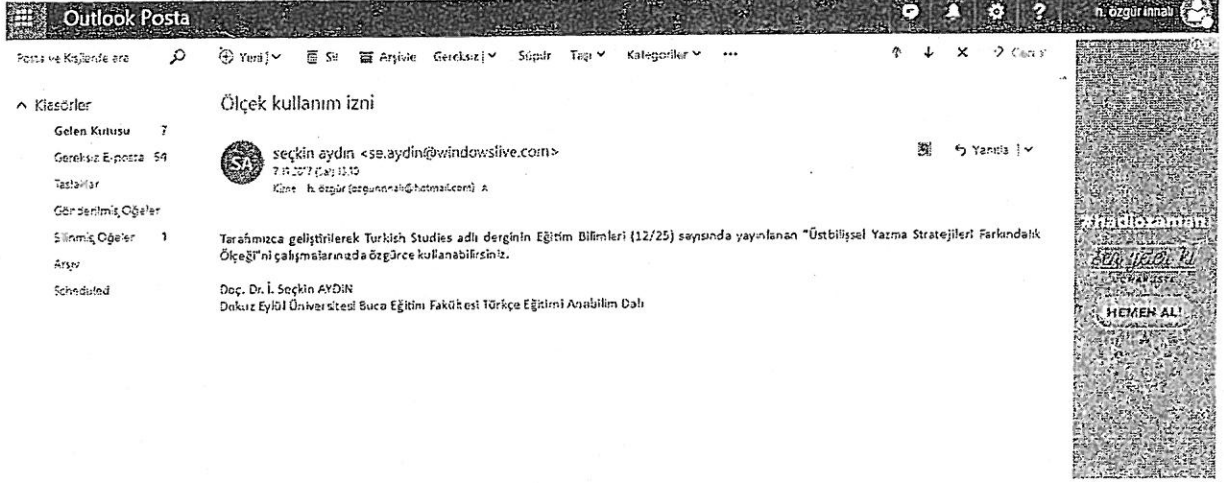
Madde	Üstbilişsel Yazma Stratejileri Farkındalık Ölçeği	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	Bir konu hakkında yazmaya başlamadan önce bu konu hakkında neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
2	Bir konu hakkında yazabilmek için ne kadar zamana ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	1	2	3	4	5
3	Bir konu hakkında daha iyi yazabilmek için önceden bir yol belirlerim.	1	2	3	4	5
4	Yazımın içeriğini nasıl geliştirmem gerektiğini göz önünde bulundurarak planlama yaparım.	1	2	3	4	5
5	Yazacağım konu ile ilgili bilgilere nasıl ulaşacağımı bilirim.	1	2	3	4	5
6	Yazma öncesinde plan yapmam gerektiğine inanarak konunun sınırlarını belirlerim.	1	2	3	4	5

7	Yazıma başlamadan önce bana yol gösterebilecek kişileri bilirim.	1	2	3	4	5
8	Yazmaya başlamadan önce bir ana fikre/bir çıkış noktasına sahip olabilmek için çaba gösteririm.	1	2	3	4	5
9	Düşüncelerimi ve onları nasıl yazıya dökeceğimi bilirim.	1	2	3	4	5
10	Bir konuyu yazıya dökmeden önce yazacağım konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadığımı hakkında değerlendirme yaparım.	1	2	3	4	5
11	Kendimi yazmaya yetersiz gördüğüm konularda geliştirmek için çözümler üretirim.	1	2	3	4	5
12	Yazacağım metni kimin okuyacağını göz önünde bulundurarak hareket ederim.	1	2	3	4	5
13	Yazma becerimle ilgili karşılaşacağım sorunlara ilişkin çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5
14	Yazacağım konuyla ilgili karşılaşacağım sorunlara ilişkin çözümler üretebilirim.	1	2	3	4	5
15	Yazarken yapacaklarımı bilirim.	1	2	3	4	5
16	Bir konu üzerine uzun bir yazı yazmam gerektiğinde, konudan sapmadan yazımı temel düşünceler etrafında toplayabilirim.	1	2	3	4	5
17	Yazma öncesinde tercih ettiğim yolun işe yaramadığını fark ettiğimde bunu değiştiririm.	1	2	3	4	5
18	Yazacağım konuyla ilgili yaptığım araştırmaların yeterli olmadığını fark ettiğimde yeni araştırmalar yaparım.	1	2	3	4	5
19	Metni yazarken giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nerede olması gerektiğini bilerek yazarım.	1	2	3	4	5
20	Edindiğim bilgilerin metinde işe yarayıp yaramayacağını fark ederim.	1	2	3	4	5
21	Yazma sürecinde kullanacağım stratejilerin nerede daha etkili olduğunu bilirim.	1	2	3	4	5
22	Metin oluştururken düşüncelerimin birbiriyle uyumuna dikkat ederim.	1	2	3	4	5
23	Metin oluştururken zamanı verimli bir şekilde kullanmam gerektiğini bilerek yazarım.	1	2	3	4	5
24	Yazma sürecinde bir zorlukla karşılaştığımda farklı yollar deneyerek bu zorluğu aşmaya çabalarım.	1	2	3	4	5
25	Yazdıklarım kadar nasıl yazdığım da önemlidir.	1	2	3	4	5
26	Konuyla ilgili gerekli olanla gereksiz olanı ayırt ederek yazarım.	1	2	3	4	5
27	Daha etkili bir yazı yazabilmek için farklı yazma stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
28	Yazmakta güçlük çekmeme sebep olan sorunları belirlerim.	1	2	3	4	5
29	Yazımı düzeltirken belirlediğim stratejileri kullanırım.	1	2	3	4	5
30	Yazdıktan sonra metnin gerekli gördüğüm yerlerinde değişiklik yaparım.	1	2	3	4	5
31	Metnimi oluştururken yeni düşünceler aklıma geldiğinde planımı yeniden gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
32	Yazımı yazarken ifadelerimde gerekli gördüğüm değiştirme/ekleme/çıkarma gibi değişikliklere giderim.	1	2	3	4	5
33	Yazımı yazarken bazı düşüncelerin uygun olmadığını anladığımda bunları çıkarırım.	1	2	3	4	5
34	Yazım sırasında nasıl yazdığımla ilgili sürekli kendime sorular sorarım.	1	2	3	4	5
35	Yazarken yaptığım hataları fark eder ve düzeltirim.	1	2	3	4	5
36	Yazımı tamamladığımda yazma öncesi planımla karşılaştırırım.	1	2	3	4	5
37	Yazarken anlam bütünlüğünü sağlamak için yazdıklarımı sık sık gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
38	Yazdığım cümlelerin düşüncelerimi doğru bir şekilde yansıtmayı kontrol ederim.	1	2	3	4	5
39	Yazdıklarımı kontrol ederken başkalarının değerlendirmelerini dikkate	1	2	3	4	5



	alırım.					
40	Metni bitirince yazımı tekrar kontrol ederek düzeltmeler yaparım.	1	2	3	4	5

## Ek 2. Anket/ler (Ölçek) izinleri



## Ek 3. Yarı yapılandırılmış

### görüşme

#### 2.2. YAZMAYA YÖNELİK YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Öğrencinin,

Cinsiyeti: Kız  Erkek

Okulu:

Sınıf Düzeyi:

1. Öğretici metinler (makale, deneme, gezi yazısı gibi) yazarken neleri göz önünde bulundurursunuz?

a. Yazma öncesinde göz önünde bulundurduklarım:

b. Yazma sırasında göz önünde bulundurduklarım:



- c. Yazma sonrasında göz önünde bulundurduklarım:
2. Öyküleyici metinler (öykü, roman, anı gibi) yazarken neleri göz önünde bulundurursunuz?
- a. Yazma öncesinde göz önünde bulundurduklarım:
- b. Yazma sırasında göz önünde bulundurduklarım:
- c. Yazma sonrasında göz önünde bulundurduklarım:
3. Şiir yazarken neleri göz önünde bulundurursunuz?
- a. Yazma öncesinde göz önünde bulundurduklarım:
- b. Yazma sırasında göz önünde bulundurduklarım:
- c. Yazma sonrasında göz önünde bulundurduklarım:





**Ek 1.****Uygulama Yapılacak Bilim ve Sanat Merkezleri Listesi**

1. İzmir Konak Bilim ve Sanat Merkezi (Konak Şehit Ömer Halis Demir Bilim ve Sanat Merkezi)
2. İzmir Narlıdere Sıdika Akdemir Bilim ve Sanat Merkezi
3. İzmir Çiğli Karşıyaka Aydoğan Yağcı Bilim ve Sanat Merkezi

**Uygulama Yayılacak Okullar Listesi**

1. İzmir Konak Misak-ı Milli Ortaokulu
2. İzmir Bayraklı Şehit Fehmi Bey Ortaokulu
3. İzmir Buca Makbule Süleyman Alkan Ortaokulu
4. İzmir Buca 30 Ağustos Ortaokulu
5. İzmir Buca Ortaokulu



**ARAŞTIRMA TAMAMLANDIKTAN SONRA, ARAŞTIRMANIN TESLİMİNE  
İLİŞKİN TAAHHÜTNAME TUTANAĞI**

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	
Bağlı bulunduğu Üniversite/Kurum	
Araştırmanın konusu	
Teslim edilen araştırma örneği türü ve sayısı	..... Adet elektronik ortamda CD / Basılı materyal
Araştırmayı teslim alan kurum	İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Yukarıda yazılı araştırma örneğini İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne teslim ettim.

...../...../201.

Teslim Eden

.....  
.....

Teslim Alan

.....  
.....

UYGUNDUR

...../...../201...



DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU



Tarih: 12.12.2018

**Tez Başlığı:** Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Yazma Sürecinde Kullandıkları Bilişüstü Stratejilerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 187 sayfalık kısmına ilişkin, 15/10/2018 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 9'dur**.

• <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum

**Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15)**

**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)**

- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,  
 Kaynakça hariç,  
 Alıntılar dâhil,  
 Altı (6) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.

- Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç,  
 Kaynakça dâhil,  
 Alıntılar dâhil.

EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı.  
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

**Adı Soyadı:** H. Özgür İNNALI

**Öğrenci No:** 2014950098

**Anabilim Dalı:** Türkçe Eğitimi

**Programı:** Türkçe Öğretmenliği

**Statüsü:** Yüksek Lisans

Doktora

**ÖĞRENCİ**

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

H. Özgür İNNALI

**DANIŞMAN**

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Doç. Dr. İ. Seckin AYDIN

**Açıklamalar**

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu ( ) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taştel: +90 (232) 3018026 veya [ali.tas@deu.edu.tr](mailto:ali.tas@deu.edu.tr)) başvurunuz.

2:Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin citiermiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4:Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.