



GİRESUN
ÜNİVERSİTESİ . UNIVERSITY



SOSYAL BİLİMLER **ENSTİTÜSÜ** **Graduate School of** **Social Sciences**

TÜRKÇE EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
Yüksek Lisans Tezi

Aydın ÖNAL
172012004

2020

GİRESUN

T.C.
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

ÇEVİRİMİÇİ İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İKNA EDİCİ YAZMA BECERİLERİNE
VE YAZMA KAYGILARINA ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Tezi Hazırlayan:

AYDIN ÖNAL

Tez Danışmanı:

Doç. Dr. Sedat MADEN

Giresun – 2020

JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 13.01.2020 tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi Aydın ÖNAL' ın "Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Kaygılarına Etkisi" başlıklı tezini incelemiş olup aday 21.02.2020 tarihinde saat 10.30'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmzası
Üye (Başkan)	Doç.Dr. Sedat MADEN	
Üye	Doç.Dr. Erhan DURUKAN	
Üye	Dr.Öğr.Üyesi Lokman TAŞKESENLIOĞLU	
Üye		
Üye		

ONAY

..../..../2020

Prof. Dr. Güven ÖZDEM

Enstitü Müdürü

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Kaygılarına Etkisi” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

21/02/2020

Aydın ÖNAL

ÖN SÖZ

Yazma, insanın kendisini çeşitli semboller aracılığıyla ifade etmesidir. Bu ifade etme şekli harf ve semboller sayesinde olur. İnsanlar duygu ve düşüncelerini yazı sistemi sayesinde insanlara aktarma fırsatı bulmuştur. Yazma sayesinde kültür ve nesiller ortak miraslarını nesillere aktarabilmiştir. Bu yönüyle yazı, tarihi oluşturan temel yapı taşlarından biri olmuştur. Okul sıralarında yazma, temel dil becerileri içinde en zahmetli kazanılan beceri olarak kabul edilmektedir. Bu noktada gerek öğretmenler gerekse öğretim programları yazma becerisini desteklemesi gerekmektedir. Günümüzde benimsenen yapılandırmacı anlayış doğrultusunda aktif öğrenme teknikleri ve çevrimiçi öğrenme ortamları yazma sürecinde sıklıkla faydalanılmaktadır. Bu sayede öğrencilere daha kaliteli ve karmaşık yazılar yazma fırsatı doğmuştur.

Bugünün dünyasının bireysel başarılarından ziyade iş birlikli çalışmalar üzerine kurulu olduğu düşünüldüğünde, aktif öğrenme sağlayan iş birlikli öğrenme tekniklerinden ve çevrimiçi öğrenme ortamlarından yazma sürecinde faydalanılması kaçınılmaz bir hâl almıştır. İnsanlar, çevrimiçi sosyal ortamlarda yazışma yaparak ve fikirlerini ifade etmektedir. Bu nedenle okullarda yazma eğitimi verilirken çevrimiçi ortamları da işe koşmak gerekir. Bu noktada yapılan çalışmada da yazma sürecinde çevrimiçi ortamların ve iş birlikli öğrenmenin etkisi incelenmiştir.

Araştırma beş bölümden meydana gelmektedir. Birinci bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları, sayıtlıları üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde kuramsal temeller oluşturulmuş ve konuyla ilgili diğer araştırmalardan söz edilmiştir. Üçüncü bölümde yöntem kısmı oluşturulmuştur. Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin nasıl analiz edildiğinden bahsedilmiştir. Dördüncü bölümde alt problemlere ait başlıklar altında elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Beşinci bölümde ise bulgulardan yola çıkılarak elde edilen sonuçlar özetlenmiş; sonuçların ilgili araştırmalarla benzerlik ve farklılıkları tartışılmış ve sonuçlar doğrultusunda yapılabileceklerle ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

II

Araştırmamın her aşamasını büyük bir özveriyle takip ederek olumlu ve motive edici düşünceleriyle ilerlememi ve araştırmamın olgunlaşmasını sağlayan değerli danışman hocam Doç. Dr. Sedat MADEN' e teşekkürü bir borç bilirim. Bu süreçte her zaman yanımda hissettiğim merhum babam Mehmet ÜNAL'a, yol arkadaşım, sevgili eşim Ayşegül AYDIN ÜNAL'a ve kızım Ezgi Sena NAL'a teşekkür ederim.



ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Kaygılarına Etkisi

Araştırmada, çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte olduğu karma yöntem (Mixed Method) kullanılarak desenlenmiştir. 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar döneminde yapılan araştırmanın çalışma grubunu, Giresun il merkezinde yer alan A Ortaokulu'nda öğrenim gören 2 farklı 7.sınıf (n=54) şubesi oluşturmaktadır. Şubelerden biri kontrol grubu (n: 28), diğeri ise deney grubu (n: 26) olarak rastgele belirlenmiştir. Yazma çalışmaları kontrol grubunda geleneksel öğretimle, deney grubunda EBA (Elektronik Bilişim Ağı) üzerinden işlenmiştir. Uygulama 4 hafta sürmüştür.

Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama araçları olarak *Yazılı Anlatım Kaygı Ölçeği*, *Yazılı Anlatım Değerlendirme Ölçeği* ve *İkna Edici Yazma Rubriği* kullanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak da *Öğrenci Görüşme Formu* kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri SPSS 16 programında *frekans*, *yüzde*, *ortalama*, *Mann Whitney U*, *Wilcoxon* analizleriyle, nitel veriler ise *içerik analizi* ile değerlendirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışmanın ikna edici ve bireysel yazma başarısını artırdığına, yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark ortaya koyamadığına ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda iş birlikli öğrenmeye karşı olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yazılı anlatım, çevrimiçi ortam, iş birlikli yazma, ikna edici yazma, yazma kaygısı.

ABSTRACT**Master Thesis****‘The Effect Of Online Cooperative Learning Method On Secondary School Students’ Persuasive Writing Skills and Writing Anxiety’**

The aim of the study is to reveal the effect of online cooperative learning method on secondary school students’ persuasive writing skills and writing anxiety.

Mixed method was preferred in this study, in which both qualitative and quantitative research methods were used. The working group of the study consists of two different 7th grade classes (n: 54) in an A secondary school in Giresun. One of the classes is taken randomly as a control group (n:28) while the other one is the treatment group(n:26). As writing exercises were conducted through traditional methods in control group, they were implemented through EBA (Electronic Information Network) for 4 weeks.

Both qualitative and quantitative data collection tools were used. Written expression anxiety scale, written expression evaluation scale and persuasive writing skill rubric were used as quantitative data collection tools while students interview questionnaire was used as qualitative data collection tool. The collected quantitative data was administered on SPSS 16 by conducting the analyses like frequency, percentage, mean, Mann Whitney U and Wilcoxon. The qualitative data was evaluated with content analysis.

At the end of the study, it was seen that cooperative learning method increases the ability of persuasive writing and individual writing skill while it not decreases writing anxiety. In addition, students express positive opinion and feedback on online cooperative learning method.

Key words: Written expression, online media, cooperative writing, persuasive writing skill, writing anxiety.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	I
ÖZET	III
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	V
KISALTMALAR DİZİNİ	IX
TABLolar DİZİNİ	X
ŞEKİLLER DİZİNİ	XI

I.BÖLÜM
GİRİŞ

1.GİRİŞ	1
1.1.Problem Durumu	5
1.2.Araştırmanın Amacı	6
1.3.Araştırmanın Önemi.....	6
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.5.Araştırmanın Sayıtları	7
1.6.Tanımlar	8

II. BÖLÜM**ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ**

2.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	10
2.1. Dil ve İletişim	10
2.2. Dil Becerileri	16
2.2.1. Anlama / Alıcı Beceriler	16
2.2.2. Anlatma / Verici Beceriler	21
2.3. İkna.....	27
2.3.1. İletişim ve İkna.....	31

2.3.2. İkna Etme Sürecini Etkileyen Unsurlar	40
2.3.3. İkna Etmeye Yönelik Yöntem ve Teknikler	47
2.4. İkna Edici Anlatım	54
2.4.1. İkna Edici Konuşma Süreci	54
2.4.2. İkna Edici Yazma Süreci	57
2.4.3. İkna Edici Metin Yapısı	60
2.4.4. İkna Edici Anlatımın Kullanıldığı Metin Türleri	63
2.4.5. İkna Edici Anlatımı Ölçme ve Değerlendirme	65
2.4.5.1. Rubrikler	65
2.4.5.2. Öz Değerlendirme Ölçekleri	71
2.4.5.3. Kontrol Çizelgeleri	72
2.4.5.4. Akran Değerlendirmesi	75
2.5. Yazma Yöntem ve Teknikleri	77
2.6. Yazma Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme	86
2.6.1. İkna Edici Yazma Öğretiminde İş Birlikli Öğrenme	94
2.6.2. İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Temel İlkeleri	96
2.6.2.1. Olumlu Bağlılık	96
2.6.2.2. Yüz Yüze Etkileşim	97
2.6.2.3. Sosyal Beceriler	97
2.6.2.4. Grup Sürecini Değerlendirme	98
2.6.2.5. Başarı İçin Eşit Fırsat	98
2.6.2.6. Grup Ödülü/Ortak Ürün	98
2.6.2.7. Bireysel Değerlendirilebilirlik	99
2.6.3. İş Birlikli Öğrenme Teknikleri	99
2.6.3.1. Birlikte Öğrenme	99
2.6.3.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri (ÖTBB)	99
2.6.3.3. Takım-Oyun Turnuva (TOT)	100
2.6.3.4. Takım Destekli Bireyselleştirme (TDB)	101
2.6.3.5. Birleştirilmiş İş Birlikli Okuma ve Kompozisyon (BİOK)	102
2.6.3.6. Grup Araştırmaları	102
2.6.3.7. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)	104

2.6.3.8. Jigsaw (I-II-III-IV) Teknikleri	104
2.6.3.9. Akademik Çelişki	106
2.6.3.10. Karşılıklı Sorgulama Tekniği	107
2.6.3.11. İş Birliği- İş Birliği.....	107
2.7. Çevrimiçi Ortamlarda Okuma-Yazma	109
2.7.1. Dijital Okuryazarlık	109
2.7.2. Çevrimiçi Öğrenme Ortamları.....	114
2.7.3. Çevrimiçi Ortamlarda İş Birlikli Öğrenme.....	118
2.7.4. Çevrimiçi Ortamlarda İkna Edici Anlatım.....	122
2.8. İlgili Araştırmalar	127

III. BÖLÜM YÖNTEM

3.YÖNTEM.....	136
3.1.Araştırmanın Modeli	136
3.2.Çalışma Grubu.....	137
3.3.Veritoplama Araçları	138
3.4.Veritoplama Süreci.....	139
3.5.Verilerin Analizi.....	143

IV. BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

4.BULGULAR VE YORUM	145
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	145
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	150
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	152

V.BÖLÜM
SONUÇ VE ÖNERİLER

5.SONUÇ VE ÖNERİLER	155
5.1.Sonuç ve Tartışma	155
5.2.Öneriler	160
KAYNAKÇA	164
EKLER	190
ÖZ GEÇMİŞ	217



KISALTMALAR DİZİNİ

Akt.	:Aktaran
CAPTOLOGY	:İkna Edici Teknoloji Olarak Bilgisayar
EBA	:Eğitim ve Bilişim Ağı
Ed.	:Editör
FATİH	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	:Milli Eğitim Bakanlığı
NAPLAN	: Avustralya Ulusal Değerlendirme Programı
TDK	:Türk Dil Kurumu
TDÖP	:Türkçe Dersi Öğretim Programı
TÜİK	:Türkiye İstatistik Kurumu
Vb.	:ve benzeri
Vd.	:ve diğerleri

TABLolar DİZİNİ

	Sayfa
	No
Tablo 1. İkna Edici Yazma Süreci	58
Tablo 2. İkna Edici Yazma Kriterleri	60
Tablo 3. İkna Edici Anlatımın Kullanıldığı Metin Türleri	64
Tablo 4. İkna Edici Metin Türlerinin Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı	65
Tablo 5. İkna Edici Metin İçin Rubrik	66
Tablo 6. İkna Edici Konuşma için Rubrik	70
Tablo 7. İkna edici yazma öz değerlendirme Rubriği	71
Tablo 8. İkna edici yazma öz değerlendirme Rubriği	72
Tablo 9. İkna Edici Yazma Kontrol Çizelgesi	73
Tablo 10. İkna Edici Yazma Akran Değerlendirmesi	76
Tablo 11. İkna Edici Yazma Akran Değerlendirmesi	77
Tablo 12. Çevrimiçi Etkileşim ve Katılım Türlerine Etki Eden Öğeler	120
Tablo 13. Çalışma Grubu	137
Tablo 14. Deney Grubu Uygulama Süreci	141
Tablo 15. Verilerin Normallik Dağılımı	143
Tablo 16. Tablo 16. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön-Son Test Karşılaştırma Sonuçları Oldukları Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	145
Tablo 17. Deney Grubunun Yazılı Anlatım Başarısı Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları	146
Tablo 18. Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Başarısı Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları	146
Tablo 19. Kontrol ve Deney Gruplarının Yazılı Anlatım Başarısı Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları	147
Tablo 20. Deney Grubunun İkna Edici Yazma Başarısı Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları	148

Tablo 21. Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Başarısı Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları	148
Tablo 22. Kontrol ve Deney Gruplarının İkna Edici Yazma Başarısı Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları	149
Tablo 23. Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ortalamaları	150
Tablo 24. Deney Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları	150
Tablo 25. Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Kaygısı Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları	151
Tablo 26. Kontrol ve Deney Gruplarının İkna Edici Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları	151
Tablo 27. Grupla Çevrimiçi Ortamlarda İkna Edici Yazmanın Faydalı Olup Olmadığı ve Gerekçesi	152
Tablo 28. Araştırmanın Bireysel Yazma Becerilerine Katkısı	153
Tablo 29. Çalışmaya Dâhil Edilebilecek Diğer Unsurlar Hakkında Görüşler	154

ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
	No
Şekil 1. İletifim S¼reci	11
Şekil 2. İkna Edici İletifimde Yale Yaklaşımı	32
Şekil 3. ¼nce K¼¼¼k Sonra B¼¼¼k Rica Tekniği.....	47
Şekil 4. ¼evrimi¼i ¼ęrenme Ortamlarının Bileşenleri.....	115
Şekil 5. İkna Edici Teknoloji Tasarımı	125



I.BÖLÜM

1.GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Yazma, insanların duygu ve düşüncelerini başkalarına iletmek için kullandığı iletişim araçlarından biridir. Yazma, duygu ve düşüncelerin zihinde tasarlanarak çeşitli işaret ve semboller aracılığıyla yazıya geçirilmesidir. “Yazma birden fazla anlatım birimini bir araya getirerek kendi içinde tutarlı ve anlamlı bir yapı ortaya koymaktır” (Coşkun, 2014, 2). Yazma, fikirleri iletmek için sembolleri kullanma sürecidir. “Dilin görsel veya dokunsal biçimini temsil eden bir sistemdir. Yazma, çok çalışılması gereken dört dil becerisinden biridir” (Al-Jumaily, 2015, 29). “Yazma özel beceriler gerektiren bir düşünme, taslak hazırlama ve gözden geçirme sürecini içermektedir” (Brown, 2001, 335). Yazma, belli bir eğitim ve çabanın sonucunda oluşan gelişmesi uzun yıllar alan bu nedenle de en son kazanılan dil becerisidir.

Yazma, zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Bunun için öğrencilerin dinledikleri ile okuduklarını iyi anlamaları ve zihinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma süreci ön bilgileri gözden geçirme, düzenleme ve aktarma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Yazmaya zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek düzenlenmektedir. Düzenleme sonucu aktarılmasına karar verilen duygu, düşünce ve bilgiler, harf, hece, kelime ve cümleler aracılığıyla aktarılmaktadır (MEB, 2009, 17).

Günümüzde gerek basılı gerekse çevrimiçi ortamlarda etkin bir iletişim aracı olan yazma, çeşitli türleri içinde barındırır. “Bunlar amacına göre; bilgilendirici, eğlendirici, ikna edici, betimleyici, sorgulayıcı başlıkları altında toplanabilir” (Güneş, 2016, 177). Bu türler içinde ikna edici yazma geniş bir kullanım alanı ile hayatın her noktasında yer edinmiştir. İkna edici yazının amacı, okuyucuyu bir konuya veya bakış açısına ikna etmektir. İkna edici yazı bir konuyu

ifade edebilir, tartışabilir, analiz edebilir ve değerlendirebilir. Ayrıca eğlendirebilir ve bilgilendirebilir (Avustralya Öğretim Programı (NAPLAN), 2013, 5). İkna edici yazma; eğitimden ekonomiye, siyasete ve özel yaşama kadar uzanmaktadır. İnsan iletişimi çoğunlukla ikna edici unsurlar içerir. Günlük hayatta ikna, doğal olarak davranışlara eşlik eder. Örneğin, aileler sosyal hayatlarındaki çevreye göre yetiştirmek için çocuklarını ikna etmeye kalkışır. “Öğretmenler ise eğitimin hedefleri doğrultusunda bilgi ve davranış kazandırmak için öğrencilerini ikna etmek ister” (Jamieson, 1996, 3). Bu açıdan ikna edici anlatımın okul sıralarında öğretiminin yapılması ayrı bir önem taşımaktadır.

Günümüz dünyasında birçok şey ikna etme ile bağlantılıdır. Pazarlamacılar, reklamcılar, politikacılar, doktorlar insanları ikna etmek amacıyla birçok girişimde bulunmaktadır. “İnsanların dikkatini çekebilmek ürün ve hizmetleri satın almaya, denemeye, adaylarına oy vermeye, tedaviye razı etmeye veya davalarına katkıda bulunmaya ikna edebilmek için emek sarf etmekte ve para harcamaktadırlar” (Sezen, 2010, 14). Özellikle diğer çağlara göre iletişim teknolojilerinin çok geliştiği günümüz tüketim toplumunda insanları bir şeye ikna etme, temel hedef hâline gelmiştir.

Araştırmalar, insanların ekran karşısında zaman geçirdiklerinde iç içe geçmiş binlerce iletiye, reklama ve imaja maruz kalmalarına karşın, medya tarafından yapılandırılmış bu metinlerin içeriklerini sorgulayacak, değerlendirecek, onlara yönelik eleştirel bakış açısı geliştirecek fiziksel ve zihinsel pratik konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmadıklarını göstermektedir (Kinchoeloe ve Steinberg, 1997).

Teknolojinin başdöndürücü bir şekilde gelişimi insanların sosyal hayatını bloglara, facebook, instgram, whatsapp vb. sosyal medya ortamlarına çevirmiştir. Ancak “çevrimiçi ortamlarda neyin doğru neyin yanlış olduğunu bilmek iyice zorlaşmıştır. Nitekim sanal ortamlarda gerçeği manipüle etmek yüz yüze iletişime göre daha kolay olmaktadır” (Hogan, 2018, 40). İnsanları bu aldatici sosyal ortamlardan korumak ve bilinçli bir şekilde medya tüketimi sağlamaa için eğitim sürecinde ikna edici anlatıma yönelik eğitim zorunluluk arz etmektedir. Bu

verilecek eğitimin sosyolojik ve psikolojik yönleriyle de ön plana çıkması gerekmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde kazandırılacak ikna etme becerileri öğrencinin hem konuşma hem de yazma sürecinde etkili olacaktır. Birbirinden kopuk olmayan bu beceriler birlikte verildiği takdirde daha faydalı olabilir.

Temel dil becerileri içinde “yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin aksine doğal süreçlerle elde edilen bir beceri türü değildir; öğrenilmesi gerekir ve öğrenilmeden hayata geçirilemez” (Akyol, 2006, 93). “Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur” (MEB, 2006, 7). Bu nedenle ikna edici yazma çalışmaları çeşitli yöntem ve teknikler doğrultusunda yapıldığında ikna edici yazılar istenen düzeye çıkabilir. Günümüzde birçok ülkenin öğretim programında da benimsenen süreç tabanlı yazma modeli ikna edici yazma sürecinde oldukça faydalı olabilir. Aynı zamanda aktif öğrenme teknikleri de ikna edici yazma sürecinde rahatlıkla kullanılabilir ve daha kalıcı öğrenmeler sağlayabilir. Aktif öğrenme tekniklerinden olan “iş birlikli öğrenme, akademik başarıyı teşvik eden ve pozitif sosyal ilişki oluşturan akran merkezli bir öğretim şeklidir” (Maden, 2011, 902). İş birlikli öğrenme ikna edici yazma sürecini öğrenen merkezli ve akran destekli olarak sürdürülmesine katkı sağlar.

İş birliğine dayalı öğrenme “değişik yetenek, cinsiyet ırk ve sosyal beceri düzeylerinden gelen öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda küçük gruplar halinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme sürecidir” (Baş, 2012, 23). Bu süreçte farklı düşüncelere sahip öğrencilerin bir araya gelmesi, oluşturulacak ikna edici yazılara farklı bakış açılarının yansımalarına, savunulan fikri destekleyen birçok argümana, destekleyici fikirlerin ve karşı argümanların ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Böylece ikna edici metin unsurları çok sesli bir şekilde oluştuğu için daha sağlam temellere dayanmış olur ve hedef kitlenin ikna olması daha da kolaylaşabilir.

Web 2.0 teknolojilerinin gelişmesiyle “iş birliğine dayalı sosyal öğrenme topluluklarının oluşturulması olanaklı hale gelmektedir” (Akçapınar ve Aşkar, 2014, 221). Bu topluluklar sayesinde öğrenciler iş birlikli bir şekilde aynı ortamda olmasa

bile birlikte yazabilmekte ve ürünler ortaya koyabilmektedir. Web 2.0 araçları, eğitimde yapılandırmacı anlayışın oluşmasına katkı sağlamaktadır. “Bu araçlar vasıtası ile bireysel farklılıkların ön planda olduğu, bilginin birlikte katılarak ve iş birliği içerisinde anlamlandırılması söz konusudur. Bu da yapılandırmacı öğrenmelere destek olması açısından bu araçların kullanımını ön plana çıkarmaktadır” (Horzum, 2010, 613). Web 2.0 tabanlı e-öğrenme ortamlarında sadece iş birlikli yazma çalışması gerçekleşmez aynı zamanda öğrencinin sosyal yönü de gelişmektedir. Bu sayede öğrencinin duyuşsal yönü de ihmal edilmemektedir.

Sosyal yazılımlar e-öğrenme ortamlarında öğrenenlerin ortamdaki diğer bireyler ve içerikle etkileşim içinde bulunmasını sağlayacak türden yazılımlardır. Öğrenenler arasında etkileşim kurma ve dolayısıyla etkili öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağladıkları için çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılmaları önerilmektedir. Gruplarla iş birliği yapma ve iletişim kurma olanağı sağlayan araçların bulunduğu e-öğrenme ortamlarında öğrenenler ortamların diğer bireyler tarafından da takip edildiğini fark eder ve diğer bireylerin varlığını hissedebilirler. Ortamda yalnız olmadığını hisseden bireyin ortama güveni artar. E-öğrenme ortamlarına tartışma forumları eklenerek öğrenenlerin sorumluluk alma ve paylaşım duygularının geliştirmelerine de yardımcı olunabileceği gibi forumlara yapılan katılımlarla zaman ve mekân kısıtlamasının etkisi de azaltılmış olur (Kıcı ve Dilmen, 2014, 346).

“Eğitimden beklentilerin değiştiği ve öğrenen bireyin merkeze alındığı günümüz eğitim faaliyetlerinde teknolojinin sunduğu imkânlar mümkün olduğu en üst seviyede kullanılmaya başlanmıştır” (Bolat, 2016, 3374). Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ya da diğer ifadeyle çevrimiçi ortamlarda öğrenme ülkelerin eğitim politikalarını etkilemiştir. Nitekim gelişmiş ülkelerdeki öğretim programları ve ders kitapları incelendiğinde çevrimiçi öğrenmenin yer edindiği görülecektir. Bu ülkelerde öğrencilerin temel dil becerilerinin kazanılması için çevrimiçi ortamlardan oldukça fazla yararlanılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Türkiye’de benzer amaçla Milli Eğitim Bakanlığı, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesini hayata geçirmiştir. “FATİH projesinin ile kurulan elektronik

kaynak ve alt yapıyı etkin kullanmak ve yönetebilmek için projenin ana bileşenlerinden biri olarak, sınıf düzeyi ve dersler için ayrı ayrı güvenilir ve doğru içerik sağlayan Eğitim Bilişim Ağı 2012 yılında hizmete geçirilmiştir” (Maden ve Önal, 2018, 104). Böylece Türkiye eğitimde dijital dönüşüm hareketine katılmıştır. Ancak çeşitli araştırmalarda da anlaşılacağı üzere hazırlanan Türkçe dersi öğretim programları ve ders kitapları dijital dönüşüme çok fazla ayak uyduramadığı görülmektedir. Gerek Türkçe Öğretim Programı’ndaki (2018) kazanımların azlığı ve fazla nitelikli olmayışı gerekse ders kitaplarında çevrimiçi kaynaklardan öğrenmeyi özendirici etkinliklerin çok az olması bu durumu kanıtlar niteliktedir.

Yapılan bu çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamı kullanılarak iş birlikli öğrenme gerçekleştirilmek hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda öğrencilerle EBA üzerinden oluşturulan gruplarla ikna edici yazma çalışması yapılarak yazma becerileri geliştirmek amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışmanın ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisini ortaya koymaktır. Bu bağlamda çalışmada “çevrimiçi ortamlarda iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi ne düzeydedir?” problem cümlesine bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranması ve sonuçlar doğrultusunda öneriler getirilmesi amaçlanmıştır:

1.Çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında ikna edici yazma başarısı açısından anlamlı farklılık var mıdır?

1.1. Deney grubu ile kontrol grubunun yazılı anlatım başarısı ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2. Deney grubu ile kontrol grubunun ikna edici yazma başarısı ön test ve son test ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında yazmaya yönelik kaygıları açısından anlamlı farklılık var mıdır?

3. Deney grubu öğrencilerinin çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarına yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Teknolojik gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitimde de hızlı bir şekilde artarak devam etmektedir. Öğretim programlarından ders işleme sürecine, ölçme ve değerlendirmeye kadar teknolojik unsurlar eğitim ve öğretim ile iç içe girmiştir. Türkçe öğretiminde de bilişim teknolojileri ile desteklenmiş çok uyaranlı eğitim ortamlarının oluşturulması öğrencilerin temel dil becerilerini etkin bir şekilde kazanması açısından önemlidir. Türkçe derslerinde kullanılacak elektronik materyaller derse ilgiyi, tutumu ve motivasyonu artırır ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmesinde önemli rol oynar. Teknolojinin gelişmesi ile ortaya çıkan elektronik okuryazarlık kavramı doğrultusunda farklı çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin kendisini yazılı olarak ifade etme beceresi kazanması günümüz dünyasının gerekli ve vazgeçilmez unsurlarındandır. Bu nedenle Türkçe derslerinde sadece kâğıt üzerine yazmakla kalmayıp çevrimiçi ortamlarda da gerek bireysel gerekse grup hâlinde, iş birliği içinde programın öngördüğü farklı türde yazma çalışmaları yapılması gerekmektedir. Nitekim değişen 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda yazma becerisi kazanmasına yönelik farklı sınıf seviyelerinde kazanımlar bulunmaktadır. Programdaki kazanımlar doğrultusunda bu çalışmada çevrimiçi ortamlarda oluşturulacak iş birlikli yazmanın ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisinin tespit etmek amaçlanmıştır. Yapılması hedeflenen bu çalışmanın 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dijital yetkinlik başlığı altında bahsedilen; öğrencilerin bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi becerileri içermesi açısından önem arz etmektedir.

Çevrimiçi ortamlarda yazmanın öğrencilerin yazılı anlatım akademik başarısına ve tutum, motivasyon gibi duyuşsal yönlele ayrıca alışkanlık üzerine etkisinin olduğu ilgili araştırma sonuçlarında görülebilmektedir (Tornero, 2004; Bromley, 2006; Merchant, 2007; Alanazi, 2013; Maden ve arkadaşları, 2018). Literatürdeki tespitler, çevrimiçi ortamlarda oluşturulacak iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmaya değeri katmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada;

- a) Türkçe öğretimi öğrenme alanlarından yazma becerisi ile,
- b) Çalışma grubundaki 54 (kontrol:28; deney:26) ortaokul 7. sınıf öğrencisi ile,
- c) Katılımcıların süreç içinde ürettikleri yazılar ile,
- d) Uygulamanın sürdüğü 4 hafta ile,
- e) Çevrimiçi ortamlarda iş birlikli öğretimin öğrencilerin başarı ve kaygı düzeylerine etkisi ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Sayılıları

Araştırmada başlıca varsayımlar şunlardır:

- a) Araştırmada belirlenen ortam ve öğrenme süreci özellikleri başka çalışma gruplarında uygulandığında benzer sonuçlara ulaşılacağı,
- b) Kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin başarı ve kaygı üzerinde çevrimiçi iş birlikli öğrenme dışında farklı bir faktörün etkili olmadığı,
- c) Kullanılan veri toplama araçlarının öğrencilerin başarı ve kaygı durumlarıyla uygulamaya yönelik görüşlerini yeterince toplayabildiği,
- d) Öğrencilerin veri toplama araçlarına ciddiyetle ve doğru/tarafsız cevap verdiği,
- e) Yapılan çalışmaların Türkçe Öğretim Programı'nın amaç ve kazanımlarına uygun hazırlandığı,

- f) Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenlerinin (öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi, sosyal, kültürel ve ekonomik yaşantıları) deney grubu ve kontrol gruplarını aynı düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Araç Gereç/Materyal: Eğitimde araç.-gereç “öğrencinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmene yardımcı olması için özel olarak hazırlanan öğretim-öğrenme malzemeleridir” (Alkan, 1979, 20).

Çevrimiçi Öğrenme Ortamları: “Web 2.0 teknolojisinin gelişimiyle birlikte kullanıcı tabanlı içerik üretmeye ve paylaşmaya olanak tanıyan sosyal ağlar, internet tabanlı uygulamalar olup, insanların ortak bir platform üzerinden birbirleriyle iletişim kurduğu, enformasyon paylaştığı, pasif ya da aktif kullanım sağlayan ortamlardır” (Güzel, 2016, 91).

Dil: “İnsanların, duygularını, düşüncelerini bildirmek için sözcükler ya da işaretler aracılığıyla yaptıkları anlaşma, öteki kişilerle iletişimi sağlayan ortam” (TDK, 2019).

Geleneksel Öğretim Yöntemi: Geleneksel öğretim yöntemi, “öğretmenin liderliğinde bütün öğrencilere anlatım, soru-yanıt ve tartışma teknikleri kullanılarak uygulanan öğretim sürecidir” (Açıkgöz, 1992, 56).

İkna Edici Yazma: “İkna edici yazıda öğrenci bir şeyin nasıl olması ya da olmaması gerektiği hakkındaki düşüncelerini belirtir. Bu tür yazılar çoğunlukla hayal etmeyi, tahmin etmeyi ve görüş belirtmeyi gerektirir. İkna edici yazma daha çok öğrencinin değerlerini nasıl açıkladığı ve gösterdiği ile ilgilidir” (Güneş, 2016, 179).

İş birlikli Öğrenme: “Öğrencilerin akademik olarak birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olmak için küçük gruplar hâlinde birlikte çalıştıkları öğretim yöntemidir” (Slavin, 2014, 5).

Öğrenci Merkezli Öğretim: “Öğretim sürecinde, öğrenme sorumluluğunun öğrenciye yüklendiği, öğrencinin pasif bir alıcı olmaktan çıkarak bilgiyi yapılandırdığı, araştırma veya proje yaparak öğrendiği öğretim şeklidir” (Cevizci, 2010, 383).

Yazma: “Bireyin duygu ve düşüncelerini belirli semboller kullanarak bildirişim amaçlı kodlamasıdır” (Gömlüksiz ve diğ., 2010, 1137).

Yazma Kaygısı: “Bazen güdüleyici bazen de engelleyici bir biçimde ortaya çıkarak yazmaya karşı geliştirilen bir tepkidir” (Aşlıoğlu ve Özkan, 2013, 93).



II. BÖLÜM

2.ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.Dil ve İletişim

İletişim, insanların çevresiyle kurduğu ilişkiler ağının bütününe denir. Kelime manasıyla iletişim “duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme, komünikasyon” anlamına gelmektedir” (TDK, 2005, 526, 954). İletişim “Latince bölüşmek (communis) kelimesinden çıkarılmış bir terimdir. İletişim (communication); bilgi, fikir ve davranış gibi kapsamın bireyler yahut gruplar arasında bölüşülmesini sağlamak için yapılan çabadır” (Bursalıoğlu, 1991, 116-117). “En az iki bireyin karşılıklı toplumsal ilişki kurma sürecidir” (Fisher ve Adams, 1994, 40). İletişim, toplumu oluşturan, bireyler arasında ilişkilerin kurulmasını sağlayan bir araç aynı zamanda toplum hayatının devamını sağlayan bir süreç olma niteliği taşımaktadır. İletişim olmadan toplumsal hayatın devamlılık sağlaması da bu açıdan mümkün değildir. Ayrıca iletişim “anlam üretmek ve onu başkalarıyla paylaşmaktır” (Kılıç, 2002, 16). Bu anlam üretme süreci anne karnından başlayıp ölüme kadar devam etmektedir. Dünyayı anlamlandırmaya çalışan insan, var olduğu sürece iletişim döngüsünün içinde yer edinmektedir. Teknolojinin ileri seviyeye ulaştığı günümüz dünyasında insan, kitle iletişim araçlarının çok yönlü uyaranlarının etkisi altında kalmaktadır. Bu bağlamda iletişim ve teknoloji, hayatımızın her anında etkin bir şekilde yer edinmektedir.

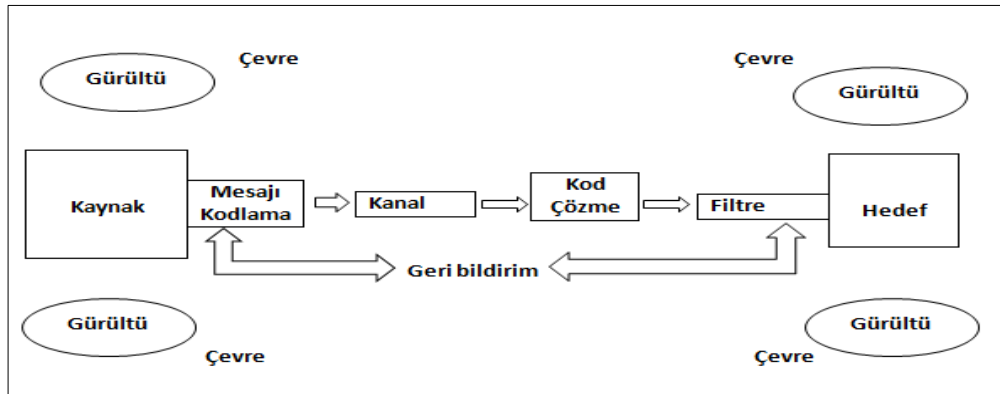
Yaşadığı çevreyle sözlü, sözsüz, yazılı ve yazısız semboller aracılığıyla etkileşim içinde olan insan, doğuştan gelen iletişim kurma güdüsü ile diğer varlıklardan ayrılmaktadır. İletişim sayesinde insan, temel ihtiyaçlarını karşılayabildiği gibi psiko-sosyal yönünü de geliştirmektedir. İnsan ilişkilerinin devam etmesi iletişim ile mümkündür. Günlük hayatta yürütülen birçok etkinlik iletişim yoluyla sağlanır.

Kişilerarası iletişim, anlamlar temelinde gerçekleşir. Aslında iletişim olmadan insan var olamaz. İnsan iletişimin sosyalleştirici etkisinden yoksun kalırsa biyolojik olarak insan kalır ancak düşünsel anlamda insanaltı (yarı insan- az

insan) bir varlık olur. Zira insan yaşamını iletişim kurarak sürdürür. Normal zihinsel fonksiyonlara sahip olan bir insan, iletişim kurmadan yaşayamaz. İletişim, insanın bireysel ve sosyal yaşamın vazgeçilmez unsurudur (Tutar ve Yılmaz, 2013, 19).

İletişim, gerek psikolojik gerek sosyolojik gerekse temel ihtiyaçların karşılanması yönüyle zorunludur. Özellikle günümüzde her şeyin bir şekilde birbiriyle bağlantılı olduğu düşünüldüğünde iletişim, insan için vazgeçilmez unsurdur. Duygu ve düşünceler iletişim sayesinde çeşitli kaynaklar yoluyla aktarılır. İletişim bu yönüyle etkileşimi ifade eder. İletişim kurarak insan psikolojik, sosyolojik ve temel ihtiyaçlarını karşılamış olur. Topluluklar iletişim sayesinde örgütsel çalışmalarını yürütür. Bu da iletişimin bireysel olduğu kadar grupsal amaçlara da hizmet ettiğini göstermektedir.

“Birey ile birey ya da bireyler arasında yapılan anlam(lar) yüklü simgeler gönderimi, alımı, işlenimi, yeniden gönderimi, yeniden alımı ve yeniden işlenim sürecidir” (İnceoğlu, 2011, 199). İletişim sürecinde kaynağın ve alıcının mesajları, sözlü veya sözsüz semboller içerebilir. Kaynak ve hedef alınan bu mesajlar doğrultusunda dönütlerde bulunarak iletişim kurmaktadır. İletişimin sürecinin öğelerine ilişkin bilgiler aşağıda belirtilmiştir:



Şekil 1. İletişim Süreci

Kaynak: İletişimi başlatan kaynaktır. Bu nedenle kaynağın, alıcının veya alıcıların özelliklerine göre mesajı kodlayarak gönderme görevine sahiptir. “Kaynak, iletişimi başlatma, mesaj oluşturma ve bu mesajı alıcıya göre düzenleme, iletmek

istediğini uygun bir kanalla alıcıya ulaştırma, geri bildirim alma aşamalarında aktif rol aldığı için bir iletişim sürecinin en önemli ögesidir” (Deniz, 2007, 8). Kaynak sadece, iletişim sürecinin önemli bir ögesi olmakla kalmayıp, mesajın algılanması için önemli bir role de sahip bulunmaktadır. Kaynak mesajın çıkış noktası olarak insan, TV, radyo, gruplar vb. olabilir. İletişimde amaçlanan etkinin oluşması ve davranış değişikliği ile sonuçlanması için kaynağın mesajı en uygun şekilde kodlaması gerekir. Bunun için de kaynağın birtakım özelliğe sahip olması gerekir. Kaynak, ileteceği mesaj hakkında bilgili olmalıdır. Kaynak mesajı kodlayabilme becerisine sahip olmalıdır. Kaynak alıcı tarafından bilinen olmalıdır. Kaynak, sözlü ve sözsüz dili etkili kullanma becerisine sahip olması gerekir. Kaynak, iletişim başlatma rolünün yanı sıra geri bildirimlerde bulunarak iletişimi sürdürüp tamamlama görevi de bulunmaktadır. Nitekim sonuçlanmamış iletişim istenen etkiyi yaratmayabilir.

İleti (Mesaj): İletişim sürecinin amacı, mesaj üzerine kodlanmıştır. Kaynak tarafından alıcıya gönderilen ve iletişimin gerçekleşmesinin önemli unsurlarından başında mesaj gelmektedir. “Mesaj, iletişim sürecinde gönderici ve alıcı için aynı anlamı taşıyan simgelerle ifade edilen duygu, düşünce ve bilgidir” (Bolat, 1996, 76). Mesaj, bilgi, duygu, düşünce, sembol gibi unsurları içerdiği gibi jest ve mimikleri de kapsamaktadır Mesaj vericiden çıktıktan sonra muhatabı alıcıdır. Mesajda kullanılan dil iletişim açısından önemlidir. Kaynak ve alıcının rahatlıkla anlayacağı özellikte olmalıdır. Mesaj yanlış anlamalara yer vermeyecek derecede açık ve net olması gerekir. Bu nedenle kaynak mesajı oluştururken hedefin dil, kültür, fizyolojik ve psikolojik özelliklerini de göz önünde bulundurmalıdır.

Kodlama: “Kod genel olarak içinde ortak kabule dayanan işaretler içeren bir sistem olarak tanımlanabilir” (Kaypakoğlu, 2010, 7). Kaynağın iletmek istediği duygu ve düşünceleri sembol ya da simgelerle kodlayarak algılayabileceği mesaj hâle getirmektir. Ayrıca kodlama simgelerin ve sembollerin anlamlı yapılar hâline gelmesidir. Alıcı bu simgeleri ve sembolleri açarak verilmek istenen mesajı anlamlandırır. Bu sürece kod açma denmektedir. Eğer alıcıda hedeflenen tutum değişikliği yaşanmıyorsa iletişim gerçekleşmiş olmaz. Bu nedenle alıcı mesajı

kodlandığı şekilde açmalıdır. İletişimin oluşması bu noktada gerçekleşir. Mesajın kodlanış şeklinin karmaşık olması kod açma sürecini zorlaştırarak iletişimi engeller. Kodlama ve kod açma bu açıdan birbiriyle sıkı bir ilişkide olup kaynak ve hedef arasındaki ortak dili ifade eder. Bu nedenle anlamlı ve davranış değişikliği oluşturan iletişim ortamı oluşturmak için kodlamanın anlaşılır olması ve hedefin de kod açmada istekli olması gerekir.

Kanal: Kaynak ve alıcı arasında yer alan ve mesajın iletildiği araçlardır. İletişim sürecinde kanal sözlü ve sözsüz nitelik taşıyabilir. “İster yüzyüze iletişimde, isterse de kitle iletişimde kaynağın oluşturduğu iletinin alıcıya ulaşması için iletiyi kaynaktan alıp, paylaşması istenene iletebilmek için mutlaka bir kanala ihtiyaç duyulmaktadır” (Yüksel, 2012, 35-36). Kanal ses, beden, gazete, telefon, internet, tv, radyo vb. olabilir. Kanal sayısının çokluğu iletişimi güçlendirir. Kanal sayısı ne kadar çok duyuya hitap ediyorsa o derece etkili iletişim sağlanır. Mesajın iletildiği ortam veya çevrenin kanal üzerinde olumlu ve olumsuz etkileri vardır. Kanal için olumsuz etkiye sahip unsurlara gürültü denmektedir. Kitap, gazete vb. okunurken, radyoda haber dinlenirken ya da televizyon izlenirken ışığın yetersiz ve sesin rahatsız edici olması gürültüye örnektir. Gürültü kaynakları; fiziksel, kültürel, nöro-fizyolojik ve psikolojik olarak dörte ayrılmaktadır. Etkili iletişim için bu gürültü kaynaklarının etkisi iletişim ortamında asgari düzeye düşürülmesi gerekir.

Hedef: Kaynak tarafından gönderilen mesajın iletildiği kitle, grup veya kişidir. İletişimin oluşması için etkileşim kurulması gerekmektedir. Bu nedenle hedef, iletişimin başlıca unsurlarındandır. “Kaynak tarafından gönderilen mesajın hedef tarafından mutlaka algılanması gerekir” (Wheeler, 2013, 48). Hedef, kişi olabileceği grup ve toplum da olabilir. Özellikle iletişim teknolojilerinin ve sanal ortamların çoğalması ile hedef, milyonlarca insan olabilmektedir.

Hedefin, kaynak tarafından gönderilen mesaj doğrultusunda bir takım görevleri bulunmaktadır. Hedef, kaynağın gönderdiği mesajı alma konusunda istekli ve aktif olması gerekmektedir. Hedef, kaynağa karşı önyargılı olmamalıdır. Hedef, aktif ve sabırlı dinleyici olmalıdır. Ayrıca hedef, yeri geldiğinde geri bildirimlerde

bulunabilmelidir. Nitekim etkili iletişim kaynak ve alıcının mesaj doğrultusunda aktif ve istekli olmasına bağlıdır.

Geri bildirim (Dönüt): Geri bildirim iletişim sürecinin son kısmıdır. “Geri besleme iletişim sürecinin en önemli faktörüdür.“Organizasyonda hedeflere ulaşabilmek için iletişim kurmak gerekmektedir, geri besleme ise iletişim sürecinde bu hedeflere ne kadar yaklaşıldığını, iletişim sürecinin etkisini ölçmeye yarayan bir araçtır” (Kayapınar, 2017, 121). Kaynak, mesajı iletişim kanalları aracılığıyla alıcıya gönderdiğinde bu iletinin alıcı üzerindeki etkisi ancak geri bildirim ile anlaşılır. Geri bildirimler, alıcı ve kaynak aynı ortamda olduğunda daha kolay ve etkili olmaktadır. Aynı ortamda bulunulması sayesinde beden dili de geri bildirimde işe koşulduğunda etkin ve amaca hizmet eder geri bildirim süreci gerçekleşir.

Doğru iletişim denetim mekanizması görevinde olan geri bildirimler sayesinde olmaktadır. “Etkili iletişimde geri bildirimlerin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Geri bildirimler, davranış değişikliği oluşturacak nitelikte olması önemlidir” (Orta, 2009, 56). Alıcıda oluşacak davranış değişikliği iletişimin gerçekleştiği anlamına gelmektedir. Geri bildirim zamanlaması yerinde, net ve açık olmalıdır. Yapıcı ve destekleyici nitelikte olması gerekir. Kaynağın gönderdiği mesajla bağlantılı olmalıdır.

İletişim sürecinde alıcı ve verici arasında iletişimi başlatan mesajın içeriğini oluşturacak sözlü, sözsüz ve yazılı sembollere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu noktada dil devreye girmektedir. Dil sayesinde insanlar duygu, düşünce ve olayları karşısındaki insana veya kitleye rahatlıkla aktarabilmekte iletişim kurabilmektedir. Dil “düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir” (Aksan, 2000, 55).

İletişim, aktarımdır; yani üretilen anlamların başkalarıyla paylaşımıdır. Dilin bu ileti paylaşımı sırasındaki temel görevi, iletilerin aktarılmasına yani karşı tarafa ulaşmasına yarayan bir araç, bir vasıta olmasıdır. Dil olmadan üretilen iletiler karşı tarafa aktarılamaz ve karşılıklı bir etkileşim süreci olan iletişim gerçekleştirilemez (Yalçın ve Şengül, 2007, 751-752).

Kişilerarası iletişimi başlatan, sürdüren ve sonlandıran dil “öğrenme aracıdır, zihinsel becerileri geliştirme ve sosyal gelişim aracıdır” (Güneş, 2007, 23). Toplumun ortak hafızası ve kültürün nesillere taşıyıcısı konumdadır. Dil, “onu konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı algılayışını belirleyen en önemli etken, toplum içi ve toplumlar arası ilişkilerin önkoşuludur” (Emiroğlu, 2014, 2).

Dil sayesinde insanlar; uyum sağlamaya çalıştığı çevreye, yaşadığı yurda, mensubu olduğu ulusa ve onun kültürüne sıkı sıkıya bağlanmaktadır. Kültürün ortak kıldığı dil yapısına göre düşünmekte, iletişim kurmakta, davranışlar sergilemekte ve kendisine adeta *dil'den bir dünya* oluşturmaktadır. Sözü edilen dünyada, toplumların başta yaşam biçimleri, dünya görüşleri, yaşam felsefeleri, gelenek-görenekleri, inançları, bilime-teknige ve sanata katkıları olmak üzere pek çok belirleyici özelliğin izine rastlanmaktadır (Gönen, 2015, 4).

İnsan dil yoluyla tasarladıklarını ve gördüklerini tespit edebilmekte, bunları nesilden nesile aktarabilmektedir. Eğer dil olmasaydı her kuşak kendi zamanı içinde kapanıp kalacak ve insan tarihsel bir nitelik kazanamayacak yalnızca doğal bir varlık olarak kalacaktı. Bunun sonucunda ise gelecek kuşaklara miras bırakılabilecek bir unsur kalmayacaktır. Dil bir nevi geçmişle gelecek arasında köprü görevindedir. Bu görevinin yanı sıra insanları bir araya getirerek ulusların oluşumunu sağlamıştır. Aynı dili konuşan topluluklar dil sayesinde iletişim kurabildikleri için bir arada yüzyıllarca yaşayabilmiş ve bu sayede ortak bir kültür oluşturmuştur. Toplumların oluşmasında ve kültürün gelecek kuşaklara aktarılmasında kilit bir role sahip dil, öğrenilen bir beceridir. Anne karnından itibaren başlayan bu öğrenme süreci formal ya da informal olarak ölene kadar devam etmektedir. Bunun yanında dil iki temel unsurdan oluşmaktadır:

Birincisi alıcı dil (reseptif dil, anlama dili), ikincisi ise anlatım dili (ekspresif dil) olarak tanımlanır. Böyle adlandırılmasının nedeni çocuğun dili alması ve ona göre hareket etmesidir. Dilin diğer parçası, ifade edici dil olarak adlandırılır ve çocuğun kendini, gördüğünü, duyduğunu ya da hissettiğini kendine özgü sözcüklerle ifade etmesi olarak tanımlanır (Lovaas, 2005, 197).

Alıcı beceriler olan dinleme ve okuma insanların içe dönük becerilerdir. Alıcı beceriler sayesinde kişi öğrendikleri doğrultusunda düşünce ve ruh dünyası gelişmektedir. Verici becerilerden olan “konuşma ve yazmanın yönü dışa dönüktür” (Göçer, 2018, 44). Bu beceriler kişinin çevresi ile aktif olarak iletişime geçmesini sağlar. Bu beceriler sayesinde insanlar duygu ve düşünce dünyası dışa vurmaktadır.

Çocukların okul öncesi ve ilköğretim dönemlerinde aldıkları dil eğitimi etkili iletişim kurmanın anahtarıdır. Anne karnında dinleme ile başlayan dil edinimi süreci zamanla alınan eğitim doğrultusunda konuşma, okuma ve yazma becerileri kazanılarak devam etmektedir. Bu becerilere yönelik verilecek ana dil eğitiminin öğrencilerin farklı yaşam deneyimlerine hazırlayacak boyutta olması gerekmektedir. Gerçek yaşamda sürekli iletişim hâlinde olan öğrenciler okulda öğrendiği alıcı ve verici becerileri etkin bir biçimde kullanmasını sağlayacak program, ders kitabı, materyal ve strateji, yöntem ve teknik gibi unsurlara daha çok dikkat edilmesi bu açıdan önemlidir.

2.2. DİL BECERİLERİ

Dil becerileri, temelde anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılmaktadır. Anlama; dinleme ve okuma becerilerini içerir. Anlatma ise konuşma ve yazma becerilerini ifade eder. Yapılandırmacı anlayışa göre ise “alıcı dil becerileri dinleme, okuma ve görsel okuma; verici dil becerileri ise konuşma, yazma ve görsel sunudur” (Saskatchewan, 2001 akt. Güneş, 2016, 14). Alıcı ve verici dil becerilerinin öğretimi iletişim kurma açısından önemlidir. Çünkü insanların “iletişim yeteneğini büyük ölçüde, iletişim aracı olan dilini kullanabilme becerisi belirler” (Tekin, 1980, 17). Bu nedenle verilecek ana dil eğitiminin yaşamla ilişkisi olduğu sürece öğrencilerin iletişim becerisi daha da üst noktalara ulaşabilir.

2.2.1. Anlama / Alıcı Beceriler

Verici beceriler; okuma ve dinleme olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu becerilerinin yönü içe dönüktür. İnsanlar dışarıdan dinleyerek ve okuyarak edindiği bilgileri ruh ve düşünce dünyasına katmakta ve anlamlandırmaktadır. Bu sayede kişinin bilgi, tecrübe ve deneyimi gelişmektedir.

Okuma: Okuma, insanların yazılı veya elektronik semboller aracılığıyla dünyayı anlamlandırma çabasını ifade eder. Okuma, “yazılı veya görsel olan bir metni bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde, metindeki duygu, düşünce ve iletileri kavramaktır” (Karatay, 2010, 459). Knoester (2010) okumayı “kişisel gelişim için bir araç, hayal gücünü biçimlendirmede ve bireyin toplumda rol olmasını sağlayan kritik bir beceri” (s.7) olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, iyi okuma becerilerine sahip olmak “bilgiye erişmek ve anlam çözmek için bir anahtardır” (Chiang, 2016, 454). Aytaş (2006) “okumayı, beş duyu organının çeşitli hareketlerinden ve zihnin, anlamı kavrama çabasından meydana gelen karmaşık bir faaliyet olarak görmektedir. Okumanın öğrenmede %94 gibi önemli bir paya sahip olduğunu” (s.40) ifade etmektedir.

Okuma sadece temel okuryazarlık becerisi olmayıp ömür boyu devam eden bir süreçtir. Okuma becerisi evde, işte, televizyonda, elektronik ortamda kısaca hayatın her anında kullanılmaktadır. Bu nedenle okullarda verilen okuma eğitiminin gerçek yaşam becerilerine yönelik olması ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak yapılması gerekmektedir. Okuma, bir bakıma diğer dil becerilerinin de temelidir. Okumayan insan düşünme, konuşma ve yazma becerilerini geliştiremez. Ancak okuduğu zaman elde ettiği bilgiler sayesinde diğer becerileri gerçekleştirir ve geliştirir.

Okuma ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasına yardım eder. Kaynak kitaplardan daha iyi yararlanabilmeyi sağlar, eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır, söz dağarcığını zenginleştirir, yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir, dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramaya yardım eder, yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasına yardımcı olur (Temizkan, 2007, 21).

Okuma becerisi öğrencinin akademik hayatının tamamına yön verdiği gibi duygu dünyasını da etkilemektedir. Çocuk erken yaşlarda gelişimine uygun nitelikli eserler okuması dengeli bir ruh hâlini de beraberinde getirecektir. Bu nedenle okul öncesi ve ilköğretim sürecinde okutulacak kitaplar seçilirken çocuğa değer katacak eserler ön planda tutulup okutulmalıdır.

Okuma becerisini geliştirmek için “eğitimin ilk aşamasından başlamak üzere, kitaba karşı istek uyandırılmalı, kitap sevgisi kazandırılarak, çocukların kendine özgü bir kitaplık oluşturmasını sağlamak gereklidir” (Aytaş, 2005, 468). Kitap sevgisinin oluşması ve daha sonrasında alışkanlığa dđnüşmesi okuma eğitiminin temel amacıdır. Öğrencide kitap okuma alışkanlığının oluşmasında öğrencinin okumaya yönelik motivasyonu belirleyicidir. Bu yüzden “okuma motivasyonu, okuma başarısı ve alışkanlığı arasında pozitif bir ilişki vardır” (Miyamoto, Pfoşt ve Artelt, 2017, 2). Öğretmenler derslerde okumayı teşvik edici ve okumaya yönelik motivasyonu artırıcı etkinlikler planlaması bu nedenle önemlidir. Okuma öğretimi öğrenci merkezli bir anlayış doğrultusunda ele alınması gerekir. Öğretmenler kitap okuma alışkanlığını geliştirmeye yönelik öğrencinin merkezde olduğu çeşitli stratejilere, yöntem ve tekniklere yer vermesi önemlidir. Okuma stratejilerinin kullanımı üst düzey düşünme becerilerinin kullanılmasını sağlar. Okuduğunu anlama stratejisi öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayan, hatırlamayı kolaylaştıran önemli bir etkinliktir. Okumaya yönelik stratejiler sayesinde öğrenciler gelişigüzel okuma yapmaz. Okuduğu bilgileri anlamlı bir şekilde zihninde yapılandırır. Bu bağlamda ders kitaplarında okuma stratejilerine geniş yer verilerek bu stratejilerin kullanılmasına yönelik açıklamaların olması önemlidir. Bununla beraber öğretmenlerin de öğrencilere okuma stratejilerini öğretmesi gerekmektedir.

Walundari (2016) “öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile anlama düzeyleri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu” (s.38) belirtmiştir. Okuma alışkanlığı olan öğrencinin söz varlığı geniş olacağından diğer derslerde konuları anlamada daha başarılı olmaktadır. Nitekim “okuduğunu anlama ile akademik başarı arasındaki yüksek ilişki vardır. Bütün derslerin temelinde okuma etkinliği olduğundan, derslerde başarıya ulaşmak için okuma alışkanlığı kazanma ve okuduğunu anlama becerisi gereklidir” (Senemoğlu, 2001, 26). Okuma alışkanlığının kazanılmasında okullarda sınıf kitaplığının ve okul kütüphanesinin olması öğrenci için bir fırsattır. Öğretmenler öğrencilerin kütüphaneyi etkili bir şekilde kullanmalarını teşvik etmelidir. Bu durum öğrencilerin okumaya ilgisini çekmeye yardımcı olacağı gibi okuma alışkanlığı kazanmasında ve geliştirmesinde büyük rol oynamaktadır. Okuma alışkanlığının oluşmasında okuldaki eğitimin yanı sıra ailenin rolü de son derece

önemlidir. Anne ve baba çocuğun okuma alışkanlığının oluşmasında ve okumanın bir yaşam biçimi hâline gelmesinde rehber olmalıdır. Aileler kitap okumayı çocuklara tavsiye etmek yerine kendileri bizzat kitap okuyarak örnek olmaları çocuklarda okuma alışkanlığı oluşmasında belirleyici olmaktadır.

Dinleme: İnsanoğlunun çevresiyle iletişim kurmasını sağlayan ilk unsur dinlemedir. Çünkü iletişim anne karnında itibaren başlamaktadır. Güneş (2016) “bebeğin anne karnında beşinci aydan itibaren çeşitli sesleri dinlediğini ve doğuncaya kadar annesinin kalp atışlarını mide hareketlerini, sesini, sözlerini, başkalarının konuşmalarını, müziği ve dışarıdan gelen sesleri dinlediğini” (s. 92-93) belirtmektedir. Ayrıca gün içinde “öğrenilenlerin % 45'ini dinlemeden, %30'unun konuşmadan, %15'ini okumadan ve %10'unu da yazmaktan kazanılmaktadır” (Renukadevi, 2014, 60). Bu oranlardan anlaşılacağı üzere gün içinde insanlar sosyal ve özel yaşamının çoğunu dinleme becerisini kullanarak geçirmektedir. Öğrenme alanları içinde ilk öğrenilen beceri olmasının yanı sıra ana dil dinleme sayesinde öğrenilmektedir. Okuma ve yazmadan farklı olarak informal bir şekilde “dinleme ilk olarak ailede gelişmeye başlar. Daha sonra eğitim kurumlarında planlı ve programlı olarak geliştirilmeye çalışılır. Dinlemeyle ilgili yapılacak her etkinlik, öğrencilerin dinlediklerini anlamaları için atılmış birer adım olacaktır” (Emiroğlu ve Pınar, 2013, 772). Bu yüzden dinleme becerisi öğrencinin aktif olarak içinde bulunduğu ortamlarda öğretilmesi önemlidir.

Dinleme ve duyma birbirinden farklı şeylerdir. Merryman (1990) “eski Yunanlılar duyma ve dinleme arasında ayırım yaptığını ve duy kelimesinin önüne hiper koyduklarını ve Yunanca'da dinlemek, kelimenin tam anlamıyla, çok miktarda duymak veya akut işitme” (s.47) olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Lundsteen (1979) “konuşulan dilin akılda manaya dönüştüğü süreç” (s.67) olarak görmektedir. Bu ifadeler bağlamında dinlemenin amaçlı yapılan bir eylem olduğu anlaşılmaktadır. Gelişigüzel duyma dinleme değildir. Dinleme belli bir zihinsel ve fiziksel süreç gerektirir. Thompson ve Gradgenett (1999) da “iyi bir dinleme için zihnin hazır duruma getirilmesi gerektiğini” (s.133) ifade etmektedir. Bu bağlamda

zihin dinleme sürecinde duymadan farklı olarak daha aktif olur ve dinlenenler zihin süzgecinden geçirerek anlamlandırır.

Çeşitli öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen dinlemedeki beceri ve başarı insanların birikimlerini, kazanımlarını, sosyal ilişkilerini oldukça etkiler. Bu etki bireyin hem o anki kazanımına etki edeceği gibi hem de bilgi birikimine, eğilimlerine etki eder. Birey bulunduğu ortama, beklentilerine, iletinin içeriğine, birikim ve deneyimlerine göre çok çeşitli dinleme türleri ve stratejilerini kullanır (Karadüz, 2010,433).

Dinleme türlerini “Aktif dinleme / dinleyici, katılımcı dinleme / dinleyici, pasif dinleme / dinleyici, tarafsız dinleme / dinleyici” şeklinde ayırabiliriz (Maden ve Durukan, 2011, 105). Öğretmenler aktif dinleme/izleme konusunda öğrencileri motive edici olmalıdır. Çünkü sınıfta öğrenciler en çok dinleme becerisini kullanmaktadır. Derste metinler okunurken, bir video izletilirken, öğretmen konuyu anlatırken, etkinlikler yapılırken vb. dinleme becerisi işe koşulmaktadır. Her yönüyle dinleme becerisi “öğrenciye girdi sağladığı için büyük bir öneme sahiptir” (Rost, 1994, 141-142). Öğrencilerin dinlemeye yönelik becerileri geliştirildiğinde ders başarısı da beraberinde gelecektir. Bu yüzden dinlemeye yönelik stratejilerin öğretilmesi gerekmektedir.

Çocukların dinleme/izleme sürecinde aktif olması için dinleme/izleme stratejilerini kazanmaları önemlidir. 2018 Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde sınıf seviyelerine göre şu stratejiler bulunmaktadır: *grup hâlinde dinleme, empati kurarak, katılımlı, katılımsız, not alarak dinleme, seçici, yaratıcı, eleştirel*. Ders kitaplarında bu stratejilerin öğretimine yönelik sadece soru-cevap veya anlatma gibi yöntem ve teknikler kullanılmamalıdır. Derslerde rol oynama, drama, tiyatro vb. yöntemler kullanılarak aktif ve katılımcı dinleme ortamları oluşturulması gerekir. Bu ortamlarda Graham’ın (2006) da “öğrencinin dinleme becerisini geliştirmek için öğretmen rehberliğine ve yönlendirmesine ihtiyaç olduğunu” (s.170) belirtmiştir. Öğretmen sadece ders kitabında bulunan dinleme metinlerine bağlı kalmamalıdır. Kendisi de dinlemeye yönelik etkinlikler planlamalıdır. Bu etkinliklerde öğrenci aktif olmalıdır.

Dinleme becerisini geliştirmek için elektronik ve basılı materyaller kullanılması önemli ölçüde fayda sağlamaktadır. Dinleme eğitiminde elektronik kaynaklar, televizyon, radyo ve internet gibi destekleyici araç ve gereçler kullanılması önemlidir. Ayrıca öğrencilerin çeşitli seminer ve konferanslara katılımının sağlanması dinleme becerisini geliştirmektedir. Bu sayede öğrenci farklı ortamlarda nasıl dinleyeceğini ne tür stratejiler kullanacağını yaşayarak öğrenmiş olur.

2.2.2. Anlatma / Verici Beceriler

Verici beceriler; konuşma ve yazma olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu beceriler kişinin ruh ve düşünce dünyasını karşı tarafa iletmesine yönelik becerileri kapsar.

Konuşma: Konuşma, duygu ve düşünceleri karşı tarafa aktarmak için dil ve işitme organını kullanarak sözlü iletişim hâlinde olmaktır. Konuşma “duygu, düşünce ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılması” (Demirel, 2003, 88). “Konuşma, iletişimin ana unsurlarından biridir” (Richard and Renandya, 2002, 210). “Konuşma duygu, düşünce ve dileklerin görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletme, açıklamak, dışavurmaktır” (Taşer, 2015, 27). “Konuşma, birçok organın birlikte çalışmasıyla ortaya çıkan karmaşık beceridir” (Temizyürek ve arkadaşları, 2014, 181). Brown (2007) konuşmayı, “başkalarıyla etkileşime girildiğinde dil aracılığıyla karşılıklı anlam yaratma becerisi” (s.67) olarak tanımlamaktadır. Sever (2004) konuşmayı “bir konunun zihinde tasarlandıktan sonra karşımızdakilere sözle iletilmesi” (s.22) olarak nitelemektedir. Harris (1974) ise “konuşmanın, birkaç farklı yeteneğin aynı anda kullanılmasını gerektiren karmaşık bir beceri” (s.81) olduğunu belirtir. Aksan (2000) da konuşma sürecini “değişik organlarımızın ortaklaşa işleyişiyle gerçekleşen konuşma işlemi, dil bilimine göre en az iki kişi arasında vuku bulduğunu” (s.67) belirtir. Beyinle konuşmayı sağlayan organlar arasındaki bağlantı, dil seslerinin çıkarılışı sırasında, konuştuğumuz dilin bilinen, düşünülen ses kümelerinin ses cihazımızla çıkarılmasını sağladığını; bizimle konuşan kimse bu sözleri, kulağı aracılığıyla beyinde çözümleyerek söyleneni anlamış olur. Onun söylediklerini de aynı şekilde biz çözümleyeceğimizi ifade eder.

İnsanları diğer canlılardan ayıran başlıca unsur konuşma becerisidir. İnsanlar için büyük öneme sahip olan bu unsur insanın, insanın günlük hayatta ilişkilerini yürütebilmesi için en çok ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı dil becerisidir. İnsan sosyal yönü olan bir varlıktır. İnsan bu özelliği ile iletişim kurma ihtiyacı duymaktadır. Konuşma becerisi de bireyin iletişim kurma ihtiyacını gidermektedir. Sever'in (2004) ifade ettiği gibi, "sosyal yapı içerisinde bireyin diğer insanlarla ilişkilerinde belirleyici bir role sahip olan konuşma kişinin zihinsel gelişim, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerinin de bir yansıtıcısıdır" (s.23).

Tüm dil becerileri gibi konuşma becerisi de eğitim yoluyla gelişir. Konuşma becerisi doğuştan gelir ancak düzgün ve etkin konuşma, eğitim yoluyla edinilmektedir. Bu açıdan öğretim programı, ders kitabı ve her şeyden önemlisi öğretmene büyük pay düşmektedir. Konuşma geleneksel öğretimde olduğu gibi bazı bilgilerin ezberlendiği bir süreç değildir. Konuşma eğitimi bireyin gerçek hayatta kullanacağı becerilerin yapılandığı bir süreçtir. "Konuşma becerisi, ancak konuşmakla kazanılır" (Hamsia, 2018, 57). Konuşma fiziksel, zihinsel ve psikolojik yönü olan bir beceridir. Bu nedenle öğrenci merkezli ve etkinlik tabanlı bir anlayış doğrultusunda öğretiminin yapılması gerekmektedir.

Çocuklar konuşmayı çevresinden öğrenir. Ancak konuşma, çevreden öğrenilen bir beceriden ziyade farklı özelliklere sahiptir. Konuşma becerisine sahip olmak "öğrencilerin dilbilgisi, kelime bilgisi, telaffuz ve akıcılık gibi konuşma konularına hâkim olmaları gerektiği anlamına gelir" (Linse ve Nunan, 2005, 47). Okul sürecinde verilecek eğitimle konuşma becerisi daha iyi noktalara gelmesi muhtemeldir. Konuşma; öncesinde, sırasında ve sonrasında uygulanacak strateji, yöntem ve teknikleri içinde barındırmaktadır. Türkçe Öğretim Programı (2018) incelendiğinde sınıf seviyelerine göre şu stratejiler bulunmaktadır: *serbest, güdümlü, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, hafızada tutma tekniği ve kelime kavram havuzundan seçerek konuşma, katılımlı, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma ve eleştirel konuşma, yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma*. Ders kitaplarında yukarıda belirtilen stratejileri davranışa

dönüştürecek etkinliklerin olması önemli bir husustur. Yapılacak etkinliklerin sadece öğretmenin tercihine bırakılmaması gerekir.

Konuşma becerisi, yazma becerisinde olduğu gibi sık sık uygulama yapılarak gelişimi sağlanmaktadır. Öğretmenin sınıfta konuşma öğretimini geliştirmek için aktif öğrenme tekniklerini kullanarak etkinlikler yapması bu açıdan önemlidir. Ramli ve Rampeng'in (2018) belirttiği gibi "sınıfta konuşma için her fırsat değerlendirilmeli. Çünkü sınıfta öğretmen ses tonu, diksiyonu, vurgulama ve telaffuzu ile örnek olmaktadır" (s.4). Bunun yanı sıra öğrencilerin konuşma becerisinin geliştirilmek için sadece diksiyon çalışmaları üzerinde durulmaması gerekir. Söz varlığı zayıf olan öğrencinin konuşması da istenen düzeyde olmamaktadır. Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi bu açıdan çok önemlidir. Öğrenci okudukça yeni sözcükler öğrenecek ve konuşma esnasında bu sözcüklerin yeri zamanı geldiğinde kullanacaktır. Bu yönleriyle konuşma ve okuma becerileri birbirinin desteklemektedir.

Konuşma becerisini doğru ve etkili bir biçimde kullanarak daha etkili iletişim kurulması muhtemeldir. Günlük hayatta iletişimin çoğunluğu konuşma üzerine inşa edildiği düşünüldüğünde bu becerinin okul sürecinde öğretiminin önemi de ortaya çıkmaktadır. Öğretim programlarında ve ders kitaplarında konuşmaya yönelik kazanımlar kişinin günlük hayatta kendini en iyi şekilde ifade edeceği şekilde olmalıdır. Konuşma eğitiminin gerçek hayat senaryoları üzerinde kurulu olması gerekmektedir. Drama, rol oynama, monolog, işbirlikçi öğrenme vb. yöntem ve teknikler kullanılarak konuşma eğitimi verilmelidir. Ancak bu şekilde verilecek konuşma eğitimi etkili iletişimi sağlayacağı unutulmamalıdır.

Yazma: Yazma, duygu ve düşüncelerin sembol, harf ve kelimeler sayesinde kâğıda veya elektronik ortama aktarılarak karşı tarafa iletilmesidir.

Tarihî süreç içerisinde insanoğlunun hayatında büyük değişiklikler meydana getiren olaylardan birisi yazının icadı olmuştur. Yazı sayesinde insanlar binlerce yıldan beri iletişim kurmuş, kültürel birikimlerini kayıt altına almış ve bu birikimlerini sonraki kuşaklara aktararak toplumların devamlılığını sağlamışlardır. İnsanoğlunun hayatında bu kadar önemli olan yazı ve yazılı

anlatım, zamanla örgün eğitim kurumlarında yapılan dil eğitiminin de çok önemli bir parçası durumuna gelmiştir (Temizkan, 2008, 49).

Yazma, “birçok amaç için kullanılabilir bir araçtır. Bir olayı ya da bir konuyla ilgili gibi alışverişe çıkarken listeleme yapmak, not almak, gelişen teknolojinin imkânlarıyla bilgi paylaşmak, sohbet etmek için de yazıdan yararlanılabilir” (Demir, 2012, 344). Graham ve Perin (2007) de “yazma sayesinde zaman ve mesafe unsuru kalkar diğer insanlarla iletişim kurulur ve kitleler aynı amaç etrafında toplanmakta” (s.445) olduğunu ifade etmektedir.

Yazma üretime yönelik süreçtir. Diğer dil becerileri yazının içinde harmanlanmaktadır. Yazma becerisi; okuma, dinleme ve konuşmadan sonra kazanılmaktadır.

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).

Diğer dil becerileri yeterince gelişmeden yazma becerisini gelişmesi beklenmemelidir. Düşünce dünyası fakir olan bir öğrenci kendini yazılı olarak da ifade etmesi pek mümkün değildir. Yeterince okumayan, dinlemeyen, konuşmayan birisinin yazma becerisi de istenen düzeyde olmayacaktır. Bu nedenle öncelikle öğrencilerde yazılı anlatımı güçlendirecek okuma alışkanlığı kazandırmak gerekir. Bunun için de okul içi uygulamaların yanı sıra aile de evde okumayı özendirici çalışmalar yapması gerekmektedir. Çocuklar küçük yaşlardan itibaren seviyesine, yaşına ve ilgisine uygun kitaplarla buluşturulduğu takdirde okumayı sevecektir. Bu nedenle kitaplık ve kütüphane kavramları öğrencinin hayatına girmesi gerekmektedir. Okuma becerisinin yanı sıra çocukların fikir dünyasını geliştirecek dinleme faaliyetleri de yazılı anlatım becerisine katkı sağlayacaktır.

Okullarda verilecek yazılı anlatım öğretiminde program, ders kitabı, materyal ve öğretmen büyük öneme sahiptir. “Yazma derslerinin amacı, öğrencilere Türkçenin

kurallarına uygun yazma becerisi kazandırmanın yanında onları sanat metinleriyle buluşturarak estetik zevklerini de geliştirmektedir” (Gündüz ve Şimşek, 2011, 17). Bu nedenle yaşamla iç içe olan bir yazma programı ve bu programlara bağlı ders kitapları sayesinde yazma becerisi kazanılabilir. Öğrencilere yazılı anlatım becerisi kazandırma sürecinde öğretmen rehberliğine ihtiyaç oldukça fazladır. Yapılan araştırmalar da göstermiştir ki çocuklar yazmadan korkmakta ve yazı yazmak istememektedir. Graham ve arkadaşları (2019) “öğrencilerin günde 1 saatten biraz fazla yazı yazdıklarını ve bu yazma işinin de okulda görülen derslerle ilgili olduğunu” (s.490) belirtmiştir.

Öğretmenin geri bildirimini öğrencinin yazma sürecine yön vermektedir. Bottomley ve arkadaşları (1998) “çocukların yazmaya ilişkin algısının sonraki yazmalarını etkilediğini” (s.290) belirtmektedir. Bu nedenle öğretmenin yazma sürecinde verdiği dönütler yapıcı ve cesaretlendirici olması gerekmektedir. Öğrenci yazı yazma sürecinde geri bildirimlerle cesaretlendirildiği takdirde yazma konusunda daha istekli olacaktır. Ayrıca yazma sürecinde motive edilen öğrenci daha fazla yazma isteği duymakta ve yazma sürecinde yetkin oldukça kendini daha iyi ifade etmektedir (Clearly, 1996; Pajares, 1996). Bu açıdan öğrencinin yazma yolculuğu küçük adımlarla ve öğretmenin motive edici, cesaretlendirici geri bildirimleriyle sürmesi gerekmektedir. Bu yolculukta öğretmen öğrencinin kişisel özelliklerini, ilgisini ve yaşını dikkate almadan başaramayacakları yazma ödevleri vermesi veya sınıf içinde yazma etkinlikleri yapması öğrencilerin cesaretini kırarak yazmaya yönelik olumsuz tutum sergilemesine neden olacaktır. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin özelliğini ön plana alması ve buna göre yazma eğitimi vermesi önemlidir.

Öğrencilere, yazma görevi verildiğinde hazırlayacakları metnin bitmiş hâlini veya nasıl bir şey olacağını düşündüklerinde zorlanır ve sıkıntı çekerler. Sonuçta çıkacak metin yerine yazma sürecine odaklanmak öğrenciye çok fayda sağlayacaktır. Öğrencilerin, yazma sürecini belli kısımlara bölmesi, bunları da sırayla ele alması ve nihai bir metin oluşturmayı öğrenmeleri öğrenciye kolaylık sağlayacaktır. Bu nedenle yazma süreci şu aşamalara ayrılabilir: “yazmayı planlama, taslak, içeriği

gözden geçirme, dil bilgisel yönden gözden geçirme ve paylaşmadır” (Tompkins, 2004, 9 akt. Cavkaytar, 2010, 134). Öğrencilerin bu yazma sürecini öğrenmesi için mutlaka sık sık yazma çalışmaları yapmaları gerekmektedir. Bu süreçte çeşitli yöntem ve teknik kullanılması öğrencilerin yazma sürecini daha iyi benimsenmesini sağlar. Özellikle beyin fırtınası, kavram haritası, hikâye haritası vb. tekniklerin kullanılması bu sürece canlılık katabilir.

Geleneksel öğretimde, öğrencilerden başlarından geçen olay, hikâye veya bir konu ile ilgili kompozisyon yazmaları istenirdi. Ancak günümüzde “internet erişimi ile beraber bilgisayarlar, akıllı cep telefonları ve tabletler, ayrıca ev ve işyerlerindeki diğer teknolojik araç-gereçler bilgi edinme ve haberleşme gibi birçok amaç için günümüzde her yaştan insanın vazgeçemediği birer araç hâlini almıştır” (Maden, Banaz ve Maden, 2018, 104). Bunun sonucunda yeni yazılı anlatım türleri oluşmuştur. Bu türler öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer edinmiştir. Özellikle blog yazma, e-posta yazma, sosyal medya mesajları oluşturma, haber metni, reklam yazma bu türlerin örneğidir. Bu türlerin yanı sıra öğrenci hayata atıldığında kullanması gereken birçok tür vardır. Bu türlerin de sınıf seviyesine göre öğretilmesi gerekmektedir.

Geleneksel öğretimde öğretmen, metnin son halini değerlendirir ve buna göre öğrenciye not verir. Ancak bu yöntemle zayıf öğrencilerin hangi noktalarda eksiklik ve sıkıntı yaşadığını tespit etmek her zaman mümkün olmayabilir. Bu yüzden öğretmen, öğrencinin yazma sürecinde neler yaptığını incelemesi gerekmektedir. Yazma sürecinde bir stratejisi öğretilmişse, öğrencinin bunu yapıp yapmadığı süreç odaklı değerlendirme yapıldığında tespit edilebilir. Öğretmen, süreç odaklı yaklaşım sayesinde öğrencinin eksik ve hatalarından ziyade metinde var olan beceriler üzerine yapıcı ve iyileştirici bir tutum sergiler. Ayrıca öğretmen öğrencinin yazma becerisini daha iyi noktalara taşımak ve eksikliklerini gidermek için hangi tekniğin, yöntemin ve etkinliğin faydalı olacağını düşünür ve öğrenciyi bu açıdan yönlendirir.

Yazma becerisinin geliştirilmede en etkili yöntem, sık sık yazma uygulamaları yapmaktır. Öğretmenlerin sadece ders kitaplarındaki etkinlikleri kullanarak değil yazmaya teşvik edici farklı yaratıcı etkinlikler üretmesi

gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretim programı ve ders kitapları üst düzey yazmayı destekleyecek nitelikte olması önemli bir husustur. Yazma becerisinde ileride olan toplumlardan biri olan Amerika'da "2003 yılından beri her yıl yazma komisyonları Amerikan halkının yazma becerisinin mevcut durumu hakkında bilgi vermek ve becerileri geliştirmek için nelerin yapılması gerektiği hakkında rapor hazırlamakta ve bunu Amerikan kamuoyu ile paylaşmaktadır" (Ungan, 2007, 465). Benzer çalışmaların Türkiye'de de yapılması çocukların yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde oldukça faydalı olabilir.

Anne-babalar eğitimin her yönünde olduğu gibi yazma eğitimi konusunda da çocuklarına yol gösterici ve yardımcı olmalıdırlar. Anne ve babalar bu konuda çocuklarına örnek olmalı, onları bu konuda teşvik etmelidirler. Coşkun (2005) "çocukların yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik birçok sorumluluğunun olduğunu" (s.252) ifade etmektedir. Anne ve babalar, günlük tutmasını sağlamak üzere çocuğuna ajanda hediye edebilir, özel günlerde çocuğun sevdiği kişilere mektup yazmasını teşvik edebilir, hatta ailece bir mektup yazılmasını sağlayabilir, çocuğun zaman zaman bir şiir, bir hikâye ya da bir anısını yazmasını teşvik edebilir. Çocuğun, izlediği bir filmi veya okuduğu bir kitabı özetlemesi veya değerlendirmesi istenebilir, bir yıl sonra kardeşine verilmek üzere mektup yazması istenebilir, çocuk dergilerine yazılar yazması teşvik edilebilir. Yazmaya teşvik edici bu örneklerden anlaşılacağı üzere yazma eğitimi, sadece okul sürecinde geliştirilebilecek bir beceri değildir. Okulda verilecek eğitimin beraberinde ailelerin de sorumluluk duyarak çocukların yazılı anlatım becerisini geliştirmek için emek harcamaları gerekmektedir.

2.3. İKNA

İkna, çeşitli gerekçeler ile savunulan düşüncüyü karşı tarafa benimsetmek veya kabul ettirmektir. "İkna söylemi, yazarın/konuşmacının karşısındaki kişinin yani okuyucunun/dinleyicinin, düşünce ve davranışını değiştirmeyi amaçladığı etkileşimsel ve eytışimsel bir süreç olarak ifade edilebilir" (Otan, 2011, 1). İkna, başkalarının değer yargılarını ve eylemlerini etkilemek için tasarlanmış insan iletişimidir. İkna, insanların düşüncelerini ve davranışlarını belli stratejilerle etkileme, inançları ve değerleri kabullendirir. "İkna, başkalarının düşüncesini,

duygusunu ya da davranışlarını değiştirmektir, ancak bu değişim diğerlerinden farklıdır. İşkence veya diğer zorlama biçimleri gibi değil gönüllü bir biçimde gerçekleşmektedir” (Simons, 2011, 7).

Perloff (2003, 45) iknayı 5 temel unsur etrafında toplayarak tanımlamaktadır:

- a) *İkna sembolik bir süreçtir.* İkna tek bir hareketle ani bir şekilde gerçekleşmez. İkna süreç ve zaman ister, bazı adımlardan oluşur. Bunun yanı sıra kültürel ve dilsel unsurlar da iknayı etkilemektedir. İkna, sembollerin kullanımını içerir; mesajlar, kültürel anlamlarıyla dil yoluyla iletilir. Semboller özgürlük, adalet ve eşitlik gibi kelimeleri içerir; bayrak, belirli anlam ifade eden sözsüz işaretler; Nike Swoosh ve McDonald's gibi anında tanınan ve zihinde işlenen görüntüler. Semboller, tutumları değiştirmeye ve düşünceleri biçimlendirmeye yarayan ikna edici araçlardır.
- b) *İkna etkileme girişimini içerir.* İkna edici, başka bir bireyin tutumunu veya davranışını değiştirmeyi amaçlamalı ve (en azından bir düzeyde) bu amacı gerçekleştirmeye çalıştığının farkında olmalıdır.
- c) *İnsanlar kendi kendilerini ikna eder.* İnsanları ikna etmeye zorlanılmaz. Sadece insanların arzuları harekete geçirilebilir ve onların düşüncelerinin arkasındaki mantık gösterilebilir. Örneğin bir ipi iterek hareket ettirilmez, çekmek gerekir. İnsanlar aynı şekilde kendi duygu ve düşünceleriyle harekete geçer.
- d) *İkna mesajı iletisini içerir.* Mesaj, sözlü veya sözsüz olabilir. Kişilerarasında, kitle iletişim araçlarında veya internet üzerinde iletilebilir. Mantıklı veya mantıksız, olgusal veya duygusal olabilir. Mesaj, akılda hoş anıları getiren bir reklamdaki müzik gibi argümanlardan veya basit ipuçlarından oluşabilir.
- e) *İkna özgür seçim gerektirir.* Birey kendi davranışını değiştirmekte veya bir iletişim ortamında istediğini yapması için özgürdür.

İkna “kaynak kişi ya da kişilerin, hedefin belirli bir ürün, birey ya da görüşe ilişkin olumlu bir tutum oluşturmasını ya da var olan tutumunu değiştirmesini sağlama yönündeki çabadır” (Demirtaş, 2004, 74). İknada karşı tarafın gönüllü ve kendi isteğiyle tutumun değiştirmesi esastır. Bu tutum değişikliği ikna sürecinin amacını

ifade eder. Tutum değişikliği ile sonuçlanmayan ikna etme süreci, istenilen hedefe ulaşılmadığını göstermektedir.

Davranışlarda veya tutumlarda değişiklik oluşturmak için hedefin duygusal ve bilişsel dünyasının kaynak tarafından bilinmesi oldukça önemlidir. Çünkü hedef, kaynağın zihnine ve kalbine giremediği sürece tutum değişiminin oluşması zordur. Oluşsa bile tutumda kalıcılık gerçekleşmeyebilir. “İkna edici mesaj, olumlu düşüncelere yol açarsa sonuç da kabul edilir, aksine hedefin zihninde olumsuzluklar içerirse reddedilebilir” (Petty ve Cacioppo, 1986, 138). Ayrıca iknanın niteliği de davranış değişikliği oluşturmada belirleyicidir. Bunun için hedef, alıcıların özelliklerini göz önünde tutarak ikna sürecinin planlaması gereklidir.

İkna süreci altı adımdan oluşmaktadır (Elcil, 2012, 159):

1-İkna edicilik açısından sürecin ilk aşaması, ileti sunumu ve hedef kitlenin ilgisinin çekilmesidir.

2-İletiyeye dikkat edilmesini sağlamaktır.

3-İletinin kavranması sürecidir.

4-İçeriğın kabul ya da reddedilmesiyle ilişkilidir.

5-Bir önceki aşama doğrultusunda yeni bir karar ya da tutumun şekillenmesini içerir.

6-Eyleme geçilmesidir. Buna göre ikna sürecinin temel kavramları; ilgi, dikkat, kavrama, kabul ya da ret, kaydetme ya da saklama ve eylemdir. İkna sürecindeki, her aşama diğeri için gerekli ve birbiriyle ilişkilidir.

Çağdaş sosyal psikologların çoğu,” ikna sürecini bir dizi adım olarak ifade eder. En önemli adımların ne olduğu konusunda hemfikir olmamakla birlikte dinleyicinin/izleyicinin en azından mesaja dikkat etmek, içeriği anlamak ve ne söylendiği hakkında düşünmek zorunda olduğu konusunda hemfikirdirler” (Eagly & Chaiken, 1983, 245). Dinleyicinin pasif bir şekilde değil aktif olarak ikna sürecine katılması gerekmektedir. Bu bağlamda bilişsel ve duyuşsal olarak hazır olmayan dinleyicinin ikna edilmesi pek mümkün görülmemektedir.

İkna etmek günlük yaşantının bir parçası niteliğindedir. Kişisel ilişkilerden sosyal yaşantıya kadar iknadan faydalanılmaktadır. Bunun yanı sıra reklamlar, politik söylemler, propagandalar vb. unsurlar iknanın kullanıldığı alanların başında gelmektedir. Bu alanlarda kullanılan iknanın başlıca işlevleri şu şekilde (Harie ve Dickson, 2003,328 akt. Kaypakoğlu, 2010, 60-61) sıralanabilir:

- a) İnsanları belirli bir biçimde düşünmeye ya da bir şey yapmaya ikna etmek: örneğin doktorun aşırı kilolu bir kişiyi diyet yapmaya ve bir rejime başlamaya teşvik etmesi ve daha az kilonun sağlıklı yaşam için gerekli olduğuna inandırması.
- b) Hedefin yapmakta ya da düşünmekte olduğu şeye devam etmesini sağlamak: örneğin ligde bir önceki yıl lider olmuş bir ekibi, başarılarının devam ettirmesi yönde motive etmek.
- c) Hedefi şimdikinden daha fazlasını ya da daha iyisini yapmaya teşvik etmek: örneğin öğrencinin yüksek not ortalmasını tutturmasını sağlamak.
- d) Hedefi yapmakta olduğu şeyden vazgeçirmeyi amaçlamak: örneğin sigara ve/veya içki içirmekten vazgeçirmek.
- e) Hedefin belirli bir şey yapmasını ya da düşünmesini durdurmak: örneğin iş yerinde yeni bir çalışma yöntemi uygulanmaya başlandığında eski alışkanlıkların durdurulması gerekmektedir. Bu değişimin en zor biçimidir. İnsanlar bir kez belirli tutum öğrendiğinde bu tutumlar değişime direnç gösterir.
- f) Eğer hedefin belirli bir şeyi yapmayı ya da kesmeyi olanaksız olduğu düşünülüyorsa onun daha az yapması ya da düşüncelerinin daha esnek olması konusunda çalışılması söz konusu olabilir: örneğin bir kişinin günde 10 sigara içmesi, 20 sigara içmesine tercih edilir.

İkna, yukarıda zikredilen işlevsel boyutuyla insan yaşantısında çağlardır yer edinmiştir. Dolayısıyla günümüz dünyasında eğitim programlarında da yer bulmuştur. “İkna edici metinlerin eğitimde kullanılması öğrencileri kendine güvenli bir şekilde geleceğe hazırlayan bir uygulama olacağı düşünülmektedir. Bunun sebebi iknanın iletişimin vazgeçilmez bir unsuru olmasıdır. Çoğu zaman ikna yeteneği kuvvetli kişiler, başarılı bir iletişimci olarak anılırlar” (Okur, Göçen ve Süğümlü, 2013, 171). Bu bağlamda okullarda verilecek ikna edici eğitim sayesinde çok farklı kaynaklardan gelen mesajları etkin bir şekilde değerlendirme, çeşitli seçenekler

arasında doğru kararlar verme, manipülasyon ve propaganda gibi unsurlardan korunma gibi bir dizi davranışlar kazanabilir.

Günümüzde insanlar çok uyaranlı teknolojiler yoluyla topluluklar oluşturmakta, bu çevrimiçi ortamlarda fikirlerini sunmakta ve fikir edinmektedir. İletişimde kaynak niteliği taşıyan bu çevrimiçi ortamların genişlemesi ister istemez bilgi kirliliğine yol açmaktadır. İnsanlar da bu bilgi kirliliğinin arasında doğru bilgiye ulaşmakta zorlanmakta ve yalan yanlış manipülatif düşüncelerin etkisi altına kalabilmektedir. Bu nedenle ilköğretim çağından itibaren ikna edici iletişime yönelik verilecek eğitimler sayesinde hangi bilginin doğru hangi bilginin yanlış ve algı oluşturmaya çalıştığı kolaylıkla ayırt edilebilir.

2.3.1. İletişim ve İkna

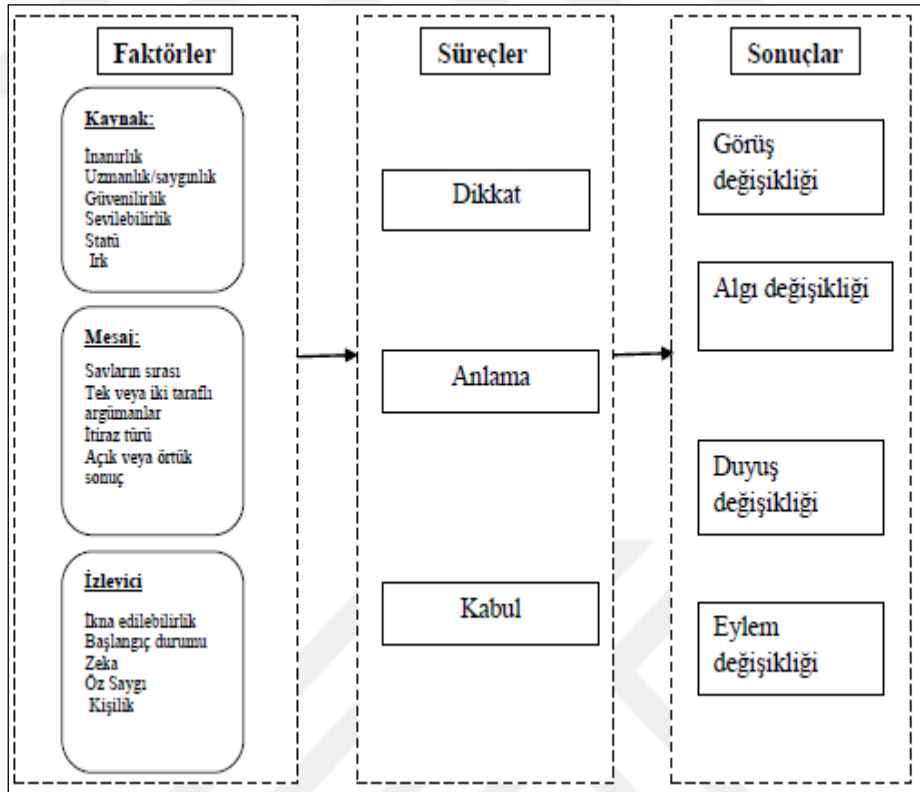
İletişim, her türlü duygu ve düşünceleri çeşitli semboller aracılığıyla aktarıldığı süreci ifade eder. “İletişim yüz yüze konuşmadır, bilgiyi yaymadır, bir algı sürecidir, ikna becerileridir, imajdır, beden dilidir, yüz ifadeleridir, jet ve mimiklerdir, radyodur, televizyondur, güzel sanatlardır, bir resim, bir heykeldir: listeye sonsuz sayıda ekleme yapılabilir” (Özodaşık, 2012, 3). “İletişim; mesaj üretme, iletme ve algılama sürecidir. İletişim kurmakta asıl amaç, anlaşılabilir mesajların gönderilmesi ve karşı tarafın tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır” (Tutar ve Yılmaz, 2013, 5). “İletişim sayesinde insanlar, çevrelerindeki insanları etkilemekle kalmamış, varlığını sürdürebilmek için belirli kurallar ve değerler üretmişlerdir. Bunlar sayesinde toplumsal ve kültürel kurumlar oluşturmıştır” (Deniz, 2007, 6). Bu yönüyle iletişim kültürün taşıyıcısı olarak ön plana çıkmaktadır. Toplumların değerlerini nesillere aktararak kültürel unsurların korunmasını sağlamaktadır. Aynı zamanda iletişim diyalog kurmanın ötesinde bireyin psikolojik, sosyolojik ve davranışsal yönlerine de fayda sağlamaktadır.

İkna süreci iletişim sürecinden bağımsız değildir. “İletişim nasıl ki kişiler, kurumlar, canlı varlıklar arasındaki duygu, bilgi alışverişiyse ikna da bu alışveriş sonucunda kaynağın istediği noktaya varabilmektir” (Dizdar, 2018, 59). İletişim, etkileşimi içerir. İletişimi başlatan kaynak ve sürdüren hedef bu süreçten etkilenir.

Bu etkilenme süreci tutum, inanç ve davranış değişikliği ile sonuçlanabilir. Bu nedenle ikna, etkilenmenin doğal sonuçları arasındadır.

Günümüzde ikna edici iletişimin öğeleri kullanılarak yoğun bir şekilde insanlar ikna edilmeye çalışılmaktadır. Medya ise bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Medya kaynak ve hedef arasında oluşturduğu ikna edici köprülerle insanlarda tutum değişikliği oluşturup etki altına almaya çalışmaktadır. Özellikle reklamlar ikna edici iletişimin en yoğun yapıldığı alanlardan biri olmuştur. Bunun yanı sıra politik söylemler, propaganda çeşitli sivil toplum kuruluşlarının örgütsel amaçları da ikna edici iletişimin unsurlarını kullanmaktadır.

İknanın temel amacının en genel anlamda, davranış, tutum, inanç ya da düşünce üzerinde istenen yönde bir etki ya da değişim sağlamak olduğu söylenebilir. Bu şekilde ikna yoluyla gerçekleştirilen değişim ya da etkinin kaynak, mesaj, araç, alıcı, hedef gibi bağımsız değişkenler ve alıcının mesajı almasıyla ortaya çıkan bağımlı değişkenler kapsamında oluşması, ikna edici iletişim olarak değerlendirilebilir (Yüksel, 2012, 5).



Şekil 2. İkna edici iletişimde Yale yaklaşımı (Hovland, 1953 akt. Ajanovic, 2018, 43)

Şekil 2’de görüleceği üzere Yale yaklaşımına göre ikna edici iletişimin temel unsurları faktörler, süreçler ve sonuçlar olmak üzere üç boyuttadır.

Hovland'ın Yale ikna modeli, esas olarak mesaj işleminin tutum değişimini nasıl etkilediğine dayanmaktadır. Bu modelin odak noktası, motivasyon ve mesaj argümanlarının öğrenilmesidir, böylece bir dizi adımdan sonra tutum değişikliği meydana gelebilmektedir. Bireyin ikna edilmesi için mesaja dikkat etmesi, kavrayabilmesi, öğrenmesi, kabul etmesi ve kendinde tutması gerekir (Perloff, 2010 akt. Ajanovic, 2018, 44).

İnsanlar, iletişim yoluyla çevresine şekil vermek, fikirlerini karşı tarafa benimsetmek için çaba harcamaktadır. İletişimin temel unsurları olan kaynak, kanal, mesaj ve hedef bu ikna etme sürecinde etkin bir şekilde rol oynar. Yangil ve Ünal, (2019, 324) bu unsurları şu şekilde ifade etmiştir:

Kaynak, bireyler arasında gerçekleşen iletişimi başlatan ve mesajı alıcıya gönderen kişidir. İletişim sürecinin en önemli ögesi olan kaynak hem iletişimi başlatması hem de karşısındakinin tutum ve davranışlarını değiştirebileceği için başat role sahiptir. Mesaj, kaynak tarafından üretilen uyarınlardır. Bu uyarınlarda dil, görsel, işitsel öğelerle birlikte dil dışı kodlamaların da içinde bulunduğu birçok unsurun bileşiminden oluşur. Kanal, gönderilen iletiyi hedefe ulaştıran araçtır. Bu araç iletimde kullanılan her şeyden oluşabilir. Alıcı, gönderilen mesajın hedefi olan kişidir. Eğer alıcı dönüt verirse kaynak olarak da iletişimde yer alabilir. Dönüt ise gönderilen ileti sonrası alıcının göstermiş olduğu tepkidir.

İletişim öğelerinin etkili kullanılması hedef kitleyi ikna etmede belirleyicidir. Bu nedenle iletişim unsurlarının belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. İkna edici iletişimde bu unsurların taşınması gereken özellikleri aşağıda belirtilmiştir:

Kaynak: Kaynak, iletişimi başlatan ve iletilmek istenen mesajı muhatabına gönderendir. İkna edici iletişimi diğer iletişim unsurlarından ayıran en önemli özellik kaynağın oldukça planlı ve bilinçli çabasıdır. “Kaynak, kurum ya da hedef konumundaki kitleye oranla olaylar arasındaki ilişkileri çabuk kavrayabilmesi, isabetli kararlar alabilmesi, duygu ve düşüncelerini akıcı bir üslupla ifade edebilme

yeteneğine sahip olması gerekmektedir” (Balcı, 2006, 22). Bununla birlikte hedeften gelen geribildirmelere karşılık vererek iletişim sürecini sürdürmesi gerekmektedir.

İkna edici iletişimde, kaynağın dikkat etmesi gereken temel hususlar aşağıda belirtilmiştir (Yüksel, 2012, 66):

- Hedefi/Alıcıları tanıma
- Hedef/Alıcıların ihtiyaçlarını öğrenme
- İkna mesajını biçimlendirme
- İkna mesajını, araçla, bir kanal yardımıyla sunmak ve alıcılardan geri bildirim alma

Kaynak, hedef üzerinde etki yaratabilmesi için elindeki argümanları en iyi şekilde düzenleyip karşı tarafa sunabilmelidir. Bu bakımdan ikna olayının gerçekleşebilmesi için kaynağın birtakım özellikleri taşıması gerekmektedir. “İletişim araştırmacıları, genel kabul görmüş kaynağın taşıması gereken iki temel nitelik belirlemişlerdir. Bunlardan birisi kaynağın inandırıcılığı, diğeri ise kaynağın sevilmesidir” (Kağıtçıbaşı, 1992, 168-174). Kaynağın tutum değişimi oluşturması için inandırıcı olması şarttır. İnsanlar inandıkları kaynaklardan daha çok etkilenmekte ve ikna olmaktadır. “Kaynağın inanılır olmasını etkileyen dört unsurun varlığı ileri sürülmüştür. Bunlar *uzmanlık, güvenilirlik, çekicilik ve güçtür*” (Ustaahmetoğlu, 2013, 13).

Çok sayıda araştırma, mesajın inanırlığı yüksek güvenilir kaynaklardan geldiğinde tutum değişiminin daha kolay gerçekleştiğini göstermektedir. “Mesaj kaynağının etkin olabilmesi için mesajı taşıyanın güvenilirliği ünvanı vb. hakkında alıcılara önceden bilgi verilmesi gerekir” (İnceoğlu, 2011, 45). Kaynağın güvenilir nitelik taşıması hedefi etkilemede temel unsurlardan biridir. Güvenilmeyen kaynak hedef kitleyi inandırmada yetersiz kalabilir bu açıdan güvenilirlik ile inandırıcılık doğru orantılıdır. İnsanlar çoğu zaman güvenilir kaynaklardan aldıkları mesajları destekleyici kanıtlara pek de önem vermeyerek kabullenme eğilimindedir. Özellikle reklamlarda herkes tarafından güvenilir kişilerin oynatılması bu unsurun göze alındığını göstermektedir.

Kaynağın güvenilirliğinin yanı sıra bir konudaki bilgisi ve uzmanlığını alıcı üzerinde etki bırakarak tutum değişikliği oluşturmaktadır. Kaynağın uzmanlık bilgisi ile hedefe o konuda ne denli bilgili olduğunu etkileyici bir şekilde sunması gerekmektedir. Özellikle reklam sektöründe sıkça bu unsura dikkat edilmektedir. Buna sağlıklı ilgili ürün reklamı yapılırken doktorun kullanılması örnek verilebilir. Bir diğer husus da “kaynak konusunda ne kadar uzman olursa olsun, herhangi bir iletişim olgusunu gerçekleştirmekteki amacı dinleyiciyi kandırmak olarak yorumlanırsa, gerçekleştirilen iletişimin dinleyici üzerinde fazla bir etkisi olmayacaktır” (Yüksel, 2003, 74). Bu nedenle kaynak uzmanlık gücünü etik sınırlar içinde alıcıya aktarmalıdır.

Kaynağın güvenilir ve uzman yönünün olması yanında çekici olması da gerekmektedir. Fiziksel çekicilik hedefin üzerinde kalıcı etki bırakmaktadır. Bu açıdan bakıldığında insanlarda güzellik yaratılış gereği olması fiziksel çekiciliği ikna edici iletişimde önemli noktaya getirmektedir.

Karşılıklı etkileşimin söz konusu olduğu çekicilik kavramında, dört değişken üzerinde durulmaktadır (Seki, 2017, 57):

- 1-Algılanan ile ilgili değişkenlerdir ve bunlar fiziksel güzellik, yetenek ve beceriklilik şeklindeki özellikleri kapsamaktadır.
- 2- Algılayanla ilgili, ödül-bedel oranı, algılayanın sıkıntılı ya da keyifli oluşu yani ruh hali gibi değişkenlerdir.
- 3-Kişilerin arasındaki benzerlik, tamamlanma ihtiyacı ve sevilme duygusu ile ilgili değişkenlerdir.
- 4- Ortama bağlı değişkenlerdir, bunlar da kişinin fiziki ve sosyal ortamı ile ilgili olarak gelişen unsurlar oluşturmaktadır.

Kaynakta yukarıda ifade edilen dört çeşit çekicilik unsurunun olması tutum değişikliğini oluşturmada ve karşı tarafı ikna etmede etkilidir. Ayrıca dikkat edilecek olursa ikna edilecek konu ile alakası olmamasına rağmen bu çekicilik unsurları dolaylı yoldan hedefi etkilemektedir. Bu durum ikna edici iletişimde kaynağın uzmanlık bilgisinin tek başına yeterli olmayacağını göstermektedir.

Kaynağı ikna edici kılan diğer bir özellik de *güçtür*. Kaynak statüsü gereği ödül ve ceza yetkisine sahip olması iknayı güçlendirmektedir. Kaynağının alıcı üzerinde ödüllendirme veya cezalandırma gücü varsa mesajın kabul edilme ihtimali daha fazladır. Birey cezadan kaçınmak veya ödüle erişmek için kaynağın iletilerini kabul eder ve tutum değiştirir.

Mesaj: Kaynağın hedefe iletmek istediği içeriktir. Kaynaktan alıcıya gönderilen her türlü, duygu, düşünce, bilginin kodlanmış şeklidir. Mesaj, sözlü, sözsüz her türlü görsel ve işitsel işaretlerle kodlanarak alıcıya gönderilir. Mesaj, alıcı hedef kitlede ne kadar etki yaratabiliyorsa o kadar güçlü demektir. Etki gücü fazla olan mesajın ikna etme başarısı da o kadar fazladır. İkna edici mesajın içeriği; *görüş farkı, mesajın tek yanlı-çift yanlı sunumu ve mesajın duygusal ve rasyonel sunumu* bakımından ele alınabilir.

İkna edici iletişimde hedefe ulaşmanın göstergesi mesajın alıcıların görüşünden ne kadar fark oluşturduğuna bağlıdır. Bir mesajın ikna derecesi konuya uzaklıkla da ilgilidir. Mesajda öne sürülen hedefin başlangıçtaki tutumu arasındaki farka *görüş farkı* denir.

Görüş farkının büyük olduğu durumlarda, tutum değişikliği de daha büyük ve köklü olmaktadır. Ancak görüş farkı ile tutum değişikliği arasındaki ilişki her zaman bu kadar yalın değildir. Bazı karmaşıklaştırıcı etmenler, görüş farkı ve gerginliğin derecesi çok büyük olduğunda, bireyin, farkı ve çelişkiyi ortadan kaldırmak için tutumunu yeterince değiştirmeyi güç bulması ve kaynağın güvenilirliğinden kuşku duyarak onu reddetmesi sonucunu doğurabilmektedir (Freedman ve arkadaşları, 1998, 358-359 akt. Balcı, 2006, 33-34).

Yapılan çalışmalar da göstermiştir ki görüş farkının artması ile tutum değişimi arasında olumlu bir ilişki vardır.

Mesajlar *tek yanlı veya çift yanlı* verilebilir. *Tek yanlı* iletilerde konunun yalnız kaynağın lehine -yararına- olan boyutu verilir, lehine olmayan boyuttan söz edilmez. *Çift yanlı* iletilerde ise, ileri sürülen görüşün karşıt tezlerine de değinilir. Yapılan araştırmalar çift yanlı iletinin eğitim düzeyi yüksek bireylerde daha etkili olduğu çıkarımını yapmıştır (Ustaahmetoğlu, 2013, 16).

Reklamlarda tek ve çift yanlı mesajlara sık rastlanmaktadır. Örneğin reklam sürecinde sadece kendi mallarının üstün yönlerini söylerlerse tek yönlü mesaj olmaktadır. Ancak kendi ürünlerinin üstün yanlarını söyleyip diğer ürünlerin de zayıf yönlerinin ortaya konulması ise çift yanlı mesajı içermektedir. Ancak bazı durumlarda tek yanlı iletişim etkili olabilmektedir. Alıcının konu hakkında bilgisi pek yoksa eğitim ve zekâ düzeyi yüksek değilse çift yönlü mesaja gerek kalmadan ikna gerçekleşir.

Mesajı ikna edici kılan diğer bir özellik de mesajın *duygusal ve rasyonel sunumudur*. Mizah, korku, cinsellik vb. unsurlar mesajın duygusal yanını ifade etmektedir. Rasyonel sunum ise hedef kitlenin bilişsel dünyasına hitap eden mesajları içerir.

Hedef kitlenin zekâ ve eğitim seviyesi de mesaj sunumu açısından önem arz etmektedir. Bu bakımdan eğitim seviyesi yüksek, zeki ve kültürlü kişilerde bilişsel bir değişim yaratılması amaçlandığında rasyonel yaklaşım daha fazla önem taşıyabilmektedir. Tersine durumda ise duygusal yanı (özellikle korku yaratıcı veya tehdit edici yanı) ağır basan mesajlar daha etkin olabilmektedir (Kağıtçıbaşı,1992, 183).

Mesajlar hedef kitlenin özellikleri göz önüne alınarak kodlanmaktadır. Bu nedenle aynı mesaj her kişi veya topluluk için benzer etkiyi yaratmaz. Kaynak bu açıdan hedefin niteliğini iyi bilerek mesajı kodlaması gerekmektedir.

Hedef: İletişim süreci içerisinde mesajın gönderildiği kişi ya da topluluklar alıcı/hedef olarak ifade edilmektedir. İletişim süreci hedef üzerine kuruludur. Amaç hedefe mesajı iletme, benzer şekilde ikna edici iletişimde de amaç hedefin tutumunu değiştirmektir.

İkna etme süreci ister yüz yüze, isterse kitle iletişim araçları ile olsun iletişimin başarılı ve istenen amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesini, hedef kitlenin bilgi, düşünce ve deneyimleri; tutum, inanç ve değer ölçütleri; gereksinim, istek, hedefleri ve ilgileri; topluluk içindeki rolleri; iletişim kurma, dil yetenekleri ve öteki öğeleri algılayışları etkilemektedir (Usluata, 1995, 19-20).

Hedefin güveni, benlik saygısı, yaşı, zekâsı, eğitim durumu, cinsiyeti gibi unsurlar da ikna etme sürecini etkilemektedir. Hedefin özelliklerine dikkat edilmemesi ikna edici iletişimde tutum değişikliği meydana getirmeyebilir. Bu nedenle kaynağa düşen görev, ikna edici mesajları kodlamadan önce hedef üzerinde gerekli araştırmaları yapmasıdır.

Hedef kitlenin kendine güveni önemli bir husustur. Bazı araştırma sonuçları da kendine güvenenlerin ikna edilebilmesi daha zorken, kendine güvenleri az olanların ikna edilebilmesinin daha kolay olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra kişinin benlik saygısı da ikna etme sürecinde dikkat edilmesi gereken diğer etkili bir husustur.

Yüksek benlik saygısına sahip olan kişiler ise bu benliği devam ettirmek isterler ve daha eleştirel bakış açısına sahiptirler, çoğu zaman hangi görüşe açık olacakları da tam anlamıyla hesaplanamaz. Bu yüzden ikna edilebilirlik, öz saygısı yüksek olan kişilerde daha zor olurken, düşük öz saygıya sahip olan kişilerde daha kolay olabilmektedir (Bettinghaus ve Cody, 1994,150-152 akt. Seki, 2017, 44).

Hedefin zekâ düzeyi ikna edilebilirliğini etkilemektedir. Ancak bu etkilenme doğrudan olmamakla birlikte dolaylı bir etki göstermektedir. “Araştırmacılar zekânın doğrudan iknayı etkilediği sonucuna varmasa da yüksek zekâ ve eğitim seviyesine sahip kişiler mantıksız iletişim sürecini daha hızlı fark ederek mesajdan etkilenme seviyesi azalmaktadır” (Hogan, 2018, 67). Bir mesajı ikna edici kılalabilecek diğer özelliklerinden biri hedefin yaşıdır. Genç yaştaki insanların tutumları ile belli bir yaşa gelmiş kişilerin tutumu benzer nitelik göstermemektedir. Çünkü belli bir yaşa gelmiş insanlarda tecrübe söz konusu olduğu için tutumları da bu noktada şekillenecektir.

İkna edici iletişimde hedefin ikna edilebilirliğini etkileyen diğer bir husus da kadınların erkeklere göre daha kolay ikna edildiğidir. “Erkek çocukların da rekabet ve statü daha belirgindir. Bu eğilimler yetişkinlikte de görülmekte, erkekler statü için rekabet etmekte, kadınlar ise iş birliği ve başkalarına yardım üzerine iletişimi yoğunlaştırmaktadır” (Kaypakoğlu, 2010, 45). “Cinsiyet farkının ikna edilirlilik

üzerinde etkisi olabileceği konusundaki araştırmalara göre kadınlar daha kolay ikna edilmektedir” (Ergeç, 2009, 178). Bu nedenle kaynağın dili ikna edilecek hedefin cinsiyeti dikkate alınarak düzenlenmelidir.

Geri bildirim: İletişim sürecinde geri bildirim (feedback), kaynağın gönderdiği mesaja, hedefin verdiği cevap şeklinde ifade edilebilir. Geri besleme iletişim sürecinin en önemli faktördür. “Bir organizasyonda hedeflere ulaşabilmek için iletişim kurmak gerekmektedir, geri besleme ise iletişim sürecinde bu hedeflere ne kadar yaklaşıldığını, iletişim sürecinin etkisini ölçmeye yarayan bir araçtır” (Kayapınar, 2017, 121). İkna etme sürecinin sonuca varıp varmadığı ancak geri bildirim sayesinde öğrenilir. Dinleyicilerin sözlü veya sözsüz ifadeleri veya tavırları geribildirim niteliğini taşımaktadır. Kaynak hedeften aldığı geri bildirimlerle ikna edici anlatımının ne derece etkili olduğunu öğrenebilir. Bu şekilde eksiklik varsa iletişim sürecinde gerekli düzeltmeleri yapma fırsatı bulabilir.

İkna sürecinde geri bildirim geciktirilmemelidir. Hedefe zamanında verildiği takdirde etkili olmaktadır. İkna edici iletişim, genellikle bir hedef kitlenin istenilen yönde davranması için planlandığından, ikna edici iletişimin başarısının tespit edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle kaynağın en kısa sürede ve doğru şekilde geri bildirim alması gerekmektedir.

Doğru ve sağlıklı bir iletişim için geri bildirimde yer alması gereken özellikler şunlardır:

- 1- Vericiyi tam olarak dinlemek ve anlamaya hazır olmak.
- 2- Sözcüklerin içeriğine ve aktarılmak istenen duygulara açık olmak.
- 3- Sözcüklerin, anlamları dışında vericide ne anlama geldiklerini tanımayı istemek.
- 4- Düzgülemesi açılan ileti ile düzgülenen iletinin anlam bütünlüğünü kontrol etmek.
- 5- Ana konuyu kaçırmamak, özetlemeler yapmak.
- 6- İletişimi önyargı ve dirençle kesmemek.
- 7- Vericinin duygularını anlayabilmek, farklı bakış açılarından, bakmayı başarmak.

8- Düşünce birliği olmayan noktalardan önce, anlaşılan noktaları açıklığa kavuşturmak.

9- Üzerinde düşünce birliği olmayan konuların ele alınışında sözcükleri ve bedeni kontrol etmek

10-Karar anında bile iletişimi kapatmadan doğru dinlemek ve sağlıklı geri bildirimleri sürdürmek çabasıyla vazgeçmemek (Orta, 2009, 35-36).

İkna edici iletişim sürecinde yukarıda da ifade edildiği gibi geri bildirim sadece hedefin sorumluluğunda değildir aynı zamanda kaynağın da bu süreçte etkin rolü vardır. Hedeften gelen geri bildirimler doğrultusunda mesajı düzenleyerek tekrar geri bildirimlerde bulunarak ikna edilecek konunun tüm yönlerine açıklık getirmesi gerekmektedir.

İkna edici iletişimde bu unsurların yanı sıra gürültü unsurunun da önemi büyüktür. “İletişim sırasında nasıl ki gürültüye sebep olan unsurlar ortadan kaldırılmadığı ya da çözüme kavuşturulmadığı takdirde iletişim sona erecek ve sonuca ulaşamayacaksa aynı durum ikna süreci için de geçerli olacaktır” (Çiçek, 2012, 19). İkna sürecinin amaçlandığı gibi tamamlanabilmesi için gürültü unsuruna dikkat edilmesi gerekir.

2.3.2. İkna Etme Sürecini Etkileyen Unsurlar

İkna sürecinde birçok faktör rol oynamaktadır. Bu faktörler kaynaktan kaynaklanabileceği gibi iletilen mesajtan ve hedeften de kaynaklanabilir. Bu faktörlerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

Dil: İnsan iletişimi genel olarak ikna edici unsurlar barındırır. “Bunda insanların kullandığı dilin katkısı büyüktür; çünkü dil ve ona eşlik eden sözsüz iletişim unsurları, iknaya hazır bir yol sağlar. Günlük faaliyetlerde ikna doğal olarak davranışlara eşlik eder” (Ozan, 2014, 25). İletişim, dil temeli üzerine kuruludur. İkna etme sürecinde de aynı şekilde dilin imkânlarından büyük oranda faydalanılır. Bazen yeterince ikna edici bir dil kullanılmadığı için haklı olduğu konuda haksız duruma düşme ve karşı tarafın sözünün geçtiği bir iletişim kabullenilmektedir. Bu nedenle ikna edici dilin etkili kullanılması önemlidir.

Aristoteles (2019, 171-172) dilin etkili ve doğru kullanımının önemli olduğunu ifade etmekle birlikte ikna edici dili bozan unsurları aşağıda belirtmiştir:

- Bileşik sözcüklerin yanlış kullanımı
- Yabancı ve anlamca bilinmeyen sözcüklerin sık kullanımı
- Uzun ve yersiz ifadelerin sık sık kullanılması
- Benzetmelerin biçimsiz ve kötü kullanımı

İknanın en önemli ve etkili silahı dili bilinçli ve yerli yerinde kullanmak gerekir. Dili bilinçli kullanmak, doğru zamanda doğru olanı söylemek ve gerektiğinde dinlemeyi bilmektir. “Dili yerli yerinde kullanmak ise hissedilenleri her zaman ve her yerde söylemek yerine; gerçekten düşünerek, hedefe ulaştırılacağına inanılan ve ona en uygun bir biçimde ifade etmek demektir” (Kirschner, 1994, 267). Jamieson (1996) iletişimde ikna edici mesajda, “ikna edilecek kişilerin bildiği ve seviyesine uygun kodlar (dil) kullanıldığında çok daha başarılı olunacağını” (s.97-98) ifade etmektedir. Karşıdakinin bildiği, kullandığı dili kullanma, iknanın en önemli özelliklerindedir. Bazen iletişim sürecinde kaynağın ve alıcının aynı mesajdan çıkardıkları anlam farklı olabilir. Bu durum yanlış anlaşılmaya neden olur ve dolayısıyla ikna edici iletişimin amacına ulaşmasını engeller. Bunun için hatibin dil becerileri gelişmiş olması gerekir. Ayrıca hatip, kullandığı ikna edici dille dinleyenlerin zihnine ve kalbine girerek tutum değişikliği oluşturabilmelidir.

Tutarlık: İkna sürecinde tutarlık oldukça önemlidir. “Çünkü insanlardan farklı durumlarda mümkün oldukça, benzer davranışlar sergilemeleri beklenir. Birbiri ile tutarlı olmayan, sürekli değişen davranışlar sergileyen bireylerin, dürüstlüğü ya da kişisel gücü ve yeterliliği konusunda şüpheler oluşur” (Akpınar ve Akpınar, 2017, 107). Tutarlılık sözler, tutumlar ve davranışlar arasında uyum ve bağlılık olarak adlandırılmaktadır. Psikologlar, çoğu insanda bu üç unsur arasında tutarlılık eğilimi olduğunu bildirmektedir. Tutarlılık üç kaynaktan beslenmektedir (Cialdini, 2001, 175):

Birincisi iyi yöndeki kişisel tutarlılık toplum tarafından hoş karşılanır, bu yönde tavır sergileyen insanlar toplumda değer görür. İkincisi, tutarlı davranışlar günlük yaşama bir standart getirerek olumlu katkılar sağlar. Üçüncüsü,

günümüzün hızlı ve karmaşık yaşamında tutarlılık insanı rahatlatır ve sıkıntılarını azaltır.

İkna etme amacındaki kişiler, karşısındakilerin tutarlılıklarına uygun mesajlar düzenleyerek iknada başarılı olabilir. İkna edici anlatım boyunca kaynağın tutarsızlığı hedefte tutum değişikliğinin oluşmasında bozucu bir etkiye sahiptir.

Saygınlık: Saygınlık; itibar, onur ve kişiye konumu ve durumu sayesinde gösterilen saygıdır. Ayrıca kariyerin ve başarının kişiye verdiği bir özellik olarak ifade edilebilir. “Kaynağın saygınlığı ile dinleyicide yaratılan tutum değişikliği birbiriyle doğrudan ilişkilidir. Yüksek saygınlığı olan kaynaktan gelen ileti daha kolay kabul edilebilmektedir ve buna bağlı olarak da iletişimin etkisi artmaktadır” (Yüksel ve Bir, 2005, 11). Benzer şekilde kaynağın saygınlığı, uzmanlığı ve sevilen biri olmasıyla paraleldir. “Örneğin, aynı haber iki farklı kaynağa dayandırılarak verildiğinde, alıcının daha çok önem verdiği kaynağa inanması, dinleyicinin gözünde kaynağın sahip olduğu saygınlıkla da yakın dereceden ilişkilidir. Çünkü kaynağın sahip olduğu saygınlık ne kadar yüksek olursa inanılabilirlik seviyesi de o kadar artmaktadır” (Uysal, 1998,200 akt. Seki, 2017, 35). Bu nedenle iknada saygınlık önemli bir yere sahiptir. Saygınlığın yüksek oluşu, insanlar arasındaki ilişkilerde olumlu iknayı, düşük oluşu ise iknayı engelleyen bir unsur olmaktadır.

Toplumda saygın bir noktada olan insanların sözleri tutum değişimi oluşturmada oldukça etkilidir. Özellikle reklamlarda bu unsur fazlaca kullanılmaktadır. Bir ürün tanıtılırken saygın bir kişinin rol alması tüketiciyi ikna ederek satılmak istenen ürünün alınmasında daha etkili olmaktadır. Ayrıca saygı, başarı ve otoriteyle doğru orantılıdır. Bu nedenle başarı, alanında uzman olan kişilerin sözlerinin dikkate alınıp bu yönde davranış değişikliği göstermenin gerekçesi durumundadır.

Güvenirlilik: İkna edici bir iletişimden söz edebilmek için iknacının güvenilir bir vasfa sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle iknacı hedef kitlenin güvenini kazanmak zorundadır. “Başkalarını etkilemenin, harekete geçirmenin önemli edimlerinden birisi dinleyicilerin güvenini kazanabilmektir. Bunu yapmadıkça insanları sözünüze güvencirmek zordur. İnsanların güvenini kazanmanın en belli

başlı yolu ise, güvene layık olabilmektir” (Carnegie, 1993, 281-282). Aksi takdirde hedef mesaja önyargılı yaklaşım sergileyerek, mesajı ciddiye almayabilir. Güven, ikna ve etkileme arasında en önemli farklılıktır. Birinden etkilenmek için o kişiye karşı güven duymak gerekmez. Buna rağmen ikna faaliyetinin güven olmadan gerçekleşmesi çok zordur. Güven duyulmayan birisi çoğu zaman ikna edici olarak düşünülmez. Bu nedenle güvenilirlik ile ikna arasında ilişki aynı doğrultudadır.

Kaynağın güvenilirliğini sağlayan birtakım unsurlar vardır. Bunlar kaynağın konuşulan konu hakkındaki bilgi birikimi, amaçları ve güdüleri, meseleyi açık seçik ortaya koyması, duygularını ve düşüncelerini etkili biçimde açıklaması, bilgi kaynağı olarak gösterilen kanıtlar ve veriler, çoğunluğun ve yakın çevrenin kaynağın güvenilirliğine ilişkin görüşleridir. Herhangi bir konudaki görüşün, konunun uzmanı tarafından iddia edilmesi, sıradan kişilerin iddiasından daha yüksek güvenilirlik taşır. Uzmanlık hedefin kaynağa güven duymasını sağlarken, dürüstlük de mesajın etkinliğini artıran faktörlerdendir (Kasapoğlu, 2006, 130).

Güvenirlik belli başlı koşulları içinde barındırır. Güvenirlik kaynağın çıkar amaçlı olmamasıdır. Güvenirlik, kaynağın dinleyicileri kandırarak kişisel çıkarından kaçınmaktır. “Eğer kaynak, ortaya koyduğu görüşü savunmaktan çıkarı olan ya da o görüşü kişisel herhangi bir nedenle savunan birisi olarak algılanırsa, ikna edici özelliği azalır. Etkileyici iletişimle ilgili görüşler, açık ya da gizli amaçlar kaynağın çıkarı ile özdeşleştiğinde geri çevrilir, direnç görür ya da algılanmaz” (Freedman ve arkadaşları, 1993, 351). İnsanlar güvenilir olan kişilerden gelen iletileri fazla irdelenmeden ve çok fazla destekleyici unsurlara ihtiyaç duymadan kabul edebilirler. Bu nedenle güvenilirlik ikna edici anlatımın odak noktalarından birisi olması gerekmektedir.

Yaş, cinsiyet, sosyo-kültürel yapı: İkna sürecinde hedefin yaşı, cinsiyeti, sosyo-kültürel yapısı, dini, ekonomik düzeyi, eğitim seviyesi ve sosyal statüsü vb. özellikleri mesajın etki derecesi üzerinde önemli rol oynamaktadır. İknacı karşısındaki insanların yukarıda bahsedilen özelliklerini dikkate almadığı takdirde ikna süreci istenilen tutum değişikliğini yaratamayabilir. Zekânın eğitim sürecinde olduğu gibi ikna sürecinde de tutum değişikliği üzerinde etkisi yadsınamaz. Nitekim “daha yüksek zekâ seviyesine sahip kişilerce konunun mantıksız ya da tutarsız

bulunması durumunda, düşük seviyede zekâya sahip kişilere göre daha az etkilendikleri görülmektedir” (Seki, 2017, 42). Cinsiyet faktörünün iknada etkisi genelde kadınların daha kolay ikna edilebilirliği üzerinedir.

Cinsiyet farkının ikna edirlilik üzerinde etkisi olabileceği konusundaki araştırmalara göre kadınlar daha kolay ikna edilmektedir. Bu konudaki en iyi açıklama sosyal rol teorilerinde bulunabilir. Kadınlar oynadığı sosyal rol nedeniyle kabul etme ve başkalarını onaylamaya daha çok eğilimlidir. Buna karşın erkekler daha baskın ve otoriterdir (Ergeç, 2004, 178).

Ancak yukarıdaki ifadelerin aksine Brunel ve Nelson (2003) yaptıkları reklam çalışmasında kadınların bilgi işleme konusunda daha detaycı ve sistematik düşündüklerini tespit etmiştir.

Kişilerarası iletişimde rol oynayan diğer bir unsur da, bireylerin bilgi ve kültür düzeylerinin göstergesi olan eğitim seviyesi ve sosyal statüsüdür. Yüksek statüye ve eğitim düzeyine sahip kişilerin daha alt statüdekilere oranla daha fazla etkiye sahip olmaları, onların daha güvenilir ve daha bilgili olarak algılanmalarını sağlamaktadır. Eğitim düzeyi bu nedenle iknada dikkat edilmesi gereken hususlardan biridir. İkna edici mesajlar oluşturmadan önce hedefin eğitim düzeyi göz önünde bulundurulması gerekir. Bununla beraber ikna edici kaynağın da eğitilmiş olması hedefi ikna etmeyi kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir. Nitekim bir doktorun sağlıkla ilgili tavsiyesi doktor olmayan bir kişiye göre daha ikna edici bir etki bırakacaktır.

Korku çekiciliği: İkna edici iletişimde hedefin tutumunu değiştirmek için korku ve cezalandırma gibi yollara da sıklıkla başvurulmaktadır. İkna sürecinde korku oldukça etkilidir. “Daha çok duygusal öğelere hitap eden korku çekiciliği; kullanım durumuna göre rasyonel yönler de içeren, tutum temelli bir ikna tekniği olarak” (Kalender, 2000, 132) ifade edilebilir. Korku ikna sürecini hızlandırır. İnsanlar maruz kaldıkları tehdide karşı kendini korumak ister. Bu durum da ister istemez iknayı getirir. Korku unsuru günümüzde sıkça kullanılan bir unsurdur. Reklam sektörü insanları ikna etmede korkuyu sıkça kullanmaktadır. Özellikle sağlık ve sigorta sektörü, reklamlarda korku unsurunu sıkça vurgulamaktadır. Bununla birlikte kamu spotlarında da sıkça rastlanmaktadır. Buna sigara içilmesine yönelik

kamu spotlarını, çeşitli hastalıklara karşı korunmaya yönelik, doğayı korumaya yönelik vb. kamu spotları örnek verilebilir. İkna sürecinde korkunun bir seviyesi olmalıdır. Bu seviye ikna sürecinin sonunda tutum değişikliği oluşturmada belirleyici olmaktadır.

Orta düzeydeki korku mesajları tutum değişimi üzerinde daha fazla etkiye sahip olmaktadır. Çünkü orta düzeyli korku, bir taraftan tehlike bilincini uyarırken; diğer taraftan da savunma refleksiyle korku mesajını sunan kaynaktan kaçmaya yol açacak kadar korku yaratmamaktadır. Düşük düzeyli korkularda ise, ortalama bir kişi tehlikeyi geçersiz olarak algılamakta ve mesajdan etkilenmemektedir. Çünkü değişikliğe gerek yoktur. Yüksek korku düzeylerinde ise, bireyin yoğun duygusal durumu savunmacı bir tepkiye yol açmakta; bu da önerilen davranışların kabulü ile çelişmektedir (O'Keefe, 1990, 210 akt. Çakar, 2009, 38).

Yüksek düzeyde korku ikna etme sürecini baltalar ve verilmek istenen mesajı engeller. Bu nedenle orta düzeyde korku ikna sürecinde faydalı olabilir. Ayrıca, korkuyu tek başına korkutmak üzerine inşa etmemek gerekir. Bunun yerine “hem korku uyandırmak hem de istenilen davranışsal tepkilerin gösterilmesi için yeterli bilgi içermesi gerektiği üzerinde de durulmalıdır. Korku kullanımında yöntem, önce hedef kitleyi korkutmak, daha sonra tavsiye edilen şeyi yaparak bu korkuyu nasıl azaltacağını göstermek olmalıdır” (Çobaner, 2013, 219). Aslında korku çekiciliğinde amaçlanan ikna edilecek konuya kişiyi veya kişileri motive etmektir. Sadece korku üzerine kurulu ikna edici diyalog tutum değişimi oluşturmaya pek mümkün görülmemektedir.

Korku çekici mesajların başarısını etkileyen bazı unsurlar mevcuttur (Gass ve Seiter, 2003, 287-288 akt. Fırat, 2013, 189):

- Algılanan tehlike
- Mesajda sunulan önerinin belirginliği
- Mesajda sunulan önerilerin yerleştirilmesi
- Mesajlarda kullanılan öğelerin kalitesi
- Mesaj verilen kitlenin onuru
- Mesaj verilen kitlenin endişe düzeyi

Korku mesajı verilen hedefin kendisini tehlikede hissetmesi gereklidir. Korku unsuru ile nasıl baş edileceği net bir şekilde ortaya koyularak belirtilmelidir. Korkuyla nasıl baş edileceğine ilişkin tavsiye korku unsurundan hemen sonra verilmelidir. Mesajda kullanılan unsurlar gerçekçi olmalıdır. Onurlu insanlar korku çekiciliğinden daha çok etkilenmektedir. Kaygı düzeyi yüksek bireylerde korku çekiciliği daha etkili olmaktadır.

Fiziksel çekicilik: Sözsüz iletişimin kişilerarası ilişkilerde oldukça etkili olduğu göz önüne alındığında kaynağın fiziki görünüm ikna sürecinde doğal olarak önem taşımaktadır. “Fiziksel çekicilik, kişilerin diğer kişileri ilk değerlendirmesinde önemli bir ipucu olarak görülmektedir” (Ohanian, 1990, 42). Bunun yanında “fiziksel çekicilik, giyim kuşam ve davranışlarda benzerlik, iltifat, işbirliği, çağrısım, tanışıklık gibi unsurları kullanarak karşısındaki tarafından sevilmeyi sağlayacak davranışlar sergileyebilirler” (Cialdini, 2001, 251). Çok sayıda araştırma, biriyle tanışıldığında ilk birkaç saniyede profesyonel ve kişisel olarak yargıya varılacağını açıkça göstermektedir. “İletişimde ilk izlenimler dinleyiciler tarafından kaydedilir ve ilerdeki bütün konuşmalar için ölçüt kabul olarak kullanılmaktadır” (Hogan, 2018, 132).

Fiziksel çekicilik ile bireyi algılama doğru orantılıdır. Kaypakoğlu (2010) fiziksel çekiciliği, “bireyin kişiler arası etkileşimlerinde, başkalarının bireyi algılama ve ona yanıt verme biçiminde, hatta kişinin kişilik gelişiminde dahi dramatik bir etkiye yol açmak” (s.139) olduğunu belirtmektedir. Genel olarak, bir birey ne kadar güzel ve fiziksel olarak daha çekici olarak algılanırsa, diğer bireyler o kişiye daha olumlu yaklaşmakta ve kişinin sosyal ve mesleki anlamda başarı şansı o kadar yükselebilmektedir. Fiziksel çekicilikle ilgili yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, ikna edici iletişim açısından da fiziksel çekiciliğin kritik bir öneme sahip olduğu görülmektedir. “Fiziksel olarak çekici olan bireylerin, diğer bireyler üzerinde önemli etkileri bulunduğu, çoğunlukla güzel olan iyidir yargısı ile çerçevesinde değerlendirildikleri ve bundan ötürü de yüksek bir inanılabilirliklerinin olduğu desteklenmektedir” (Bakır, 2012, 326). Bu nedenle özellikle reklam sektöründe fiziksel çekicilik vazgeçilmez unsur olmaktadır. Araştırmalar, fiziksel

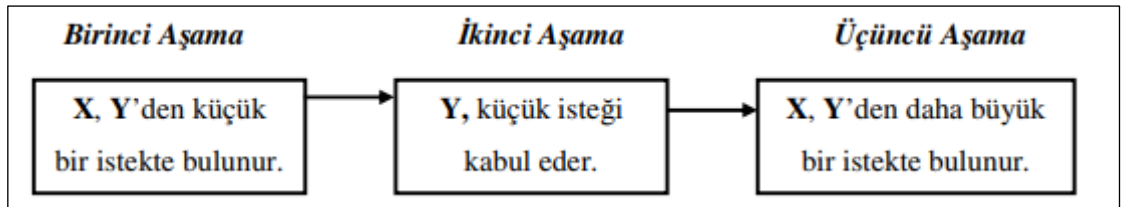
anlamda çekici kişilerin oynadığı reklamların daha etkili sonuçlar verdiğini göstermektedir. Böylece reklamı yapılan ürünün satış rakamlarında artış olduğu tespit edilmiştir.

Fiziksel çekicilik, insan ilişkilerinde oldukça etkili bir unsurdur. Fiziksel çekiciliğe sahip insanlar, kişilerarası ilişkilerde önemli avantajlar elde ederler. Bu bağlamda fiziksel çekiciliğin ikna üzerindeki etkilerini, bu etkilerin nedenlerini ve sonuçlarını anlamaya çalışmak önemlidir.

2.3.3. İkna Etmeye Yönelik Yöntem ve Teknikler

İkna etme karşı tarafın inançlarını, tavırlarını en fazla da davranışlarını etkilemeye yönelik bilinçli bir çaba niteliğindedir. Gelişigüzel ikna çabaları ile karşı tarafı etkilemek pek mümkün görülmemektedir. Bu nedenle çeşitli deneysel çalışmalar sonucunda faydasının ortaya konulduğu tekniklerin kullanılması ikna etme sürecinde önem arz etmektedir. Çeşitli araştırmacılar ikna etmeye yönelik birçok tekniği alanyazına kazandırmıştır. Bu tekniklerden en çok kullanılanlardan bazıları aşağıda belirtilmiştir:

Önce küçük sonra büyük rica ikna tekniği: “Freedman ve Fraser (1966) tarafından çalışılan önce küçük sonra büyük rica tekniği azıcıkta bir şey olmaz ya da kademeli etki tekniği olarak da Türkçeye uyarlanmaktadır” (Bilgin, 2000, 15). Bu teknik bağlamında ikna edilmek istenen kişiden önce küçük ricalarda bulunulur daha sonra kademeli bir şekilde ricalar artarak daha sonra asıl amaçlanan büyük şeye ikna edilmeye çalışılmaktadır. Genelde günlük hayatta sıkça kullanılan bu teknik, kapıyı aralama tekniği olarak da ifade edilmektedir. Bu tekniğin işleyiş süreci de aşağıda Şekil 3’te gösterilmektedir:



Şekil 3. Önce küçük sonra büyük rica tekniği (Hogg ve arkadaşları, 2002 akt. Balcı, 2006 ,44)

Freedman ve Fraser (1966), bu tekniği denedikleri çalışmalarında 156 ev kadınından bir dergi için demografik bilgi içeren birkaç soruya cevap vermelerini istemişlerdir. Bu sorulara cevap alındıktan sonra, bayanlardan evde temizlik yaparken kullandıkları ürünlere yönelik sorulara yanıt vermeleri de istenir. Üç gün sonra, aynı kadınlar tekrar aranarak onlardan ilkine göre daha büyük bir ricada bulunulur. Bu şekilde büyük ricadan önce küçük ricanın sunulduğu kadınların %50'sinin; küçük rica olmaksızın büyük ricanın sunulduğu kadınlarınsa sadece %25'inin büyük ricayı kabul ettiği tespit edilmiştir.

Mcleod (2014) bu teknikte “küçük bir isteği kabul etmenin, daha büyük bir isteği kabul etme olasılığını artırdığını varsaydığını ifade eder. “İstek sahibi, bir kişiyi ilk iyiliğini gerçekleştirmeye teşvik eder ve ardından bu kişiden daha büyük ikinci bir talepte bulunarak kapıdaki ayak tekniğini kullanmış olur” (Cialdini ve arkadaşları, 1978, 465). Bu bağlamda ikna edilmek istenen kişide davranış veya tutum değişikliği oluşturmadan önce hedef kişiyi o yöne taşıyacak küçük taleplerde bulunmak büyük avantaj ve asıl ikna edilecek amaca ulaşmada önemli derecede katkı sağlayacaktır.

Önce büyük sonra küçük rica (door in the face) tekniği: Önce büyük sonra küçük rica (door in the face) tekniğinde asıl ikna edilmek istenen konu önceden ifade edilir ve daha sonra beklenti düşürülerek daha az olan hedef sunulur. Bu sayede, ikna edilmek istenen konuya azar azar inilir. “Süreç, insanların değer sistemlerinin ya da mali durumlarının el vermeyeceği düzeyde yüksek ve sonuç olarak da reddedilme olasılığı çok yüksek olan bir talepte bulunup, ardından beklentiyi düşürerek hedefi razı etme şeklinde işler” (Deckard, 2017, 247). Örneğin, bir ayakkabı almak istendiğinde önce fiyatının yüksek söylenmesi bu durumda alıcı malı almaktan vazgeçer ancak satıcı fiyatını bir miktar düşürdüğünde o malı alma güdüsü uyanır. Alıcı satıcının kendisine iyilik yaptığını düşünerek o malı alma yönünde kendini güdüler. Yani bu süreçte karşılıklı ödünde bulunularak hedeflenen tutum değişikliği meydana getirmeye çalışılmaktadır. Özellikle pazarlama alanında ve reklamlarda sıkça kullanılmaktadır. Önce büyük sonra küçük rica (door in the face) tekniğinin

etkisi “karşılıklı taviz, sosyal sorumluluk ve suçluluk duygusu olarak üzere üç temel dayanmaktadır” (Tusing ve Dillard, 2000, 6):

Karşılıklı tavizler, size fayda sağlayanlara fayda sağlamanızı önerir. Cialdini ve arkadaşları (1976) size taviz verenlere taviz vermelisiniz şeklinde karşılıklı tavizi formüle etmişlerdir.

İkna başlangıçtaki teklifin küçültülmesi, hedef tarafından mesaj kaynağı tarafından yapılan bir imtiyaz olarak algılanır. Buna karşılık, hedef, daha küçük talebi kabul etme biçiminde kendini gösteren bir taviz vermeye zorlanıyor. Bu açıklamanın önemli bir unsuru, bireylerin ikinci isteği kabul etmeleri, bilinçli veya bilinçsiz olarak, mesaj kaynağı tarafından yapılan bir imtiyaz olarak düşümleridir (Cialdini ve Schroeder, 1976, 207).

Sosyal sorumluluk “toplumsal değerlerin ikna sürecinde etkisini ifade eder” (Berkowitz ve Daniels 1963, 432). Bir istekte bulunan birisinin, ilk isteği oldukça yüksek olduğu için kabul edilmez; ancak bunun devamında gelen küçük ricayı kabul etmemek sosyal sorumluluk bilincine ters düştüğünü düşünerek sorumluluk duygusuyla isteği yerine getirilmektedir.

Suçluluk duygusu, O’Kefee ve Figge (1997) tarafından ilk isteğin kabul edilmeyişi ve bu durumda sosyal sorumluluk bağlamında suçluluk duygusu yarattığı ifade edilmektedir. Bu suçluluk duygusu, “iki koşulun yan yana gelmesinden kaynaklanmaktadır: (a) ilk isteğin göze çarpan bir ahlaki veya sosyal standardı (b) hedefin, o sosyal standarda uygun davranmadığını fark etmesi” (Kugler ve Jones, 1992, 322).

Bu teknik günümüzde ticaretin her alanında kullanılmaktadır. İçerisinde ikna edilecek hedefin duygularına yönelik algı oluşturduğu için oldukça etkili bir teknik olduğu söylenebilir.

Gitgide artan ricalar tekniği: Bu teknikte ikna edilecek hedefe onun kabul edebileceği bir teklif verilir ardından da asıl amaçlanan ikna hedefine doğru adım adım öneriler büyütülerek karşı tarafı ikna etme amaçlanmaktadır.

Önce küçük sonra büyük tekniğine oldukça benzer olan bu teknikte farklı olan nokta, burada küçük ricadan sonra gelen ricanın ilkinden daha büyük olması koşulunun aranmaması, aynı zamanda, ricadan sonra davranışın gerçekleşmesinin değil de sadece sözel kabulün değerlendirmeye alınmasıdır (Sakallı, 2001, 58).

Yani gitgide artan ricalar tekniğinde, ricaların büyüklüğü veya küçüklüğü önemli değildir. Önemli olan asıl ikna edilmesi hedeflenen konuya adım adım ulaştıracak küçük ricaların uygun bir düzende ve mantıksal bir şekilde sunulmasıdır. Bu tekniğin uygulanışı ile ilgili Cialdini ve arkadaşları (1978) yılında deney yapmıştır. Deneyde:

Üniversite öğrencilerini telefonla arayarak önce yapacakları araştırmaya katılmak isteyip istemediklerini sorarlar. Evet, yanıtı gelirse, deneyin sabah erken saatte olduğu belirtilir ve bunun kendileri için uygun olup olmadığı sorulur. Araştırmacılar, uygun cevabını aldıktan sonra da, yalnızca belirli günlerde çalışabileceklerini, bunu kabul edip edemeyeceklerini sorarlar. Deney sonunda, deney grubunda, yani gitgide artan ricalar koşulunda olanların %56'sının, kontrol koşulunda olup da tüm ricaları bir solukta dinleyenlerince %31'inin deneye katılmayı kabul ettikleri ortaya konmuştur (Demirtaş, 2004, 80).

Gitgide artan ricalar tekniği basamak basamak hedefi ikna etmeye motive ederek, asıl hedeflenen davranışı yaptırma amaçlandığı için oluşturulacak basamakların titizlikle planması önemlidir. Eğer bu basamaklar asıl ikna edilmek istenen hedefe doğru alıcıyı yöneltmiyorsa ikna etme süreci muhtemelen başarısızlıkla sonuçlanacağı söylenebilir.

Sadece o değil tekniği: Sadece o değil tekniğinde, ikna edilecek hedefe, bir fırsata sahip olacağını söylenerek hedefte tutum değişikliğini gerçekleştirmek amaçlanmaktadır. Bu tekniğin etkililiğini ortaya koymak için;

Burger (1986) tarafından bir üniversitenin kampüsünde pasta satışı yapılarak gerçekleştirilen araştırmada, deney koşulunda alıcılara kekin 75 sent olduğu söylenmiş (sadece o değil koşulu) ve henüz hedef yanıt vermeden kekin yanında 2 tane de çikolata ikram edileceği belirtilmiştir. Kontrol koşulunda ise bir adet

kekke 2 adet çikolatanın toplam 75 sente satıldığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, sadece o değil koşulundaki muişterilerin %73'unun, kontrol koşulundakilerinse %40'mın kek satın aldığı ortaya çıkmıştır (Demirtaş, 2004, 80-81).

Yukarıdaki çalışmadan da anlaşılacağı üzere sadece o değil tekniğinde ikna edilecek konuya yonelik sanki fırsatmiş gibi bir veya birden fazla seçenek sunarak hedefi manipule etmeye çalışıldığı anlaşılmaktadır.

Bu teknikte dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, hedef kişi hakkında onden bilgi sahibi olunması geretiğidir. unkü ilk başta sunulacak seçeneği kabul etmeyeceğini ongormek gerekmektedir. Bu ongormüyü gerçekleştirmek için ise ya tanıdığımız birisi olmalı ya da ikna için hedeflenen konuşma başlamadan once hedef kişiyle diyalog kurulmalıdır. Bu diyalog içerisinde etkili iletişim yontemlerinden faydalanarak kişiyi tanınmalı ve kabul etmeyeceği ilk seçenekler bu sayede oluşturulmalıdır (Deckard, 2017, 256-257).

Sadece o değil tekniğinde karşı tarafın beklentileri ikna suresinde onemlidir. Bu noktada bu tekniği kullanmadan once hazırlık gerekmektedir. Bu hazırlık aşaması sunulacak fırsatın belirlenmesi ve hedefin beklentilerini tespit etmeyi içermektedir. Nitekim asıl konuya yonelik ikna etmek için sunulacak fırsatlar hedef için bir anlam veya bir ihtiyaç unsuru olması onemlidir. Aksi takdirde fırsatlar hedef için ikna etmede geçersiz bir nitelik taşıyacaktır.

Evet-evet tekniği: Evet-evet tekniğinde, ikna edilecek hedefe uř uşte evet cevabı verme olasılığı daha fazla olan sorular sorulur ve asıl istenen talep ise sona bırakılır. Evet–evet tekniği; hedef kişi veya kitleye peş peşe evet yanıtını vermesi, olası sorular sormak ve en sona asıl istenen şeyi saklamaktır.

İknacılar bir fikrin, bir duşuncenin benimsetilmesi, yeni bir onerinin kabulü, uşun, hizmet satışı, bağış isteme, gönüllü katılım talep etme gibi amaçlar dâhilinde, gerçekleştirdikleri ikna edici iletişim faaliyetlerinde ve buradaki mesajlarında; hedef grubu ya da kişiyi son evet yanıtına kadar olan evreler suresince yonetmek için evet-evet taktiğini kullanmaktadırlar (Sandıkçioğlu, 2012, 76).

Bu teknik ayrıca alıcının son nokta dâhil olmak üzere evet demesi aslında sunulan unsura yönelik kendi kendini ikna etmesi anlamına gelmektedir. Evet- evet tekniğine aşağıda belirtilen durum örnek olarak verilebilir:

Bir sigorta şirketi çalışanı, karşısındaki bireyi üyelik için ikna etmeye çalışırken bu tekniği kullanabilir. Konuşmasına, geleceğinizi güvence altına almak istersiniz değil mi?, emeklilikte rahat etmek istersiniz değil mi? gibi sorularla başlayan çalışan, böylece evet yanıtı almak için gerekli altyapıyı oluşturur. Karşıdaki bireyde bir evet yanıtı örüntüsü oluşturduktan bir süre sonra sıra asıl soruya gelir ve şirketin sunduğu imkânlar verdirilen evet yanıtları doğrultusunda vurgulandıktan sonra bizim sigorta şirketimizle çalışmak istersiniz değil mi? şeklinde bir soru yöneltilir. Bu durumda çoğunlukla evet yanıtlarının devamı gelir” (Demirtaş, 2004, 81).

Bu teknikte hazırlanacak soruların sıralaması çok iyi seçilmesi gerekir. Hedefi, evet cevabına itmeyecek sorular sorulmaması gerekir. İknacılar, bir fikrin, bir düşüncenin benimsetilmesi; yeni bir önerinin kabulü; ürün, hizmet satışı; bağış isteme, gönüllü katılım talep etme gibi amaçlar dâhilinde, gerçekleştirdikleri, ikna edici iletişim faaliyetlerinde ve buradaki mesajlarında, hedef grubun ya da kişinin son evet yanıtına kadar olan evreler süresince yönetmek için evet-evet taktiğini kullanmaktadırlar.

Soruya soruyla yanıt verme tekniği: Soruya soruyla yanıt verme tekniği ikna eden kişiye süre kazandırmada etkilidir. İkna süreci bazen planladığı şekilde ve istedik amaçlar doğrultusunda gitmeyebilir. Kimi zaman takılıp kalan ikna eden kişi süre elde etme ihtiyacı hisseder. Soruya soruyla yanıt verme tekniği bu noktada ortama girer. “Soruya soruyla yanıt verme tekniği alıcıları yanıt vermeye, savunmaya yöneltmesi açısından, iknacıya, iknayı başarıya ulaştırması için zaman kazandırmaktadır” (Larson, 2003, 331). Ayrıca bu süreçte soru soran kaynak cevap verene, cevap veren hedef ise soru soran kaynak pozisyonuna da dönüşmektedir.

Soruya soruyla yanıt verme tekniği, sürekli kullanılacak nitelikte değildir. Nitekim devamlı kullanıldığı takdirde ikna etme gerçek amacından sapabilir ve karşı

tarafı ikna etmede başarılı olunmaz. Ayrıca tekniğin sürekli kullanımı ikna edilecek konuya yeterince hazırlanılmadığı sonucunu doğurmaktadır. Bu nedenle teknikten ihtiyaç olduğu takdirde ve gerektiği ölçüde faydalanılması gerekmektedir.

Yer edinme tekniği: Yer edinme tekniği, beş duyudan ikna sürecinde faydalanmaktadır. Bu sayede mesaj karşı tarafın zihninde kalıcı ve anlamlı bir şekilde yer edinmiş olacaktır. Yer edinme tekniği özellikle reklamlarda oldukça fazla kullanılmaktadır. Sanal ortamda reklamı yapılan ürünle izleyicinin beş duyuyu kullanımı arasında bağ kurulması daha kalıcı sonuçlar çıkarır. Bu sayede ürünün izleyici tarafından hatırlanması veya tanıdık gelmesi sağlanmış olur. Artık izleyici nerede görse, duysa, işitse veya koklasa o ürünü tanıyacak ve hatırlayacaktır. Bu tekniğe örnek olarak “dokunma duyusuna hitap etmek için gevrek ve çıtır çıtır bahçe salatası, işitme duyusu için ızgarada kızarmış cızırdayan sıcak biftek, görme duyusuna için yoğun kırmızı domates sosu ve koku duyusuna hitap etmek için ise sarımsak ve baharatların buharlı güzel kokusu” (Sandıkçıoğlu, 2012, 76) ifadeleri verilebilir. Ayrıca “bu tekniğin etkisi daha çok algısal çağrışımla açıklanmaktadır. Kıp kırmızı, buz gibi olmakla, mis gibi kokmakla bir ürünü eşleştirdiğimizde, çağrışım yoluyla ürüne ilişkin her yeni bilgide bu ayrıntılar her zaman ürünü hatırlatır” (Demirtaş, 2004, 83).

Borca sokma: Borca sokma tekniğinde günlük hayatta veya iş hayatında birisi başkası için bazı iyilikler yaptığı takdirde ona karşı borçluluk duygusu hissettirilir. Bu durumu telafi etmek için karşı tarafa benzer şekilde iyilik yapılması düşünülür ve aradaki denge sağlanmaya çalışılır. Bu teknik çok basit ve zekice bir yöntemdir. “Eğer ürününüz kaliteliyse ve herkes tarafından kullanılabilirse postayla deneme ürünü yollanabilir ve böylece bu kişiler markete gittiklerinde ürünü alma olasılığı kendisine yapılan bu jestten dolayı artar” (Sezen, 2010, 151). Örnek olarak mağazaya gidildiğinde müşterisiyle çok fazla ilgilenen, yorulmadan birçok ürünü alıp getiren ve her ihtiyacına karşılık vermeye çalışan satış temsilcisine borçluluk duygusu hissedebilir ve ihtiyaç olmasa da ürün satın alınabilir. Bu gizli ikna tekniğinin günümüzde sıkça uygulandığı herkes tarafından bilinmektedir. Ancak kendilerine bu denli güzel

ve saygın hissettirecek ilgi ve alakadan şüphelenip yardım ve desteğin neden yapıldığını ikna edilecek hedef kişiler tarafından sorgulanırsa ikna süreci başarıya ulaşmaz. Bu bağlamda borca sokma tekniği uygulanırken samimiyetin ve ilginin dozu iyi ayarlanıp ikna edilecek kişi veya kişilerin şüphelenmesinin önüne geçilmesi gerekmektedir.

Önce ver sonra geri al tekniği: Önce ver sonra geri al tekniğinde, ikna edilmesi hedeflenen kişiye hoşuna gidecek seçenekler vaat edilir. Bu durumda hedefte tutum değişikliği yaşanmaya başlar ancak daha sonra hedefe bazı hatalar yapıldığı söylenerek vaat edilenlerin bir kısmı geri alınır. “Bu teknikte olumsuzluklar saklanarak bazı hayali avantajlar ileri sürerek kişiyi, bir karar almaya zorlar. Gerçek daha sonra ortaya çıkacaktır. Dolayısıyla başlangıçta ilginç bir öneri yapılarak kişinin yemlenmesi olgusu söz konusudur” (Kaypakoğlu, 2010, 68). Bu tekniğe şu örnek verilebilir:

Size bir pantolon beğendirilir, çok yakıştığı söylenir, tekrar tekrar aynada bakıp ona bağlanmanız sağlanır. Ardından da sizin razı geldiğiniz fiyatın kasiyer tarafından yanlış basıldığı belirtilir. Arabaya duygusal bağlılık geliştirmeniz sağlanır (formlar doldurulur, kredi koşulları konuşulur, deneme sürüşü yaptırılır), ardından da hesaplarda bir hata olduğu, yanlışlıkla klima farkını eklemeyi unuttukları ifade edilir (Deckard, 2017, 272).

Bu teknik oldukça yaygın kullanılmasına rağmen etik olmadığı için eleştirilere maruz kalmaktadır. İkna etme sürecinin sonunda hedef kişi veya kişileri kandırdığı için Cialdini (2001) bu tekniği acımasız ikna uzmanlarının kullandığı bir tuzak olarak nitelermektedir.

2.4. İKNA EDİCİ ANLATIM

2.4.1. İkna Edici Konuşma Süreci

İnsanlar, çevreleriyle sürekli bir iletişim hâindedir. “İletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma, bir duygu ve düşünce alışveriştir” (Temziyürek ve arkadaşları, 2014, 118). Kişilerarası ilişkilerde konuşma becerisi çok fazla ön plana çıkmaktadır. Nitekim araştırmalar, “günümüzün %50 ile %80’lik bölümünün iletişim kurarak geçtiğini; iletişim kurma zamanımızın ortalama %45’ini dinleyerek %30’unu

konusarak, %16'sını okuyarak %9'unu ise yazarak geçirdiğimizi ortaya koymaktadır" (Nalıncı, 2000, 130 akt. Kurudayıoğlu, 2003, 118). Günlük hayatta konuşma becerisi yönüyle akılcı ve etkili diyaloglar kuran, insanları söylemleriyle etkileyen kişiler çevresi tarafından sevilme ve sözleri daha fazla dikkate alınmaktadır. Aynı zamanda bu kişilerin ikna becerileri de yüksek olup çevresini etkisi altına alabilmektedir.

İletişimin ve konuşmanın bir yönünü oluşturan ikna etme, kişilerarası ilişkilerde önemli bir faktördür. İkna edici konuşma, hem bireyleri hem de grupları belirli bir pozisyon veya inancı kabul etmeleri için kullanılır. "İkna edici konuşma, izleyicinin net bir şekilde anlaşılmasını ve yoğun bir dinleyici dikkati gerektirir" (Hamm ve Dunbar, 2006, 10). Aristoteles (2013) ikna etme sürecini konuşmacının kişisel karakteri, dinleyiciyi belli bir ruh haline sokma ve hatibin sunduğu kanıtlar ve gerekçeler" (s.38) olarak üç unsurda değerlendirir.

Bir konuşma türü olan ikna edici konuşma beş adımda gerçekleştirilmektedir. Bunlar; dikkat çekme, anlamayı sağlama, inandırma, tekrarlama ve istenileni açıklama aşamalarıdır. İkna edilecek konuda değişik görüş ve bilgilerle karşıdakinin dikkatini çekme, canlı bir dille ve somut örneklerle konuyu anlamasını sağlama, soru ve kuşularını giderecek kanıtlar sunma, ana fikri aralıklarla tekrar ederek hatırlatma ve son olarak da yapılmak isteneni açıklamadır. İkna edici konuşmada ileri sürülen görüşler kabul edilebilir nitelikte olmalıdır. İkna edici konuşma, karşıdaki kişiyi kandırma anlamına gelmez; çünkü kandırma amaçlı konuşmalarda iş birliği yoktur, karşıdaki kişiyi kontrol altına alma söz konusudur. Oysa ikna edici konuşma, iş birliği yapma ve iki taraf için de yarar sağlamayı amaçlamaktadır (MEB, 2009, 355).

İkna edici konuşmanın belli bir düzeni vardır. "İkna edici konuşma; kendi içinde hazırlık, giriş, gelişme ve sonuç kısımlarına ayrılmaktadır" (Casson, 2000, 48). Konuşmaya hazırlık kısmında Sezen (2010, 201) 5N 1K kuralı uygulanabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

N.Ne öğreteceğim: Konunun çerçevesi, kapsamı belirlenirse dağınıklıktan uzaklaşılır ve konu zihinlerde daha derli toplu ve kalıcı olur.

N.Niçin öğreneceğim: Konunun amacını belirlemek hedefeten uzaklaşmayı engeller.

N.Nasıl öğreteceğim: Konuşmanın yöntemleri, kullanılacak araç ve gereçler belirlenmelidir.

N.Ne kadar öğreteceğim: Konu çok geniş olabilir. O zaman onun ne kadarının konuşulacağı belirlenmelidir.

N.Ne zaman öğreteceğim: Bir konunun işleneceği zaman dilimi de onun etkisini artırır. Özel günler bu yüzden önemlidir ve motivasyonu sağlar.

K.Kime öğreteceğim: Hedef kitlenin özellikleri dikkate alınmalıdır.

“Konuşmanın hazırlık aşamasından sonra gelen *giriş* kısmında dinleyicinin dikkati çekilerek konunun önemi ele alınıp dinleyici için neden gerekli olduğu ifade edilerek dinleyiciler motive edilmelidir” (Casson, 2000, 55). Flack ve Rasberry'e (1982) göre giriş kısmı ikna edici konuşmanın farkındalık aşaması, sorunun ya da durumun doğasına bir giriş niteliğindedir. Girişte dikkat ve ilgiyi konuya çekmek için çarpıcı sorular, aykırı ifadeler, dikkat çekici örnekler kullanılabilir.

Konuşmanın *gelişme* aşamasında konu iyice açılır. En güçlü argümanlar ve bu argümanları destekleyen gerekçeler öne sürülür. Savunulan teze karşı görüşler de ikna sürecine koşularak ikna süreci daha da sağlamlaştırılır (Hogan, 2018; Deckard, 2017; Aristoteles, 2013). Görüşü sağlamlaştıran, destekleyen kanıtlar ve deliller bu aşamada sunulur.

Konuşmanın *sonuç* kısmında konunun ana fikri/duygusu tekrar verilir konu kısaca özetlenerek sunulur ve teşekkür edilir. “Bu noktadan sonra değerlendirme yapmak, dinleyici üzerindeki etkisini görmek gerekir. Bu daha sonraki konuşmalara ışık tutar. Konuşmanın zayıf ve güçlü yönlerini gösterir” (Sezen, 2010, 201). Bu değerlendirmeler birtakım anket formlarıyla yapılabileceği gibi direkt dinleyiciye sorularak da yapılabilir.

Etkili bir ikna edici konuşmanın belli başlı özellikleri içinde barındırması gerekmektedir. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir (Bahar, 2018; Tecer, 2016; Diamond, 2016; Wheeler, 2013; Aristoteles, 2013; Sezen, 2010; Casson, 2000):

- Dinleyicinin dikkati konuya toplanmalıdır.

- Belli bir anca yönelik olmalıdır.
- Dinleyicinin güveni kazanılmalıdır.
- Hedef kitlenin demografik ve kültürel seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Karşılıklı konuşma havası oluşturulmalıdır.
- Dinleyiciyle göz diyalogu kurulmalıdır.
- İlginç ve değerli konular süreçte işlenmelidir.
- Canlı bir dil, hareketli bir üslup kullanılmalıdır.
- Sözlere tat katılmalıdır.
- Etkili bir ses tonu kullanılmalıdır.
- Beden dili (jest ve mimikler) yerinde ve etkili kullanılmalıdır.
- Dinleyicinin dikkati canlı tutulmalıdır.
- Görüşlere destek olan sağlam duygusal ve mantıksal gerekçeler sunulmalıdır.
- Konuşma sürecini sıkıcılıktan kurtarmak için mizah ve tasvirler sıklıkla kullanılmalıdır.
- İkna edici konuşma sürecini etkileyen dışsal bir unsur olan çevrenin kontrolünü sağlanmalıdır. Çünkü ortamın tasarımı, mobilyalar, duvarların rengi, dekorlar vb. unsurlar dolaylı da olsa ikna etmeyi sağlayabilir.

İkna etme sürecinde olması gereken unsurlar daha da çoğaltılabilir. Çünkü hedef kitlelerin özellikleri birbirinden farklıdır. Her hedef kitleye yönelik ayrı ayrı konuşma süreci yürütülmelidir.

2.4.2. İkna Edici Yazma Süreci

İkna edici anlatım, konuşmanın yanı sıra yazma sürecini de kapsamaktadır. Bu nedenle günümüzde ikna etmeye yönelik birçok yazılı anlatım türü oluşmuştur. Bu türler birçok ülkenin öğretim programlarında da geniş yer bulmuştur. Graham ve Harris (2005) “ikna edici yazının çoğu zaman bir konuya yönelik tavır almayı ve onu yazılı olarak savunmayı içerdiğini” (s.95) öne sürmektedir. İkna edici yazılarda okuyucunun tutumunun değiştirilmesi hedef alınmaktadır. “Yazılacak yazının niteliği

hedef kitleye göre seçilmesi bu açıdan önemlidir” (Brett ve Thomas, 2014, 70). Hedef kitlenin özellikleri yazının türünü, kelime ve argüman seçimini doğrudan etkilemektedir.

İkna edici bir yazı öğretimi yapılırken öncelikle okuru ikna etmek için bir konu ve konuyla ilgili bir sorun belirlenmelidir. Konu hakkında güçlü görüşlere yer verilmelidir. Sınıfta bu görüşleri ortaya çıkarmak için beyin fırtınası yaptırılabilir. Daha sonra hedef kitlenin benimsemiş olduğu görüşleri kabul ederek ikna çabasına girişilen hedef kitleye kendi görüşlerini destekleyen nedenler ve gerçeklere başvurarak kendi iddiasını destekleyen ikna edici araçlara yer verilmelidir. Tabi bunlar kendilerinin belirleyeceği bir taslak veya planla, mektup, makale, şiir vb. gibi tercih edilen bir türle yapılabilir. Ayrıca yazılarda kelime seçimi ve hedef kitleye sesleniş biçimi daha etkili bir ikna yazısının önemli parçalarındandır. Tüm yazılarda olduğu gibi ikna edici yazıda da yazım ve noktalama hatalarının azlığı, yazıyı daha sade ve ikna edici kılacaktır (Shaw, 2015 akt. Kaptan, 2015, 61).

Günümüzde yazma anlayışında değişiklikler meydana gelerek klasik yazma anlayışı yerine süreç odaklı ve görev odaklı yazma anlayışları kabul görmeye başlamıştır. Bu nedenle ikna edici yazılarda süreç içinde yazılı anlatım becerisini geliştirme ve değerlendirme çalışmaları benimsenmiştir. Benzer şekilde Ibegbuna ve Pottinger (2009) ikna edici yazmayı süreç temelli olarak formüle etmiş ve 5 aşamada ifade etmiştir:

Tablo 1. İkna edici yazma süreci (Ibegbuna, R. & Pottinger, 2009)

Yazma Adımları	Süreç
5.Adım/Akran değerlendirmesi: Metnin son şeklini akran tarafından değerlendirilmesi yapılır. Akran ile diyalog kurularak argümanlar, paragrafların yapısı ve metnin tümünün uygun özelliğe sahip olup olunmadığı hakkında bilgi alışverişinde bulunulur. Tüm bunlardan sonra metin yayınlanır.	Gözden Geçirme ve Yayınlama
4.Adım/Yansıtma: Metnin taslak kısmı gözden geçirilir. Argümanlar uygun seçildi mi, konuyla ilgili tüm amaçlar ortaya konuldu mu, retorik unsurlar yazıda bulunmakta mıdır, yazı güçlü bir sonuçla bitmiş mi? vb. sorular sorularak metnin düzeltilmesi yapılır.	

<p>3.Adım/Yazma: İkna edici yazıların yazıldığı kısımdır. 1. ve 2.adımda ifade edilen durumlar göz önüne alınır, savunulan tez ortaya konulur, duyguya ve mantığa dayalı argümanlar ve gerekçeler öne sürülür. Paragraflar uygun bir şekilde organize edilerek birbiri arasında bağlantı sağlanır. Bu şekilde bir sonuca bağlanır.</p>	<p>Yazma</p>
<p>2.Adım/Dinleyici: Dinleyicilerin ihtiyaçları 1.adım doğrultusunda göz önüne alınmalıdır. Metin dinleyiciler için uygun mu ve ne tür amaçlar içeriyor? Kullanılacak argümanlar dinleyicilerin mantığına ve aklına hitap ediyor mu? gibi sorulara cevap verilmelidir.</p>	<p>Yazma Öncesi</p>
<p>1.Adım/Konu: Yazmadan önce konunun ne içerdiğini ve neler bildiğin, izleyiciye ne tür faydalar sağladığı, avantajları ve dezavantajlarının neler olduğu, etik ve ahlaki boyutunun neler olduğu, toplum için faydacı bir çözüm üretiyor mu gibi sorular sorulmalıdır.</p>	

Yukarıda Tablo 1’de görüleceği üzere her adım birbiriyle bağlantılı olup; yazma öncesi, yazma ve gözden geçirme/yayınlama boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutlardan konu ve dinleyici ile ilgili hususlar yazma öncesi; taslak ve akran değerlendirme süreci ise gözden geçirme kısmında verilmektedir.

İkna edici yazılar oluştururken cümlelerin ve paragrafların birbiriyle aynı mantık sırasında ve metin bütünlüğü içinde olması önemlidir. İkna edici yazılar oluştururken plan yapılması, okuyucunun özellikleri, konu ile ilgili bilgilerin ve argümanların önceden hazırlanması gereklidir. “Okuyucunun duygusal yönüne vurgu yapılmadan yazılan ikna edici yazılar çok fazla etkili olmayabilir” (Boyle ve Hindman, 2015, 48). Hedef kitleyi ikna etmek için savunulan görüş ile ilgili kanıtların, verilerin, örneklerin ve benzetmelerin yazıda yer alması gerekir. Aynı şekilde düşünciyi geliştirme yolları savunulan görüşe desteklemede oldukça faydalıdır. Bu nedenle yazıya uygun düşünciyi geliştirme yöntem ve teknikleri kullanılması gerekmektedir.

Yazma derslerinde ikna edici yazılar yazılırken güncel konuların seçilmesi ve spesifik konulardan uzaklaşılması gerekmektedir. Öğrencilerin yaş ve ilgi seviyesine uygun olduğu takdirde yazma süreci daha kolay olmaktadır (Graham ve arkadaşları, 2019; Beard ve arkadaşları, 2016; Leon, 2008). Ayrıca yazma sürecinin sonunda

öğrencilerin yazdığı ikna edici yazıların akran değerlendirmesi, kontrol çizelgeleri, öz değerlendirme gibi ölçme araçlarıyla değerlendirilmesine zen gösterilmelidir. Bu sayede öğrenciler yazdıkları yazılarda eksik noktaları daha iyi görerek sonraki yazılarında benzer hatalar yapmanın önüne geçmiş olurlar.

2.4.3.İkna Edici Metin Yapısı

İkna edici yazılar gelişigüzel yazılan yazılar değildir. Bu nedenle ikna edici yazılar belli bir metin yapısına sahiptir. İkna edici metin yapısı; bir iddia belirleme, onu kanıt ya da verilerle destekleme, aynı zamanda kanıtları iddia ile ilişkilendirmek için akıl yürütme, karşı argümanları tahminde bulunma, uygun kelime seçme, dilbilgisi ve yazım kurallarından oluşmaktadır (Schen, 2013; Toulmin, 1958). Benzer şekilde Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014) ikna edici metinlerin; “giriş, önerme, ana argümanlar ve sonuç/karar ana birimlerinden; karşı önerme ve yardımcı argümanlar yardımcı birimlerinden” (s.91) oluştuğunu belirtmiştir.

Avustralya Ulusal Değerlendirme Programı’nda (NAPLAN, 2013) *İkna edici Yazma Rehberi* oluşturulmuştur. Bu rehberde ikna edici metin için 10 farklı ölçüt belirlenmiş ve bu ölçütlere göre metinlerin oluşturulması ve değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu ölçütler aşağıda Tablo 2’de belirtilmiştir:

Tablo 2. İkna edici yazma ölçütleri (NAPLAN, 2013)

Okuyucu	Yazarın okuyucuyu yönlendirme, meşgul etme ve ikna etme kapasitesinin olması gerekir.
Metin yapısı	İkna edici bir metnin yapısal bileşenlerinin (giriş, yapı ve sonuç) uygun ve etkili bir şekilde düzenlenmesi gerekir.
Fikirler	İkna edici bir argüman için fikirlerin seçimi, uygunluğu ve detaylandırılması gerekir.
İkna edici unsurlar	Yazarın konumunu geliştirmek ve okuyucuyu ikna etmek için çeşitli ikna edici unsurları kullanması gerekir.
Kelime seçimi	Yazarın kelime seçimine dikkat ederek uygun bir dil seçilmesi gerekir.
Bağlaçlar	Metin içinde sözcüklerin, cümlelerin ve paragrafların uygun şekilde bağlanması gerekir.
Yazının planlaması	Metnin paragraflara bölünmesi, okuyucuyu argümanları daha iyi görmesine ve anlamasına yardımcı olur.
Cümle yapısı	Dilbilgisi açısından doğru, yapısal olarak sağlam ve anlamlı cümleler üretilmesi gerekir.
Noktalama İşaretleri	Metnin okunmasına için doğru ve uygun noktalama işaretlerinin kullanılması gerekir.
Yazım Kuralları	Metinde kullanılan kelimelerin doğru yazılması gerekir.

Çeşitli araştırmalar incelendiğinde yine benzer unsurlar doğrultusunda ikna edici metin yapısının oluştuğu görülecektir. İkna edici metin yapısında bulunması gereken unsurlar aşağıda sunulmuştur:

Giriş: Hedef kitlenin konuya yönelik dikkatinin çekildiği ve konuyla ilgili bilgi verildiği kısımdır. Yazar, giriş kısmında ikna edilecek konuya hedefi hazırlamaya ve ısıtmaya çalışır.

Yazar okuyucunun dikkatini olağandışı bir cümle veya detayla, soru sorarak, anekdotla, sert bir cümleyle, meşhur birisinin sözüyle, istatistiksel bilgilerle, abartı veya acımasız açıklamalarla giriş yaparak çekebilir. İkinci aşamada ise önermesine temel teşkil edecek bilginin paylaşılması gerekmektedir. Çünkü yazar okuyucuyu ikna edeceği konuda bilgi sahibi olmadığını varsayar. “Dikkat çekme” ve “bilgi” öğeleri giriş biriminde ayrı ayrı veya bir bütün olarak ele alınabilir (Montante, 2003 akt. Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014, 21).

Yazma sürecinde hazırbulunuşluğun sağlanması önemlidir. Bu nedenle ikna edilecek konuyla ilgili hedefin hazırbulunuşluğu savunulacak öneriye hazırlamada gereklidir. Nitekim doğrudan öneriyi vermek, hedef kitle üzerinde etkili olmayabilir. Giriş kısmı çok uzun olmamak ve dinleyicileri sıkmamak kaydıyla bir paragraf kadar yazıda verilmelidir.

Savunulan Öneri: İkna edici yazıların özünde savunulan bir öneri, tez veya bir iddia vardır. “İkna edici yazıda ne başarılmak istendiği açık ve kesin olarak ortaya konulmalıdır. Bu durum aynı zamanda yazının sınırlılığını ifade eder” (Cooper, 1991, 40). Yazarın asıl amacı savunduğu iddiayı karşı tarafa benimsetmek tutum değişikliği oluşturmaktır. Yazar, giriş kısmında konuya dikkatleri çektikten sonra önerisini okuyuculara sunması gerekir. Öneri, yazının asıl yazılış amacını ifade eder. Bu nedenle öneriyi sunarken açık ve kesin bir dil kullanılmalıdır (Hamm ve Dunbar, 2006, 18). Bu dilin hedef kitlenin bilgi seviyesine uygun olması gerekmektedir.

Argümanlar, İfadeler ve Gerekçeler: Yazar, konumunu net bir şekilde sunarak, tutarlı ve mantıklı bir şekilde argümanları, iddiaları ve ilgili destekleyici gerekçeleri kullanmalıdır. İzleyiciler tarafından ortaya atılabilecek karşı görüşleri de dikkate alarak bunları reddetme yollarını bulup yazması gerekir (Rieke & Sillars,

2001). İkna edici yazılarda savunulan önerinin çeşitli argümanlar kullanılarak desteklenmesi gerekmektedir. Gerekçelendirilmeyen öneri, hedef tarafından inandırıcı bulunmayabilir. Nitekim salt gerçeklerin ve basit ifadelerin tek başına okuyucuların veya dinleyicilerin karşı görüşünü değiştirmede yeterli olmayabilir.

“İkna edici yazı, tek bir soyut argüman değil, bir dizi ilgili argümanla sunulmasının yanı sıra karşı görüşleri kabul etmek ve kendi görüşünü savunma sürecini de ifade etmektedir” (Byrnes, 2007, 87). Yaygın olarak kullanılan başlıca destekleyici kanıt türleri şunlardır (Flacks ve Rasberry, 1981; Cooper, 1991):

Analojiler: İki kavram veya şey arasında benzerlik gösteren, genellikle açıkça ilişkili olmadığı anlaşılan ifadelerdir.

Anekdotlar: Kısa açıklamalar veya anlatılardır.

Benzerlik: İki şeyin birbiriyle nasıl ilişkili olduğunu gösteren açıklamalardır.

Karşılaştırma: İki şeyin birbirinden nasıl farklı olduğunu gösteren açıklamalardır.

Tanımlar: Bir kelimenin anlamını veren ifadelerdir.

Örnekler/Çizimler: Genel fikirleri açıklığa kavuşturmak için kullanılan ayrıntılı anlatımlardır.

İstatistikler: Bir noktayı netleştirmek, bir noktayı kanıtlamak veya bir fikri somutlaştırmak için kullanılan miktarlardır.

Alıntı/Tanıklık: Başka birisine ait olan ifadelerin kullanılmasıdır.

İkna edici yazıda seçilen kanıtlar anlaşılabilir olmalıdır. Son derece karmaşık veya teknik kanıtların kullanılması, karşı tarafı sıkabilir hatta kızdırabilir. “Karmaşık kanıtların kullanılması gerekiyorsa, kanıtlar dikkatlice açıklanmalı ve argümanlarla olan ilişkisi açıkça ifade edilmelidir” (Cialdini, 2001, 120). Savunulan tezle ilgili olmayan argümanlar ve gerekçeler yazıda kullanılmamalıdır. İkna etme sürecinde sadece akla ve mantığa uygun delillerin sunulması yeterli değildir. Aynı zamanda kişilerin duygusal yönlerini de hedef alan gerekçelerin sunulması gerekmektedir.

Tekrar ve Sonuç: İkna edici yazının sonuca bağlandığı kısmı ifade etmektedir. Yazar ayrıca savunduğu görüşü tekrar eder. “Konunun son bir özeti bu bölümde yapılır. Okuyucunun aklında kalan en son cümle bu bölümde olduğu için yazar okuyucuyu ikna etmek için son şansını kullanır” (Ozan, 2014, 34). Yazar

düşüncelerini bu bölümde savunduğu öneriyi derleyip toplar ve kısa bir özetle tekrar sunar. Bu bölümün uzun olmaması ve okuyucuyu veya dinleyiciyi sıkıkmaması gerekmektedir.

Cümlelerin ve Kelimelerin Niteliği: İkna edici yazılarda kelime ve cümlelerin niteliği oldukça önemlidir. Okuyan kişileri etkisi altına alabilecek yapıda kelime ve cümleler kullanılmalıdır. İkna etme sürecinde üç noktanın önemi vardır: Birincisi inandırma yolları, ikincisi kullanılacak biçem ya da dil üçüncüsü ise anlatımın uygun bölümlere ayrılmasıdır. Ne söylenmesi gerektiğini bilmek yeterli değildir; onu gerektiği gibi söylemek gerekir. Bu şekilde doğru izlenim yaratma işi kolaylaşabilir (Aristoteles, 2013, 166). Yazılarda çarpıcı, doğal, canlı, ikna edici ve pozitif kelimelere yer verilmelidir. Anlam kargaşasına yol açacak kelimelerden kaçınılmalıdır. Amaca uygun kelime seçimi, deyimlere ve söz öbeklerine yer verilmelidir. Ayrıca yazıda okuru sürece dâhil eden sözcük türleri kullanılması önemlidir. “Özellikle mantıksal sebep-sonuç ve koşul-sonuç ilişkileri kuran bağlaçlar kullanılması gereklidir. Bağlaçlar kelimeler ve cümleler arasında mantık zinciri oluşturması açısından oldukça faydalıdır” (Brett ve Thomas, 2014,73). Açık bir anlam taşımayan yazı, istenen ikna edici etkiyi oluşturmayabilir bu nedenle yazıda süslü ve ağdalı ifadelerden kaçınılması gerekmektedir.

Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama: Yazar ikna edici yazarken dil bilgisi ve yazım kurallarına uymalıdır. Ayrıca noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanılmalıdır. İkna edici yazıda dil bilgisi, yazım ve noktalama yanlışları ile okuru rahatsız etmemeli veya dikkatini dağıtmamalıdır. İkna edici yazıda dil bilgisi, yazım ve noktalama eksikliği/yanlışlıkları okurun anlamamasına/yanlış anlamasına neden olmamalıdır.

2.4.4. İkna Edici Anlatımın Kullanıldığı Metin Türleri

İkna edici metin yapılarına genellikle reklamlar, gazete makaleleri, başyazılar, el ilanları, denemeler, konuşmalar, ayrıca tartışma veya açıklama olarak yazılmış ders kitapları, kitap raporları, araştırma makaleleri ve bilimsel tartışmalar gibi metinlerde rastlanır (Leon, 2008; Chambliss, 2001).

Caine (2008) yapmış olduğu çalışmada ikna edici anlatımın kullanıldığı metin türlerini tasnif ederek yazılış amacını ve bu metinlerin yer aldığı alanları ortaya koymuştur. İkna edici metin türleri Tablo 3'te gösterilmiştir (Caine, 2008, xii-xiii):

Tablo 3. İkna edici anlatımın kullanıldığı metin türleri Caine (2008: xii-xiii)

Metin türü	Yazının amacı	Metinlerin yer aldığı alanlar
Baş makaleye karşı makale	Genellikle güncel olaylar konusunda görüş bildirmek ve desteklemek.	Gazete veya derginin arka sayfası
Baş makale (dergi yayın organlarının bir üyesi tarafından yazılan kamuya açık profesyonel bir mektup)	Genellikle güncel olaylar konusunda görüş bildirmek ve desteklemek.	Gazete, dergi, televizyon ve radyo yayınları
İkna edici mektup (Kişisel mektup, iş mektubu, teyit mektubu, politik mektup, bağış için mektup)	Bulunduğu pozisyonu ve ortaya konulan gerekçeler bağlamında karar veren bir organ olduğuna ikna etmek.	Web siteleri, spam, kişisel posta, doğrudan posta
Editöre mektup	Bir makale ve/ veya güncel olaylar hakkında fikir vermek.	Genellikle bir gazete veya derginin iç kapağında bulunur.
Politik karikatürler	Politik veya sosyal bir mesaj veya görüş bildirmek.	Gazeteler, dergiler, politik web siteleri
Politik konuşma yazısı	Politik bir makam için destek kazanmak.	Gazeteler, kitaplar (yazılı), televizyon (sözlü)
Öneri yazısı	Bazı yetkili kişiden veya resmi kurumdan bir talepte bulunmak.	Resmî yazılar, web siteleri
Kamu hizmeti duyuruları	Kamuyu eğitmek ve belirli bir eylemde bulunmaya veya bir eylemden kaçınmaya ikna etmek.	Televizyon, radyo, dergi
Reklam	Mal ve /veya hizmet satmak.	Gazete, dergi, televizyon, radyo, mail, junk mail
Tavsiye yazıları	Okuyucunun belirli bir şekilde düşünmesine veya davranmasına tavsiye etmek.	Gazete, dergi ve web siteleri

Bu metin türlerine slogan, efemera, broşür, ikna edici deneme gibi türler de eklenebilir.

Caine, ayrıca bu metin türlerinin hangi sınıf seviyesinde okutulmasının uygun olacağını şu şekilde belirtmiştir (Caine, 2008: xii, xiii):

Tablo 4. İkna edici metin türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı

Metin Türleri	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf ve üstü
Baş makale / baş makaleye karşı makale			✓	✓	✓
İkna edici mektup	✓	✓	✓	✓	✓
Editöre mektup		✓	✓	✓	✓
Politik karikatürler				✓	✓
Politik konuşma metinleri	✓	✓	✓	✓	✓
Kamu hizmeti duyuruları/bildirileri		✓	✓	✓	✓
Öneri yazısı		✓	✓	✓	✓
Reklam	✓	✓	✓	✓	✓
Tavsiye yazıları		✓	✓	✓	✓

2.4.5. İkna Edici Anlatımı Ölçme ve Değerlendirme

İkna edici konuşma ve yazma becerilerini ölçmeye yönelik çeşitli araçlar bulunmaktadır. Bunlar, kontrol listeleri, öz değerlendirme ölçekleri, akran değerlendirmesi ve rubrikler olarak sıralanabilir:

2.4.5.1. Rubrikler

Rubrik, öğrenci performansını farklı boyut ve düzeylere bölerek değerlendirmeye yarayan ölçme aracıdır. Rubrikler puanlamada doğruluk ve tutarlık sağlar. “Rubrikler, değerlendirilecek işin boyutlarını bir liste haline getirip her bir boyut için (düşükten yükseğe) yapılacak işin tanımını yaparak öğrenci çalışmasını değerlendirmeye yarayan bir ölçme aracıdır” (Sezer, 2005, 64). İkna edici yazılar; savunulan öneri, öneriyi destekleyici ifade ve gerekçeler, karşı öneriler, eylem çağrısı, yazım ve noktalama, organizasyon gibi çok boyutlu bir nitelik taşımaktadır. Bu açıdan basit bir ölçme aracı ile çok yönlü ve karmaşık ikna edici yazıları ve konuşmaları ölçmek mümkün değildir. Rubrikler, becerileri mümkün olduğu kadar

ayrıntılı şekilde böldüğü için ikna edici yazıların tüm unsurları gözden kaçmamış olur. Alanyazında ikna edici yazıları ve konuşmaları değerlendirmek için çeşitli kaynaklardan tespit edilen rubrikler aşağıda belirtilmiştir:

Kaptan'nın (2015) Ek-24'te sunulan ikna edici yazmayı ölçme rubriği 11 farklı boyutta olup 1-4 puan aralığındadır. İkna edici yazmayı çeşitli boyutlara ayırması, çocukların oluşturduğu ikna edici yazıları tüm yönleriyle değerlendirmesine imkân vereceği gibi yazılan ikna edici yazılardaki eksik noktaların da rahatlıkla tespit edilmesine olanak sağlayacaktır.

Rold (2007) ikna edici yazıları ölçmeye yönelik Ek-25'te görüleceği üzere 5 farklı performans standartı geliştirmiştir. Bu standartların ölçütü *yeterli değil, yeterli ve gelişmiş* olarak belirtilmiştir. Ayrıca rubrikte bu ölçütler için neler yapıldığının açıklanması istenilmektedir. Bu sayede öğrencinin yazdığı ikna edici yazıların ne derecede bilinçli yazdığı, hangi noktalarda sıkıntı yaşadığı, hangi kısımları başarılı yazdığı net bir şekilde görüleceği gibi öğretmenler de öğrencilerin yazdığı ikna edici yazılara daha sağlıklı ve net geri bildirimde bulunma imkânı bulabilirler.

Konuk (2017) aşağıda Tablo 5'te görüleceği üzere ikna edici yazmayı 5 farklı boyutta ele almıştır. Bu boyutlara bakıldığında; ikna edici yazıda bulunması gereken iç ve dış yapı olmak üzere tüm unsurların göz önüne alındığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5. İkna edici metin için rubrik (Konuk, 2017)

		Performans Düzeyleri			
Bölümler (Boyutlar)	Maddeler (Alt boyutlar)	4 Puan (Çok İyi)	3 Puan (İyi)	2 Puan (Geliştirilmeli)	1 Puan (Yetersiz)
1. ÖRGÜ	1.1. Başlık	Başlık, savunulan tez ile bütünüyle uyumlu, dikkat çekici ve çarpıcıdır.	Başlık, savunulan tez ile kısmen uyumlu ve dikkat çekicidir.	Başlık, savunulan tez ile uyumsuz veya üstünlüktür.	Başlık yoktur.
	1.2. Giriş	İlgi çekici, dikkat uyandırıcı bir giriş paragrafı oluşturulmuştur.	Kısmen ilgi çekici bir giriş paragrafı oluşturulmuştur.	Basit, gelişigüzel bir giriş paragrafı oluşturulmuştur.	Giriş paragrafı yoktur.

	1.3. Gelişme	Her bir fikrin ayrı bir paragrafta işlendiği, en az üç tutarlı ve sağlam gelişme paragrafı oluşturulmuştur.	Her bir fikrin ayrı bir paragrafta işlendiği iki tutarlı ve sağlam gelişme paragrafı oluşturulmuştur.	Fikirlerin sınırları dikkate alınmaksızın gelişigüzel gelişme paragrafı/paragrafları oluşturulmuştur.	Gelişme paragrafı yoktur.
	1.4. Sonuç	Okuyucuya, tutarlı çözümler sunan ayrı bir sonuç paragrafı vardır.	Okuyucuya, kısmen tutarlı çözümler sunan ayrı bir sonuç paragrafı vardır.	Okuyucuya, gelişigüzel ve basit çözümler sunan ayrı bir sonuç paragrafı vardır.	Sonuç paragrafı yoktur.
2.KURGU	2.1. Tez (Amaç)	Savunulan tez, açık ve net bir şekilde tanıtılmıştır.	Savunulan tez, kısmen tanıtılmıştır.	Savunulan tez, üstünlük veya basit şekilde tanıtılmıştır.	Savunulan tez, anlaşılır düzeyde değildir veya yoktur.
	2.2. Destekleyici Görüşler	Savunulan tezi destekleyen en az üç görüş vardır.	Savunulan tezi destekleyen iki görüş vardır.	Savunulan tezi destekleyen bir görüş vardır.	Savunulan tezi destekleyen yeni görüş yoktur.
	2.3. Karşı Görüşler	Karşı görüşlere açıkça yer verilmiş ve bunların zayıflıkları vurgulanarak çürütülmüştür.	Karşı görüşlere kısmen yer verilmiş ve bunların zayıflıkları vurgulanmıştır.	Karşı görüşlere üstünlük veya basit biçimde yer verilmiştir.	Karşı görüşlere yer verilmemiştir.
	2.4. Duygusal Yönlendirme	Okuyucunun duygularına etkili bir şekilde hitap edilerek okuyucu metnin içine dâhil edilmiştir.	Okuyucunun duygularına kısmen hitap edilerek okuyucu metnin içine kısmen dâhil edilmiştir.	Okuyucunun duygularına belirsiz ve basit bir şekilde hitap edilerek okuyucu metnin içine sınırlı olarak dâhil edilmiştir.	Okuyucunun duygularına hitap edilmemiştir.
		<i>*Örnek: (Endişe duygusu) Milliyet gazetesinin "Dişi çürüten dokuz hata!" başlıklı haberinde, süt içmenin dişte kalsiyum oluşumunu artırdığı, süt içmeyenlerde diş çürümelerinin daha hızlı gerçekleştiği ifade edilmektedir.</i>			
	2.5. Tekrar	Savunulan tez farklı ifadelerle tekrar edilerek vurgulanmıştır.	Savunulan tez kısmen farklı ifadelerle tekrar edilerek	Savunulan tez üstünlük ve karışık olarak tekrar edildiği	Savunulan tez tekrar edilmemiştir.

			vurgulanmıştır.	için vurgulanmamıştır.	
	2.6. Çağrı	Bitişte, savunulan teze destek verme ve harekete geçme çağrısı yapılmıştır.	Bitişte, savunulan teze destek verme ve harekete geçme çağrısı kısmen yapılmıştır.	Bitişte, savunulan teze destek verme ve harekete geçme çağrısı basit ve gelişigüzel bir şekilde yapılmıştır.	Bitişte, savunulan teze destek verme ve harekete geçme çağrısı yapılmamıştır.
3. İNANDIRICILIK	3.1. Kaynak	Alıntılar güvenilir kaynaklardan seçilmiş ve kaynaklar belirtilmiştir.	Alıntılar kısmen güvenilir kaynaklardan seçilmiş ve kaynaklar belirtilmiştir.	Alıntılar güvenilirliği olmayan kaynaklardan seçilmiş ve kaynaklar belirtilmiştir.	Alıntıların kaynakları belirtilmemiştir.
	3.2. Gerekçeleştirme	Destekleyici görüşler tam ve doğru olarak gerekçelendirilmiştir.	Destekleyici görüşler kısmen gerekçelendirilmiştir.	Destekleyici görüşlerin bir bölümü zayıf bir biçimde gerekçelendirilmiştir.	Destekleyici görüşler gerekçelendirilmemiştir.
	3.3. Detaylandırma	Etkili biçimde kullanılmış en az üç ikna edici teknik vardır.	Etkili biçimde kullanılmış iki ve altında ikna edici teknik vardır.	İkna edici teknikler belirsiz ve birbirini tekrar edecek şekilde kullanılmıştır.	İkna edici teknik yoktur.
		* (İkna edici teknikler) Uzman görüşleri, sayısal veriler, örnekler, tanık gösterme/alıntılar, yönlendirici /retorik sorular, karşılaştırmalar, anekdotlar (kısa hikâye)			
4. ANLATIM	4.1. Geçiş ifadeleri	Geçiş ifadeleri etkili, uyumlu ve doğru kullanılmıştır	Geçiş ifadeleri kısmen doğru kullanılmıştır.	Geçiş ifadeleri belirsiz ve gelişigüzel kullanılmıştır.	Geçiş ifadeleri yoktur.
		*Daha önce belirtilen bir fikri yeniden ifade etmek (böylece, bu sayede, bu şekilde, buradan hareketle...), karşıtlığı belirtmek /düşüncenin yönünü değiştirmek (aksine, ama, tam tersi...), neden- sonuç, amaç-sonuç vs. ilişkisini göstermek (bu yüzden, bundan dolayı, bu sebeple, bu amaçla...), sonuca bağlamak (kısaca, özetle, sonuç olarak...), yeni bir fikre geçmek (bunun yanında, yanı sıra, ayrıca, ilaveten...).			

	4.2. Gereklilik ifadeleri	Gereklilik ifadeleri, etkili bir şekilde kullanılmıştır. (Gereklilik kipi -malı, -meli, istek kipi-a, -e, emir kipi)	Gereklilik ifadeleri, kısmen etkili bir şekilde kullanılmıştır.	Gereklilik ifadeleri, sınırlı bir şekilde kullanılmıştır.	Gereklilik ifadeleri kullanılmamıştır.
5. DIŞ YAPI	5.1. Yazım	Sözcüklerin tamamı doğru yazılmıştır.	Sözcüklerin yazımında, en fazla üç yanlış vardır.	Sözcüklerin yazımında, dört veya beş yanlış vardır.	Sözcüklerin yazımında, altı ve üzerinde yanlış vardır.
	<i>*Metin içinde, aynı kelime, farklı yerlerde yanlış yazılmışsa bir yanlış olarak değerlendirilecektir. Örnek: Yanlız (yalnız) kaldı. Yanlızlık (yalnızlık) zordu. (1 yanlış)</i>				
	5.2. Noktalama	Noktalama işaretlerinin tamamı doğru kullanılmıştır.	Noktalama işaretlerinin kullanımında, en fazla üç yanlış vardır.	Noktalama işaretlerinin kullanımında, dört veya beş yanlış vardır.	Noktalama işaretlerinin kullanımında, altı ve üzerinde yanlış vardır.

İkna edici yazmanın yanı sıra ikna edici konuşmanın da ölçülmesi önemlidir. Bu ölçme sürecinde rubrikler kılavuz niteliği taşımaktadır. Çünkü rubrikler ikna edici konuşma sürecini birçok aşamalara bölerek öğrencinin hangi sırada neleri konuşması gerektiğini ayrıntılı bir şekilde gösterme imkânı sağlamaktadır. Çeşitli kaynaklardan ulaşılan ikna edici konuşmaya örnek teşkil rubrikler Tablo 6 ve Ek-27’de gösterilmiştir:

Ek-26’da sunulan ikna edici konuşmaya yönelik rubriğin oldukça ayrıntılı olduğu görülmektedir. Rubrikte ikna edici konuşmayı ölçmek için 19 farklı ölçüt konulmuştur. Bu ölçütler sayısal olarak puanlamaya göre değil *yok, girişim düzeyi, orta düzeyi, mükemmel düzey* olmak üzere sözel şekildedir. Ölçekte gerek öğrencinin gerek hedef kitlenin gerekse savunulan tezin tüm yönlerinin ölçülmesine yönelik unsurlar bulunduğu görülmektedir.

Tablo 6’da ikna edici konuşmaya yönelik rubrik ise 7 ölçüte sahip olup 1-4 puan aralığındadır. Ölçek incelendiğinde; ikna edilecek konuyu, konuşmacıyı ve

izleyici unsurunu da ölçme sürecinde dikkate alması yönüyle bütüncül bir rubrik olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 6. İkna Edici Konuşma için Rubrik (Argumentative Speech..., 27–04. 2019)

Ölçütler	1	2	3	4
Organizasyon	Giriş amacı veya tezi belirtir ve konuyla ilgili genel bir bakış sunar. Bilgiler mantıklı bir düzende sunulur ve izleyicinin ilgisini çeker. Sonuç cümlesinde, kişisel bir görüşü kuvvetle belirtilir.	Giriş, amacı veya tezi içerir ve konuyla ilgili genel bir bakış sunar. Bilgiler mantıklı bir düzende sunulur, ancak her zaman izleyicinin ilgisini çekmez. Sonuç kişisel görüşü belirtir.	Giriş, ana amacı veya tezi içerir. Bilgiler mantıklı bir sırada sunulur. Bir sonuca varılmıştır; ancak kişisel bir görüş açıkça belirtilmemiştir.	Net bir giriş, yapı veya sonuç yoktur.
Amaç ya da Tez	Güçlü bir şekilde belirtilen amaç ve tez vardır. Fikirler açıkça belirtilir ve konu tanımlanır.	Kişisel bir görüşü belirten ve konuyu tanımlayan bir amaç veya tez vardır.	Kişisel bir görüş açıkça ifade edilmemiştir. Konuyla ilgili çok az bilgi var.	Kişisel görüş kolaylıkla anlaşılır. Konuyla ilgili çok veya az bilgi var.
Gerekçeler ve Destekleyici unsurlar	İyi bir şekilde desteklenmiş üçten fazla mükemmel gerekçe vardır. Bu gerekçeler araştırma ürünüdür.	Üçten fazla gerekçe vardır. Ancak argümanlar noktaları biraz zayıf.	İki tane zayıf argüman içeren gerekçeler vardır.	İki taneden az zayıf argüman içeren gerekçe vardır.
İzleyicinin Dikkati	Argümanlar potansiyel dinleyiciler için açık ve anlaşılabilir. Ayrıca karşı argümanlar da tahmin edilir.	Argümanlar potansiyel dinleyiciler için açık ve anlaşılabilir.	Argümanların bazıları potansiyel dinleyiciler için açık ve anlaşılabilir.	Argümanlar belirli bir kitleyi hedef almıyor.
Kelime Seçimi	Kelimelerin seçimi yaratıcıdır ve argümanları geliştirir.	Kelime seçimi argümanı geliştirir.	Kelime seçimine dikkat edildiğine dair kanıtlar var.	Kelime seçimi sınırlı düzeydedir.
Görsellik ve Konuşma	Görseller çekici, konuyla oldukça alakalı ve argümana destek verir. Konuşma etkileyici bir	Görseller, konuyla alakalı ve argümana destek verir. Konuşma akışkandır.	Görseller, konuyla alakalıdır. Konuşma çok fazla akışkan değildir.	Görseller, konuyla doğrudan alakalı

	akışa sahiptir.			değildir. Konuşma akışkan değildir.
Dil Bilgisi	Dil bilgisi ve yazım yanlışı yoktur.	Birkaç tane dil bilgisi ve yazım yanlışı vardır. Ancak anlamı bozmaz.	Birden fazla dil bilgisi ve yazım yanlışı vardır.	Çok fazla dil bilgisi ve yazım yanlışı vardır.
Açıklama/Yorum				

2.4.5.2. Öz Değerlendirme Ölçekleri

Günümüzde ölçme ve değerlendirme anlayışı değişmiştir. Ölçme ve değerlendirme yapılandırmacı anlayışla beraber sadece eğitim sürecinin sonunda değil tüm aşamalarında kullanılmaktadır. Öz değerlendirme ölçekleri de öğretim sürecinde öğrencinin öz denetiminin sağlanmasında önemli bir yeri olan ölçme türüdür. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendilerini keşfetmelerinde, güçlü ve zayıf yönlerini tespit etmede de faydalıdır. Bu açıdan öğrencilerin ikna edici biçimde yazdıkları yazılarını ölçmede faydası olacağı düşünülmektedir. Aşağıda Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulan farklı kaynaklarda bulunan ikna edici yazmaya yönelik öz değerlendirme ölçekleri sunulmuştur.

Tablo 7’de bulunan ikna edici yazmaya yönelik öz değerlendirme ölçeğinin 5 ölçütten oluştuğu görülmektedir. Oldukça basit ve kullanışlı olduğu için öğrenciler tarafından rahatlıkla kullanılabilir.

Tablo 7. İkna edici yazma öz değerlendirme rubriği (Prentince Hall Copper Level, 2005,343)

Kriter	Puan				
	Çok Kötü			Çok İyi	
Bulduğum konum iki tarafı ilgilendiren nitelikte mi?	1	2	3	4	5
Savduğum tez açık, net ve amaca hizmet ediyor mu?	1	2	3	4	5
Okuyucuların endişeleri ne kadar iyi tahmin	1	2	3	4	5

edebiliyor ve dikkate alıyorum?					
Argümanlar ne kadar etkili bir şekilde düzenliyorum?	1	2	3	4	5
İkna edici dili ne kadar etkili kullanabiliyorum?	1	2	3	4	5

Tablo 8’de bulunan öz değerlendirme ölçeği sözel olarak puanlanmakta ve 4 farklı ikna edici yazma ölçütünden oluştuğu görülmektedir. Bu öz değerlendirme ölçeğinin ikna edici bir yazıda temel unsurlarının yer alıp almadığına yönelik olduğu ve ölçeğin öğrencilerce kolay bir şekilde kullanabileceği anlaşılmaktadır.

Tablo 8. İkna edici yazma öz değerlendirme rubriği (Argumentative Writing..., 27–04. 2019)

Düzye	Evet	Bazen	Henüz Değil	Ölçüt
Fikirler ve İçerik 35%				Fikirlerim açık, konuya odaklanmış ve birçok iyi örnek veya gerçeyle iyi bir şekilde desteklenmiştir.
Organizasyon 25%				Yazım, fikirleri bir araya getiren iyi organize olmuş bir girişe, gelişme ve sonuca sahiptir.
Kelime Seçimi 20%				Yazımda bulunduğum pozisyonu en güçlü şekilde ifade eden ve başklarını ikna edecek dil kullanılmıştır.
Cümlelerin Akıcılığı 20%				Yazım, kaliteli cümle yapısından, oluşmuştur. Ayrıca gramer ve noktalama işaretleri kurallarına göre uygulanmıştır.

2.4.5.3 Kontrol Çizelgeleri

Kontrol çizelgeleri bir davranışın yapıp yapılmadığını tespit etmede kullanılan ölçme aracıdır. Hedef davranışın ne düzeyde yapıldığı hakkında bilgi vermez. Sadece hedef davranışı hiyerarşik olarak belli başlı aşamalara bölerek bu aşamaların tamamlanıp tamamlanmadığına odaklanır. Özellikle psikomotor becerilerin ölçmede kullanılmasının yanı sıra bilişsel düzeydeki becerileri ölçmede de faydalanılmaktadır. İkna edici yazma, kendi içinde birçok aşaması olan beceridir. Bu nedenle ikna edici yazarken kontrol çizelgelerinin kullanılması bu becerinin

kazanılmasında etkili olabilir. Ancak ikna edici yazma sürecinde hangi becerinin hangi aşamalara bölünüp kontrol çizelgesine döküleceği önemlidir. Alanyazından tespit edilen kontrol çizelgeleri aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 9’da Nimehchisalem ve arkadaşlarının (2014) oluşturduğu ikna edici yazma kontrol çizelgesi bulunmaktadır. Kontrol çizelgesi incelendiğinde; ikna edici yazıda olması gereken tüm unsurların görülmektedir. Bu açıdan oldukça kullanışlı ve kılavuz niteliği taşımaktadır. Ayrıca sadece işin tamamlanıp tamamlanmadığına değil aynı zamanda becerinin uygulanabilirliğinin de dikkate alındığı anlaşılmaktadır.

Tablo 9. İkna Edici Yazma Kontrol Çizelgesi (Nimehchisalem ve arkadaşları, 2014,73-74)

Yazmadan Önce	Tamamlandı	Beklemede	Uygulanmaz
1. İlgili metinleri gözden geçirin.			
2. Konuyla ilgili birkaç argümanı listele.			
3. Yazınızı destekleyecek güçlü argümanları ayır.			
4. Birkaç tane karşı argüman listele.			
5. Yalnızca çürütebildiğiniz karşı argümanları ayır.			
6. Bu konu hakkında farklı geçmişe sahip farklı insanlarla nasıl tartışacağınızı düşünün.			
7. Bu maddelere dayanarak, paragraflarınızın içeriğini planlayın.			
Yazaraken			
1. Hemen giriş yaparak başlamak zorunda değilsiniz. Taslak paragraf yazın.			
2. Planınıza uygun olarak yazın.			
3. İntihale düşmekten kaçının. Alıntı yapıyorsanız kaynağı belirtin.			
4. Her fikir konu ile ilgili olmalıdır.			
5. İçeriği etkin bir şekilde sunun.			
5.1. Tezinizi ortaya atın.			
5.2. Her iddiayı desteklemek için güçlü kanıtları sağlayın.			
5.3. Okuyucunuz için net olamayacağını düşünüyorsanız, iddianız ile kanıtınız arasındaki bağlantıyı ayrıntılandırın.			
5.4. Okuyucu tarafından sorgulanabileceğini düşünüyorsanız, iddianız ile kanıt arasındaki bağlantıyı güçlendirin.			
5.5. Çürüteceğiniz fikirleri tahmin et ve reddetmek için kanıt sağla.			

5.6. Argümanların gücünü göstermek için niteleyici (örneğin kesinlikle) ifadeleri kullanın.			
6. Fikirlerini organize et.			
6.1. Argümanlarınızı ve karşı argümanlarınızı gelişme kısmındaki paragraflarda sunun.			
6.2. İlk paragrafın başına konuyla ilgili genel bir ifade yazın.			
6.3. Birinci paragrafta, sunduğunuz argümandaki konumunuzu açıkça belirtin. Alternatif olarak, bu kağıdı yazma amacınızı belirtebilirsiniz.			
6.4. İlk paragrafın sonunda, yazıda tartışılacak olan argümanları ve karşı argümanları kısaca listeleyin.			
6.5. Argümanlarınızın bir özetini sunun ve sonuçlandırın.			
6.6. Cümlelerinizin hepsini birbiriyle bağlantılı şekle getirin.			
6.7. Fikirlerinizi mantıksal olarak sıraya sokarak birbirine bağlayın.			
7. İçeriğini ve organizasyonunu geliştirmek için yazının ilk taslağını gözden geçirin.			
Yazdıktan Sonra			
1. Görevi yerine getirin.			
1.1. Kelime sınırını düşünün			
1.2. Alakasız fikirleri kaldırın.			
1.3. Kontrol çizelgesinin tüm bölümlerine cevap verin.			
2. İçeriği etkin bir şekilde sunun.			
3. Yazınızın organizasyonunu kontrol edin.			
4. Kelime kullanımınızı kontrol edin.			
4.1. Teknik kelimeleri kullanmak iyidir ancak nasıl kullanılacağını bilmediğiniz kelimeleri kullanmaktan kaçınmalısınız.			
4.2. Eş ve zıt anlam kullanarak tekrardan kaçının.			
4.3. Yanlış kalıplaşmış sözlerden kaçınin.			
4.4. Doğru kelimelerin bir araya geldiğinden emin olun.			
4.5. Deyimler kullanmak iyidir, ancak bazı okurlar klişeleri sevmezler.			
5. Üslubunuzu kontrol ediniz.			
5.1. Resmi üslupta yazınız.			
5.2. Üslubunuz açık ve net olsun.			
5.3. Üslubunuzu samimi ve ilgi çekici kılın.			

6. Yazınızı dil bilgisi yönünden kontrol ediniz.			
6.1. Fiilleri doğru kullanın.			
6.2. Peşpeşe birbiriyle alakalı cümleleri anlatım bozukluğu oluşturacak şekilde bölmeyin.			
6.3. İsimleri doğru kullanın			
6.4. Sıfatları ve zarfları doğru kullanın.			
6.5. Edatları doğru kullanın.			
6.6. Hatalı karşılaştırmalardan kaçının.			
6.7. Aynı gramer yapısına sahip cümlelerin paralel yapıda olmasına dikkat edin.			
6.8. Karmaşık yapıları doğru kullanın.			
7. Yazım ve noktalama kurallarına odaklanın.			
7.1. İmlanızı kontrol edin.			
7.2. Özel isim gibi kelimeleri büyük harfle yazın.			
7.3. Noktalama işaretlerini doğru kullanın.			
8. Son taslağınızı gözden geçirmek ve size geri bildirimde bulunmak için bir akranlarınızdan yardım isteyin.			
9. 1-7 arasındaki maddeleri dikkate alarak yazınızı doğrulayın.			

Ek-28’de bulunan kontrol çizelgesinde ise, ikna edici yazmanın 11 alt beceriye bölüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca kontrol çizelgesinin oldukça basit ve kullanışlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle her sınıf seviyesinde kolaylıkla uygulanabilir.

2.4.5.4 Akran Değerlendirmesi

Eğitim sürecinin içinde ve sonunda rahatlıkla kullanılacak “akran değerlendirme, değerlendirme sürecinin birçok iyi karakteristiğini bünyesinde barındırmaktadır. Doğruluk, yenilenebilirlik, etkililik, öğrencilere ilerlemenin derecesini gösterme, yüksek kalitede geri bildirim verme, kendini ve akranlarını değerlendirme becerilerini geliştirme gibi özellikler bunlardandır” (Temizkan, 2009, 96). Bu nedenle ikna edici yazmada da kullanılması oldukça yararlı olacaktır. Nitekim ikna etmede amaç karşı tarafta tutum değişikliği oluşturmak olduğu için akran değerlendirme sayesinde yazılan yazının ikna edici olup olmadığı rahatlıkla anlaşılabilir.

Tablo 10’da ikna edici yazmaya yönelik kısa ve kullanışlı bir akran değerlendirme ölçeği bulunmaktadır. Bu ölçekte akranın yazılarının okunup ölçekte belirtilen unsurların olup olmamasına göre kutucukların işaretlenmesi istenmektedir. Bununla beraber ölçekteki geri bildirim alanlarıyla kutucuktaki ölçütler dışında akranına tavsiyelerde bulunma imkânı vermektedir. Bu yönleriyle ölçek hem nesnel hem de öznel nitelik taşımaktadır.

Tablo 10.İkna Edici Yazma Akran Değerlendirmesi(Persuasive Peer Review...,27–04.2019)

Yazıyı değerlendiren kişinin adı: _____

Akran Değerlendirme Rehberi: İkna Edici Deneme

İkna edici kompozisyonu değerlendirmek için aşağıdaki açıklamaları kullanın. Ne yazdığımı dikkatlice okuyun. Aşağıdaki görevlere odaklanan ve yapıcı geri bildirimler verin.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Kriterleri

1. Görev tamamlama

- Arkadaşım, en az üç kaynağı kullanıp ve bu kaynaktaki bilgileri anladığımı göstermiştir.
- İkna edici yazısı; giriş, gelişme ve sonuç bölümünden oluşmaktadır.
- Paragraflardaki cümlelerde açıkça sunulan bilgilerin tamamı konuyla ilgilidir.
- Geçiş ifadelerini kullanmıştır.

Geri bildirim:

2. Metin kullanımı

- Elde ettiği tüm kaynakları harmanlayarak etkili bir şekilde kullanmıştır.
- Kaynaklardan elde ettiği kanıtları kullanarak tezini açıkça savunmuştur.
- Yazı boyunca alıntılardan yararlanmıştır.
- Kendi cümlelerini kullanır ve intihalden kaçınmıştır.

3. Dil bilgisi Kontrolü

- Anlaşılır bir dil kullanmıştır. Az miktarda dil bilgisi yanlışı yapmıştır.
- Deyim ve kalıplaşmış sözler kullanmıştır.
- Resmi dili kullanır ve argo veya gündelik dili kullanmaktan kaçınmıştır.
- Çeşitli basit ve birleşik cümleler kullanmıştır.

Tablo 11’de ikna edici yazma akran değerlendirme ölçeği örneği görülmektedir. Bu ölçekte akranın ikna edici yazısında ölçekte belirtilen unsurların olup olmamadığının tespit edilmesinin yanı sıra akrana öneriler için ayrı alan da bulunmaktadır. Ayrıca ölçek uzun olmadığı ve ayrıntıya çok inmediği için öğrenciler tarafından rahatlıkla ve hızlı bir şekilde kullanılabilir.

Tablo 11. İkna Edici Yazma Akran Değerlendirmesi(Persuasive Peer Review...,27–04.2019)

İKNA EDİCİ YAZMA AKRAN DEĞERLENDİRMESİ			
Yazanın adı: _____			
Arkadaşınızın adı: _____			
Yazma konusu: _____			
Ölçüt	Evet	Hayır	Öneriler
İkna edici yazı harika bir girişle başlar ve tez açıkça ifade edilmiştir.			
İlk paragrafta ana düşüncüyü destekleyen en az üç gerekçe vardır.			
Her bir nedeni desteklemek için üç veya daha fazla olgu, görüş ve örnek kullanılmıştır.			
Yazıda gramer, yazım ve noktalama yanlışı yoktur.			
İkna edici yazı, ana fikri destekleyen güçlü bir sonuçla ve farklı kelimeler kullanılarak üç nedenle sona ermektedir.			

2.5.YAZMA YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Yazma, zihinde tasarlanan duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak kâğıda dökülmesidir. Yazma bu yönüyle bir iletişim türüdür. Yazma süreci; “yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır” (Maltepe, 2006, 42). Bu süreçte yazılı anlatım çalışmalarını geliştiren değil belli başlı yöntemler kullanılarak yapılmaktadır. 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı’nda belirtilen yazma yöntem ve teknikleri şu şekilde ifade edilmektedir:

Not Alma: Not alma, okunulan bir yazının veya dinlenen bir konuşmanın önemli noktalarının kısa ve öz olarak kâğıda geçirilmesidir. Not almak önemli bilgiyi

önemsiz bilgiden ayırmayı, bilgiyi organize etmeyi, bilgileri özetlemeyi, anahtar kavramların ortaya çıkmasını sağlar. Ayrıca not alma, unutulmuş bilgilerin tekrar hatırlanması açısından önemlidir. Unutulmuş bilgiler tekrar kullanılmak istendiğinde bu bilgilerin yer aldığı kaynakların tekrar okunması gerekmektedir. Böyle durumlarda kaynaklara ulaşamama ve vakit kaybı sorunları yaşanmaktadır. Önceden alınan notları kullanarak unutulmuş bilgiler hızlıca, vakit kaybedilmeden tekrar hatırlanır.

Not alma sürecinde “herhangi bir konuya yönelik bir metin okutulur veya dinletilir” (MEB, 2006, 70). Öğrenciler de bu süreçte metnin özünü veren ve daha sonra okunduğunda da metni hatırlatan kısa ve öz yazılar yazması beklenmektedir. Özellikle okudukları veya dinledikleri/izledikleri ikna edici yazı ve konuşmalarda geçen savunulan tezin anahtar kelimeleri, destekleyici ifadeleri ve gerekçeleri kısa notlar şeklinde yazma öğrenciye önemli derecede fayda sağlayabilir. Bu süreçte not alma stratejilerinin ve kavram haritalarının kullanılması argümanların ve gerekçeleri organize etmede önemli derecede kolaylık sağlamaktadır.

Özet Çıkarma: Özet çıkarma öğrencinin okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini kısaca konunun özünü verecek şekilde yazmasıdır. Özetleme sayesinde öğrenciler öğrendiği bilgileri daha sonra kolay bir şekilde hatırlamaktadır. Öğrenciler “özetleme işlemiyle hem zamandan tasarruf edecek hem de sistemli çalışmak adına var olan bilgileri kendi cümleleriyle ifade edip kavrama seviyesindeki becerilerini geliştirecektir” (Yılmaz, 2009, 30). Ancak özetleme yapılırken konunun özünden kopulmamalıdır. “Özetlemeler mutlaka okuyucunun kendi sözcüklerinden oluşmuş cümlelerle yapılmalıdır ve özet cümleleri kısa, öz olmalıdır” (Gündüz ve Şimşek, 2011, 173-174). Bunun içinde özetleme stratejileri kullanımı önemlidir.

Öğrenciler, okudukları veya dinledikleri/izledikleri ikna edici yazı ve konuşmaları kendi ifadeleriyle özetlemesi savunulan tezin, argümanların ve gerekçelerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Öğrenciler de bu sayede ikna edici metnin önemli noktalarını kavramış olacaktır. Bu açıdan ikna edici metinlerin özetlerinin çıkarılmasına yönelik etkinlikler yapılması faydalı olabilir.

Boşluk Doldurma: Öğrencilerin okuduğunu, dinlediğini ve izlediğini anlama düzeylerini belirlemek amacıyla verilen metinlerde uygun yerlerde boşluklar bırakılır. ”Öğrencilerin anladıklarını kısa ve öz bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmek, onlara bilinçli ve düzenli çalışma alışkanlığı kazandırmada oldukça faydalıdır” (MEB, 2006, 68). Boşluk doldurma ilkökul 3.sınıftan itibaren ders kitaplarında yer edinmektedir. Özellikle Türkçe ders kitaplarında dinleme/izleme metinlerin işlenirken sık sık kullanılmaktadır. Öğrencilerin dikkatini okuduğuna, dinlediğine ve izlediğine ne derecede verdiğini tespit etmede faydalıdır. Bu yönleriyle ölçme aracı olarak da nitelendirilebilir.

Boşluk doldurma etkinlikleri ikna edici yazılarda kullanılması, öğrenciye ikna edici metnin unsurlarının öğretiminde büyük ölçüde fayda sağlayacaktır. İkna edici metnin uygun yerlerinde boşluklar bırakılarak savunulan tezi destekleyen görüşleri, gerekçeleri, veri, istatistik, sonuç cümlesi gibi unsurların öğrencilerden yazılması istenilebilir. Bu sayede öğrenciler ikna edici metnin unsurlarına yönelik uygulama yapma imkânı bulmuş olur.

Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma: Öğrencilerin metin bağlamında öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyim gibi söz varlıklarını kullanma esasına dayanan bir tekniktir. Öğretmen bu tekniğin kullanımına yönelik olarak kelime, kavram, atasözü ve deyimleri sunar. Öğrenciler de yazacakları konu doğrultusunda verilen kelime, kavram atasözü ve deyimlerden hangisi yazısına uygunsa onu seçerek kullanırlar. Bu sayede öğrenciler öğrenilenleri uygulama fırsatı bulduğu gibi söz varlıkları da zenginleşmektedir.

Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma beş aşamada gerçekleşir:

1. Öğretmen ve öğrenciler tarafından ortak bir konu belirlenir.
2. Öğrenciler, ilgili sözcük, deyim, atasözü ve kavramlardan oluşan bir kelime ve kavram havuzu oluşturur; her bir kelime ve kavramı bir daire içine alır ve anlamlarına göre oklar aracılığıyla birbirine bağlar.
3. Belirlenen konunun ana düşüncesine göre uygun sözcük ve kavramlar tespit edilir; yazılacak paragrafın içeriğine göre gruplandırılır.

4. Gruplandırılan kelime ve kavramlar, anlamlarına göre ana kavrama bağlanır. Bu aşamada her grup bir paragrafı yani yardımcı fikirleri oluşturur.

5. Yazma sonunda bazı metinler, sınıfta okunarak öğrencilerin tercih ettikleri kelimeleri yerinde ve doğru kullanıp kullanılmadığı incelenir (Gündüz ve Şimşek, 2011, 180).

İkna kullanılan dilin herkesin anlayacağı şekilde yazılması başlıca unsurdur. Metin işlendikten sonra öğrencilerin söz varlığını geliştirici etkinlikler yapılması ve bu etkinlik sonucunda ortaya çıkan kelime ve kelime gruplarının ikna edici yazılarda kullanılması öğrenciye uygulama alanı sağlamaktadır. Bu sayede öğrenci ikna edici yazısında hep aynı kelimeleri kullanarak tekrara düşmez ve zengin söz varlığına sahip cümleler ve paragraflar oluşturabilir.

Serbest Yazma: Öğrencilerin herhangi bir konuda duygu, düşünce ve hayallerini yazmalarını sağlamak ve yazma yeteneklerini geliştirmek için serbest yazma yöntem ve tekniği kullanılmaktadır. “Öğrenciye seçilen herhangi bir konuda kısa süreli periyotlarda yazma fırsatı sağlayan serbest yazma, öğrencinin ilginç konular bulmasında, farkında olmadığı fikirlerini fark etmesinde, yazma etkinlikleri için orijinal konular belirlemede faydalı bir yöntemdir” (Demir, 2011, 40). Serbest yazma yaparken öğrenci, tür, zaman ve kâğıt sınırlamasına bağlı kalmadan yazmaktadır. Öğrenciler bu etkinliği okulda yapmak zorunda değildir. Öğrenciler istediği zaman yazabilmekte ve istediği elektronik ve yazılı ortamlarda paylaşabilmektedir. Bu yazılı anlatım türünde; zaman, mekân ve tür sınırlaması olmadığı için öğrenci yaratıcı düşüncelerini rahatlıkla kâğıda geçirme imkânı bulabilmektedir.

İkna edici yazılar yazılırken serbest yazma çalışmaları yapılarak süre ve fiziksel ortamlara bağlı kalınmadığı için yaratıcı düşünce gelişebilir. İkna edici yazılarda savunulan öneriyi destekleyen argümanların ve gerekçelerin inandırıcı olması için veriler, istatistikler ve alıntılarının kullanılması gereklidir. Bu da belli bir süre isteyen araştırma sonucunda olmaktadır. Serbest yazma tekniği zaman ve süre sınırı koymadığı için araştırma yapmaya imkân sağlamaktadır.

Kontrollü Yazma: Kontrollü yazma; kelimelerin, cümlelerin ve kalıpların Türkçenin kurallarına uygun biçimde yazılması için yapılan yazma çalışmasıdır. “Kontrollü yazma çalışmalarında amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru şekilleriyle yazma olanağı vermektir” (Demirel, 1999, 142). İkna edici yazılarda sözcüklerin, cümlelerin ve paragrafların dil kurallarına göre kurulması gerekmektedir. Bu yazılar, dil kurallarına ve cümle kuruluşlarına dikkat edilmeden yazıldığı takdirde karşı tarafı ikna edilecek konudan uzaklaştıracaktır. İkna edici yazıları güçlendirecek yazma alıştırmaları yapılması bu açıdan önemlidir. Bu yazma alıştırmaları; “yer değiştirme, dönüştürme, örneğe uygun kompozisyon yazma, yeniden sıraya koyma, sorulara cevap vererek paragraf yazma, tamamlama” (Ünsal, 2008, 49) şeklinde yapılması mümkündür.

Yaratıcı Yazma: Yaratıcı yazma öğrencilerin herhangi bir konudaki duygu, düşünce ve hayal dünyalarını kullanarak orijinal fikirleri kâğıda dökmesidir.

Yaratıcı yazma, var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak ve birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir yazı koyma etkinliği; kişinin bir konudaki duygu ve düşüncelerini hayal gücünü kullanarak özgürce kâğıda aktarmasıdır (Arthur ve Zell, 1996; akt. Demir, 2013, 88).

Yaratıcı yazma çalışması;

Öğrencinin hayal dünyasını harekete geçirmek sureti ile daha önce yaşamadığı deneyimleri sanalda olsa öğrenciye yaşama imkânı tanır. Böylelikle öğrenci gerçek yaşamda bile karşılaşamayabileceği durumlarla yüzleşerek çeşitli deneyimler edinir. Bu durum, hayal dünyasında karşılaştığı problemler ile yüzleşmek suretiyle, öğrencileri bu problemler için özgün çözümler üretmeye sevk eder (Dolmaz ve Kaya, 2017, 4).

Yaratıcı yazma süreci orijinal fikirler üretilmesi esasına dayanır. Bu nedenle öğrencinin fikir dünyasını zenginleştirmek için çaba harcanması gerekmektedir.

İkna edici yazılar hayal gücünün, zekânın işe koşulduğu yazılı anlatım türüdür. Karşı tarafı eyleme geçiren unsurları organize etme ancak yaratıcı zekâyâ sahip öğrencilerin yapabileceği bir çalışmadır. Öğrencilerden de ikna edici yazılar

yazarken yaratıcı fikirlerle karşı tarafı etkilemesi beklenmektedir. Bunun içinde öğrencilerin sınıf ortamında ve dışında yaratıcı yazma çalışmaları yapmaları sağlanmalıdır.

Metin Tamamlama: Öğrencinin okunulan veya dinlenen metinden hareketle yaratıcı düşüncesini geliştirmeye yönelik yazma etkinliğini ifade etmektedir. Bu yazma etkinliğinde “öğrencilerden, okuduklarından hareketle duygu, düşünce veya olayların gelişimine yönelik fikirlerini yazmaları istenir” (MEB, 2006, 71). Öğrenciler metni tamamlarken metnin ana fikrine, ana duygusuna ve olaylar zincirine bağlı kalarak yazmaları gerekmektedir. Öğretmenin metin tamamlama sürecinde öğrencilerin fikirlerini organize etmesi ve rehber olması önemlidir.

İkna edici yazılarda metnin eksik kısımları verilerek ikna edici yazıyı tamamlayan uygun ifadeler yazılmasına yönelik etkinlikler tasarlanabilir. Öğrenciler bu sayede ikna edici metni tamamlarken yaratıcı düşünme becerilerinin yanı sıra ikna edici metindeki bulunması gereken unsurları da uygulayarak öğrenmiş olur.

Tahminde Bulunma: Tahminde bulunma okuma ve dinleme/izleme öncesine, sırasına ve sonrasına ilişkin öngörülerini ifade eder. Bu yöntem sayesinde “öğrencilerin okuduklarından hareketle duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmek, onları etkin duruma getirerek yorum yapma ve fikir yürütme becerilerini geliştirmek hedeflenmektedir” (MEB, 2006, 72). Öğrenciden bu süreçte metne yönelik tahminlerde bulunması ve bunları yazılı olarak ifade etmesi beklenmektedir. Tahminleri yazmadan önce okuma veya dinleme/izleme stratejilerini kullanması önemlidir. Dikkatini okuduğuna veya dinlediğine/izlediğine vermeyen öğrenci bu süreçte başarı sağlayamayabilir.

Tahminde bulunma etkinlikleri öğrencinin öngörüsünü artırmada oldukça etkilidir. Özellikle bu açıdan ikna edici yazmayı desteklemektedir. İkna edici yazarken veya konuşurken sadece savunulan görüşü destekleyen gerekçelerin sunulması yeterli değildir. Öğrencilerin özellikle karşı görüşleri tahmin etmesi ve bu doğrultuda yazması ve konuşması gerekmektedir. Ayrıca ikna edici metin yazarken karşı görüşleri tahmin etmeye yönelik kavram ve zihin haritaları, balık kılçığı vb.

fikirleri örgütleyen ve kavramlar arasında ilişkiler kuran diğer tekniklerin kullanılması fayda sağlayabilir.

Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma: Öğrencilere okutulan veya dinletilen bir metni kendi ifadeleriyle tekrar yazması esasına dayanmaktadır. Bu yazma tekniğiyle “öğrencilerin kendilerine özgü ifade şekillerini ve üslûplarını geliştirmektedir” (MEB, 2006, 72). Bu sayede öğrenci metni oluştururken kendi duygu ve düşünce dünyasını kullanmayı öğrenmektedir. Okutulan veya dinletilen ikna edici metinlerin tekrar yazılmasına yönelik etkinliklerde öğrenci kendi düşünce ve hayal dünyasına göre metni tekrar organize etme, yeni argümanlar ve gerekçeler vb. sunma fırsatı bulabilir. Ayrıca etkinlik yapılırken okutulacak veya dinletilecek metnin uzunluğu önemlidir. Bu nedenle seçilecek metinler öğrenci yaş, ilgi ve seviyesine uygun olması gerekmektedir.

Güdümlü Yazma: Güdümlü yazma, sınıf ortamında bir konu hakkında konuşulması veya tartışılması ve sonucunda öğrencilerin bu süreçte edindikleri bilgileri yazmalarını ifade etmektedir. “İlkokul düzeyinde yapılan dikte çalışmaları ve dinlenen metnin daha sonra öğrenciler tarafından aynen yazılması dikteli kompozisyon çalışmaları güdümlü yazmayı kapsamaktadır” (Ünsal, 2008, 55).

Güdümlü yazma çalışmaları dört farklı aşamada yapılır:

1. Öğrenciler belli bir konuda öğretmen tarafından bilgilendirilir.
2. Konu hakkında belli bir bilgi düzeyine sahip olan öğrenciler, sınıfta öğretmenin denetiminde tartışma kurallarına uygun olarak tartışır ve belli bir yargıya ulaşırlar.
3. Tartışma sonunda edindikleri bilgileri, duygu ve düşünceleri yazıya aktarırlar.
4. Yazma eyleminin sonunda birkaç yazı sınıfta öğretmen ve öğrenciler tarafından değerlendirilir (Gündüz ve Şimşek, 2011, 196).

Sınıf içinde konuşulan veya tartışılan konuda öğrenci seviyesine uygun ikna edici yazma çalışmaları yapılması oldukça faydalıdır. Bu tür ikna edici yazılar

etkinlik bağlamında kısa ve öz yazılabileceği sınıf dışında araştırma yapılarak yazılması da mümkündür.

Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma: Bu yazma etkinliğinde öğrencilere herhangi bir türde bir metin verilerek okutulur veya dinletilir. “Öğrenciler okudukları metinden hareketle, metinde ele alınan duygu, düşünce, hayal veya olayları geliştirerek ve yaratıcılıklarını kullanarak farklı bir türde metin oluştururlar” (MEB, 2006, 72). Etkinlik yapılırken öncelikle öğretmenin, öğrencilerin hangi türde yazmaya meyilli olduklarını belirleyerek yaratıcılıklarını o türde kullanarak yazmalarını sağlamalıdır. Ayrıca öğrenciler bu yazılı anlatım etkinliğinde metinde geçen anahtar kelimeleri tespit etmelidir. Tespit edilen bu anahtar kelimeler oluşturulacak yeni metin türünde kullanılması gerekmektedir.

Bir metinden hareketle ikna edici yazıların kullanıldığı reklam metni, tavsiye yazıları, editör yazısı, ikna edici mektup, şikâyet mektubu vb. birçok metin türünde yazılar oluşturulabilir. Kaynak metinde geçen duygu, düşünce ve olaylar tespit edilip geliştirilerek ikna edici yazıda sunulması sağlanabilir.

Duyulardan Hareketle Yazma: Duyulardan hareketle yazma çalışmaları, öğrencilerin duyularından birini veya birkaçını harekete geçirme esasına dayanmaktadır. “Bu yöntem öğrencilerin duyularını harekete geçirecek etkinliklerle kullanılmalıdır. Bunun için farklı müzikler ya da görseller kullanılabilir. Bu yöntemin amacı, öğrencilerin algılama güçlerini ve dikkatlerini geliştirmektir” (MEB, 2006, 72). Öğrenci, yazılı anlatım etkinliğinde öğretmenin sunmuş olduğu resim, basılı ve elektronik metinler, dinlemeye esasına dayalı ürünler hakkında kendisinde uyandırdığı izlenimleri kâğıda geçirir. Öğrenciler hangi türlere yatkınsa o türleri kullanarak izlenimlerini ortaya koyabilmesi sağlanmalıdır.

İkna edici yazıları daha ikna edici kılan unsurlardan birisi de duygusal ifadeler içeren gerekçelerdir. Bu ifadeler insanların duygusal yönünü harekete geçirerek istenen yönde ikna etmede oldukça etkilidir. Bu nedenle duyulardan hareketle yazma çalışmaları ikna edici yazmaya katkı sağlamaktadır.

Grup Olarak Yazma: Grup olarak yazma öğrencilerin iş birliği içinde yazma esasına dayanmaktadır. Ekip ruhu, iletişim becerileri kazanma, yardımlaşma ve ortak bir ürün ortaya çıkarma vb. grup olarak yazmanın temelini oluşturur. Grupla yazma, “öğrencilerin bir konu hakkında küçük gruplar halinde birlikte çalışarak bir metin oluşturmasıdır. Gruptaki bir öğrenci metnin bir kısmını yazabileceği gibi metnin tamamını da birlikte yazabilirler” (Güneş, 2016, 180). Bu şekilde öğrencinin yazma becerisini geliştirdiği gibi iletişim ve paylaşma yönüyle de kişisel gelişimini sağlamaktadır. Grup olarak yazma etkinlikleri sınıf ortamında olabileceği gibi elektronik ortamlarda da sınıftan bağımsız bir şekilde çevrimiçi yapılabilmektedir.

Grup olarak ikna edici yazılar yazılması orijinal ve yaratıcı fikirleri beraberinde getirir. Grupla ikna edici metin oluşturma sürecinde farklı fikirler işe koşulduğu için oluşturulacak metnin daha inandırıcı unsurları içermesi ve hedef kitleyi daha kolay etkilemesi mümkündür. Grupla yazma sürecinde ikna edici metnin her unsuru grup üyeleri tarafından tartışılması gerekmektedir. Alınacak pozisyonun belirlenmesi, argümanların yapılandırılması, pozisyonu destekleyen gerekçelerin ortaya koyulması ve sonuç paragrafının oluşturulması gibi ikna edici unsurların gruptaki tüm üyelerin fikri alınarak oluşturulması gerekli ve önemlidir. Bu şekilde hedef kitle üzerinde etkili olacak her nokta gözden kaçmamış olur.

Eleştirel Yazma: Eleştirel yazma, öğrencinin tarafsız bir bakış açısıyla bir konunun olumlu ve olumsuz tüm yönlerini ele alarak yazmasını ifade etmektedir. “Bireyin eleştirel yazma becerisinin gelişmesi, eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerilerinin gelişmiş olmasına bağlıdır” (Topçuoğlu, Ünal ve Tekin, 2013, 1598). Bu nedenle eleştirel yazmaya başlamadan önce eleştirel düşünme becerisine az çok sahip olması gerekmektedir. “Eleştirel düşünenler bir fikri ya da düşünceyi güvenilir kanıtlarla yargılar, bunu ifadeler arasındaki mantıksal ilişkiler kurarak veya veriyi güvenilir bir kanıt olarak kullanarak ya da kaynakla mantıksal ilişkiler kurarak yaparlar“ (Karabay, 2013, 1731). Öğretmenlerin eleştirel yazma becerisini geliştirmek için sınıf içinde örnek çalışmalar yaparak öğrenciyi hazırlaması ve daha sonra eleştirel yazma çalışmaları yapması daha faydalı olacaktır.

İkna edici yazılarda taraf olunan konuyu savunmak için eleştiri unsuru yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Çünkü karşı tarafın görüşünü değiştirmek için savunulan tezin tersi düşüncelerin çürütülmesi gerekmektedir. Ayrıca savunulan tezin ve karşı görüşlerin artıları ve eksileriyle ortaya konulup buna göre pozisyon alınarak destekleyici argümanlar belirlenmelidir. Bu açıdan eleştirel yazı yazma ikna edici yazıları destekleyen yazma yöntemlerinin başında gelmektedir.

2.6. YAZMA ÖĞRETİMİNDE İŞ BİRLİKLİ ÖĞRENME

İş birlikli öğrenme; öğrencilerin ortak bir amaç için gruplar hâlinde birbirleriyle gerek akademik gerekse sosyal yönden etkileşime girmesi esasına dayanan öğrenme yaklaşımını ifade etmektedir. Johnson ve Johnson (1990) iş birlikli öğrenmeyi “öğrencilerin gruplar hâlinde yüz yüze etkileşim içinde oldukları ve yüksek seviyede olumlu bağımlılık ile ders çalışmaları” (s.28) olduğunu ifade etmektedir. Slavin (2014) iş birlikli öğrenmeyi, “öğrencilerin birbirlerine akademik olarak öğrenmelerine yardımcı olmak için küçük gruplar hâlinde birlikte çalıştıkları öğretim yöntemi” (s.5) olarak tanımlanmaktadır. Açıkgöz (2011) iş birlikli öğrenmeyi “öğrencilerin küçük gruplar halinde ve birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek öğrenmeyi gerçekleştirme süreci” (s.173) olarak tanımlanmaktadır. Gömleksiz (1997) iş birlikli öğrenmeyi “öğrencilerin, sınıf ortamında küçük karma gruplar oluşturarak, ortak bir amaç doğrultusunda, akademik bir konuda birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı oldukları, grup başarısının ödüllendirildiği bir öğrenme yaklaşımı” (s.1) olarak ifade etmektedir. Demirel (2002) iş birlikli öğrenmeyi, “öğrencilerin küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek ya da bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yoluyla bir konuyu öğrenme yaklaşımı” (s.207) diye belirtmektedir. Alanyazındaki tanımlardan anlaşılacağı gibi iş birlikli öğrenme belirli bir amaç ve plan doğrultusunda öğretmen rehberliğinde oluşturulan küçük grupların etkileşim yoluyla bilgiyi yapılandırdıkları öğrenme ve öğretme sürecidir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramının benimsenmesi ile sınıf içinde ve dışında öğretmen ve öğrenci rollerinde değişiklikler meydana getirmiştir. Bu anlayış ile yenilenen öğretim programlarında öğrenciler, sınıf içerisinde pasif olarak sadece

dinleyici konumunda değil aynı zamanda aktif, sorgulayan, bilgiyi yapılandıran, iş birliği yapabilen, düşünme becerilerini kullanan ve öğrenmeyi öğrenen pozisyona gelmiştir. Aynı şekilde öğretmenler de sınıfta sadece bilgiyi aktaran değil bilgiyi yapılandırmada rehber konumuna gelmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin bilgiyi yapılandırması için derslerde aktif öğrenme yöntem ve teknikleri kullanmaya başlamıştır. Bu sayede öğrenciler aktif bir şekilde öğretim sürecine dâhil olup bilgiyi yapılandırma fırsatı yakalamaktadır.

Aktif öğrenme teknikleri eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez unsuru olmuştur. Aktif öğrenme yöntemlerinden olan iş birlikli öğrenmenin derslerde kullanılması yapılandırmacı anlayışın benimsendiğini işaret etmektedir. Çünkü yapılandırmacı anlayışta olduğu gibi iş birlikli öğrenme de öğretmenin rehber konumunda olduğu; öğretim etkinliklerini, öğrencilerin görüşlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alınarak planlandığı bir öğrenme yöntemidir. İş birliğine dayalı öğrenme 1970'lerde ortaya çıkmaya başladı. İş birlikli öğrenmenin sosyal ve akademik olarak öğrencilere faydaları hakkında raporlar yayınlanmaya başlandı (Allen, 1976; Brown ve ark., 1971; Gartner, Kholer ve Riesman, 1971; Kagan, 1985, 67). Daha sonra eğitim başta olmak üzere her alanda sıkça başvurulan bir yöntem hâline gelmiştir. Bu yaklaşım, öğrenci merkezli eğitimi ve öğrencinin öğretim sürecinde aktif olmasını ve bilgiyi yapılandırmasını esas alır. “Yaparak ve yaşayarak öğrenmeye, araştırmaya, problem çözmeye ve belirlenen rolleri yerine getirmeye bağlı bir yaklaşımdır. Bu özellikleri sebebiyle öğrencilerin hem akademik başarılarını, hem duyuşsal yönlerini hem de toplum içindeki rollerini olumlu etkilemektedir” (Yönez, 2012, 45). Aynı şekilde Johnson’ın (1981) da belirttiği gibi iş birlikli öğrenme grubunda öğrenciler görevlerini sürdürmek için birbirlerine yardım etmekte ve akademik anlamda olduğu kadar psiko-sosyal gelişim açısından da faydalı olmaktadır.

İş birlikli öğrenme takım ruhu çerçevesinde öğrenciyi eğitim-öğretim sürecinde aktif kılmaktadır.

İş birlikli öğrenme öğrenciler arasındaki etkileşimli öğrenme ortamı sağlar. İşbirlikçi öğrenme sırasında, öğrenciler farklı bakış açıları kazanır, fikirlerini başkalarıyla paylaşır. Öğrenme amaçlarına ulaşmak için kullanacakları strateji

ve yöntemler hakkındaki farkındalıklarını artırmalarına yardımcı olabilir (Tang, 1998, 116).

Geleneksel öğrenme yaklaşımında öğrencilerin öğrenmeleri birbirlerinden bağımsızdır ve bir öğrencinin başarısı diğer öğrencileri etkilememektedir. Geleneksel sınıflarda öğrenci daha çok dinler ve not alır. “İş birlikli sınıflarda öğrenciler dinler, yazar, anlatır, resimlendirir; tekrarlar ve etkileşir. Öğrencilere çoklu öğrenme fırsatları sunulur ve çoğunlukla geleneksel sınıflardan daha fazla başarı elde edilir. Öğrenciler pasif bilgi alıcısı olmanın ötesinde konuyla etkin şekilde ilgilenirler” (Baş, 2012, 29). Geleneksel sınıf ortamında oluşturulan kümeler iş birlikli öğrenmeyi kapsamamaktadır. İş birlikli öğrenmede rol dağılımı, grup içi etkileşim, paylaşılmış liderlik vb. yönlerden küme çalışmalarından ayrılmaktadır.

İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımında grup üyeleri arasında iş birliği gelişmekte, her üye kendi düşüncelerini ifade etmekte, üyelerde olumlu bağlılık duygusu ve liderlik becerisi gelişmekte aynı zamanda üyelerin çalışma sürecinde faal olarak rol almaları sağlanmaktadır. Khan ve Inamullah (2011) “iş birlikli öğrenmenin aktif bir öğrenme süreci olduğunu, öğrenciler üretmek ve paylaşarak daha fazlasını öğrendiğini ve öğrencilerin temel sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu” (s.214) belirtmiştir. Ayrıca iş birlikli öğrenme, empati duygusunun yanında başarısı az olan öğrencilerin becerilerinin gelişmesinde yardımcı olmaktadır. Diğer öğrenme yaklaşımlarına göre daha ekonomik olan iş birlikli öğrenmede öğrenciler diğer arkadaşlarının fikirlerine daha anlayışlı ve hoşgörülü karşılamakta, ders sürecinde daha aktif olmakta ve bilgiyi üreten konumundadır. İş birlikli öğrenme, anaokulundan üniversite seviyesine kadar ve farklı konu alanlarında öğrenciler arasında pozitif sosyal etkileşimlerini ve başarılarını destekleyen pedagojik bir uygulama olarak kabul edilmektedir (Johnson ve Johnson, 2002; Slavin, 1996). Bununla beraber iş birlikli öğrenme yaklaşımı öğrencilerin akademik başarılarını, derslere olan tutum, dikkat ve ilgi gibi özelliklerini de artırmaktadır.

İş birliğine dayalı öğrenme yöntemi sadece akademik becerileri değil bireylerin sosyal yönden gelişmesine zemin hazırlamaktadır. “Sosyal becerilerin oluşumu ve gelişimi için öğretmen, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinde ve sürecin

kolaylaştırılmasında aktif bir rol oynamaktadır” (Çalhan, 2012, Webb, 2008, Slavin, 1996). Aynı zamanda “iş birlikli öğrenme rekabete dayalı öğrenmeden ziyade sosyal öğrenme hâkimdir” (Johnson ve Johnson, 1994, 2). Ancak bu öğrenme yönteminin başarıya ulaşması için belli şartları taşıması gerekmektedir. Johnson ve Johnson (1994) iş birlikli öğrenmenin istenen başarıya ulaşması için aşağıda belirtilen şartlara bağlı olduğunu ifade etmiştir:

- Açıkça algılanan olumlu karşılıklı bağımlılık
- Kayda değer (yüz yüze) etkileşim
- Grubun amaçlarına ulaşmak için bireysel hesap verebilirlik ve kişisel sorumluluk
- Grup becerilerinin kullanımı
- Grubun gelecekteki etkinliğini artırmak için mevcut işleyişin kontrol edilmesi

Grup çalışmalarının iş birlikli öğrenmeyi sağlayabilmesi için grup üyelerinin hem kendilerinin hem de diğerler arkadaşlarının öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmaya çalışması gerekmektedir. Diğer bir deyişle gruptaki her üyenin diğer üyeler başarmadan kendisinin de başaramayacağını bilmesi gerekmektedir. Sonunda elde edilen ürünün de gruptaki her bireyin katkısıyla elde edilmiş olduğunun farkında olmalıdır. İş birlikli öğrenmenin oluşması için gruptaki bireylerin çalışmanın bir bölümünü yapmaları yeterli değildir. Gruptaki üyelerin birbiriyle etkileşim içinde ve birbirine yardımcı olarak ortak bir ürün ortaya koyması gerekmektedir.

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin etkileşim içinde birlikte öğrenmelerini sağlar. Aynı zamanda öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine katkı sağlamakla kalmaz, yapılacak işler ve görevler hakkında daha özgürce kararlar almalarını teşvik eder. Ayrıca olumlu bir etkiye sahip olan iş birlikli öğrenme öğrencilerin kendi kendine öğrenme konusunda daha aktif olmalarına imkân sunar. Beckman (1990) iş birlikli öğrenmenin önemli faydalarının yanı sıra olumsuz sonuçlarının da olduğunu ifade etmiştir. Olumsuz unsurların bazıları ise şunlardır: İşlevsiz grupların oluşumu, birlikte çalışamama ve çalışmanın nasıl yapılacağı konusunda grup içinde fikir birliğinin olmaması. Bu nedenle iş birlikli öğrenmenin etkili olabilmesi için bazı

unsurlara dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunların bazıları şu şekilde ifade edilebilir (Johnson ve Johnson, 1994; Slavin, 1996):

- Grup heterojen olmalıdır.
- Öğrenciler arasında rekabet ortamı yaratılmamalıdır.
- Başarı ve başarısızlık tüm grup tarafından paylaşılmalıdır.
- Öğretmen süreçte rehber olmalıdır.
- Bazı öğrencilerin ön plana çıkartılması yerine paylaşılmış bir liderlik benimsenmelidir.
- Sosyal becerilerin kazandırılacağı ortam oluşturulması gereklidir.
- Gruplarda demokratik bakış açısı hâkim olmalıdır.
- 4 – 6 kişilik öğrenme grupları uygundur.
- Grupların seviyesine göre çalışmalar planlanmalıdır.

İş birlikli öğrenmede öğretmenin rolü de değişmiştir. Öğretmen öğrenciye bilgiyi sunmaktan ziyade bilgiyi yapılandırma sürecinde rehber olmaktadır. Öğretmenler iş birlikli öğrenme sürecinde gruplar kurma, öğrencilerin gelişim düzeylerini izleme, üst düzey becerileri içeren etkinlikler tasarlama, sınıf içi etkileşimi artıran yöntem ve teknikler kullanma gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Sharan ve Shaulov (1990) öğretmenlerin, öğrenciler arasındaki iletişimi teşvik etmede önemli bir rol oynadığını belirtmiştir. Sharan ve Saharan (1999) öğretmenin iş birlikli öğrenme sürecindeki görevlerini şu şekilde ifade etmiştir:

- Bireysel çalışma yerine iş birlikli çalışma ile sınıfı küçük gruplara ayırarak öğretim sürecinde iş birlikli öğrenmeyi işlevsel kılmak.
- Öğretim programını iş birlikli öğrenmeye göre tekrar düzenleyip uygun materyal tasarlayarak kullanımını sağlamak.
- Öğrenme sürecinde ders kitaplarının yerine farklı kaynakların kullanımını sağlayarak bunu bir zenginlik ve farklılık olarak görmek.
- Öğrenci takımlarına rehberlik yaparak öğrencilerin iş birlikli öğrenme süreçlerinde kendi kendilerine planlama yapmalarını sağlamak.
- İş birlikli çalışma gruplarında grup başkanları diğer gruplarla bilgi paylaşımını sağlayarak karşılıklı yardımlaşmayı ve tüm iş birlikli çalışmaya teşvik etmek.

- Gruptaki kişiler arasında iletişimi ve etkileşimi artırmak için gruplara destek olarak, grupların daha verimli çalışmasına yardımcı olmak.
- Öğrencilerin çalışmaya uygun en iyi materyali geliştirmeleri için birden fazla yaklaşımı kullanmalarını sağlamak.

İş birlikli öğrenme sürecinde öğretmenlerin yapmaları gereken belli başlı unsurların yanı sıra öğrencilerin de grup içerisinde sorumlulukları vardır. Öğrencilerin süreçte aktif ve istekli olması gerekmektedir. İş birlikli öğrenme ortak bir çalışma olduğu için Johnson ve Johnson'ın (1989) ifade ettiği gibi tüm grubun aynı anda öğrenmesi gerekir. Grup içinde bazı öğrencilerin hedeflenen kazanımları öğrenememesi iş birlikli öğrenmeyi engeller. Bu nedenle öğrenciler kazanıma odaklanarak birlikte öğrenmeyi gerçekleştirmelidir.

Dil öğretimi belli bir program eşliğinde ilkokul sınıflarından başlayıp bireyin eğitim hayatı boyunca devam etmektedir. Bu eğitim sürecinde sınıflarda verilen dil öğretiminin niteliğinin önemli bir yeri vardır. Çünkü eğitim sürecinde arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşim kuramayan, konuşma, yazma ve dinleme becerileri kazanamayan öğrenciler ilerki yaşamlarında sıkıntıya düşebilir. Bu nedenle sadece kitaba ve tek yönetime bağlı olarak dil becerilerinin öğretiminin yapılmaması gerekmektedir. Dilin, doğasına uygun çeşitli yöntem ve tekniklerin işe koşulması ve dil becerilerinin iletişim sürecinde öğretilmesi esas alınmalıdır. Çünkü “Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu nedenle bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden fazla değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur” (Ünalın, 2001, 68). Çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş etkinlikler sayesinde öğretmen ve öğrenciler eğlenceli, etkileşimli bir şekilde hedeflenen kazanımlara ulaşabilir. Bu şekilde öğrencinin tüm uyarımları öğretim sürecine koşulmuş olur.

Türkçe öğretimi uzun yıllar davranışçı öğretim modelinin etkisinde sürdürülmüştür. Bu durum öğrencilerin bilgiyi yapılandırmalarından ziyade ezberleyen konumuna sokmakta ve öğrencilerin çağın gerektirdiği bilgi ve donanımlardan uzak dil öğretimi görmesine neden olmaktadır. Ancak yapılandırmacı anlayışın benimsenmesi ve Türkçe öğretim programına yansımaları ile öğrenci merkezliliğe önem verilmiştir. Bu anlayışın sonucunda Türkçe öğretiminde aktif

öğrenme teknikleri yer edinmiştir. Zira “dil becerilerinin zevkli bir şekilde ve etkileşim içerisinde yerleşik alışkanlıklar hâlinde kazandırılabilmesinde aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır” (Maden, 2011, 90). İş birliğine dayalı öğrenme yaklaşımı da aynı şekilde aktif öğrenme tekniklerinin işe koşulması sonucunda Türkçe öğretiminde önem kazanmıştır. İş birliğine dayalı öğrenme “öğrencilerin başarı, hatırd tutma, transfer, üst düzey bilişsel süreçler vb. bilişsel öğrenme ürünleri ve güdü, tutum, arkadaş ilişkileri, öğrenme çevresi, benlik saygısı vb. duyuşsal özellikler üzerinde olumlu etkilerinin olmasından dolayı Türkçe öğretiminde kullanılması faydalı olacaktır” (Açıkgöz, 1992, 183). Dil, günlük hayatta her an kullandığımız bir beceridir. Bu nedenle bireysel yöntemlerin yanı sıra iletişimin ve etkileşimin üst düzey olduğu iş birlikli öğrenme yöntemiyle sınıf ortamında kazanılması oldukça faydalıdır. Çünkü öğrenci mensubu olduğu gruptaki diğer üyelerle aktif bir şekilde konuşur, onları etkin dinler, araştırma yaparken okur ve grup arkadaşlarıyla birlikte ortak bir metin oluşturmak için yazma becerisini kullanır. Bu şekilde temel dil becerilerini edinme fırsatı bulabilir.

Yazma becerisi diğer dil becerilerinin üzerine inşaa edilmektedir. Hayatın her anında insanlar bu beceriyle iç içedir.

Dil becerileri içinde hem günlük iletişim faaliyetlerinde hem de dil eğitiminde ve dil kullanımında yazılı anlatım becerisinin önemli bir yeri vardır. Yazılı anlatım becerisi dil becerilerinin en somut ve sistemli olanıdır. Yazılı anlatım becerisi ne kadar iyi olursa diğer dil becerileri kullanımı da sistemli bir hal alır (Maden, 2011, 53).

Yazılı anlatım becerisi diğer dil becerilerine göre daha karmaşık ve zordur. Bu becerinin kazanılması zaman almaktadır.

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 nedenle “öğretmenler, farklı yöntemlerle ve uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirmeli öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir” (MEB, 2006, 7). Ayrıca yazılı anlatım süreci öğretmen rehberliğine diğer dil becerilerine göre daha fazla ihtiyacı vardır. Bu nedenle geri bildirim ve rehberlik yazılı anlatım sürecinden ayrı düşünülmemeli ve ihmal edilmemelidir.

Öğrenciler “yazma eylemini kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulaması zor bir eylem olduğu için bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi içindedirler” (Ungan, 2007, 462). Bu noktada iş birlikli öğrenme yazılı anlatım sürecinde oldukça etkili olabilecek yöntemlerin başında gelmektedir. İş birlikli yazma çalışmalarında amaç, grubun her üyesinin katkısının olduğu bir ürün ortaya çıkarmaktır. Öğrenciler iş birlikli şekilde yazma öncesinde yazılacak konuyla ilgili araştırmalar yapabilir. Yazma sırasında ortak yapılan araştırmalar neticesinde grup üyeleri fikir alışverişinde bulunularak taslak metin oluşturur. Yazma sonrasında ise grup, taslak metni gerek organizasyon gerekse yazım ve noktalama yönüyle gözden geçirerek metne son şeklini verir. Sonunda ortaya tüm grubun emeğinin geçtiği ortak bir ürün çıkar. Yazma çalışmalarında iş birlikli yöntem sayesinde farklı görüşler ortaya konulduğu için daha nitelikli ürünler oluşabilir. Öğrenciler bu süreçte farklı fikirlere saygı duyarak dinleme, konuyla ilgili araştırma yapmak için birlikte okuma, taslak metni oluştururken karşılıklı konuşmalar yapma gibi diğer dil becerilerini de yazılı anlatım sürecinde kullanma fırsatı bulabilir.

İş birlikli yazma sürecinde öğretmenlerin önemli görevleri vardır. Ortaya bir ürün konulacağından gruplar oluşturulurken dikkatli olması gerekmektedir. Ders başarısı yönüyle heterojen gruplar oluşturmalıdır. Yaratıcı fikirler yazma sürecinde işe koşulacağından oluşturulacak gruplarda öğrenciler fikirlerini rahatlıkla ortaya koyabilmelidir. Öğrencilerin her birinin belli başlı görevlerinin olması ortaya çıkacak üründe herkesin payının olmasını sağlar. Bu nedenle iş birlikli yazma çalışmalarında öğretmen sürecin her boyutunu planlamalı ve her öğrencinin süreçte aktif olmasını

teşvik etmelidir. Ayrıca iş birlikli yazma çalışmalarında amaç sadece iş birlikli bir ürün ortaya koymak değildir. Aynı zamanda öğrencilerin bireysel yazma becerilerini geliştirmektir. Bu nedenle iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencinin bireysel yazma yeteneğini de geliştirecek nitelikte yapılandırılmış olması oldukça önemlidir.

2.6.1.İkna Edici Yazma Öğretiminde İş birlikli Öğrenme

İkna, hedef kişiye veya kişilere savunulan fikirleri benimsetmek, gerekçeler sunarak insanları istendik yönde eyleme geçirmektir. Hedef kitleyi harekete geçirmede ikna edici yazılar önemli yer tutar. “Bu nedenle “önemli bir yazılı anlatım türüdür. İkna edici yazma aynı zamanda öğrencinin kendi düşüncesini öne sürmesi anlamına da gelir. İkna edici yazmada öğrencinin kabul etmediği bir düşünceye karşı mücadele etmesi de söz konusudur” (MEB, 2009, 359-360). Günümüz dünyasında insanlar, küreselleşme sonucunda artan basılı ve elektronik ortamların etkisiyle çeşitli nedenlerle ikna edilmeye çalışılmaktadır. İkna etme sosyal, siyasal ve ekonomik amaçlı olabilir. Bu açıdan ikna edici türün dil derslerinde öğretiminin yapılması ve programlarda yer edinmesi önemlidir. Ancak “Avrupa ve Amerika gibi batı ülkelerinin programlarında geniş yer edinmesine rağmen Türk öğretim programlarında ikna edici yazma yeterli yeri bulamamıştır” (Okur, Göçer ve Süğümlü, 2013, 169; Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014, 69). Fakat Türkçe öğretiminde de farklı sınıf seviyelerinde ikna edici yazmaya yönelik eğitim verildiği takdirde öğrencilerin ikna kabiliyetini geliştirebilir.

Geleneksel yöntemlerde yazılı anlatım becerisini geliştirmek oldukça zor ve birçok problemi de beraberinde getirmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı yazma sürecinden ziyade ürüne odaklanmaktadır. Bu durum öğrencinin yazma sürecinde yaşadığı sorunların göz ardı edilmesine ve yazarken yazma becerisini geliştirememesi gibi birçok sıkıntıya neden olmaktadır. Yapılandırmacı anlayışla beraber çeşitli türde yazma yöntem ve teknikleri ortaya çıkmıştır. Bu yöntem ve teknikler süreç temelli yazma anlayışı etrafında toplanmıştır. İş birlikli yazma çalışmalarında, süreç çok önemlidir. “Öğrenci ilk uygulamalarda iş birlikli çalışmakta zorlansa da zamanla alışacak ve daha istekli hale gelecektir. Süreç ilerledikçe öğrencilerin akademik başarıları ve sınıf içi iletişimleri olumlu yönde değişecektir” (Ekinci, 2018, 13).

Öğrenci yazarken geri bildirimlerle süreç içinde değerlendirilmekte ve yazma becerisi izlenmektedir. Ayrıca yazmada önemli olan tutum, motivasyon ve kaygı gibi duyuşsal durumlar yapılandırmacı anlayışta dikkate alınmaktadır. Motivasyonu düşük olan, yazmaya karşı olumlu tutumları olmayan ve yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler istenen düzeyde yazılı anlatım becerisini ortaya koyması mümkün görülmemektedir. Ancak “aktif öğrenme yöntemleri yazma sürecinde yer edindiğinde öğrencinin zihinsel becerilerinin yanı sıra duyuşsal ve psikomotor becerileri de yazma sürecinde dikkate alınabilir” (Açıkgöz, 1992, 48). Aynı zamanda öğrenciler aktif öğrenme yöntemleri sayesinde farklı zekâ alanlarını da kullanarak ortaya yaratıcı ürünler koyma fırsatını bulabilir.

İkna edici yazıların, aktif öğrenme yöntemleriyle yazılması nitelikli metinler oluşturulmasına katkı sağlayacağı gibi öğrencinin bireysel yazma becerisini de geliştirebilir. Bunun için aktif öğrenme yöntemlerinden iş birlikli öğrenmeden ikna edici yazılar yazma sürecinde faydalanılması gerekir. İş birlikli ikna edici yazma süreci akademik açıdan öğrenciye fayda sağlayacağı gibi sosyal ve psikolojik açıdan da öğrenciyi desteklemektedir. Öğrenciler “iş birlikli yazmada, öğretmenin vereceği geri bildirimlerin yanı sıra akran geri bildirimlerinden de faydalanmaktadır” (Johnson ve Johnson, 1990, 33). Bu sayede öğrenciler savunduğu görüşü sağlam temellere dayandırarak argümanlarını daha iyi organize eder. İkna edeceği konu ile ilgili gözden kaçırdığı ayrıntıları akran değerlendirmesi ile rahatlıkla görebilir.

İş birlikli gruplar, ikna edilecek konular hakkında beyin fırtınası yaparak ne tür tezler ortaya atılabileceğini tespit edip bunların içinden bir tanesini seçebilir. Bu sayede grup olarak farklı bakış açılarıyla en güçlü tez ortaya çıkmış olur. Grupların yazma sürecinde savunulan teze uygun, karşı tarafın mantığını ve duygularını etkileyecek gerekçeleri sunmaları gerekmektedir. Bu süreçte gruplarda görev dağılımı yapılarak savunulan tezin farklı boyutlarına ilişkin grup içi araştırma ekipleri oluşturulabilir. Bu sayede sağlam gerekçeler ve argümanlar ortaya çıkar. “İş birlikli yazma çalışmalarının başarıya ulaşmasında öğretmenin rehberliği ve akran geri bildirimleri belirleyicidir” (Slavin, 1996, 50). Öğretmenin bu süreçte rehberlik rolünü yürüterek ikna edici metnin yapısında hangi unsurun hangi sırayla yazılması

gerektiği hakkında öğrencileri yönlendirmesi gerekmektedir. Ayrıca yazılan yazıların ikna edici özelliği barındırması için ikna edilecek kişi veya kitlenin özelliklerine uygun hareket edilmesi gerekir. İş birlikli bir şekilde oluşturulan ikna edici yazılarda grup olarak çalışıldığı için farklı görüşler sürece dâhil olmaktadır. Bu sayede ikna edilecek kişi veya kitlenin tüm özellikleri göz önünde bulundurulabilir.

2.6.2.İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Temel İlkeleri

İş birlikli öğrenme yöntemi uygulanırken gelişigüzel değil belli başlı ilkelere göre hareket edilmesi gerekmektedir. “Bu ilkelere dikkat edilmezse, grup süreci ve grup çalışmalarının olumsuz etkilenebilir” (Arslan, 2017, 33). İş birliğine dayalı öğrenmenin bazı temel ilkeleri aşağıda belirtilmiştir:

2.6.2.1.Olumlu Bağlılık

Olumlu bağlılık, gruptaki üyelerin ortak amaç için çabalarını bir araya getirmeleri anlamına gelir. Johnson ve Johnson (1999) olumlu bağımlılığı, “gruptaki her üyenin diğer üyelerin öğrenmesinden sorumlu olduğu inancına dayandığını” (s.146) ifade eder.

Olumlu bağlılık sağlanmadan grup bilinci oluşmayacağı ve istenen verimin de alınması mümkün görülmemektedir. İş birlikli öğrenmenin temelinde olan “pozitif (olumlu) bağımlılık, grup üyelerinin her birinin, gruptaki diğerlerinin de öğrenmesinden sorumlu olduklarının bilincinde olmalarıdır” (Şahin, 2011, 23). Sadece kendi öğrenmesini önemsenmesi gruptaki olumlu bağımlılığı ortadan kaldıracaktır. Özellikle öğrenmesi zayıf olan öğrenciler iş birlikli çalışma sürecinden olumsuz etkilenmemesi için gruptaki diğer üyelerin yardımcı olarak olumlu bağlılık ortamını sağlaması önemlidir. Johnson ve Johnson (1994) iş birlikli öğrenme sürecinde olumlu bağımlılığı amaç, kaynak, ödül ve rol olmak üzere 4’e ayırmaktadır.

Olumlu Amaç Bağımlılığı: Ortak bir hedef için grup üyelerinin bir araya gelmesidir.

Olumlu Ödül Bağımlılığı: Grup üyeleri iş birlikli çalışma yaparak ödül elde etmek için çaba harcarlar. Bu çaba elde edilen ödülün tüm grup üyelerinin her birine ortak bir şekilde verilir.

Olumlu Kaynak Bağımlılığı: Gruptaki her üye hedefe ulaşmak için çeşitli kaynakların bir kısmını sahiptir. Gruptaki herkes hedefe ulaşmak için bu kaynakları bir araya getirerek grubun menfaatinde kullanır.

Olumlu Rol Bağımlılığı: Grupta bulunan üyelerin her birinin belli başlı rolleri mevcuttur. Bu roller ortak amaca hizmet etmek için kullanılarak grubun başarıya ulaşması sağlanır.

2.6.2.2.Yüz Yüze Etkileşim

Yüz yüze etkileşim, iş birlikli çalışma sürecinde öğrencilerin birbiriyle tartışmaları, birbirine anlamadıkları kısımla ilgili sorular sormaları gibi sürekli diyalogları ifade etmektedir. “Öğrenciler, iş birlikli öğrenmede sadece ürünü değil, başarılarında önemli bir yeri olan iletişim yoluyla da birçok şey öğrenir” (Johnson, Johnson, and Smith, 1991, 146). İş birlikli öğrenme sürekli etkileşimi ifade ettiği için bu süreçte ister istemez yüz yüze iletişim, sürecin bir parçası olmaktadır. Öğrencilerin sadece iş birlikli çalışma yaparken kendi sorumluluğunu yerine getirmeleri yeterli değildir. Bu süreçte diğer grup üyeleriyle de yüz yüze etkileşim kurarak onlara yardımcı, destekleyici ve cesaretlendirici olmaları gerekmektedir. Ayrıca bu iletişim boyutuyla iş birlikli öğrenmenin sosyal yönü ortaya çıkmış olur.

2.6.2.3. Sosyal Beceriler

İşbirlikli öğrenmede kişilerarası ilişkinin düzeyi oldukça önemlidir. İş birlikli gruplar yoluyla mikro düzeyde sosyal hayata uygun ortamlar oluşmaktadır. İş birlikli öğrenme sınıflarının çoğunda öğrencilere bir fikri eleştirebilme kabiliyeti, özgüven, empati yapabilme, başkalarına güvenme, iyi ilişkiler kurabilme gibi sosyal beceriler kazanmaları gerekliliği öğretilir” (Doymuş, Şimşek ve Şimşek, 2005, 67-68). Ancak iş birlikli öğrenmenin faydalı olması için, bireylerin arasındaki sosyal becerilerin kullanılması önemlidir. İş birlikli öğrenme sürecinde grup üyeleri birbiriyle etkili iletişim kuramıyorsa, yardımlaşma eksikse, karşılıklı saygı ve sevgi ortamı oluşmamışsa iş birlikli çalışmalarda istenen düzeyde verim alınamayabilir.

2.6.2.4.Grup Sürecini Değerlendirme

İş birlikli çalışmalar bittikten sonra durum tespiti yapılması adına önemlidir. İş birlikli çalışma sürecinin değerlendirilmesindeki amaç “grup çalışmaları sonrasında, gruptaki öğrencilerin hangi davranışlarının öğrenmeye katkı sağladığının, hangi davranışların sürmesi, hangi davranışların değişmesi gerektiğinin tespit edilmesidir” (Açıkgöz, 2011, 176). Süreç sonu değerlendirmeler birer dönüt niteliğindedir. Öğrenciler eksikliklerini ve faydalarına daha iyi görerek bir sonraki iş birlikli çalışmalarda daha faydalı davranışlarda bulunma fırsatı bulmaktadır. Aynı şekilde Johnson ve Johnson'a (1991) göre de iş birlikli çalışma sonunda gruptaki üyelerin çalışmanın hedeflerine ne denli iyi ulaştıklarına ve ne düzeyde etkileşimde bulduklarının tespit edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda değerlendirme sayesinde grupların da hangi davranışlarının faydalı, hangilerinin faydasız olduğunu ve hangi davranışların devam ettirilmesi veya değiştirilmesi gerektiğine karar verme imkânı olmaktadır.

2.6.2.5.Başarı İçin Eşit Fırsat

Grup için yapılan çalışmalarda ortaya konulan çabaların tamamı kıymetlidir. Eşit başarı fırsatı, gruptaki öğrencilerin elinden geldiği kadar iş birlikli çalışmaya katkıda bulunmasını ifade eder. Slavin (1995) gruptaki öğrencilerin yeterlilik veya başarı düzeylerinden ziyade grup için gücünün yettiği kadar gösterilen çabanın değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu nedenle iş birlikli çalışmalar herkesin gücünün yettiği ölçüde katkı sağlayabileceği şekilde olmalıdır.

2.6.2.6.Grup Ödülü/Ortak Ürün

İş birlikli çalışmalarda ortaya konulan ortak ürün sonucunda grup bir bütün olarak ödüllendirilir. “İş birliğini sağlamada ve etkili kılmada esas olan grup ödülünün verilmesi, bir anlamda ödül bağımlılığıdır” (Karavelioğlu, 2012, 19). Slavin (2013) iş birlikli çalışmalarda ödüllerin kullanılmasının başarı oranını artırdığını ifade etmektedir. Bu nedenle ödülün grubu motive edecek ve grubun özelliklerine uygun olması gerekmektedir.

2.6.2.7. Bireysel Değerlendirilebilirlik

Grup üyelerinin ortak amaçların gerçekleşmesi için sorumluluklarını yerine getirmeleri gerekmektedir. Bireysel olarak sorumluluk alınmadığı takdirde çalışmalar bazı öğrencilerin üzerine yıkılır. Bu durumda iş birlikli öğrenme gerçekleşmez. Her üye kendi öğrenmelerinden sorumlu olduğu bilincine sahip olması ve gösterdiği her çabanın grup çalışmasına katkı sağlayacağını bilmelidir. Bu sorumluluk duygusu, üyelerin görevlerini yerine getirme sorumluluğunu üstlenirken aynı zamanda diğerlerini de aynı şekilde yapmaya teşvik eder (Gillies, 2014, 130; Slavin, 2014). İş birlikli öğrenme sürecinde bireysel değerlendirme yapıldığı takdirde daha faydalı etkileri olacağını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin çalışmaya katkılarını tespit etmek için akran ve kendi kişisel değerlendirmelerine başvurmalıdır.

2.6.3. İş birlikli Öğrenme Teknikleri

İş birliğine dayalı öğrenme yönteminde farklı teknikler kullanılmaktadır. “İş birlikli öğrenme ilkeleri grupları hedeflere uygun şekilde, başarıya ulaştırmak için kullanılır” (Şahin, 2011, 29). Bu tekniklerden bazıları şunlardır:

2.6.3.1. Birlikte Öğrenme

Johnson ve Johnson tarafından 1960’larda geliştirilmiştir. “Birlikte öğrenme tekniğinde, öğrenciler, bireysel olarak girdikleri başarı testlerine bağlı olarak hesaplanan küme ortalamasına dayalı notlar alırlar. Öğrenciler küme içindeki başarılarına ve bireysel başarılarına göre ödüllendirilirler” (Gömleksiz, 1997, 215-216). Bu teknikte 4-6 kişiden oluşan heterojen gruplar oluşturulur. Bu gruplara herhangi bir konu verilir. Gruplar çalışmaları hazırlayarak sınıfta sunarlar. Bireysel ve grup olarak değerlendirilirler. Grupta herkes aynı notu alır. Öğrenciler grup olarak çalışır ve birbirlerinin öğrenmelerine yardımcı olurlar.

2.6.3.2. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri

Slavin (1990, 1995) tarafından geliştirilen teknikte öğrencilerden 4-5 kişilik heterojen gruplar oluşturulur. Öğretmen dersi anlatır ve daha sonra öğrenciler, grup arkadaşlarıyla çalışırlar. Son olarak çalışılan konu hakkında bütün öğrenciler bireysel olarak sınava girerler. Gruptaki öğrencilerin aldıkları puanlar toplanıp takım puanı

elde edilir. Grup puanları öğrencilerin önceki başarıları üzerindeki gelişmeye bağlıdır, bu sebeple bu puanlar grubun puanlarını oluşturmak amacıyla toplanır ve önceden belirlenen ölçütlere ulaşan takımlar ödülleri elde eder. Grubun başarısı için en önemli husus tüm grup üyelerinin bilgi ve becerileri etkin ve derinlemesine öğrenmesidir.

Bu teknikte gruplar birbiriyle yarışmazlar. “Bu tekniğin en önemli özelliği takımdır. Bu nedenle grup içi etkileşimin yüksek olması gerekir ve öğrencilere birbirleri ve grubun başarısı için ellerinden geleni yapmaları istenir” (Açıköz, 2011; Ekinci, 2005, 101). Aynı zamanda bu teknikte öğrencinin bireysel olarak başarısı önemlidir. Çünkü öğrencilerin aldıkları puanlar önceki puanları ile karşılaştırılır. Öğrenciler daha önceki performanslarını üstüne bir şey koydukları takdirde grup puanına katkı sağlayabilir.

2.6.3.3.Takım-Oyun Turnuva

De Vries ve Slavin (1978) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte öğrenciler 4-5 kişilik gruplara dengeli ve heterojen olarak dağılır. Grupların hedefi turnuvada başarılı olmaktır. “Öğretmen hafta içinde öğrenilmesi gereken konuları tüm sınıf öğretimi ile öğrencilere anlatır” (Gelici ve Bilgin, 2012, 14). Gruptaki öğrenciler konuyla alakalı kaynakları ve materyalleri bir araya getirirler.

Turnuvada soruların numaralarının yazılı olduğu bir deste kart hazırlanır. Yarışmacılar kartları çeker. Karttaki numaraya göre soru sorulur. Öğrenci soruyu cevaplayabilirse, takımı artı, cevaplayamazsa eksi puan alır. Diğer yarışmacılar doğru cevabı verirse takımı artı puanı alır. Yanlış cevap verirlerse eksi puan almazlar (Maden, 2011, 54).

Bu teknikte her hafta gruptan bir kişinin katıldığı turnuvalar düzenlenir. Her öğrencinin aldığı puan, toplam takım puanına eklenir ve puana göre gruba ödül verilir. Gruplar arasında en yüksek puanı alan turnuvanın birincisi olur.

2.6.3.4.Takım Destekli Bireyselleştirme

Slavin, Lavey and Madden (1986) tarafından ortaya konulmuştur. “Bu teknik matematik öğretiminde kullanılmak üzere geliştirilmiştir” (Senemoğlu, 1998, 509).

Teknikte gruplar 4-6 kişilik heterojen özellikte olup uygulama süresi 6 haftadır. Grupta her öğrenci seçeceği bir arkadaşıyla eşleşir. Tekniğin kullanım sürecinden önce öğrencilere ön test yapılır ve konunun hangi noktasından başlanacağı tespit edilir. Takım Destekli Bireyselleştirme tekniğinin uygulama sürecini Tarım ve Akdeniz (2003) şu şekilde belirtmektedir:

Takımlar: Cinsiyet, etnik grup ve akademik başarı açısından dörder kişilik heterojen gruplar oluşturulur.

Öğretmen Anlatımı: Öğretmen o hafta anlatılacak konu veya konularla ilgili öncelikle iki saat tüm sınıf öğretimiyle konuyu işler. Bu aşamada öğrencilere konunun kavramsal temellerini verip birkaç örnek çözer.

Çalışma Yaprakları: Çalışma yaprakları her birinde 4 soru bulunan iki veya üç kutucuktan oluşur. Her bir kutucuk o hafta işlenen tüm konuyla ilgili soruları içerir. Bununla beraber her kutucuk diğerlerine paralel sorulardan oluşur. Her öğrenciye bir tane olmak üzere çalışma yaprakları dağıtılır. Çalışma yaprakları üzerinde öğrenciler öncelikle bireysel olarak çalışırlar. Her kutucuk bitiminde öğrenciler yanlarında olan arkadaşları ile kâğıtlarını değiştirip birbirini kontrol ederler. Daha sonra her iki öğrenciye bir tane olmak üzere çalışma yaprakları cevap anahtarı verilir. Öğrencilerden en az bir kutucuğu hatasız çözmeleri beklenir.

İzleme Testleri: Bir sonraki aşamada izleme testleri dağıtılır. Öncelikle o hafta amaçlanan davranışların tamamını kapsayan izleme testi A formu öğrencilere dağıtılır. Bireysel olarak bu test çözüldükten sonra küme arkadaşları birbirlerinin testlerini kontrol ederler. En az %80 başarı gösteren öğrenciler İzleme testi B formunu almadan, arkadaşlarının onayını aldıktan sonra konu sınavına girmeye hak kazanırlar. A formunda istenen başarı gösteremeyen öğrenciler İzleme testi B formunu alıp aynı işlemi bu test içinde gerçekleştirir.

Konu Sınavı: Haftanın son dersinde, o hafta amaçlanan hedef ve davranışları kapsayan konu sınavı yapılır. Öğrenciler sınava bireysel olarak katılır ve bu sınavdan aldıkları puanlara göre küme başarıları hesaplanır.

Başarı Sertifikaları: Öğrenciler bireysel olarak değil küme olarak değerlendirilir. Bireysel ilerleme puanları temel alınarak küme başarı puanları

hesaplanır. Önceden belirlenen ölçütleri aşan kümelere küme başarı sertifikası verilir (Tarım ve Akdeniz, 2003, 216-217).

Takım destekli bireyselleştirme tekniği öğrencilerin iş birlikli bir şekilde problem çözme becerisini desteklediği gibi” hem heterojen sınıfların hem de programlı öğretim, bilgisayarlı öğretim, tam öğrenme vb. öğretim stratejilerinin maliyet ve uygulama ile ilgili sakıncalarını ortadan kaldırmaya çalışmaktadır” (Açıkgöz, 2011, 197).

2.6.3.5. Birleştirilmiş İşbirlikçi Okuma ve Kompozisyon

Madden, Slavin ve Stevens (1988) tarafından geliştirilmiştir. “İlköğretim üst sınıflarında okuma ve yazma öğretimi için kullanılan bu program, dil öğretiminde öğrenmeyi kolaylaştırmaya katkı sağlar. İlköğretimin üst sınıflarında okumayı yazmayı ve dil becerilerini öğretmek amacıyla düzenlenmiştir” (Açıkgöz, 1992, 48). Tekniği uygulamadan önce öğrencilerden okuma grupları oluşturulur. Oluşturulan okuma gruplarından iki kişilik takımlar meydana getirilir. Bu takımlar iş birlikli bir şekilde okuma ve yazma becerilerini birbirine öğretmeye çalışır.

Takımlar bu süreçte yüksek sesle okur, dilbilgisi bileşenlerini tanır, kelime hazinesi, kod çözme ve heceleme becerilerini geliştirir. Yine takımlar bu süreçte yazacakları kompozisyonları planlamak, taslak oluşturmak, gözden geçirmek, düzenlemek ve yayınlamak için ekip arkadaşlarıyla birlikte yapısal bir yazma süreci yaşar (Madden, Slavin ve Stevens, 1988, 60).

Öğretmen iş birlikli çalışma sürecinde bağımsız davranmaz. Gruplarla çalışarak onlara iş birlikli okuma-yazma sürecinde rehberlik yapar. Takımlar sürecin sonunda, okuma ve yazma çalışmalarında gösterdikleri çabalarının ortalamasına göre ödül alır.

2.6.3.6. Grup Araştırmaları

Grup araştırması tekniğinin temelleri John Dewey tarafından atılmış olup 1970’li yıllarda Sharon tarafından geliştirilmiştir. Slavin (1996) grup araştırması tekniğini öğrencilerin daha aktif olduğu, kendilerinin hazırladığı öğrenme faaliyetlerinin ön planda olduğu, bireysel ve grup araştırması doğrultusunda projelerin üretildiği küçük gruplar olduğunu belirtmektedir. “Grup araştırması

öğretim tekniğinde, bireysel çalışma ve değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü amaç hem grupta yer alan öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmek hem de her öğrencinin aktif katılımını sağlayarak öğrenmeye zemin hazırlamaktadır” (Şahin ve diğ., 2011, 261).

Bu tekniğin uygulaması 6 aşamadan oluşmaktadır (Açıkgöz, 2011, 206; Şahin, 2011, 41; Kaya, 2013, 20; Tunç, 2016, 26):

1. Öğrenciler 2-6 kişilik heterojen gruplara ayrılır.
2. Gruptaki öğrenciler alt konuları paylaşarak konularını ne şekilde araştıracaklarını tasarlar. İş bölümü yapan öğrenciler, hangi konuları ne tür kaynaklardan araştıracaklarını belirler.
3. Gruplar oluşturdukları planı uygular ve gerekli araştırmaları yapar. Öğretmen rehberlik yaparak öğrencilerin işine yarayabilecek kaynakları düzenler. Her öğrenci kendi görevi ile ilgili bilgi toplar, analiz eder ve değerlendirir. Daha sonra tüm grup üyeleri tespit ederek organize ettikleri bilgileri birbirlerine söyledikten sonra bir araya gelerek ve araştırma problemini çözmeye çalışırlar.
4. Çalışmanın bu aşamasına gruplardan belirlenen öğrencilerden uzman gruplar meydana getirilir. Bu gruplardaki bireyler bilgi toplamadan ve problemin açıklığa kavuşturulmasından sonra elde edilen neticeleri rapor hâline getirirler.
5. Gruplar tarafından oluşturulan raporlar çeşitli araç-gereçler yoluyla sınıf ortamında sunulur.
6. Son kısımda değerlendirilme yapılır. Öğrenciler değerlendirme sürecine dâhil olur. Sınavlar önceden öğrencilere bildirilir.

Grup araştırmaları yönteminde öğrencilerin daha fazla emek, çaba göstermesi gerekmektedir. Bu açıdan öğrencinin çalışmaya başlamadan önce iyi derecede motive olması gerekmektedir. Ayrıca grup araştırmaları yönteminin bilişsel açıdan olduğu kadar duyuşsal ve sosyal yönden de oldukça faydası vardır.

2.6.3.7. Birlikte Soralım Birlikte Öğrenelim

Bu teknik Açıköz (1992) tarafından ortaya konulmuştur. Öğrenciler 3-4 kişilik heterojen gruplara ayrılırlar. Gruplara ayrılan öğrenciler öğretmen tarafından verilen tema veya konu ile ilgili okuma yapar. Okuma yaptıkları konu hakkında öğrenciler sorular hazırlarlar. Hazırlanan sorular kartlara yazılır. Daha sonra gruplarda hazırlanan sorular değerlendirilir. Öğretmenler de aynı şekilde rehberlik yaparak soruları puanlar. Gruplarca belirlenen sorular grup sözcüsü yoluyla diğer gruplara sorulur. Gruplar iş birlikli bir şekilde soruları çözerek grup sözcüsüne verir. Grubun sözcüleri grubun cevaplarını sınıfa sunar. Sunum sırasında grubun ve sözcünün kazanımları öğretmen ya da diğer öğrenciler tarafından değerlendirilir. Bunun için öğretmen öğrencilere değerlendirme formları dağıtır. “Gruplar sunumunu bitirdikten sonra öğretmen konuyu özetleyerek bir tartışma başlatır. Son olarak öğrenciler, bireysel olarak sınava girerler. Gruplar birbirleriyle yarışmazlar ve başarı açısından sıraya koyulmazlar, daha önceden belirlenen ölçütlere göre değerlendirilirler” (Açıköz, 2011, 214-217).

2.6.3.8. Jigsaw (I, II, III, IV, Ters, Konu) Teknikleri

Jigsaw yöntemi Aronson ve ark. (1978) tarafından geliştirilmiştir. Bütün gruplar aynı konuyu veya üniteyi öğrenirler. Grupların çalışacağı konular, konunun özelliklerine göre kısımlara ayrılır. Gruplardaki üyeler, konunun belli bir kısmını öğrenmek amacıyla seçer. Daha sonra diğer gruplarda aynı konuyu alan öğrenciler bir araya gelip uzmanlık gruplarını meydana getirir. Uzmanlık gruplarında konu ile ilgili bilgiler verilir konular tüm yönleriyle incelenir ve tartışılır. Uzmanlık gruplarında bulunan öğrenciler konuları tüm yönleriyle öğrendikten sonra kendi gruplarına dönerek grup arkadaşlarına öğrendiklerini öğretmeye çalışırlar. Gruplarda öğrenciler konunun tüm kısımlarını birlikte veya birbiriyle öğrendikten sonra test yapılırlar. Bu noktada çalışmanın ne derece verimli olduğu ortaya çıkar. Testler bireysel yapılır ve sonuçlar bireysel puanlanır. Jigsaw tekniğinin uygulanma aşamaları şu şekildedir (Açıköz, 1992; Şahin, 2011; Gömleksiz, 1997):

1. Asıl Grupların Oluşturulması: Gruplar heterojen olarak 2-4 ya da 6 kişiden oluşur.

2. Malzemenin Bölünmesi: Konu, gruptaki bulunan öğrenci kadar parçalara ayrılır. Her bir kısım öğrencilere dağıtılır.

3. Uzman Gruplar: Jigsaw tekniği için önemli bir aşamadır. Öğrenciler, gruplarından ayrılıp aynı konudan sorumlu başka öğrencilerle yeni gruplar meydana getirir. Oluşan bu gruba uzman grup denmektedir. Bu gruplar konuyu tüm yönleriyle ortaya koymaya çalışırlar, asıl grubundaki arkadaşlarına ne şekilde öğretebileceklerini planlarlar. Bununla ilgili de rapor oluştururlar.

4. Uzman Grupların Asıl Gruplara Dönüşü: Uzman gruptaki öğrenciler kendi gruplarına dönerek konularını rapor doğrultusunda arkadaşlarına öğretirler.

Öğretim aşamasında kullanabilecek altı çeşit Jigsaw tekniği bulunmaktadır:

- a. Jigsaw I Aronson'un (1978)
- b. Jigsaw II Slavin'in (1987)
- c. Jigsaw III Stahl (1994)
- d. Jigsaw IV Holliday (2000)
- e. Ters (Reverse) Jigsaw Hedeem (2003)
- f. Konu (Subject) Jigsawı Doymuş (2007)

Jigsaw teknikleri temel olarak birbirine benzemektedir. “Jigsaw I, Jigsaw II, Jigsaw III, Jigsaw IV tekniklerinin hepsi süreçlerin uygulanmasındaki farklılıklardan dolayı farklı isimler almaktadır” (Şimşek, 2007, 23).

Jigsaw I ve Jigsaw II'nin birbirinden farkı Jigsaw II'nin ekip rekabetine olanak sağlamasıdır. Jigsaw III'ün Jigsaw I ve II'den farkı sürecin formlarla değerlendirilmesidir. Jigsaw IV'ün Jigsaw I-II-III' ten farkı uzman ve asıl gruptaki öğrenmelerin doğruluğunu kontrol etmek için ara sınav yapılması ve son aşmada ünitenin eksik kalan kısımlarının tekrar öğretiminin uygulamaya katılmasıdır (Maden, 2011, 902).

Jigsaw tekniklerin olan “Ters Jigsaw tekniğinde grup üyeleri, konuyu daha derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde araştıran ve sorgulayan bir tekniktir” (Hedeem, 2014, 327). Temel olarak diğer Jigsaw tekniklerine benzemekle birlikte Ters Jigsaw tekniğinde katılımcı sayısı ve buna bağlı olarak yorumların ve fikirlerin sayısı oldukça fazladır. Bunun yanı sıra Ters Jigsaw tekniğinde uzman gruplar asıl gruplarına konu ile ilgili tartışmalar yaptıktan sonra dönmeleri, sınıfın tekrar gruplandırılması ve sürecin sonunda sunumun mecburi yapılması yönleriyle diğer Jigsaw tekniklerinden ayrılmaktadır.

Doymuş (2007) tarafından orta koyulan diğer bir Jigsaw tekniği de Konu Jigsawı’dır. Konu Jigsawı temelde diğerleriyle aynı olmasına rağmen bazı farklılıklar bulunmaktadır. Uygulamanın ilk kısmında öğrenciler konunun alt başlıklarına göre aralarında gruplar oluşturur. İkinci kısımda asıl gruplardaki sunumlar bittikten sonra asıl gruplardan grubun büyüklüğüne göre kişiler alınarak yeni bir gruba katılması sağlanır. Son kısımda ise öğretmen tekrar gruplar arası üye geçişini başlatır. Gruplarda kalan asıl grup üyelerini diğer gruplara gönderir. Bu süreç bütün konularda çalışmalar bitene kadar sürer.

2.6.3.9. Akademik Çelişki

Akademik çelişki, 1970’lerde Johnson ve Johnson tarafından geliştirilmiştir. “Öğrencilerdeki düşünce, çalışma sonuçları ve fikirler arasındaki uyumsuzlukları ortaya çıkarmak, konuyla ilgili çelişkileri fark etmek ve çelişkileri kullanarak öğrenmede yüksek verim almak için kullanılan bir tekniktir” (Sevim ve Varışoğlu, 2015, 231-232).

Akademik çelişki stratejisi; güçlü, dinamik, heyecan verici, katılım sağlayıcı; ancak en az kullanılan öğretim stratejilerinden biri olarak gösterilmektedir. Akademik Çelişki, kritik düşünmenin, akılcı yargılara ulaşmanın öğretilmesinde etkili olabilecek bir öğretim uygulamasıdır (Şahin, 2011, 33).

Bunun yanı sıra Akademik Çelişki öğrencilerin çok yönlü düşünmesini, gerekçeler üreterek bir fikri savunmayı, bir fikre taraf olmayı ve bir fikirde uzlaşmayı sağlamaktadır. Bu açıdan ikna edici yazma veya konuşma çalışmalarında kullanılabılır.

Tekniğin uygulamasından önce sınıf 4 kişilik heterojen gruplara ayrılır. Gruplara öğretmen tarafından içinde çelişkiler barındıran konular sunulur. Çelişkiler tartışmaya açık uçlu savunulacak yönleri barındıran nitelikte olmalıdır. Gruplar önerilerini rapor hâlinde hazırlarlar. Aynı şekilde gruplar savundukları görüşe zıt olan görüşleri savunan alt gruba ayrılıp görüşü nasıl savunacaklarını tasarlar. Taraflar savundukları görüşü ve gerekçelerini açıklayarak öne sürdükleri fikirleri savunurlar. “Daha sonra gruplar, kendi içinde karşıt görüşü açıklarlar. Öğrenciler kendi görüşlerini savunmaktan vazgeçip en iyi kanıtları özetleyip sentezleyerek bir anlaşmaya varırlar ve bir grup raporu hazırlarlar. Son olarak grup üyeleri bireysel olarak, konuyla ilgili sınava hazırlanırlar” (Açıkgöz, 2011, 183).

2.6.3.10. Karşılıklı Sorgulama Tekniği

Karşılıklı Sorgulama tekniği Senemoğlu (1997) tarafından geliştirilmiştir. “Karşılıklı sorgulama, özel materyalleri ve özel test etme işlemlerini gerektirmez. Öğretmen konuyu sunduktan sonra, öğrenciler ikili ya da üçlü gruplara ayrılırlar. Birbirlerine konuyla ilgili sorular sorar ve cevaplar verirler” (Baş, 2012, 41). Bu açıdan karşılıklı sorgulama tekniğinin hazırlanışı ve uygulaması kolaydır. Bu tekniğin uygulama aşamalarını şu şekilde sınıflandırılabilir:

1. Öğretmenin Bilgilendirmesi: Öğretmen, soruların niteliği ile ilgili bilgi verir.
2. Öğrenci Gruplarının Oluşturulması: Bu teknik, bireysel ya da grup olarak uygulanabilir. Öğrenciler ikili, üçlü veya dörtlü gruplara bölünür.
3. Soruların Hazırlanması ve Yanıtlanması: Sorular, öğrenciler veya gruplar tarafından hazırlanır, karşılıklı olarak sorular sorulur ve yanıtlanır.
4. Değerlendirme: Sorulara verilen cevapların doğru ve yanlış tarafları belirlenir.

2.6.3.11. İş Birliği-İş Birliği

İş Birliği-İş Birliği tekniği Kagan (1985) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte öğrencilerin merak, zekâ ve yeteneklerini ortaya çıkarmak hedeflenmektedir. Kagan (1985) bu tekniğin uygulama sürecini şu şekilde ifade etmektedir:

1. Öğrenci merkezli sınıf tartışması

Öğretmen rehberliğinde çalışma yapılacak konuya yönelik öğrencilerin meraklarını harekete geçirmek için sınıf içinde tartışmalar düzenlenir.

2. Öğrenci takımlarının seçilmesi ve takımların oluşturulması

Öğrenciler hedeflenen kazanımlar doğrultusunda gruplara ayrılır. Gruplar oluşturulurken grupların heterojen olmasına ve iş birlikli bir şekilde çalışacak öğrencilerin dağıtılmasına önem verilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrenciler kendilerini rahatlıkla ifade edebileceği bir ortamda çalışması önemlidir.

3. Takım konusunun seçilmesi

Gruplar oluşturulduktan sonra sınıf içinde herkesi ilgilendiren bir konu üzerinden sınıf tartışması yapılır. Bu süreçte beyin fırtınası gibi teknikler kullanılabilir. Öğrenciler bu yolla oluşan konulardan seçim yaparak grup çalışmasına başlayabilir.

4. Mini konuların seçilmesi

Grup içinde konunun özelliğine göre konular alt başlıklara ayrılır. Gruptaki üye sayısına dikkat edilerek alt konu başlıkları tespit edilip ve dağıtılır. “Bu esnada öğretmen mini (alt) konuların ulaşılabilir kaynaklarda yer almasına ve öğrenci seviyesine uygun olmasına dikkat eder” (Şahin, 2011, 43).

5. Mini konuların hazırlanması

Bu kısımda öğrenciler, alt konular ile ilgili bilgi ve kaynakları tespit eder ve bir araya getirir.

6. Mini konuların sunulması

Bu aşamada, grup üyeleri alt konularla ilgili çalışmalarını sonucunda hazırladıkları sunumu kendi grubuna sunar. Burada önemli olan husus sunumun ana konuyla ilgili olması ve sunum yapılırken dinleme ve izleme davranışlarını uygun bir şekilde gösterilmesi önemlidir.

7. Takımların sunum için hazırlanması

Öğrenciler alt grupların hazırladığı mini sunumlar doğrultusunda takımın sunumunu hazırlar. Takım sunumu alt grupların oluşturduğu mini sunumların üstünde onları kapsayıcı konun tüm yönlerini ortaya seren nitelikte olması gerekir.

8. Takım sunumu

Takımlar hazırladıkları sunumları çalışmanın bu bölümde sunar. Öğrenciler çeşitli görsel ve işitsel araç gereçler kullanabilir sınıfı sunuma göre düzenleyebilir. Bu esnada öğrencilerin aktif bir şekilde dinlemesi ve sunumu yapacak öğrencilerin motivasyonunu zedeleyici davranışlarda bulunmaması önemlidir.

9. Değerlendirme

Bu kısımda grupların yaptığı sunumlar ve gruptaki öğrencilerin bireysel katkıları öğrenciler ve öğretmen tarafından objektif olarak değerlendirilir.

2.7. ÇEVİRİMİÇİ ORTAMLARDA OKUMA-YAZMA

2.7.1. Dijital Okuryazarlık

Okuma, harf ve sembollerden zihinde anlam üretme ve üretilen bu anlamı gerektiğinde seslendirmeyi ifade eder. Sever (2004, 12) okumayı “sözcüklerin duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak ifade etmektedir. Okuma, “bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek ya da imlerin belirttiği düşünceleri anlamak eylemidir” (TDK, 2005). Ayrıca Aşıcı (2009) okuryazarlığın “yazı sembolleri ile gerçekleştirilen bir eylem olmanın çok ötesinde, pek çok zihinsel beceriyi, dili kullanarak gerçekleştirilen iletişim becerilerini ve tutumlarını ifade eden bir eğitim terimi olarak kullanıldığını” (s.12) ifade etmektedir.

Okuma sayesinde insan çevresiyle iletişim kurarak temel ihtiyaçlarını karşıladığı gibi estetik, psikolojik ve sosyal yönünü de geliştirmektedir. Okuma sayesinde duygu ve düşünceler zihinde anlamlandırılır. Buna karşılık aynı harf ve semboller aracılığıyla yazma becerisi işe koşularak duygu ve düşünceler karşı tarafa iletilir. Yazma ise “aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle

kodlanmasıdır. Kodlama, üzerinde uzlaşmış ortak kod ve sembollerle gerçekleşir. Kişinin kendini aktarma isteğinin sonucu olarak gerçekleşen yazma işi, esasen düşüncenin dışavurumudur” (Karadağ ve Maden, 2013, 266). Kişiler yazma sayesinde iç dünyasında ürettikleri fikir ve duyguları başkalarıyla paylaşarak iletişim kurmakta ve etkileşim sağlamaktadır. Genel anlamda okuma ve yazma becerilerine sahip olan ve bunları istediği zaman istediği yerde zorlanmadan kullanan kişilere okuryazar denmektedir. Benzer şekilde Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010, 284) okuryazarlığı “harflerin üzerine yazılı olduğu bir materyale (metin), bu materyal üzerine harfleri işleyecek (yazar) ve bu harfleri çözümleyecek birine (okur) ihtiyaç vardır. Dolayısıyla genel olarak okuma-yazma eylemini okur, metin ve yazar üçgeni içerisinde gerçekleşen bir süreç olarak” belirtmektedir. Bu süreçte zihin, duyu organları aracılığıyla elde ettiği harf ve sembolleri anlamlandırmaya çalışmakta ve metinle iletişim kurmaktadır.

Önceleri basılı kâğıtları okuma ve bunlar üzerine yazı yazmaya okuryazarlık denilmekteydi. Zaman içinde teknolojinin gelişimiyle farklı metin türleri çevrimiçi veya elektronik ortamlara aktarılmıştır. Bunun sonucunda da okuryazarlık ifadesinin anlamı genişleyerek dijital okuryazarlık, e-okuryazarlık veya elektronik okuryazarlık ifadeleri oluşmuştur. Ayrıca teknolojinin gelişmesiyle birlikte kitle iletişim araçları da çeşitlenmiş bilgi neredeyse her yerde ulaşılabilir bir duruma gelmiştir. Bu sayede bilgi sadece kâğıt ortamından çıkmış bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi araçlar üzerinde iletilir, okunulur ve yazılır hâle gelmiştir. “Dolayısıyla ekran yolu ile aktarımı sağlanan metinlere erişmek, bu metinleri algılamak ve anlamlandırmak önem taşımaktadır. Bu nedenle okuryazarlık kavramı değişmiş artık çağımızda dijital okuryazarlık önemli bir beceri hâline gelmiştir” (Duran ve Özen, 2018, 31). Bu beceri bilgi çağı olarak adlandırılan 21.yüzyılda yaşayan her kesimden insanın birçok ihtiyacını karşılamada temel unsur olmuştur. Bu bağlamda dijital okuryazarlık günlük hayatta geniş kullanım alanıyla tercihten ziyade ihtiyaç hâline gelmiştir. Bir kavram olarak günümüzde giderek daha büyük bir rol oynamaya başlayan dijital okuryazarlık bireylerin çeşitli sosyal medya ortamlarında etkileşime girmesiyle her kesimden insan tarafından kullanılan beceri olmuştur (Genner ve Suss, 2017; Peicheva ve Milenkova, 2017; Ferrari, 2012; Verdegem, 2011).

Dijital okuryazarlık, süreç içerisinde sanayi inkılabı ve devamında teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan kavramdır. Coşkun ve arkadaşları (2013, 1261) tarihsel olarak 1980’lerde bilgisayar okuryazarlığı devamında ise 1990’larda ortaya çıkan bilgi okuryazarlığı kavramının ortaya çıktığını ve bu gelişmeler sonucunda da medya okuryazarlığı ile görsel okuryazarlık kavramlarının da kullanılmaya başlandığını belirtmiştir. Günümüzde ise bu kavramları ifade etmek için genel anlamda elektronik veya dijital okuryazarlık kavramları kullanılmaktadır. Dijital okuryazarlık; bilgisayar, akıllı telefonlar, tabletler vb. bilgiyi araştırma, analiz ve sentez etme, üretme ve paylaşabilme becerileri olarak tanımlanabilir. “Dijital okuryazarlık en genel tanımı ile kişilerin çeşitli amaçlarla dijital araçlardan (bilgisayar, televizyon, cep telefonu vb.) okuyup yazma durumlarıdır” (Maden, Maden ve Banaz, 2018, 686). Martin (2005) dijital okuryazarlığı “dijital kaynakları saptamak, onlara erişmek, yönetmek, bütünleştirmek ve değerlendirmek, yeni bilgiyi yapılandırmak; medya ifadeleri oluşturmak; başkalarıyla iletişime geçmek ve tüm bu süreç üzerine yansıtıcı düşünmek için dijital araçların ve olanaklarının bireylerce uygun kullanma yeteneği, farkındalığı, tutumu” (s.135) olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Hague and Payton (2010) dijital okuryazarlığı, çok çeşitli uygulamalara erişim sağlamak olduğunu, farklı mod ve formatlarda anlam oluşturma ve paylaşma yeteneği, iş birliği yapmak, iletişim kurmak ve neyi ne zaman ve nasıl kullanılabileceğini anlamak olarak ifade etmektedir.

Dijital okuryazarlık sadece çevrimiçi ortamlarda yazı yazmayı içermemektedir. “Dijital okuryazarlığın bir bilgisayarın, klavyenin nasıl kullanılacağını veya çevrimiçi aramaların nasıl yapıldığını öğrenme meselesinden çok daha fazlası” (Buckingham, 2008; akt. Duran ve Özen, 2018, 34) olduğu anlaşılmaktadır. Dijital okuryazar bir kişi, araştırma yapmak, bilgi kaynaklarına ulaşmak, verimli bir şekilde okumak ve yazmak, makul seçimler yapmak ve doğru kararlar almak için teknolojiyi etkin bir şekilde kullanır. Dijital okuryazarlık merakı ve yaratıcılığı teşvik eder ve aynı zamanda bireyin toplamış olduğu bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirmesini sağlar.

Dijital okuryazarlık, Web 2.0, sosyal ağlar ve mobil uygulamalar gibi sıkça kullanılan dijital teknolojilerin fırsatları ve yararları hakkında eleştirel düşünme ile de ilgilidir (McLoughlin, 2011). Dijital okuryazarlık içinde birçok bileşenleri olan karmaşık bir yapıya sahiptir. Hague and Payton (2011, 19) dijital okuryazarlığın bu bileşenlerini şu şekilde ifade etmektedir:

- E-güvenlik
- Etkili iletişim
- İşbirliği
- Yaratıcılık
- İşlevsel yetenekler
- Bilgiyi bulma ve seçebilme
- Eleştirel düşünme ve değerlendirme
- Kültürel ve toplumsal anlayış

Elektronik okuryazarlığı, bu bileşenler özetlemektedir. Çünkü elektronik ortamlarda okuma ve yazma çalışmaları yapılırken onca bilgi arasında istenilen bilgiyi bulma, iş birliği ve iletişim kurma, yetenekleri devreye sokma, yaratıcı olma, karşılaşılan bilgiye karşı eleştirel tavır takınıp değerlendirmeler yapma ve ister istemez güvenlik tedbirleri alma gibi süreçler yaşanmaktadır. Bu süreçlerin etkin ve bilinçli bir şekilde yürütülmesi okullarda verilecek eğitimin niteliği ile doğru orantılıdır. Bu nedenle gerek eğitim politikaları gerekse bu bağlamda üretilen öğretim programları ve ders kitapları elektronik okuryazarlık becerisini geliştirecek nitelikte olması önemli olduğu düşünülmektedir.

Günümüzde doğan çocuklar teknoloji ile içi içe büyümektedir. Doğduktan sonra çevresini fark etmeye başlayan çocuklar ister istemez telefon, televizyon ve tablet gibi çok uyaranlı araçlara karşı ilgi göstererek onlara dokunmak ve onlarla vakit geçirmeye başlamaktadır. Bu durum dijital okuryazarlığa atılan ilk adım olarak düşünülebilir. Okul sıralarında temel okuryazarlık becerisi kazanıldıktan sonra teknolojiyle iç içe büyüyen çocuklar dijital okuryazarlık becerisini daha etkili ve

verimli kullanabilir. Türkçe öğretiminde bilişim teknolojileri ile desteklenmiş çok uyaranlı eğitim ortamlarının oluşturulması öğrencilerin temel dil becerilerini etkin bir şekilde kazanması açısından önemlidir. 2017 yılı Nisan ayında TÜİK'in yapmış olduğu araştırmada Türkiye'de hanelerin %80,7'si evde internete sahiptir (TÜİK, 2017). Bu durum öğrencilerin çoğunun evinde internet bağlantısının olduğuna işaret etmektedir. Bu nedenle özellikle Türkçe derslerinde elektronik kaynaklar, araç ve gereçler kullanmak daha kolay olabilir. Böylece Türkçe derslerinde kullanılacak elektronik materyaller derse ilgiyi, tutumu ve motivasyonu artırır ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin öğrenmesinde önemli rol oynar.

Teknolojinin gelişimi metne yönelik bakış açılarını değiştirmiş ve ister istemez okuma yazmaya yönelik de yeni bir bakış açısının geliştirilmesine neden olmuştur. Bu değişen bakış açısı ile ortaya çıkan elektronik okuryazarlık kavramı doğrultusunda farklı çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin okuma ve yazma beceresini kazanması günümüz dünyasının gerekli ve vazgeçilmez unsuru hâlini almıştır. Bu nedenle Türkçe derslerinde sadece kâğıt üzerinde kalmayıp çevrimiçi ortamlarda da gerek bireysel gerekse grup hâlinde, iş birliği içinde programın öngördüğü farklı türde okuma ve yazma çalışmaları yapılması gerekmektedir. Nitekim 2018 Türkçe Öğretim Programı'nda bu konuda değişiklikler yapılmış ve Türkiye Yeterlilik Çerçevesi doğrultusunda 8 farklı yetkinlik belirlenmiştir ve bunlardan birisi de dijital yetkinliktir. Bu yetkinlik;

İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB, 2018, 5).

Ayrıca ders kitaplarında da bu yetkinlik çerçevesinde değişikliğe gidilip elektronik okuryazarlığa yönelik metinler yer edinmiştir. Bu sayede öğrenciler elektronik okuryazarlık becerisini ders ortamında kullanabilir.

Dijital okuryazarlık, tuşlara basmaktan ve bilgiyi okuyup ve yazmaktan ibaret değildir. “İşbirliği yapma, problem çözme ve eleştirel düşünme yeteneğini kapsar” Swenson ve ve diğ. (2006, 367). Bu nedenle Türkçe derslerinde verilecek elektronik okuryazarlık öğretimi bütüncül bir şekilde, çevrimiçi ortamlarda bulunan milyonlarca bilgi içerisinden işe yarayanın seçilmesi, güvenilir bilgileri saptamayı ve bu bilgileri analiz, sentez ve organize ederek kullanmayı geliştirecek nitelikte olmalıdır.

2.7.2.Çevrimiçi Öğrenme Ortamları

Günümüzde bilgisayar ve internet teknolojilerinde köklü değişiklikler meydana gelmiştir. Teknolojide meydana gelen bu gelişmeler ve değişimler insanların hayatlarında önemli yer tutmaktadır (Fullan, 2013; Prensky, 2005). Günlük hayatın her noktasında olmak üzere eğitimden, iş hayatına ve özel hayata kadar insanlar bilgisayar, cep telefonu, tablet, akıllı saatler gibi teknolojik cihazlar hâkimdir. “Bu denli hayatımızı kuşatan bilgisayar ve internet teknolojisi ister istemez eğitim-öğretime bakışı değiştirip klasik öğrenme anlayışından farklı, internet tabanlı ve fiziki mekândan bağımsız öğrenme anlayışını beraberinde getirmiştir” (Maden ve Önal, 2018, 102). Bu doğrultuda eğitim teknolojileri daha da önem kazanarak öğretim sürecinde önemli duruma gelmiştir. Eğitim teknolojileri, eğitimde teknolojik aletler veya cihazların kullanımını sağlayarak anlamlı ve kalıcı öğrenmeler oluşturmayı hedeflemektedir.

Eğitim teknolojisi değişik bilimlerin verilerini, özel hedef, yöntem, araç ve gereç, ölçme ve değerlendirme gibi eğitimin geniş alanlarını uygulamaya koyan, uygun maddi ve manevi ortamlarda insan gücünün en iyi şekilde kullanılmasını, eğitim sorunlarının çözülmesini, kalitenin yükseltilmesini, verimliliğin artırılmasını sağlayan bir sistemler bütünüdür (Rıza, 1997, 178).

Özellikle Web 2.0 teknolojilerinin gelişimi eğitim teknolojilerine yeni boyut katmıştır. Bu sayede çevrimiçi öğrenme ortamları oluşmuş ve yaygınlaşmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamı ise, internet kaynaklarına dayalı işbirlikçi ve araştırmacı bir öğrenme sistemidir. Çevrimiçi öğrenme ortamları sayesinde herkes her yerde her zaman basılı kaynaklara bağımlı olmadan bilgiye ulaşma fırsatı kazanmıştır.

Günümüzde çevrimiçi öğrenme ortamlarının artmasıyla çevrimiçi öğrenme teorileri oluşmuştur. Dijital çağda bu öğrenme teorileri, öğrenmenin yalnızca insanlar arasında gerçekleşmeyebileceğini, aynı zamanda insan dışı araçlarla da öğrenme olacağını ifade etmektedir. Ayrıca “öğrenenlerin ve öğretmenlerin farklı kaynaklarla ve bilgi kanallarıyla bağlantı kurabileceğini önermektedir” (Niinivaara ve Vaattovaara, 2018, 135-136). Ding ve diğ. (2014, 1371) çevrimiçi öğrenme teorileri bağlamında çevrimiçi öğrenme ortamlarının bileşenlerini Şekil 4’te şu şekilde belirtmiştir:

Çevrimiçi Servisler	<ul style="list-style-type: none"> • Kamu Bilgi Servisi • Kişisel Bilgi Servisi • Bilgi Öneri Hizmetleri • Bilgi Paylaşma ve Dağıtma Hizmetleri
Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Bileşenleri	<ul style="list-style-type: none"> • İçerik (Kaynaklar) • Öğrenme Desteği (İnteraktif araçlar, değerlendirme stratejileri) • Öğrenme Topluluğu (Öğretmen, öğrenci, uzman, sosyal ağ)
Çevrimiçi Donanımlar	<ul style="list-style-type: none"> • Sistem Yazılımı • Fiziksel Donanım • Ağ Cihazları

Şekil 4. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının bileşenleri (Ding ve diğ., 2014, 1371).

Şekil 4’te görüleceği gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarının mimarisi üç katmandan oluşur: çevrimiçi ekipman, çevrimiçi öğrenme ortamı bileşenleri ve çevrimiçi servis hizmetleri. Çevrimiçi ekipman kısmı, temel olarak fiziksel donanım, sistem yazılımı ve ağ cihazlarından oluşur. Ayrıca bu kısım, modelin altına yerleştirilir ve çevrimiçi öğrenmenin güvenliğini sağlar. Çevrimiçi öğrenme ortamı bileşenleri kısmı, öğrencilere öğrenme içeriği, öğrenme desteği ve öğrenme topluluğu gibi bol miktarda öğrenme kaynağı sağlar. Bu bileşenler öğrencilerin hayal gücüne göre şekillendirilebilir.

Günümüzde sosyal medya ortamları, çevrimiçi öğrenme ortamları, bloglar artık insanların yeni öğrenme alanları hâline gelmiştir. İnsanlar bu ortamlarda sıkça vakit geçirmektedir. Çünkü “birçok çocuk ve genç evde veya okulda bilgisayara kolayca

erişmektedir. Birçoğu akıllı telefonlar ve tabletler de dâhil olmak üzere pek çok amaç için kendi elektronik cihazlarını kullanmaktadır” (Camilleri ve Camilleri, 2016, 66). Özellikle teknolojik ürünler üreten firmaların çoğalması rekabet ortamı oluşturarak teknolojik ürünlerin insanların alabileceği düzeye indirgenmesini sağlamıştır. Bu sayede insanlar bu ürünleri kolaylıkla elde etmiştir. Aynı zamanda bu durum eğitimde de çok fazla maliyet oluşturmadan teknolojik ürünlerin kullanılmasına olanak sağlamıştır. Bu gelişmeler ışığında “çevrimiçi öğrenme ortamlar çoğalmış öğrenciler sadece ders ortamında edindikleri bilgilerle kalmamakta daha fazlası için dijital öğrenme ortamlarına başvurmaya başlamıştır” (Selander, 2008, 35). Çevrimiçi ortamlar öğrencilerin derste öğreneceği beceride aktif rol alır. “Sadece yazıya bağlı kalmadan okuyacağı metnin yanında görseller, uygun seslerle karşılaşarak dikkatini sürekli diri tutar. Bu da öğrencinin okuduklarının anlamayla sonuçlanmasına vesile olmaktadır” (Akın ve Çeçen, 2015, 56). Bu nedenle eğitim sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden faydalanılmalıdır.

Teknolojilerin eğitimde kullanılması öğretim stratejilerini zenginleştirirken aynı zamanda öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecektir. Öğrenciler verileri toplama, organize etme ve sınıflamada, elde ettikleri bulguları yazma, düzenleme ve sunmada bilgisayar programlarından yararlanmaları için teşvik edilmelidir (MEB, 2018, 9).

Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda, ezberleyen öğrenciler yerine bilgiyi organize eden öğrencilerin yetiştirilmesi esas alındığı düşünüldüğünde çevrimiçi kaynaklardan faydalanılmasının önemli bir husus olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamları geniş bilgi yelpazesine ulaşma imkânı tanıdığından öğrenciler istediği bilgiye ulaşmada zaman ve kaynak sıkıntısı yaşamayacağı gibi farklı bakış açılarını da keşfetmiş olacaktır. Bununla beraber Rafferty (1990) temel okuryazarlık becerisinin klasik anlamından uzaklaşarak günümüz hipermetin çağında, resimler ve simgeler, çizelgeler ve grafikler ve istatistiksel verileri içeren karmaşık belgeleri okuma ve anlama becerisine döndüğünü belirtmiştir. Özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımının özendirilmesi öğretim programlarında kazanım, ders kitaplarında bol etkinlik

örneklerinin olması elektronik okuryazarlık becerilerinin aktif kullanımını sağlayabilir.

Dünyada gelişmiş ülkeler ekonomik gücü doğrultusunda eğitimde çevrimiçi ortamları oluşturmaya diğer ülkelere göre daha erken başlamıştır. Bu ülkeler öğretim programlarında yenileyerek elektronik kaynak kullanımını öğretim sürecine sokmuştur. Bu ülkelerden ABD-Khan Academy, Portekiz-Skool.pt, Finlandiya-Edu.fi, Avustralya-Scoutle gibi elektronik ortamları öğrencilerin hizmetine sunmuştur. Bunların dışında dünyada devlet desteği olmadan özel sektörün de oluşturduğu birçok çevrimiçi ortamlar bulunmaktadır. Aynı şekilde Türkiye’de de eğitimde teknolojiye ayak uydurmak, teknolojinin eğitimin her alanında kullanılmasını sağlamak amacıyla MEB tarafından birçok farklı proje üretilmektedirler. Bunlar ThinkQuest, İntel Öğretmen Programı, Web Tabanlı İçerik Geliştirme, Dyned, Cisco Ağ Akademisi ve en kapsamlısı olan Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)’dir. Bunun yanı sıra özel sektör eliyle oluşanlar için Morpa Kampüs ve Vitamin olarak örnek verilebilir.

Fatih projesinin aktif kullanılması ve ona içerik sağlama için Elektronik Bilişim Ağı (EBA) 2012 yılında kullanıma sokulmuştur.

EBA, dijital ortamda eğitime katkıda bulunacak tüm öğeleri bir arada toplayan bir dijital çatı görevini üstlenmiştir. Yurt ve dünya çapında öğrencilerin kullanımına uygun eğitim teknolojilerini bir araya getirmektedir. Hem devlet yayınlarına hem de özel kuruluşların hazırladığı yayınlara erişim sağlamaktadır (Güvendi, 2014, 20).

Öğrenciler EBA ortamında ses, video ve görsel vb. unsurlara rahatlıkla erişebilir ve okuldaki öğrenmelerini pekiştirebilir. EBA aynı zamanda öğretmenler için de oldukça faydalı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler içeriğindeki bilgilerden ders sürecinde faydalanacağı gibi e-okul sistemine entegre olduğu için EBA üzerinden öğrencilere okul dışında da ulaşım takip etme ve çalışmalar gönderme fırsatı bulmaktadır. Bununla beraber öğretmenler EBA sistemi üzerinden gruplar oluşturarak okulda ve okul dışında iş birlikli çalışmalar yürütme fırsatına sahiptir. Bu şekilde çevrimiçi ortamlarda öğrenciler grupla çalışma imkânı bulmuş olur.

Teknolojinin gelişmesiyle meydana gelen yenilikler ve değişimler her alanda olduğu gibi dil öğretiminde de değişiklikler meydana getirmiştir. Teknolojik kaynaklar dil öğretimini her açıdan desteklemektedir. Türkçe öğretiminin, “dört temel dil becerisinin geliştirmesi üzerine kurulu ve uygulamalı bir ders olduğu düşünüldüğünde aslında tekrar etme, gösterip yaptırma gibi dil becerilerini geliştirici birçok etkinlik için teknolojik araçların kullanılabilmesi görülmektedir” (Özdemir, 2017, 427). Öğretmenlerin bu imkânlardan yararlanması kalıcı öğrenmeleri sağlayabilir. Türkiye’de hemen hemen tüm sınıflarda internet alt yapısı FATİH projesi ile tamamlanmıştır. Bu nedenle Türkçe öğretmenleri Web 2.0 uygulamalarını rahatlıkla kullanabilir. Aynı şekilde öğrenciler de okul dışında da farklı çevrimiçi öğrenme ortamlarından faydalanarak öğrenmelerini destekleyebilir.

Türkçe öğretimi yapılırken birçok duyuya hitap eden çevrimiçi materyal kullanıldığı takdirde öğrenmeler o denli işlevsel ve kalıcı olabilir. Dil becerileri, iletişimi sağlayan temel unsurlardan biri olduğu için sınıf ortamından ziyade gerçek yaşam koşullarının oluşturulması ve farklı duyuları harekete geçiren materyallerin olması oldukça önemlidir. Dil öğrenme sürecinde elektronik materyal kullanılması öğrencilerin öğrenme ortamına aktif olarak dâhil edebilir. Nitekim “Türkçe öğretiminde de, çevrimiçi ortamların bilgiyi sesli, görüntülü ve metin tabanlı olarak sunması sayesinde, öğrenciler göreyerek, duyarak ve uygulayarak öğrenebilirler. Görsel, işitsel öğrenmenin yanı sıra kolaylıkla sağlanacak uygulama ortamı sayesinde öğrenciler bir konuyu kalıcı olarak öğrenmiş olurlar” (Ertem, 2016, 5). Bu nedenle öğretim sürecinde ses, görüntü, etkileşim vb. içeren çevrimiçi öğrenme ortamlarından faydalanılması temel dil becerilerinin kazanılmasında olumlu katkılar sağlayacağından sıklıkla kullanılmalıdır.

2.7.3. Çevrimiçi Ortamlarda İşbirlikli Öğrenme

21.yüzyılda bilgisayar ve internet teknolojileri hızlı bir şekilde gelişip daha da yaygınlaşmıştır. Bu nedenle bugünün çocukları çevrimiçi ortamlarda büyümektedir. Günümüz çocuklarının dünyaya bakışları yetişkinlerden oldukça farklı olup yüksek etkileşimli ortamlarda bilgiye, insanlara ve fikirlere rahatlıkla erişebiliyorlar. Özellikle web 2.0 teknolojilerinin ortaya çıkması zaman ve yer sınırını ortadan

kaldırarak her alanda insanların iletişim kurmasına olanak sağlamıştır. Birçok alanda etkili olan web 2.0 teknolojileri eğitim alanında da kullanılmaya başlamıştır. Bu durum eğitim politikalarında da değişikliğe gidilmesini sağlayarak eğitim ortamlarında bilgisayarları ve internete erişimini artırma girişimlerini doğurmuştur. Nitekim web tabanlı öğretim, konu ile ilgili bilgileri, öğrenci ve öğretmen etkileşimlerini üst seviyeye çıkarmaktadır (Sherry ve diğ., 2001; Liang and Creasy, 2004).

Öğrencilerin teknolojiyi kullanarak nasıl iletişim kuracaklarını anlamaları şarttır. Bu beceriler, kişiden kişiye e-posta etkileşimleri, e-posta listeleri, sanal öğrenme alanlarındaki grup etkileşimleri, sohbet odaları, etkileşimli video konferans, telefon/ses etkileşimleri ve simülasyonlar ve modeller üzerinden etkileşimler gibi eşzamansız ve eşzamanlı iletişimi içermelidir (Cheryl, 2013, 22).

Yukarıda ifade edilen becerileri eksik olan öğrenciler çevrimiçi ortamlardan verimli şekilde yararlanamayabilir. Bu nedenle okullarda teknoloji okuryazarlığı bağlamında eğitim verilmesi faydalı olabilir. Bu sayede öğrenciler çevrimiçi ortamlarda yaptıkları çalışmalarda etkileşim sağlar ve yüksek verim alabilir.

Bilgi, doküman, görsel, işitsel gibi unsurları paylaşımını sağlayan bilişim teknolojileri iş birlikli çalışmalar yapmaya da imkân sağlamaktadır. İşbirlikli öğrenme eğitim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak okullarda ve çeşitli çalışma ortamlarında kullanımının yanı sıra çevrimiçi ortamlarda da kullanılmaya başlanmıştır. “Bilgisayar tarafından desteklenen iş birlikli öğrenmenin grup içinde bireyler arasındaki etkileşimi ve çalışmayı nasıl güçlendireceği son zamanlarda çok fazla dikkat çekmekte ve bu araştırma alanı bilgisayar destekli iş birlikli öğrenme olarak ifade edilmektedir” (Baysan ve diğ., 2018,3; Lipponen ve diğ., 2003). Stahl ve diğ. (2006) “bilgisayar destekli iş birlikli öğrenmenin, insanların bilgisayarlarla birlikte nasıl öğrenebileceklerini incelemekle ilgilenen öğrenme bilimlerinin yeni bir dalı” (s.409) olduğunu ifade etmiştir.

Çevrimiçi iş birliğine dayalı öğrenme, günümüz bilgi çağında öğrencilerden beklenen eleştirel, yaratıcı, analitik, yansıtıcı düşünme, analiz, sentez ve

değerlendirme yapma gibi üst düzey zihin becerilerinin gelişimini desteklemektedir. Jung (2001) çevrimiçi iş birlikli öğretimin başarısı için üç farklı etkileşim türünü temel olarak belirlemiştir: Akademik etkileşim, işbirlikçi etkileşim ve kişilerarası etkileşim.

Etkileşimin ve katılımın olmadığı veya düşük seviyelerde olduğu ortamlarda çevrimiçi iş birlikli çalışma istenen düzeyde olmayabilir. Bu bağlamda çevrimiçi ortamlara katılım ve etkileşim türlerine etki eden öğeler mevcuttur. Bu unsurları Yücel (2013, 28) Tablo 12’de şu şekilde belirtmiştir:

Tablo 12. Çevrimiçi etkileşim ve katılım türlerine etki eden öğeler (Yücel 2013, 28)

Çevrimiçi etkileşim ve katılım türlerine etki eden öğeler	
Öğrenenin kişilik özellikleri	Öğrenme ortamını yönetme teknikleri
Öğrenen karakteristikleri	Öğrenme ortamının nitelikleri
Öğrenenlerin iş birliğine ve öğrenmeye yönelik görüşleri	Öğrenme ortamında sağlanan destek ve yardım
Öğrenenlerin üst bilişsel bilgileri	Öğrenme ortamının doğal kuralları
Öğrenenin önceki deneyimleri	Geri bildirimler
İçerik alanında deneyim	Çevrimiçi derslerin yapısı
Öğrenme stilleri	Sınıf büyüklüğü
Bütünsel (holistik) düşünme stilleri	Çevrimiçi ağı kullanma miktarı
Analitik düşünme stilleri	Ölçme ve değerlendirme yöntemleri
Güven	Öğretici müdahaleleri
Algılanan değer	Dersin tasarımı
Algılanan kullanım kolaylığı	Teknoloji ve arayüz özellikleri
Algılanan yarar	Pedagojik tasarım bileşenleri
İçsel destek	İletişim engelleri
Dışsal ödüller	Koordinasyon engelleri
Üst düzey düşünme becerileri (eleştirel, yansıtıcı, yaratıcı)	Öğrenme ortamının kullanımına yönelik tutum
Ders kalitesi	Derse yönelik tutum

İletişim kalitesi	Öğrenme ortamına katılım
Çevrimiçi etkileşim ve katılım kalitesi	Öğrenen başarısı
Katkı kalitesi	Öğrenen memnuniyeti

Çevrimiçi ortamlarda katılım ve etkileşim olmadığı takdirde iş birlikli öğrenmeden bahsedilemez. Bu nedenle çevrimiçi ortamlarda öğrenenle ilgili bilişsel ve duyuşsal özelliklerin dikkate olması gerekir. Ayrıca öğrenme ortamının iletişim kalitesi etkileşimi ve iş birlikli alışmayı üst seviyede destekleyecek alt yapıda olması gerekmektedir. Çevrimiçi öğretim sürecinde öğretmenlerin çaba harcaması önemlidir. “Ancak öğretmenin materyalleri hazırlaması ve bilgisayar tarafından erişilebilir hale getirmesi yetmemektedir. Aynı zamanda öğrencilerle sürekli bir etkileşim kurarak sosyal öğrenme yoluyla öğretmenin her öğrenciyi motive etmesi ve yönlendirmesi gerekir” (Stahl ve diğ., 2006, 409). Benzer şekilde Vuopala ve diğ. (2007) web tabanlı öğrenme ortamlarında öğretmenin iş birliği sağlamada önemli rolünün olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda sosyal yönü olmayan çevrimiçi çalışmalar iş birlikli öğrenmeden uzaklaşabilir.

Çevrimiçi ortamlarda yapılan iş birlikli çalışmalar geleneksel sınıf ortamından farklılık gösterse de temelde her ikisi de aynı prensiplere bağlıdır. Her ikisinde de ortak ürün oluşturma, kişisel çaba, olumlu bağlılık, yüz yüze iletişim söz konusudur. Aradaki fark ise çevrimiçi ortamlarda yapılan iş birlikli çalışmalarda öğrencilerin fiziksel olarak aynı ortamda olmamasıdır. Ancak bu durum birlikte öğrenme için engel teşkil etmemektedir. Hatta çevrimiçi iş birlikli ortamların öğrencilere sayısız faydaları vardır. Palloff ve Pratt (2005) “çevrimiçi öğrenme ortamlarının, öğrencilerin akranlarıyla etkileşimli ve iş birliğine dayalı faaliyetlerde bulunma fırsatlarını içerdiğini” (s.87) belirtmektedir. Aynı şekilde Chapman, Ramondt and Smiley (2005) “çevrimiçi iş birliğine dayalı topluluklar ile derin öğrenme arasında güçlü bir bağ olduğunu, öğrencilerin bilgileri uygulayabilmesine, analiz, sentez etmesine ve değerlendirmeler yapmasına katkıda bulunduğunu” (s.225) ifade etmiştir.

Öğrenciler çevrimiçi ortamlarda bilgiyi yapılandırmak amacıyla birlikte çalışırken farklı kaynaklara hızlı bir şekilde ulaşma fırsatına sahiptir. Bu sayede

öğrenciler üst düzey düşünme becerilerini de kullanmış olacaktır. Bununla beraber Koschmann ve diğ. (2001) “çevrimiçi iş birlikli çalışmaların, öğrencilere geleneksel bir sınıf ortamından daha etkili etkileşimler ve katılım fırsat verdiğini, sınıf tartışmaları için de ortam sunduğunu öğrenciler arasında ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki etkileşimi daha verimli kılacağını” (s.413) ifade etmiştir. Aynı şekilde öğrenciler, çevrimiçi iş birlikli çalışmalar sırasında elektronik okuryazarlık becerilerini de kullanma fırsatı bulmaktadır. Elektronik okuryazarlık becerileri gelişmemiş öğrencilerin çevrimiçi iş birlikli ortamlarda istenen düzeyde verimli olamayacağı gibi grup çalışmasında da sıkıntı yaşar ve nihai hedef olan ortak ürün oluşturma noktasında problemler baş gösterebilir.

Türkçe öğretimi çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışmalar yapmaya oldukça elverişlidir. Çünkü dil becerileri kazanılırken somut yaşantılar oluşturulması ve sosyal öğrenme ortamları tasarlanması dil öğretiminin doğasına oldukça uygundur. Günümüzde küreselleşen dünyada bilgiyi çevrimiçi ortamlarda bulan, kullanabilen ve yapılandıran öğrencilerin yetişmesi dünyadaki eğitim sistemlerinin nihai amaçlarından olmuştur. Bu nedenle 2018 Türkçe Öğretim Programı kapsamında yetkinliklere, temalara ve konulara yönelik okul içinde ve dışında çevrimiçi iş birlikli çalışmalar yapılabilecek EBA, Google uygulamaları, Edmoda, Wiki vb. çeşitli Web 2.0 araçların kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Çevrimiçi ortamlarda “öğrencilerin öğrenime aktif katılımları ve teknolojiyi üretme kadar teknolojiyi kullanma becerisine de sahip olmaları önem kazanmaktadır. (Şenel ve Gençoğlu, 2003, 47). Bu noktada öğretmenlerin dijital ortamları kullanma yeteneklerinin gelişmiş olması önemlidir. Nitekim çevrimiçi yeteneklere sahip öğretmenler sayesinde öğrenciler çevrimiçi ortamları rahatlıkla kullanabilir ve dünyaya uyumlu, üretken bir vatandaş olabilir. Bu nedenle öğretmenlere çevrimiçi ortamların kullanılmasına yönelik gerek hizmet öncesi gerekse hizmetiçi eğitimler verilmesi gerekmektedir.

2.7.4.Çevrimiçi Ortamlarda İkna Edici Anlatım

Günümüzde çevrimiçi ortamlar, teknolojinin gelişimiyle insanların hayatlarını kuşatmış durumdadır. Artık çevrimiçi ortamlar sosyal, eğitim ve iş yaşantımızın

vazgeçilmez unsuru hâlini almıştır. çevrimiçi ortamlardaki hızlı gelişmeler zaman, mekân ve mesafe unsurunu ortadan kaldırdığı için beraberinde küreselleşmeyi de getirmiştir. “Küreselleşmeyle koşut bir dijitalleşme süreci, insanları sonunda her şeyin eriyerek sayısal kodlarla ifade edildiği bir dünyayla yüz yüze getirdi. Böyle bir dünyanın merkezine de yepyeni bir iletişim ortamı olan internet oturdu” (Uğur ve Bilici, 1998, 489). Özellikle “internetin yeni bir kültürel mekân, gerçeklik, özgürlük alanı ve ekonomik bir pazar olarak ortaya çıkması, küresel değerlerin, kültürel formların, kimliklerin, alışkanlıkların hızlı bir şekilde dolaşıma sokulmasını sağladı. Bir bakıma internet, küresel sistemin kültürel mecrası hâlini aldı” (Güzel, 2006, 2). Bu internet mecrasında zamanla oluşan çeşitli çevrimiçi ortamlar sayesinde insanlar bilgi, haber, belge, fikir, duygu, eğlence, resim, video vb. içerikler paylaşarak diğer insanlarla ve kitlelerle hızlı bir şekilde iletişim kurma imkânı bulmaktadır. Bu süreçte Web 2.0 teknolojileri öncü görev üstlenmektedir.

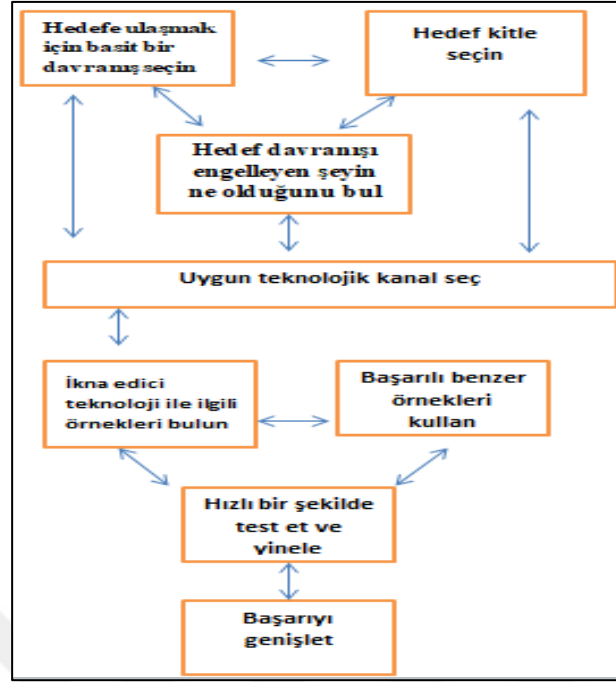
Web 2.0 teknolojisinin gelişimiyle birlikte kullanıcı tabanlı içerik üretmeye ve paylaşmaya olanak tanıyan sosyal ağlar, internet tabanlı uygulamalar olup, insanların ortak bir platform üzerinden birbirleriyle iletişim kurduğu, enformasyon paylaştığı, pasif ya da aktif kullanım sağlayan dijital ortamlardan oluşmaktadır (Güzel, 2016, 91).

Çevrimiçi ortamların uzantısı olan sosyal ağlar son yıllarda oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Nitekim TÜİK 2017 yılında yayınladığı verilerde 16-74 yaş grubundaki bireylerde internet, en çok sosyal medyayı ve video platformlarını takip etmek için kullanıldığı tespit edilmiştir. İnsanlar tarafından sıkça kullanılan çevrimiçi ortamlar; çeşitli bloglar, Facebook, Twitter, İnstgram ve diğer popüler çevrimiçi platformlardır. Bu platformda insanlar ve çeşitli örgütler belli başlı amaçlarını gerçekleştirmek için bilgi akışı sağlamaktadır. Örgütler ve topluluklar çevrimiçi ortamların gücünü 21.yüzyılda daha çok anlamış olmakta ve alt yapılarını bu doğrultuda oluşturmaktadır. Nitekim çevrimiçi ortamlardan kopuk örgütler, dijital çağ diye adlandırılan günümüzde yer edinmesi pek mümkün görülmemektedir.

Çevrimiçi ortamlar zaman ve maliyet açısından daha ekonomik olması nedeniyle propaganda yapma ve farklı fikirleri ikna yoluyla manupüle etme açısından sıkça başvurulmaktadır. 21.yüzyılda bireylerin tutum ve davranışlarını

değiştirme ön plana çıktığı için ikna etmek için iletişim teknolojileri aktif bir şekilde kullanılmaktadır. Bu doğrultuda iknanın temel prensiplerini içeren teknolojik araçlar oluşturulmaya başlanmıştır. Bu teknolojilerin “ikna amacıyla kullanımı *Captology* adı verilen yeni bir disiplin içinde ele alınmaktadır. *Captology* sözcüğü *Computers As Persuasive Technologies* (İkna Edici Teknoloji Olarak Bilgisayarlar) ifadesinin baş harflerinden türetilmiş bir akronimdir” (Elden, Çakır ve Bakır, 2014, 77). Bu teknoloji doğrultusunda çevrimiçi ortamları kullanarak insanların rahatlıkla tutumlarını ve davranışlarını değiştirme hedeflenmiştir. Ayrıca “ikna teknolojisi, bireyleri öğrenme sürecinde sorumluluk alma, belli öğrenme görevlerini yerine getirme ve geliştirilen materyaller üzerinde çalışma konularında güdüleyebilme potansiyeline sahiptir” (Fogg, 2009, 4).

İkna edici teknoloji sistemleri, bilgisayar yazılımı destekli zorlama veya aldatma kullanılmadan davranışları güçlendirmek, değiştirmek veya şekillendirmek için tasarlanmış bilgi sistemleri olarak tanımlanabilir (Briñol ve Petty, 2009). Stanford Üniversitesi’nde *ikna etme laboratuvarında* çalışma yapan Fogg (2009) ikna edici teknoloji tasarımıda izlenecek sekiz adım belirtmektedir. Endüstri uygulamalarında gösterilmiş olan başarılarından çıkarılan sekiz aşamalı süreç, hedef kitleyi uygun bir teknoloji kanalıyla eşleştirmek için ikna etme hedefini tanımlamakla başlar. Sonraki adımlar, ikna edici tasarımın başarılı örneklerini taklit etmeyi, hızlı denemeler yapmayı, davranışsal sonuçları ölçmeyi ve küçük başarılarla dayanmayı içerir. Fogg’un ortaya koyduğu bu model aşağıda Şekil 5’te sunulmuştur:



Şekil 5. İkna edici teknoloji tasarımı (Fogg, 2009)

Fogg'un ortaya koyduğu ikna edici teknoloji tasarımı iş birlikli çalışma esasına dayanmaktadır. Günümüz teknolojisi bağlamında bu tasarım ekip şeklinde çalışarak başarıya ulaşma üzerine desenlenmiştir. Bu tasarımda önerilen sekiz adımın amacı, başarı olasılığını artıracak ikna edici teknolojilerin tasarımında izlenecek bir yolun ana hatlarını vermektir. Süreç dikkatli düşünmeyle başlar, daha sonra ölçülebilir bir başarı elde etmek için küçük, basit testler sunar. Bir tasarım ekibi başarıya ulaştığında, küçük de olsa, ancak o zaman ekip daha büyük ve daha iddialı hedeflere ulaşmaya çalışmalıdır. Bu, devam eden hayal kırıklığından ziyade büyüyen başarıya giden yoldur.

Günümüzde gerek devlet gerekse özel kurum ve kuruluşlar misyonlarını ve vizyonlarını oluştururken çevrimiçi ortamları dikkate almaktadır. Bu çevrimiçi ortamlarda örgütler, topluluklar ve insanlar daha çok ikna tabanlı olarak fikirlerini diğer insanlara ve kitlelere yayma amacı gütmektedir. Çünkü çeşitli propagandalar ve reklamlar insanların gün içinde çoğunlukla vakit geçirdiği çevrimiçi ortamlarda sıkça karşılaştığı unsur olmuştur. Özellikle "reklamların yarısına yakını çocuklara yönelik çekilmektedir ve bu reklamlarda çok güçlü propaganda teknikleri (sürüye uyma,

üslubu yumuşatma, haksız yaftalama gibi...) kullanılmaktadır” (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014, 84-85). Bu şekilde küçük yaşlardan itibaren markalar çevrimiçi ortamlar üzerinden ürünlerini tanıtmaya, pazarlama yapma ve sloganlarını topluma mâl etmeye çalışmaktadır. Ayrıca bu süreçte ikna etmek temel prensip olduğu için ikna edici anlatımın teknikleri kullanılmaktadır.

İnsanların internet üzerinden çeşitli amaçlarla kullandıkları çevrimiçi ortamlar, iletişim teknolojileri içerisinde önemli ölçüde yer tutmaktadır. çevrimiçi ortamlarda “oyun oynama, iletişim kurma ve çevrimiçi ortamlarda gezinme gibi etkinlikler çocuğun bilişsel gelişimine katkıda bulunabilmekte, doğru etkinliklerle zaman geçirildiğinde problem çözme gibi üst düzey görevlerin bile kolaylıkla yerine getirilebilmesi söz konusu olabilmektedir” (Akbulut, 2013, 58). Bunun yanı sıra çevrimiçi ortamlar, gerek ekonomik gerekse toplumsal konularda bireylerin tutumlarını ve davranışlarını değiştirmede ve böylece onları ikna etmede oldukça etkili bir araç olarak günümüzde ön plandadır. Sivil toplum kuruluşları ve bireyler savundukları görüşleri topluma benimsetmek ve insanları ikna ederek fikirlerine taraftar bulabilmek için çevrimiçi ortamlardan sıklıkla faydalanmaktadır. Yine siyasi partiler özellikle seçim sürecinde çevrimiçi ortamları kullanarak insanları ikna edip oy kazanmaya çalışmaktadır. Böylece politik anlamda ikna stratejilerinin gücü ortaya çıkmaktadır. Öyle ki “halk seçim dönemlerinde politika söyleminin gücüyle yaratılan öznel gerçeklikleri benimseyerek, kendi değer özümsemelerini yaratır. Bunun sonucu olarak da, farkında olmadan kendi iradesiyle özgür bir seçim yaptığını, tutum ve davranışlarını belirlediğini düşünür” (Büyükkantarcıoğlu ve Yarar, 2006, 95). Halk bu şekilde iknanın temel hedefi olan tutum ve davranış değişikliğine uğramış, istenilen yönde hareket etmeye inandırılmış olur. Bu nedenle çevrimiçi ortamlarda ikna edici konuşma ve yazma becerisinin önemi daha da anlaşılmaktadır.

Okullarda verilecek dil eğitimi çevrimiçi ortamlarda ikna edici konuşma ve yazma becerisini kazanmada önemli yer tutmaktadır. Öğrencilerin ikna edici yazma ve konuşmaya yönelik teknoloji destekli çalışmalar yapmaları için programlarda kazanım, ders kitaplarında ise etkinlik örnekleri bulunmalıdır. Özellikle bloglarda, çeşitli sosyal medya ortamlarında oluşturulan gruplarda ikna edici yazma çalışmaları

rahatlıkla uygulanabilir. Öğrencilerle bu ortamlarda reklam metni, topluluk karşısında konuşma metinleri, seçilecek bir fikre katılıp katılmadığına ilişkin gerekçeler içeren yazılar yazılması veya çevrimiçi ortamlardan seçilecek bir metinde bulunan ikna edici unsurları belirlemeye yönelik etkinlikler düzenlenebilir. Bu çevrimiçi ortamlarda ikna edici yazma çalışmaları bireysel yapabileceği gibi grupla da yapılabilir. Bu açıdan çevrimiçi ortamlar işbirlikçi çalışmalara imkân verdiği için çocukların sosyal gelişimini de desteklemektedir. Bununla beraber çevrimiçi ortamlar ikna edici konuşma becerisi kazanmada da oldukça etkili olabilmektedir. Öğrenciler bu ortamlarda konuşma çeşitli ikna edici konuşma örneklerine ulaşabilir ve konuşma esnasında neler yapılabileceğini uygulamalı olarak görmüş olur. Daha sonra hazırlanan ikna edici konuşmalar çeşitli çevrimiçi ortamlarda da paylaşılabilir. Bu sayede diğer insanların vermiş olduğu tepkiler doğrultusunda konuşma ile ilgili düzeltmeler yapılarak eksikliklerin giderilmesi mümkün olabilir.

“Çevrimiçi ortamlar, kötü niyetli kişilerin masum kişiler ile kolaylıkla ve hızla etkileşim kurmasını sağlayan bir ortam olmasının yanı sıra; kötü, yanlış yanıltıcı, zararlı ve olumsuz öğeler de içermektedir” (Canbek ve Sağıroğlu, 2007, 34). İkna edici anlatıma ilişkin verilecek eğitim sayesinde çocukların çevrimiçi ortamlarda zararlı, yanlış ve faydalı bilgiyi ve bir ürünün kötü yanının rahatlıkla fark edebilir. Bilinçli bir medya okuryazarı olabilir. Ayrıca verilecek eğitimle çevrimiçi ortamlarda çocukların kolaylıkla manipüle edilmesini ve ikna edilmesini engellenebilir. Bu noktada dil derslerinde öğretmenlerin, çevrimiçi ortamlarda ikna edici anlatıma yönelik konuşma ve yazma etkinliklerini planlayarak öğrencileri çevrimiçi ortamlarla buluşturması önemlidir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Geçmişten günümüze kadar değerini hiçbir zaman yitirmeyen ikna, günümüzde ana dili öğretim programlarında ve ders kitaplarında da yer edinmiştir. Bu nedenle ikna edici anlatım, araştırmacıların da dikkatini çekerek çalışmalarına konu olmuştur. Çalışmanın bu kısmında yapılan bu araştırma ile bağlantılı olarak; ikna edici anlatıma, çevrimiçi ortamlarda yazmaya ve iş birlikli yazmaya yönelik alanyazındaki çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir.

İkna Edici Anlatım İle İlgili Araştırmalar

Graham ve arkadaşları (2019) "Öz Düzenleme Yazma Stratejilerinin ve Cinsiyetin Ortaöğretim Öğrencileri İçin Öz Yeterlik Algılarına ve İkna Edici Yazma Başarısı Üzerine Etkisi" isimli makalelerinde 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 227 ortaokul öğrencisiyle çalışma yapmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın amacı eğitimi verilmesi planlanan yazma stratejilerinin ikna edici yazma becerilerin etkisini tespit etmektedir. Araştırma sonuçlarına göre; öğrencilerin öntest ve son testleri arasında anlamlı bir farklılık olduğuna ve ikna edici yazılarında istatistiksel olarak gelişme gösterdiklerine ulaşılmıştır.

Konuk (2017) "İkna Edici Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması" isimli doktora tezinde İstanbul'da 6.sınıfta öğrenim gören 20 öğrenciye yönelik toplam 34 saat süren eylem araştırması yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin ikna edici yazma becerisi geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ikna edici yazma eğitimi programı geliştirilmiş ve programın denemesi yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; eğitim verilmeden öğrencilerin ikna edici metin yazma becerisinin yetersiz olduğu iknaya dönük yapılan eğitim sonucunda ise öğrencilerin oluşturdukları ikna edici metinlerin çok iyiye denk gelen puan aralığında olduğuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ikna edici yazma eğitimi sürecinde bilgileri arttıkça ve bu bilgileri öğrenciler uygulamaya çevirdikçe öz değerlendirme becerilerinin geliştiğine ulaşılmıştır.

Regan ve arkadaşları (2017) "Mobil Tabanlı Grafik Organizatörleriyle İkna Edici Yazma" isimli makalelerinde 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 94 ortaokuldan 900 öğrenciyle çalışma yapmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın amacı mobil tabanlı cihazların ikna edici yazma becerilerin etkisini tespit etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre; mobil cihaz kullanan deney grubundaki öğrencilerin ikna edici yazılarında önemli ölçüde gelişme gösterdiklerine ulaşılmıştır.

Kan ve Erbaş (2017) "Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" isimli makalelerinde 5. sınıfta öğrenim gören 309 öğrenciyle çalışma yapmıştır. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın amacı beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma

becerilerini tespit etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin ikna edici yazılarının yetersiz olduğuna ulaşılmıştır.

Beard ve arkadaşları (2016) "9-11 Yaşlarındaki Öğrencilerin İkna Edici Yazılarının İncelenmesi" isimli makalelerinde 8. sınıfta öğrenim gören 52 ortaokul öğrencisiyle çalışma yapmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilere ders döneminin başında ve sonunda olmak üzere yazdırılan reklam metinleri bağlamında ikna edici becerileri ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı ise öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini tespit etmektir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin ikna edici yazı yazma konusunda yetersiz olduklarına ve uygun şekilde eğitim verildiği takdirde daha ikna edici yazılar yazılacağına ulaşılmıştır.

Boyle ve Hindman (2015) "Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazılarının Yapısı" isimli makalelerinde 8. sınıfta öğrenim gören 52 ortaokul öğrencisiyle çalışma yapmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın amacı öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini desteklemek için bir strateji geliştirmek ve test etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ikna edici yazma stratejisinde eğitim almış öğrencilerin, ikna edici basamakları aslına uygun bir şekilde uygulayabildiklerini ve kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek kaliteli ikna edici yazılar ürettikleri anlaşılmıştır.

Çelebi ve Gökçe (2015) "Türkçe Öğretmeni Adaylarının İkna Edici Hazırlıklı Konuşmalarında Bağdaşıklık ve Tutarlılık" adlı makalelerinde 3. sınıfta öğrenim gören 25 öğretmen adayı ile çalışma yapmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici hazırlıklı konuşmalarının bağdaşıklık ve tutarlılık yönünden değerlendirilmesi ve bu konuda yaşadıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici hazırlıklı konuşmalarında tutarlılık puanı ortalamaları 3,64 olarak tespit edilmiştir. Bu öğretmen adaylarının ikna edici hazırlıklı konuşmalarında tutarlılığı sağlamada iyi düzeyde olduklarına işaret etmektedir.

Kaptan (2015) "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli yüksek lisans tezinde Eskişehir’de 5.sınıfta öğrenim gören 857 öğrenciye yönelik araştırma yapmıştır. Araştırmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin oluşturdukları ikna edici yazılarda, ikna edici yazı unsurlarını barındırma düzeyleri ve öğrencilerin ikna edici yazılarının ikna etme gücünün belirlenmesi amaçlanmıştır. Kaptan, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazılarını dereceli puanlama anahtarına (analitik rubrik) göre değerlendirdiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazı yazma becerilerinin yeterli düzeyde olmadığına ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014) "Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi" isimli makalelerinde 1. sınıfta öğrenim görmekte olan 40 öğretmen adayı ile çalışma yapmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmada Türkçe Eğitimi Bölümü’nde öğrenim gören lisans öğrencilerinin oluşturdukları ikna edici metinlerin, metin yapısı açısından incelenmesi ve ortaya çıkan sorunların betimlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının ikna edici unsurlarda olması gereken önerme hariç diğer bütün unsurlarda sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir.

Ozan (2014) "Türkçe Öğretiminde Delillendirme/İkna Etme Paragraflarının Yazımına İlişkin Uygulamalı Bir Çalışma" isimli yüksek lisans tezinde Balıkesir’de 8.sınıfta öğrenim gören 20 öğrenciye yönelik araştırma yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin paragraf düzeyinde yazma becerilerini geliştirme amaçlanmıştır. Bu amaçla delillendirme/ikna etme paragrafı seçilmiş ve öğrencilere bu paragrafla ilgili etkinlikler yapılmıştır. Ozan, çalışmasında nitel ve nicel yönü olduğu için karma yöntem kullanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; ikna edici paragraf ile ilgili yapılan çalışmalardan sonra öğrencilerin tutarlı paragraf yazdıkları ve ikna edici yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirdiğine ulaşılmıştır.

Leon (2008) "Ortaokul öğrencilerinin ikna edici metinleri kavraması analiz etmesi ve değerlendirmesi" isimli doktora tezinde 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 11-15 yaşlarında 357 öğrenciyle çalışma yapmıştır. Araştırma karma karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerine okutulan metinler doğrultusunda ikna edici unsurları ne ölçüde bildiklerini analiz edip değerlendirmektir. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin ikna edici teknikler hakkında bilgisiz olduğu, kanıtlayıcı ifade ile savunulan iddiayı ayırt edemedikleri ve yazılı bir şekilde ikna becerilerinin yetersiz olduğuna ulaşılmıştır.

Deniz (2007) "İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma ve Dinleme Yoluyla Öğrencileri İkna Üzerine Bir Araştırma" isimli doktora tezinde Ankara ilinde 120 Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlerin dersine girdiği 7 ve 8. sınıflarda olan 600 öğrenciye örnekleminde çalışma yapmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin ders işleme sürecindeki öğretmen öğrenci iletişimde, öğretmenlerin konuşma ve dinleme yoluyla ikna edici iletişim unsurlarını ne ölçüde kullandıklarını ve bunları kullanma düzeylerini etkileyen faktörleri tespit etme amaçlanmaktadır. Çalışmada var olan durumu ortaya koyulduğu için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenlerin iyi düzeyde ikna edici davranışları ve teknikleri uyguladıkları veya bu davranışların ve tekniklerin uygulanması gerektiğine inandıkları; fakat öğrencilerin çoğunu etkileyecek şekilde ikna edici davranışları ve teknikleri kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Midgette ve arkadaşları (2007) "İçerik ve izleyici bilincine odaklanan gözden geçirme hedeflerinin beşinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazılarına etkileri" isimli makalelerinde 5 ve 8. sınıfta öğrenim gören 181 öğrenciyle çalışma yapmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın amacı gözden geçirme sırasında içerik hedefleri ve izleyici farkındalığı hedefleri sağlama konusunda ikna edici yazma sürecine etkilerini araştırmaktır. Araştırmanın sonuçlarına göre; sekizinci sınıf öğrencilerinin beşinci sınıf öğrencilerinden daha ikna edici yazdığına ayrıca kızların erkeklerden daha ikna edici şekilde yazdıklarına ulaşılmıştır.

Standish (2005) "İşbirlikçi ve doğrudan öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma ve tutumlarına etkileri nelerdir?" isimli doktora tezinde 6. sınıfta öğrenim gören 26 öğrenciyle çalışma yapmıştır. Araştırma nicel ve nitel yöne sahip olduğu için karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın amacı işbirlikçi öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma ve tutumlarına etkileri nelerdir? Araştırmanın sonuçlarına göre; işbirlikçi çalışma yapılan deney grubu öğrencilerinin ikna edici yazıları normal eğitim yapılan kontrol grubuna göre daha başarılı olduğuna ve daha olumlu tutumlar geliştirdiğine ulaşılmıştır.

Çevrimiçi Ortamlarda Yazma İle İlgili Araştırmalar

Dayan ve Girmen (2018) "Öğretmen Adaylarının Dijital Yazma Deneyimlerinin İncelenmesi" isimli makalelerinde çalışma grubunu 48 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Öğrenim hayatlarında sıklıkla dijital cihazları (tablet, akıllı telefonlar, bilgisayarlar) kullanan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi yazma deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre; dikkat dağınıklığı, bireyselleşme, düşünce tembelliği ve intihal katılımcılar tarafından çevrimiçi yazma deneyiminin olumsuz yönleri olarak ifade edilmesine rağmen fiziksel rahatlık, zaman tasarrufu, ekonomik olma, kolay paylaşım imkânı, görsellerin kullanımı, okunaklı yazabilme, yazım ve noktalama sorunlarının azalması, sayfa düzeni ve arşivleme gibi olumlu yönlerinin belirtildiğine ulaşılmıştır.

Turhan ve Baş (2017) "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisine Yönelik Web 2.0 Araçları: Poll Everywhere Örneği" isimli makalelerinde çalışma grubunu TÖMER bünyesinde B1 seviyesinde eğitim almakta olan ve kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle seçilen 5'i kız 5'i erkek olmak üzere 10 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, Web 2.0 araçlarından Poll Everywhere'in Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine yönelik etkisi, öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada Poll Everywhere Web 2.0 aracının olumlu şekilde tanımlandığı, interaktif bir eğitim

ortamının çeşitli özelliklerini sunduğu, yazmaya yönelik isteği arttırdığı ve yazma derslerinde devamlı kullanılmak istendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Fattah (2013) "Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Mobil Öğrenme Teknikleri: WhatsApp ve Messenger Örneği" isimli makalesinde örnekleme üniversite 2.sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için WhatsApp ve Messenger'ı kullanmanın etkililiğini incelemektir. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazılarının kontrol grubundan daha iyi olduğuna ve bu açıdan çevrimiçi ortamların yazılı anlatıma önemli faydalar sağladığına ulaşılmıştır.

Tüzel ve Tok (2013) "Öğretmen Adaylarının Dijital Yazma Deneyimlerinin İncelenmesi" isimli makalelerinde çalışma grubunu Eskişehir ilinde 4'ü kız 6'sı erkek olmak üzere 4. sınıfa devam eden toplam 10 öğrenci oluşturmaktadır. Bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi ortamlardaki yazma tecrübelerini betimleme amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenciler tarafından oluşturulan dijital öykülerde; kelime, cümle, sahne sayısı gibi öğelerde nitelik ve nicelik açılarından gelişme görülmüştür. Araştırmada dijital öyküleme çalışmalarının, öğrencilerin çok biçimli metin oluşturması sayesinde yazım ve noktalama kurallarına uymayı geliştirerek daha kurallı metinler oluşturmayı sağladığına ulaşılmıştır.

İş birlikli Yazma İle İlgili Araştırmalar

Nair ve Sanai (2019) "Öğrencilerin Betimleyici Yazma Becerilerini Geliştirmede İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımını Etkileri" isimli makalelerinde örnekleme 11 ila 12 yaşları arasında 6. Sınıfta öğrenim gören 20 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışmada eylem araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, iş birlikli öğrenme ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmektir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin grup çalışması sırasında yazma sürecinde aktif olarak bulunduğu, nitelikli yazılar yazdıklarını ve sosyal becerilerinin de arttığına ulaşılmıştır.

Chelghoum ve Grine (2018) "Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin İşbirlikçi Yazma Projeleri İle Akademik Yazılarını Geliştirme" isimli makalelerinde çalışma grubunu üniversite öğrencisi olan 40 öğrenciden oluşturmaktadır. Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, iş birlikli öğrenmenin yabancı dil öğrenen öğrencilerin akademik başarılarına etkilerini araştırmaktır. Araştırmanın sonucunda, iş birlikli öğretim yapılan deney grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla olduğuna ulaşılmıştır.

Erdoğan ve Yangın (2014) "Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatıma ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi" isimli makalelerinde örnekleme 5. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 81 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada süreç temelli yaratıcı yazma ve süreç temelli iş birlikli yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisini belirlemesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarının gelişiminde bireysel olarak yaptırılan yaratıcı yazma çalışmalarından daha etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Kardaş (2013) "İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi" isimli makalesinde örneklemini 74 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada ön-son test ölçümlerine dayalı kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, iş birlikli öğrenme yönteminin sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırmanın sonucunda, İş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin geleneksel öğretime göre yazılı anlatım dersine yönelik olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Maden (2011) "Takım Oyun Turnuva Tekniğinin Yazım Kuralları ve İşaretleri Eğitiminde Kullanımı" isimli makalesinde çalışma grubunu üniversite 1. sınıfta öğrenim gören ve Türk Dili dersini alan 50 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırmanın amacı, iş birlikli öğrenme tekniklerinden takım oyun turnuva ile geleneksel öğretim yöntemine yönelik uygulamaların üniversite öğrencilerinin yazım kuralları ve noktalama

işaretleri kullanım düzeylerindeki değişime etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, takım oyun turnuva tekniği ile dersin işlendiği araştırma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının ve kalıcılık düzeylerinin geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla arttığı ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırma grubundaki öğrencilere göre yazılı anlatım başarılarında daha düşük bir artış olduğuna ulaşılmıştır.



III. BÖLÜM

3.YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırmanın yapıldığı çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplama süreci ve verilerin analizi işlemleri hakkında bilgi verilmiştir.

3.1.Araştırmanın Modeli

Araştırmada, çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi belirlemek amaçlanmıştır. Bu araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte olduğu karma yöntem (Mixed Method) kullanılarak desenlenmiştir. Karma yöntem kullanılmasının ana sebebi, çalışmanın hem nicel hem de nitel yönünü ortaya koymak ve her iki yaklaşımın sınırlılıklarını asgari düzeye indirmektedir. “Bir yöntem olarak karma yöntem tek bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analizine ve birlikte kullanımına imkân sağlar” (Creswell, 2009, 80). Araştırmada, her bir yöntem ile ulaşılamayacak sonuçların elde edilmesi hedeflenmiştir. Bu nedenle çalışma çoklu metotla yapılmış bir araştırmanın ürünüdür. “Çoklu metotlar, eğitimde araştırılmaya gerek duyulan konuların çeşitli yönlerden değerlendirilmesine elverişlidir. Çoklu metotlar bir olayın pek çok farklı yönünü ortaya çıkardığından eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılmaktadır” (Yaman, 2005,118 akt. Durukan, 2011, 321). Nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanılmasında amaç; araştırmadan elde edilen verilerin güvenilirliğini yükseltmek ve daha derinlemesine bilgi elde etmektir. Bu doğrultuda araştırmanın nicel yönünü deneysel işlemler nitel yönünü ise yönleme yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek oluşturmaktadır.

Araştırmanın çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ikna edici yazma becerisi ve yazma kaygısı üzerine etkisine yönelik nicel yönü deneysel desenle modellenmiştir. Bu kapsamda çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. “Ön test-son test kontrol gruplu desen, deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak veren ve davranış bilimlerinde sıklıkla kullanılan güçlü bir

desendir” (Büyüköztürk, 2001, 27). “Ön test–son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır. Modelde ön testlerin bulunması deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder” (Karasar, 2006, 97). Araştırmada Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir ortaokulda iki farklı 7. sınıf şubesinde öğrenim gören öğrenciler deney ve kontrol gruplarını oluşturmuştur. Sınıflardan 7-A şubesi kontrol grubu, 7-F şubesi deney grubu olarak rastgele (random) belirlenmiştir. Bu yönüyle araştırma klasik deneysel niteliktedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi iş birlikli öğrenme yöntemine yönelik görüşlerini belirlemeye yönelik ise görüşme tekniğine başvurulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Giresun ili Merkez ilçesinde bulunan bir ortaokulun 7. sınıfında öğrenim gören 54 öğrenci oluşturmaktadır. Okulun seçiminde dikkate alınan unsur, okulun gerekli teknolojik imkâna (bilgisayar, akıllı tahta vb.) sahip olması ve öğrencilerin farklı yapıdaki demografik çevreden gelmesidir. 7.sınıf çalışma grubunun seçilmesinin gerekçesi ise; 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki ikna edici yazmayı destekleyen kazanımların bulunması ve liseye giriş sınavına bu sene değil seneye katılacak olmalarıdır. Bu şekilde sınav değişkeninin araştırma sürecini olumsuz etkilemesinin önüne geçilmesi amaçlanmıştır.

Tablo 13. Çalışma grubu

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	
Kız	15	57,70	15	53,57	30
Erkek	11	42,30	13	46,43	24
Toplam	26	100	28	100	54

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Yazılı Anlatıma Yönelik Kaygı Ölçeği

Yazma kaygısı ile ilgili verilerin toplanmasında Maden, Dinçel ve Maden (2015) tarafından geliştirilen *Yazma Kaygısı Ölçeği* kullanılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği, 4) Her zaman 3) Çoğunlukla 2) Ara sıra 1) Hiçbir zaman aralığında ölçeklendirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Maden, Dinçel ve Maden (2015) tarafından yapılarak ölçme aracının maddeler bazında iç tutarlılık katsayısı *Cronbach Alpha 0.86* tespit edilmiştir. “Kapsam geçerliği ve güvenilirlik analizi ölçeğe 26 maddelik son hâli verilmiştir. Bu kaygı ölçeği, *Birey Odaklı Kaygı, Çevre Odaklı Kaygı, Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı, Yazı Aracına ve Biçime Bağlı Kaygı ve Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı* şeklinde 5 alt boyuta sahiptir” (Maden, Dinçel ve Maden, 2015, 758). Ölçekte ortaokul düzeyine yönelik bazı sözcük düzeyinde düzenlemelere gidilmiş, ölçek geliştiricilerinden ve alan uzmanlarından bu hâline yönelik görüş alınmıştır.

Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu

Öğrencilerin yazma düzeylerine ilişkin verilerin toplanmasında, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda sunulan *Yazılı Değerlendirme Formu* kullanılmıştır.

İkna Edici Metin Değerlendirme Rubriği

İkna edici yazmaya ilişkin verilerin toplanmasında, Kaptan (2015) tarafından geliştirilen *İkna Edici Metinleri Ölçme Aracı (Rubrik)* kullanılmıştır. Rubriğin maddelerinde çok iyi (4) düzeyde etkileyicilik, iyi (3) düzeyde doğruluk ya da tamlık, orta (2) düzeyde eksiklik, yetersiz (1) düzeyde yanlışlık ya da yokluk nitelikleri esas alınmıştır.

Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizleri Kaptan (2015) tarafından yapılarak ölçme aracının maddeler bazında iç tutarlılık katsayısı *Cronbach Alpha 0.93 ile 0.94* arasında iken; ölçme aracının geneli için ise *0.94* olarak bulunmuştur. “Güvenirlik katsayısının 0.70 ve üzerinde olması ölçme aracının güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu gösterir” (Kaptan, 2015).

Görüşme Formu

Çevrimiçi ortamlarda iş birlikli bir şekilde ikna edici yazmaya yönelik öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Öğrenci görüşlerini almak amacıyla oluşturulan elektronik form öğrenci gruplarına bağlantı olarak paylaşılmıştır. Öğrenciler bu bağlantının olduğu adrese giderek formu doldurup görüşlerini belirtmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması, 4 hafta (Nisan ayı) sürmüştür. Deney grubuna yönelik; uygulama sürecinin okulda yürütülen kısmı (2 saati Yazma ve Yazarlık dersinde, 2 saati ise Türkçe dersinde olmak üzere toplam 4 ders saati) bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilmiştir. Sürecin okul dışındaki kısmı; EBA üzerinden Salı ve Çarşamba günleri 18.00-18.40 saatleri arası oluşturulan çevrimiçi gruplarda buluşarak planlanmış ikna edici yazma etkinlikleri ile sürdürülmüştür. Böylece deney grubundaki öğrenciler haftada toplam 6 saat uygulamaya katılmışlardır.

Araştırma süresince kontrol ve deney gruplarına uygulama öncesi, sırasında ve sonrasında uygulanan işlemler aşağıda belirtilmiştir.

3.5. Uygulama Süreci

Çalışmanın uygulama süreci 7.sınıf Türkçe dersi Okuma Kültürü teması içerisinde işlenen metinlerle birlikte yürütülmüştür. Bu temanın uygulama için seçilmesinin gerekçesi; ikna edici yazmayı destekleyen anlatım biçimleri, düşüncüyü geliştirme yolları ve yönlendirici ifadelerin öğretiminin yapılması ve yazılı anlatım etkinliklerinde de bu konuları içeren yazma çalışmalarının mevcut olmasıdır. Ayrıca 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ikna edici yazmayı destekleyen ve aşağıda belirtilen kazanımlara yönelik etkinlikler olduğu için Okuma Kültürü teması seçilmiştir.

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağıoluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.

T.7.4.5. Anlatımı desteklemek için grafik ve tablo kullanır.

T.7.4.8. Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.

T.7.4.15. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.

Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.

Kontrol grubuna yönelik işlemler:

Araştırmanın kontrol grubuna yönelik süreç aşağıda belirtilmiştir:

Uygulama öncesi:

Uygulama öncesinde öğrencilere Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Bununla beraber öğrencilere ikna edici türde bir yazı ile herhangi bir konuda fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri deneme yazdırılmıştır. Bu şekilde ön test yoluyla kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı ve kaygı durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Uygulama süreci:

Uygulama boyunca yazmaya ilişkin konular ünitelendirilmiş yıllık plana uygun olarak geleneksel öğretimle işlenmiştir. Öğretmen yazma konularını işlerken araç-gereç olarak ders kitabını; yöntem/teknik olarak ise klasik yazma tekniklerini kullanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi amacıyla zaman zaman, akıllı tahta ve EBA materyalleri gibi farklı elektronik ortamlardaki kaynaklar da kullanılmıştır. Bu şekilde kontrol grubu öğrencilerinin deney grubundan farklı bir öğretimin yapıldığı düşüncesine kapılmalarının önüne geçilmesi amaçlanmaktadır.

Uygulama sonrası:

Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere Yazma Kaygısı Ölçeği doldurturulmuştur. Daha sonra öğrencilere ikna edici türde bir yazı ile herhangi bir

konuda fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri deneme yazdırılmıştır. Son test aracılığıyla kontrol grubu öğrencilerinin başarı ve kaygı bakımından düzeylerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Deney grubuna yönelik işlemler:

Araştırmanın deneysel grubuna yönelik süreç aşağıda belirtilmiştir:

Uygulama öncesi:

Uygulama öncesinde öğrencilere Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır. Aynı zamanda öğrencilere ikna edici türde bir yazı ile herhangi bir konuda fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri deneme yazdırılmıştır. Bu şekilde ön test yoluyla deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesindeki başarı ve kaygı durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden deney grubu öğrencilerinin sayısı ve gruplarda kız erkek sayısının dağılımının orantılı olması göz önünde bulundurularak rastgele 4 grup oluşturulmuştur. Öğrencilerin gerek sayıları gerekse cinsiyet olarak gruplara eşit dağıtılmasına çalışılmıştır. Ancak sınıftaki öğrenci sayısından dolayı oluşturulan gruplardan ikisi 6 kişilik diğer ikisi de 7 kişiden oluşmuştur.

Uygulama süreci:

Uygulama sürecinde her hafta önceden belirlenen 4 adet ikna edici tür üzerine yazma çalışmaları yürütülmüştür. Haftalara göre çalışma yürütülen ikna edici türler aşağıda belirtilmiştir:

Tablo 14. Deney grubu uygulama süreci

Zaman	Konu	Yöntem	Süre/Yer
01.04.2019- 05.04.2019	Tavsiye/Öneri Yazısı	Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme	4 ders saati / Bilgisayar Laboratuvarı
08.04.2019- 12.04.2019	Editör Yazısı		
15.04.2019- 19.04.2019	Reklam Metni		2 ders saati/Okul dışında

22.04.2019- 26.04.2019	İkna Edici Mektup		
---------------------------	-------------------	--	--

Çevrimiçi öğrenme grupları, her hafta oluşturacak ikna edici metin için; 4 ders saati bilgisayar laboratuvarında; 2 ders saati de okul dışında EBA üzerinden salı ve çarşamba günleri 18.00-18.40 arası olmak üzere toplam 6 ders saati süresince bir araya gelmiştir. Öğrenciler, okul dışında EBA'daki çevrimiçi gruplara bilgisayar, tablet ve telefon kullanarak dâhil olmuştur.

Öğretmenin EBA üzerinden tüm grupları görme ve gruplara girme, paylaşımda bulunma gibi yetkileri bulunmaktadır. Öğretmen, öğrencilere ikna edici metin yazmaya yönelik gerekli eğitimleri verme sürecini EBA üzerinden çevrimiçi gruplarla mesajlaşarak yürütmüştür. Öğretmen bu süreçte rehber konumunda olmuştur. Öğretmen hangi konuyla ilgili ikna edici metin yazılıyorsa o konuya yönelik destekleyici görsel ve işitsel araçlar ile bilgileri gruplarda paylaşarak öğrencilere sunmuştur. Öğretmen bunu çevrimiçi gruplara video, resim, grafik veya konuyla ilgili bilgileri içeren link gönderme şeklinde yapmıştır. Öğrenciler, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışırken konuyla ilgili ne tür ikna edici yazılar yazılabileceği hakkında görüş alışverişinde bulunmuştur. Öğrenciler çevrimiçi ortamlarda buldukları için birçok kaynağa ulaşma fırsatı bulmuştur. Bu nedenle öğrenciler farklı kaynaklara erişip ikna edici yazılarına fayda getireceğini düşündüğü resim, video, ses vb. unsurları çevrimiçi gruplarda paylaşmıştır.

EBA üzerinde oluşan çevrimiçi gruplar; her hafta gerek bilgisayar laboratuvarında gerekse okul dışında toplam 4 ders saati boyunca ikna edici tür için neler yazılabileceğini konusunda bilgi ve kaynak alışverişinde bulunmuştur. Daha sonra 2 ders saati boyunca çevrimiçi gruplar EBA üzerinde ortak bir metin oluşturmak için toplanıp; aralarında bir yazıcı seçerek gruptaki tüm üyelerin katkısının olduğu ikna edici bir metin oluşturmuştur Ayrıca bu şekilde yazılmış olan ikna edici metinler EBA üzerinden paylaşılarak süreç tamamlanmıştır. Her hafta 4 ders saati bilgisayar laboratuvarında 2 ders saati de okul dışında olmak üzere toplam 6 ders saati boyunca aynı işlem yürütülerek 4 haftada çalışma tamamlanmıştır.

Uygulama sonrası:

Uygulamanın bitiminden sonraki haftada öğrencilere Yazma Kaygısı Ölçeği doldurturulmuştur. Daha sonra ikna edici türde bir yazı ile herhangi bir konuda fikirlerini serbestçe ifade edebilecekleri deneme yazdırılmıştır. Son test aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin başarı ve kaygı bakımından düzeylerinde herhangi bir değişiklik olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin uygulama yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla, elektronik ortamda bir görüşme formu oluşturulmuş ve EBA üzerinde açılan çevrimiçi gruplarla paylaşılarak öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada kontrol ve deney grupları arasında başarı ve kaygı arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla hangi istatistiklerin kullanılacağını belirlemek için SPSS 16 programında değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. Büyüköztürk'e (2006, 42) göre grup büyüklüğünün 50'den küçük olması durumunda Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır" (Büyüköztürk, 2006, s. 42). Çalışma gruplarındaki öğrenci sayısı (*Kontrol: 28; Deney: 26*) bu sınırın altında olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Test sonucu Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Verilerin normallik dağılımı

	Shapiro-Wilk		
	Değer	sd	p
Yazılı Anlatım Ön test	,981	54	,539
İkna Edici Yazma Ön test	,947	54	,071
Yazma Kaygısı Ön test	,963	54	,093

Tablo 15'te, Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre değişkenlerin normal dağılım göstermediği görölmektedir ($p < ,05$). Gerek değişkenlerin normal dağılım göstermemesi gerek gruplardaki öğrenci sayılarının 30'dan az olması (*Kontrol: 28; Deney: 26*) nedeniyle araştırmada parametrik olmayan (non-parametrik) istatistikler kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön testleri arasındaki ilişki ve son testlerindeki ilişki, Mann Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Deney grubunun ön test ve son testi arasındaki ilişki ve kontrol grubunun ön test ve son testi arasındaki ilişki ise Wilcoxon Testi ile analiz edilmiştir.

Öğrenci görüşleri ile ilgili toplanan verilerin analizi ise nitel veri çözümleme tekniklerinden içerik analizine göre yapılmıştır. İçerik analizinde temel yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve şimşek, 2013,259). Analiz sürecine, öğrenciler "Ö1, Ö2, Ö3... Ö26" şeklinde numaralandırılarak başlanmıştır. Ardından öğrencilerin verdiği bütün cevaplar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Cevaplar, konunun amacına göre analiz edilmiş ve konu dışı olan cevaplar elenmiştir. Elde edilen bilgiler, kendi içinde anlamlı bütünlük oluşturacak şekilde bölümlere ayrılarak kodlama yapılarak tablo şeklinde sunulmuştur.

IV. BÖLÜM

4.BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, elde edilen bulgular alt problemler göz önünde bulundurularak sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Tablo 16. Deney Grubu ve Kontrol Grubu Ön-Son Test Karşılaştırma Sonuçları Oldukları Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçüm	Başarı Ortalamaları			
	Grup	N	X	Standart Sapma
Yazılı Anlatım Ön test	Deney	26	60,1154	12,06094
	Kontrol	28	54,3929	10,97586
Yazılı Anlatım Son test	Deney	26	70,5385	12,94984
	Kontrol	28	53,2500	10,43010
İkna Edici Yazma Ön test	Deney	26	20,1538	4,98552
	Kontrol	28	18,0714	2,34013
İkna Edici Yazma Son test	Deney	26	27,7308	6,34071
	Kontrol	28	16,6071	2,45461

Tablo 16’da deney ve kontrol gruplarının ön ve son testte aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Buna göre; deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi açısından ön testte almış oldukları puanların aritmetik ortalaması 60,11; kontrol grubu öğrencilerinin ise 54,39 olarak tespit edilmiştir. Son test sonuçlarında ise deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının 70,53; kontrol grubu öğrencilerinin ise 53,25 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda; çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli yazma çalışmalarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini gözle görülür nitelikte artırdığı söylenebilir.

Tablo 16’da deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma becerisi açısından ön ve son testte aldıkları puanlara bakıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması 20,15; kontrol grubu öğrencilerinin ise 18,07 olarak tespit edilmiştir. Son test sonuçlarında ise deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının 27,73; kontrol grubu öğrencilerinin ise 16,60 olarak tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre çevrimiçi

ortamlarda yürütülen iş birlikli ikna edici yazma çalışmalarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun aksine başarıyı artırdığına ulaşılmaktadır.

Deney Grubunun Yazılı Anlatım Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 17. Deney grubunun yazılı anlatım başarısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	5,75	11,50		
Pozitif sıra	23	13,63	313,50	-4,067	0,000
Eşit	1				
Toplam	26				

Tablo 17’de deney grubundaki tüm öğrencilerin yazılı anlatım başarısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -4,067$; $p < ,05$). Çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli yazma çalışmalarının başarıyı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir. Son testte; deney grubundaki toplam 26 öğrencinin 23’ünde puan artmış (pozitif sıra), 1’inde eşit kalmış (eşit), 2’sinde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu durumda çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin başarısını artırdığı söylenebilir.

Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 18. Kontrol grubunun yazılı anlatım başarısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	12	14,75	177,00		
Pozitif sıra	13	11,38	148,00	-,391	0,696
Eşit	3				
Toplam	28				

Tablo 18’te kontrol grubundaki tüm öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($Z=-,391$; $p> ,05$). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım çalışmalarının başarıları istatistiksel olarak düşürdüğü görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 28 öğrencinin 13’ünde puan artmış (pozitif sıra), 3’ünde eşit kalmış (eşit), 12’sinde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu durum, geleneksel öğretimin öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını artıramadığını göstermektedir.

Tablo 17 ve 18’teki istatistiksel veriler doğrultusunda; geleneksel öğretimle yürütülen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerisini artırmadığı anlaşılmaktadır. Ancak çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerisini artırdığı görülmektedir.

Deney ve Kontrol Grubunun Yazılı Anlatım Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 19. Kontrol ve deney gruplarının yazılı anlatım başarıları ön test ve son test karşılaştırma sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	26	31,52	819,50	259,500	,070
	Kontrol	28	23,77	665,50		
Son Test	Deney	26	37,10	964,50	114,500	,000
	Kontrol	28	18,59	520,50		

Tablo 19’da kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerinin yazılı anlatım başarıları ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 31,52; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 23,77’dir. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U=259,500$; $p> ,05$).

Son testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 37,10; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 18,59’dur. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu

görülmektedir ($U= 114,000$; $p< ,05$). Bu sonuç, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney Grubunun İkna Edici Yazma Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 20. Deney grubunun ikna edici yazma başarısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	1	8,50	8,50		
Pozitif sıra	24	13,19	316,50	-4,147	0,000
Eşit	1				
Toplam	26				

Tablo 20’de deney grubundaki tüm öğrencilerin ikna edici yazma başarısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z= -4,147$; $p< ,05$). Çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının ikna edici yazma başarısını istatistiksel olarak artırdığı görülmektedir. Son testte; deney grubundaki toplam 26 öğrencinin 24’ünde puan artmış (pozitif sıra), 1’inde eşit kalmış (eşit), 1’inde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu durum, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışmaların öğrencilerin ikna edici yazma başarısını artırdığını göstermektedir.

Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 21. Kontrol grubunun ikna edici yazma başarısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	21	12,93	271,50		
Pozitif sıra	4	13,38	53,50	-2,963	0,003
Eşit	3				
Toplam	28				

Tablo 21’de kontrol grubundaki tüm öğrencilerin ikna edici yazma başarısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($Z = -2,963$; $p < ,05$). Geleneksel yöntemle yürütülen yazılı anlatım çalışmalarının başarıyı istatistiksel olarak düşürdüğü görülmektedir. Son testte; kontrol grubundaki toplam 28 öğrencinin 4’ünde puan artmış (pozitif sıra), 3’ünde eşit kalmış (eşit), 21’inde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu durum, geleneksel öğretim yöntemiyle yürütülen yazma çalışmalarının öğrencilerin ikna edici yazma başarısını artırmadığını göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubunun İkna Edici Yazma Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 22. Kontrol ve deney gruplarının ikna edici yazma başarısı ön test ve son test karşılaştırma sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	26	31,17	810,50	268,500	,096
	Kontrol	28	24,09	674,50		
Son Test	Deney	26	38,40	998,50	80,500	,000
	Kontrol	28	17,38	486,50		

Tablo 22’de kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerinin ikna edici yazma ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 31,17; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 24,09’dur. Ön testte kontrol ve deney grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U = 268,500$; $p > ,05$). Son testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 38,40; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 17,38’dir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($U = 80,500$; $p < ,05$). Bu sonuç, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

4.2.İkinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular

Tablo 23. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ortalamaları

	N	X	Standart Sapma
Deney Ön Test	26	2,6058	,71173
Deney Son Test		2,5545	,75459
Kontrol Ön Test	28	2,5580	,67570
Kontrol Son Test		2,4092	,71615

Tablo 23'te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri bulunmaktadır. Deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ortalama puanının 2.60 iken son testte ortalama puanın 2.55'e, kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ortalama puanlarının ise 2.55 iken 2.40'a düştüğü görülmektedir. Bu duruma göre her iki grubun yazma kaygısı puanlarında az da olsa bir düşüş olduğu söylenebilir.

Deney Grubunun Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular

Tablo 24. Deney grubunun yazma kaygısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	14	12,79	179,00	-0,444	0,657
Pozitif sıra	11	13,27	146,00		
Eşit	1				
Toplam	26				

Tablo 24'te deney gruplarındaki tüm öğrencilerin yazma kaygısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($Z = -0,444$; $p > ,05$). Son testte; kontrol grubundaki toplam 26 öğrencinin 11'inde kaygı puanı artmış (pozitif sıra), 1'inde eşit kalmış (eşit), 14'ünde ise kaygı puanı düşmüştür (negatif sıra). Bu sonuç, deneysel süreç içinde yürütülen çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının yazma kaygısını bir miktar düşürse de istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark ortaya koyamadığını ifade etmektedir.

Kontrol Grubunun Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular

Tablo 25. Kontrol grubunun ikna edici yazma kaygısı ön test-son test karşılaştırma sonuçları

Ön-Son Test	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Negatif sıra	16	15,19	243,00	-1,299	0,194
Pozitif sıra	11	12,27	135,00		
Eşit	1				
Toplam	28				

Tablo 25’te kontrol gruplarındaki tüm öğrencilerin yazma kaygısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Wilcoxon testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($Z = -1,299$; $p > ,05$). Son testte; kontrol grubundaki toplam 28 öğrencinin 11’inde kaygı puanı artmış (pozitif sıra), 1’inde eşit kalmış (eşit), 16’sında ise kaygı puanı düşmüştür (negatif sıra). Bu sonuç, geleneksel öğretim yoluyla yapılan ikna edici yazma çalışmalarının yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı fark ortaya koyamadığını ifade etmektedir.

Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Kaygısına İlişkin Bulgular

Tablo 26. Kontrol ve deney gruplarının ikna edici yazma kaygısı ön test ve son test karşılaştırma sonuçları

	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ön Test	Deney	26	28,56	742,50	336,500	,634
	Kontrol	28	26,52	742,50		
Son Test	Deney	26	29,12	757,00	322,000	,467
	Kontrol	28	26,00	728,00		

Tablo 26’da deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ve son test ortalamaları üzerinde yapılan Mann Whitney U testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 28,56; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 26,52’dir. Ön testte kontrol ve deney grupları

arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($U= 336,500$; $p> ,05$).

Son testte deney grubu öğrencilerinin sıra ortalaması 29,12; kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalaması ise 26,0'dır. Son testte kontrol ve deney grupları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U= 322,000$; $p> ,05$). Bu sonuç, gerek geleneksel yolla yürütülen ikna edici yazma çalışmalarının gerekse deneysel süreç içerisinde yürütülen çevrimiçi ortamlarda ikna edici iş birlikli yazma çalışmalarının kaygı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığını ortaya koymaktadır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi deney grubu öğrencilerinin çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarına yönelik görüşlerinin neler olduğunu tespit etmeye yöneliktir. Bu bağlamda deney grubuna elektronik görüşme formunda yer alan altı soru sorulmuştur. Öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar aşağıda tablolarda sunulmuştur:

Deney grubundaki öğrencilere grupla ikna edici yazma çalışmasının faydalı olup olmadığı faydalı ise niçin faydalı olduğuna yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Grupla çevrimiçi ortamlarda ikna edici yazmanın faydalı olup olmadığı ve gerekçesi

Evet	Hayır	Kararsızım	Nedeni		
			İkna etmeyi öğrendim	Yazma becerimi geliştirdi	Grupla çalışmayı öğrendim
Ö1,Ö2, Ö3, Ö4 Ö5, Ö6, Ö7, Ö8 Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	-	-	Ö3, Ö9, Ö16, Ö18, Ö25	Ö4, Ö5,Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23,	Ö1,Ö2, Ö14, Ö15, Ö21, Ö24,Ö26

Yukarıda Tablo 27’de görüleceği üzere deney grubunda bulunan öğrencilerin tamamı grupta çevrimiçi ortamlarda iş birlikli ikna edici yazmayı faydalı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca neden faydalı olduğu konusunda; 14 öğrenci “*yazma becerimi geliştirdiğini*”, 7 öğrenci de “*grupta çalışma yapmayı öğrendiğini*” 5 öğrenci de *ikna etmeyi öğrendiğini* gerekçe olarak ifade etmiştir.

Araştırmada deney grubundaki öğrencilerinden yapılan bu çalışma bireysel yazma becerilerinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Katkı sağladıysa ne tür katkılar sağladına yönelik görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri Tablo 28’te gösterilmiştir.

Tablo 28. Araştırmanın bireysel yazma becerilerine katkısı

Evet	Hayır	Kararsızım	Nedeni		
			Yazım ve noktalama kurallarına artık daha çok dikkat ediyorum	Cümlelerimi artık daha mantıklı düşüncelerle kuruyorum	Yazımın giriş, gelişme ve sonuç kısımlarında neler yazılacağını öğrendim
Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26	-	-	Ö2, Ö7, Ö9, Ö21, Ö25, Ö26	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö16, Ö18, Ö20, Ö22	Ö5, Ö11, Ö15, Ö17, Ö19, Ö23, Ö24

Tablo 28’te görüleceği üzere deney grubunda bulunan öğrencilerinin tamamı grupta çevrimiçi ortamlarda yazmanın bireysel yazma becerilerine katkısı olduğunu belirtmiştir. Ne tür faydası olduğu konusunda ise; 6 öğrenci “*yazım ve noktalama kurallarına artık daha çok dikkat ediyorum*”, 13 öğrenci de “*cümlelerimi artık daha mantıklı düşüncelerle kuruyorum*”, 7 öğrenci ise “*yazarken giriş, gelişme ve sonuç kısımlarında neler yazılacağını öğrendim*” demiş olduğu tespit edilmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerden yapılan bu çalışmaya daha neler dâhil edilebileceği konusunda görüşleri alınmıştır. Öğrencilerin görüşleri Tablo 29’da belirtilmiştir.

Tablo 29. Çalışmaya dâhil edilebilecek diğer unsurlar hakkında görüşler

Kararsızım	Bu şekilde yeterli	Farklı çevrimiçi ortamlar kullanılabilir	Farklı metin türlerinde de uygulanabilir	Çalışmaların EBA üzerinden puanlanarak değerlendirilebilir.
Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö23, Ö24, Ö25	Ö9, Ö17, Ö20	Ö16, Ö18, Ö21	Ö1, Ö6, Ö10, Ö14, Ö22	Ö7, Ö8, Ö19, Ö26

Tablo 29'dan anlaşılacağı üzere deney grubundaki öğrencileri yapılan bu çalışmaya daha neler dâhil edilebileceği konusunda; *kararsızım* diyen 11 öğrenci, *bu şekilde çalışmanın yeterli* olduğunu ifade eden 3 öğrencidir. *Farklı çevrimiçi ortamlar kullanılabilir* diyen 3 öğrenci, *farklı metin türlerinde de uygulanabilir* olduğunu belirten 5 öğrenci ve son olarak *çalışmaların EBA üzerinden puanlanarak değerlendirilebilir* diyen 4 öğrenci görüş belirtmiştir.

Öğrencilere *bu çalışmayı tekrar yapmak ister miydiniz?* sorusuna karşılık; Ö7, Ö8, Ö9 hayır istemedim, Ö6, Ö12, Ö23 kararsızım, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 Ö5, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26 evet cevabını verdiği bulgular arasındadır.

Öğrencilere *EBA üzerinden çalışmak verimli oldu mu?* sorusuna karşılık; Ö8 hayır, diğer tüm öğrenciler evet cevabını vermiş olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada son olarak öğrencilere *metin oluşturma sürecinde internet ortamından yararlandınız mı?* sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin tamamı bu soruya evet yanıtını vermiştir.

V. BÖLÜM

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlar değerlendirilerek alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılıp tartışılmıştır. Çalışmanın sonuçları ışığında önerilere de yer verilmiştir.

5.1.Sonuç ve Tartışma

Yazma becerisi temel dil becerileri içinde en zor kazandırılan ve süreç içinde geliştirilen beceri niteliğindedir. Bu nedenle yazma becerisini öğrencilere kazandırılırken aktif öğrenme tekniklerinden ve gelişen teknolojilerden faydalanılması önem arz etmektedir. Yapılan çalışmada da son yıllarda önem kazanan çevrimiçi elektronik kaynakların ve iş birlikli öğrenme yönteminin yazma sürecindeki etkisi üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda çevrimiçi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisini belirlemeyi amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmanın birinci alt problemi ile ilgili olarak deney ve kontrol gruplarının ön testte aldıkları puanların aritmetik ortalaması; deney grubu öğrencilerinin 60,11; kontrol grubu öğrencilerinin ise 54,39 olarak tespit edilmiştir. Son test sonuçlarında ise deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının 70,53; kontrol grubu öğrencilerinin ise 53,25 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki toplam 26 öğrencinin 23'ünde puan artmış (pozitif sıra), 1'inde eşit kalmış (eşit), 2'sinde ise düşmüştür (negatif sıra). Kontrol grubunda ise 28 öğrencinin 13'ünde puan artmış (pozitif sıra), 3'ünde eşit kalmış (eşit), 12'sinde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu sonuçlar doğrultusunda; çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin bireysel yazılı anlatım becerilerini artırdığı sonucuna varılabilir.

İş birlikli öğrenme ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda geleneksel öğretime göre iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirdiğine ulaşılmıştır (Slavin, 2014; Khan ve Inamullah, 2011, 214;

Maden, 2011; Şahin, 2011, 23; Johnson ve Johnson, 1994, 2; Açıkgoz, 1992, 183; Kagan, 1985). Ayrıca bu çalışmayla benzer sonuçlara sahip iş birlikli öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının yazılı anlatım becerisine etkisini araştıran birçok araştırma yapılmıştır. Sözelimi Nair ve Sanai (2019) 6. sınıfta öğrenim gören 20 öğrencinin iş birlikli öğrenme yoluyla yazma becerilerini geliştirmeyi hedeflediği çalışmasının sonucunda; öğrencilerin grupla yazarken aktif olarak bulunduğu, nitelikli yazılar yazdıklarına ve sosyal becerilerinin de geliştiğine ulaşmıştır. Yusuf, Jusoh ve Yusuf (2019) 9.sınıfta öğrenim gören 30 öğrenci üzerinde yaptığı iş birlikli yazma çalışmasında, öğrencilerin son testte aldıkları puanların ön teste göre daha yüksek olduğunu bularak iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin yazma becerisi geliştirmede olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır.

Bikowski ve Vithanage (2016) 59 öğrenci ile yapmış olduğu çevrimiçi ortam destekli iş birlikli yazma çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerinin son testte anlamlı ölçüde puanlarının arttığına ve öğrencilerin çevrimiçi ortam destekli iş birlikli çalışmayı beğendikleri sonucuna varmıştır. Kitchakarn (2014) araştırmasında, 35 üniversite öğrencisi ile iş birlikli öğrenme yöntemini kullanarak çevrimiçi öğrenme ortamlarından blog üzerinden yazma çalışması yapmıştır. Çalışmanın sonucunda bireysel yazma puanlarının, önceki testlerden daha yüksek olduğuna ve öğrencilerin, blogların öğrenmede kullanılmasına yönelik olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucuna varmıştır. Kardaş (2013) 74 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmasında, ön test verilerinde deney ve kontrol grupları başarıları arasında önem düzeyinde anlamlı bir fark yokken son test verilerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemiştir. Böylece iş birlikli öğrenme yöntemi ile gerçekleştirilen yazılı anlatım öğretiminin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ismail ve Maasum (2009) ilköğretimde öğrenim gören 53 öğrenci üzerinde iş birlikli yazma çalışmasında, deney grubundaki öğrencilerin son testte aldıkları puanların kontrol grubunun son test puanına göre daha yüksek olduğunu tespit ederek iş birlikli öğrenmenin öğrencilerin yazma becerisi artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Mak ve Coniam (2008) çalışmalarında, çevrimiçi öğrenme ortamlarından wikileri kullanarak 5.sınıf öğrencileri ile iş birlikli yazma çalışmaları yapmıştır. Çalışmanın sonucunda

öğrencilerin yazmaya yönelik endişelerinin azaldığı, kendilerine güvenerek yaratıcı ürünler ortaya koydukları sonucuna varmıştır.

Araştırmanın diğer birinci alt problemi ile ilgili olarak deney ve kontrol gruplarının ikna edici yazma becerisi açısından ön ve son testte aldıkları puanlara bakıldığında deney grubunun aritmetik ortalaması 20,15; kontrol grubu öğrencilerinin ise 18,07 olarak tespit edilmiştir. Son test sonuçlarında ise deney grubu öğrencilerinin aritmetik ortalamasının 27,73; kontrol grubu öğrencilerinin ise 16,60 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubundaki toplam 26 öğrencinin 24'ünde puan artmış (pozitif sıra), 1'inde eşit kalmış (eşit), 1'inde ise düşmüştür (negatif sıra). Kontrol grubunda ise 28 öğrencinin 4'ünde puan artmış (pozitif sıra), 3'ünde eşit kalmış (eşit), 21'inde ise düşmüştür (negatif sıra). Bu sonuçlara göre çevrimiçi ortamlarda yürütülen iş birlikli ikna edici yazma çalışmalarının geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun aksine başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılabilir.

İkna edici yazmaya yönelik iş birlikli öğrenme ve çevrimiçi ortamların kullanılması öğrencilerin yazılı anlatımlarının gelişmesinde faydalı olabilir. Nitekim yapılan bu araştırma bu durumu kanıtlar niteliktedir. Alanyazında da benzer çalışmalar bu araştırmayla aynı sonucu ortaya koymaktadır. Prata ve arkadaşları (2019) iş birlikli öğrenme yöntemi kullanarak yaptıkları deneysel çalışmada deney grubunun ikna edici yazılarının kontrol grubuna göre daha nitelikli olduğu sonucuna varmıştır. Regan ve arkadaşları (2017) 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 94 ortaokuldan 900 öğrenciyle çevrimiçi ortamları kullanarak deneysel çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; mobil cihaz kullanan deney grubundaki öğrencilerin ikna edici yazılarında önemli ölçüde gelişme gösterdiklerine ulaşmıştır. Boyle ve Hindman (2015) 8. sınıfta öğrenim gören 52 ortaokul öğrencisiyle yaptığı çalışma sonucunda ikna edici yazma stratejisinde eğitim almış öğrencilerin daha nitelikli ikna edici yazılar yazdıklarını tespit etmiştir. Ozan (2014) 8.sınıfta öğrenim gören 20 öğrenciyle yaptığı ikna edici paragraf yazma araştırmasının sonuçlarına göre, yapılan çalışmalardan sonra öğrencilerin tutarlı paragraf yazdıklarına ve ikna edici yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirdiklerine ulaşmıştır.

Palombo (2011) çevrimiçi öğrenme ortamlarından blog kullanarak 6.sınıf öğrencilerinin ikna edici yazılarını geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda blogların öğrencilerin ikna edici yazıların geliştirdiğini ve ikna edici unsurların daha karmaşık ve nitelikli olmasını sağladığını tespit etmiştir. Standish (2005) 6. sınıfta öğrenim gören 26 öğrenciyle yaptığı çalışmanın sonuçlarına göre, iş birlikçi çalışma yapılan deney grubu öğrencilerinin ikna edici yazıları kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ve yazmaya karşı olumlu tutumlar geliştirdiği sonucuna varmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasına göre deney grubundaki öğrencilerinin yazma kaygısı ön test puanının 2.60 iken son testte 2.55'e düşmüştür. Kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ön test ortalama puanlarının ise 2.55 iken 2.40'a düştüğü görülmektedir. Bu duruma göre her iki grubun yazma kaygılarında az da olsa bir düşüş olduğu söylenebilir. Ayrıca son testte; deney grubundaki toplam 26 öğrencinin 11'inde kaygı puanı artmış (pozitif sıra), 1'inde eşit kalmış (eşit), 14'ünde ise kaygı puanı düşmüştür (negatif sıra). Kontrol grubunda ise toplam 28 öğrencinin 11'inde kaygı puanı artmış (pozitif sıra), 1'inde eşit kalmış (eşit), 16'sinde ise kaygı puanı düşmüştür (negatif sıra). Bu bulgular, deneysel süreç içinde yürütülen çevrimiçi ortamlarda iş birlikli yazma çalışmalarının yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak yüksek düzeyde anlamlı fark ortaya koyamadığı sonucunu doğurmaktadır. Deney grubunun yazma kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde düşmemesinin nedeni, uygulama süresinin yetersiz olmasıdır. Kontrol grubunda ise kaygının bir miktar düşmesinde araştırmanın uygulama saatleri dışında derse giren Türkçe öğretmenin ders işleme sürecindeki bilgi ve becerisi ile alakalı olduğu düşünülmektedir. Alanyazında benzer sonuçla Altunkaya ve Topuzkanamış (2018) çevrimiçi ortamlardan facebook üzerinde yazma çalışmalarının yazma kaygısı üzerinde nötr bir ilişki ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır. Varışoğlu (2016) 16 öğrenci ile yaptığı iş birlikli yazma çalışması sonucunda yazma kaygılarında anlamlı fark bulamamıştır. Bu araştırmaların aksine çevrimiçi ortamlarda yazma veya iş birlikli yazma çalışmalarının kaygı üzerinde anlamlı fark oluşturduğuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Erdoğan (2017) öğretmen adayları ile yaptığı araştırmasında, iş birlikli

yazma çalışmalarının yazma kaygısını azalttığı sonucuna varmıştır. Jiang (2016) 120 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, iş birlikli yazmanın kaygı üzerinde olumlu etkisi olduğunu ve kaygıyı azalttığını tespit etmiştir. Wu (2015) öğrenci görüşlerini de aldığı çalışmada iş birlikli yazmanın kaygıyı düşürdüğünü tespit etmiştir. Lan, Hung ve Hsu (2011) 6.sınıfa giden 66 öğrenci ile yaptığı çalışmada medya veya çevrimiçi ortam destekli yazma çalışmalarının kaygıyı azalttığına ulaşmıştır. Aldana (2005) 9.sınıfta öğrencileriyle yaptıkları çalışma sonucunda, iş birlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada üçüncü alt problemi ile ilgili öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Deney grubunda bulunan öğrencilerin hepsi grupla çevrimiçi ortamlarda ikna edici yazmanın faydalı olduğunu ve grupla çevrimiçi ortamlarda yazmanın bireysel yazma becerilerine de katkısı olduğunu ifade etmiştir. Yine 26 öğrencinin 20'si tekrar bu çalışmayı yapmak istediğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin 1'i dışında 25'i EBA üzerinden çalışmanın verimli olduğunu ifade etmiştir. Son olarak araştırmada öğrencilerin tamamı metin oluşturma sürecinde çevrimiçi ortamlardan yararlandığı belirtilmiştir.

Araştırmada kullanılan gerek çevrimiçi öğrenme ortamlarına gerekse iş birlikli öğrenme yöntemine yönelik alanyazında yapılan benzer araştırmalar bu çalışmadaki öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Söz gelimi Aktaş (2019) öğrencilerin görüşleri doğrultusunda çevrimiçi yazma atölyesi uygulamasının yazma bilgilerini artırdığını ve yazarlık algılarını değiştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Dayan (2017) çevrimiçi ortamlarda yazma çalışmalarının iş birliğini artırdığı, bu ortamlarda yazma çalışmalarından zevk alındığını ve öğrencilerin bireysel yazma becerilerinin süreç boyunca geliştiği sonucuna varmıştır. Konuk (2017) ikna edici yazmaya yönelik yaptığı eylem araştırması verilen eğitimler doğrultusunda öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirdiğini, başarılı yazıların nasıl yazılması gerektiği konusunda öğrencilerin kendilerine yönelik daha doğru değerlendirmeler yaptıkları gibi olumlu görüşlerde bulunduğunu tespit etmiştir. Erten (2015) çevrimiçi iş birlikli öğrenmeye yönelik çalışmada, öğrencilerin dersi bu yöntemle iyi öğrendikleri görüşünde bulunduğunu tespit etmiştir. Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi

ortamların kendilerini araştırmaya yönlendirdiğini, tekrar etmeye fırsat tanıdığını, çevrimiçi ortamın rahat ve öğrenci merkezli olduğunu, grupla çalışmaya ve paylaşım yapmaya imkân sağladığını, sorumluluk sahibi olmaya yönlendirdiğini ve zaman problemi yaşatmadığı gibi görüşler ifade ettiğini tespit etmiştir. Humphris (2010) ortaokul öğrencileri ile iş birlikli öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri doğrultusunda iş birlikli öğrenmenin öğrencilere sosyal, esnek ve bütünsel bir yazma deneyimi sağlamada başarılı olduğuna ulaşmıştır.

Araştırmaya yönelik öğrencilerden alınan görüşler doğrultusunda; çalışmanın büyük oranda faydalı olduğu, öğrencilerin hem bireysel yazma becerilerini hem de ikna edici yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılabilir. Öğrenci görüşleri bağlamında az da olsa bazı öğrencilere çalışma zor gelerek çalışmayı tekrar yürütmek istememişlerdir. Ulaşılan dikkat çekici sonuçlardan biri de bu çalışmayı tekrar yapmak istemeyen dâhil tüm öğrencilerin çevrimiçi ortamlara karşı ilgili olduğu ve bu ortamlarda çalışma yapmayı sevdikleridir. Bu durum çevrimiçi öğrenme ortamlarının yazılı anlatım sürecinde etkili bir şekilde kullanılabileceğini göstermektedir.

5.2.Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Türkçe Öğretmenlerine Öneriler

- Öğrencilerin ikna edici yazı yazma becerilerini geliştirmek için düz anlatım yerine öğrencilerin aktif olacağı iş birlikli öğrenme gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir.
- İkna edici anlatımın yoğun olarak kullanıldığı çevrimiçi ortamlar ve EBA başta olmak üzere diğer çevrimiçi öğrenme ortamlar hakkında öğrencilerde farkındalık oluşturulabilir.
- İş birlikli ikna edici yazmaya başlamadan önce oluşturulan çevrimiçi gruplarda ikna edici metin örnekleri paylaşılarak ikna edici metin unsurlarının öğretimi yapılmalıdır.

- Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda ikna edici yazma becerilerini geliştirmek için elektronik okuryazarlık becerilerini geliştirici çalışmalar yapılabilir.
- İş birlikli ikna edici yazma çalışma sürecinde çevrimiçi ortamlarda bilgilere, verilere veya kaynaklara nasıl ulaşılabileceği konusunda rehberlik edilmelidir.
- İş birlikli ikna edici yazma çalışmaları yapılırken çevrimiçi gruplarda metin oluşturma sürecinde fayda sağlayacak veya karşıt görüşleri görmesine destek olacak doküman, video, ses ve resim gibi unsurlar paylaşılabilir.
- İkna edici yazma çalışmasında süreç temelli yazma metodu kullanılması oldukça faydalı olabilir.
- Öğrencilerin ikna edici anlatımını güçlendirecek argümantasyon, görüş geliştirme, beyin fırtınası ve balık kılıcı gibi tartışma teknikleri kullanılabilir.
- Çevrimiçi gruplara ikna edici metin oluşturma sürecinde geri bildirim etkin kullanılmalıdır.
- İş birlikli öğrenme yönteminin etkin bir şekilde kullanılması ve amaca hizmet etmesi için öğrencilere uygulamadan önce yöntemin özellikleri ve sürecin nasıl yürütülmesi gerektiği hakkında bilgi verilmelidir.
- Çevrimiçi gruplarda iş birlikli öğrenme yöntemi uygulanırken gruptaki bireylerin birbirlerinden öğrenmeleri teşvik edilmeli, öğrencilerin çalışma sürecinde kendilerini yalnız veya soyutlanmış hissetmelerini engellenmesi gibi iş birlikli öğrenmenin temel ilkelerinin uygulanmasına azami derecede önem verilmelidir.
- Öğretmenlerin gerek iş birlikli öğrenme metoduyla ilgili gerekse günümüzde sıkça kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamlarından haberdar olarak bu konuyla ilgili verilecek olan hizmetiçi eğitimlere katılması faydalı olabilir.

Ders Kitapları ve Program Hazırlayanlara Yönelik Öneriler

- İncelenen Türkçe ders kitaplarında ikna edici anlatıma yönelik etkinlik sayısının neredeyse hiç olmadığı olanların afiş ve broşür hazırlamadan ibaret olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle ders kitaplarında ikna edici anlatımı güçlendirecek etkinlik örneklerine yer verilmesi gerekmektedir.
- İncelenen en son Türkçe öğretim programında ikna edici anlatıma yönelik doğrudan herhangi bir kazanım olmadığı görülmüştür. Bu nedenle ikna edici anlatıma yönelik kazanımların öğretim programlarında yer bulması sağlanmalıdır.
- İkna edici anlatıma yönelik ders kitaplarında verilecek kazanımlar iş birlikli öğrenme metodu gibi aktif öğrenmeyi destekleyecek şekilde planlanması gerekmektedir.
- Türkçe öğretim programında dijital yetkinlik kapsamında çevrimiçi ortamları kullanma becerileri geliştirme için ifadeler bulunmasına rağmen ders kitaplarında çevrimiçi öğrenme ortamlarından faydalanmaya yönelik e-posta atma vb. basit düzeyde etkinlikler dışında neredeyse hiçbir şey bulunmamaktadır. Bu bağlamda ders kitapları öğretim programları dikkate alınarak çevrimiçi öğrenme ortamlarıyla öğrencilerin buluşması sağlanmalıdır.
- İkna edici konuşmaya ve yazmaya yönelik kazanımlar ve etkinlikler sınıf seviyesine göre birbirini destekleyecek sarmal bir şekilde verilmesi gerekmektedir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmaya benzer ikna edici yazma çalışmaları farklı sınıf seviyelerinde yapılabilir.
- EBA benzeri başka çevrimiçi ortamlarda ikna edici konuşma ve yazmaya yönelik araştırmalar yürütülebilir.

- Çevrimiçi ortamlarda farklı yöntem ve teknikler uygulanarak ikna edici yazma çalışmaları yapılabilir.
- Diğer metin türlerinde de çevrimiçi ortamlardan faydalanarak öğretim yapıp araştırmalar yürütülebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K. Ü. (1992). *İşbirlikli öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Açıkgöz, K.Ü. (2011). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ajanovic, E. (2018). *Çevrimiçi otel yorumlarında ikna edici iletişim sürecinin tutumlar ve ikna edici ipuçları aracılığıyla analiz edilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akbulut, Y. (2013). Çocuk ve ergenlerde bilgisayar ve internet kullanımının gelişimsel sonuçları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 53-68.
- Akçapınar, G. ve Aşkar, P. (2014). İşbirlikli viki çalışmalarında öğrenci katkısının belirlenmesi için veriye dayalı bir değerlendirme modeli. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 13(26), 219-238.
- Akın, E. ve Çeçen, M. A. (2015). Çoklu ortama dayalı Türkçe öğretimine ve çoklu ortam araçlarına yönelik öğrenci görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 51-72.
- Akpınar, G. ve Akpınar K. (2017). İkna edici iletişimde kaynak. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları*, 103-108.
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, N. (2019). *Dijital yazma atölyesi etkinliklerinin yazma motivasyonu ve hikâye yazma becerisinin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alanazi, M. A. (2013). *Using electronic writing to promote students writing* . Unpublished master thesis. Eastern Washington University, USA.
- Aldana, A. (2005). The process of writing a text by using cooperative learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 6, 47-58.

- Al-Jumaily, S. (2015). Improving my students' writing skill: an intensive course for esl learners by using process approach to writing with the assistance of computer word processor. *International Journal of English Language Teaching*, 2(1), 29-35. <https://doi.org/10.5430/ijelt.v2n1p29>.
- Allen, V. (1976). Children helping children: Psychological processes in tutoring. In J. Levin and V. Allen (Eds.), *Cognitive learning in children: Theories and strategies* (pp. 241-299). New York: Academic Press.
- Alkan, C. (1979). *Eğitim ortamları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Altunkaya, H. ve Topuzkanamış, E. (2018). The effect of using facebook in writing education on writing achievement, attitude, anxiety and self-efficacy perception. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2133-2142.
- Aristoteles. (2019). *Retorik* (Çeviren: Mehmet. H. Doğan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Aronson. A. (1978). *The Jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Arslan, A. (2017). *Türkçe öğretiminde istasyon tekniği kullanımının öğrencilerde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7 (17), 9-26.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Avcı Yücel, Ü. (2013). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamlarında gerçekleşen bilgi yapılandırma süreçlerinde etkileşim ve katılım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı.
- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, 169, 261-276.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bahar, B. C. (2018). *Etkili iletişim*. İstanbul: Tutku yayınevi.
- Bakır, U. (2006). *Televizyon reklamlarında ikna unsuru olarak mizah*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Balcı, Ş. (2006). *Negatif siyasal reklamlarda ikna edici mesaj stratejisi olarak korku çekiciliği kullanımı*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baş, K. (2012). *Sosyal bilgiler dersinde işbirlikçi öğrenme yönteminin yedinci sınıf öğrenci başarısına olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baysan, E., Bayra, E. & Demirkan, Ö. (2018). Content analysis on research about educational environments based on technology supported cooperation (2010-2015). *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-22.
- Beard, R, Burrell, A and Homer, MS. (2016) Investigating persuasive writing by 9–11 year olds. *Language and Education*, 30 (5). 417-437.
- Beckman, M. (1990). Collaborative learning: preparation for the workplace and democracy? *College Teacher*, 38(4), 128-133.
- Berkowitz, L. & Daniels, L. R. (1963). Responsibility and dependency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 429-436.
- Bilgin, N. (2000). *Sosyal psikolojiye giriş*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde yapı ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneysel desenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum (6. baskı)*. Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Büyükkantarcıoğlu, N. ve Yarar, B. (2006). Dil ve ikna: Türk politika söyleminde ikna edici önerme yapıları. *Dilbilim Araştırmaları*, 90-113.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: HÜ Eğitim Fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 75-80.
- Bolat, Y. (2016). Ters yüz edilmiş sınıflar ve eğitim bilişim ağı (EBA). *Journal of Human Sciences*. 13(2), 3373-3388. DOI:10.14687/jhs.v13i2.3952.
- Bottomley, D. M., Henk, W. A. & Melnick, S. A. (1998). Assessing children's views about themselves as writers using the writer self-perception scale. *Reading Teacher*, 51 (4), 286-296.

- Boyle, R. J. and Hindman, A. H. (2015). Scaffolding the persuasive writing. *Middle Grades Research Journal*, 10(3), 43–59.
- Brett, P. & Thomas, D. (2014). Discovering argument: linking literacy, citizenship education, and persuasive advocacy. *JSSE-Journal of Social Science Education*. 13(4), 66-77.
- Briñol, P. and Petty R. E. (2009). Persuasion: Insights from the self-validation hypothesis. *Adv Exp Soc Psychol*. 41, 69-118.
- Bromley, K. (2006). Technology and writing. In M. McKenna, L. D. Labbo, R. D. Kieffer, & D. Reinking (Eds.), *International handbook of literacy and technology* (2, 349-355). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, New York: Pearson Longman.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. New York, US: Addison Wesley Longman.
- Brown, L., Fenwick, N. & Klemme, H. (1971). Trainable pupils learn to teach each other. *Teaching Exceptional Children*, 4, 36–49.
- Brunel, F. F. & Nelson, M. R. (2003). Message order effects and gender differences in advertising persuasion. *Journal of Advertising Research*, 330- 341.
- Byrnes, J. (2007). *Cognitive development and learning in instructional contexts (3rd edition)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Caine, K. (2008). *Writing to persuade: Mini-lessons to help students plan, draft, and revise*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Camilleri, M. A. & Camilleri, A. C. (2016). Digital learning resources and ubiquitous technologies in education. *Technology, Knowledge and Learning*, 22(1), 65–82.
- Canbek, G. ve Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği. *Politeknik Dergisi*, 10(1), 33-39.
- Carnegie, D. (1993). *Söz söylemek ve iş başarmak sanatı* (Çev. Ömer Rıza Doğrul). İstanbul: Kitsan Yayınları.
- Casson, H.N. (2000). *Söz söyleme sanatı*. İstanbul: Karıyer yayınları.

- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. İstanbul: Say Yayınları.
- Chaiken, S. & Eagly, A. H. (1983). Communication modality as a determinant of persuasion: The role of communicator salience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 241-256.
- Chambliss, M. J. (2001). Analyzing science textbook materials to determine how “persuasive” they are. *Theory Into Practice*, 40, 255-264.
- Chapman, C., Ramondt, L. & Smiley, G. (2005). Strong community, deep learning: Exploring the link. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 217-230.
- Chelghoum, A. and Grine, N. (2018). Developing EFL learners’ academic writing through collaborative writing projects, *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (13), 103-114. DOI:10.29000/rumelide.504255.
- Chiang, M. (2016). Effects of varying text difficulty levels on second language (L2) reading attitudes and reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 448-468.
- Cheryl, L. (2003). enGauge 21st century skills: Literacy in the digital age. Napierville, IL and Los Angeles, CA: NCREL and Metiri. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463753.pdf> adresinden 12.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Cialdini, R. B. & Schroeder, D. A. (1976). Increasing compliance by legitimizing paltry contributions: When even a penny helps. *Journal of Personality and Social Psychology*. 34, 599-604.
- Cialdini, R. B., Cacioppo, J. T., Bassett, R. & Miller, J. A. (1978). Low-ball procedure for producing compliance: commitment then cost. *Journal of personality and Social Psychology*. 36(5), 463.
- Cialdini, R. B. (2001). İnsanları Etkileme Yolları. (Çev. A. Dönmez). Ankara: İmge
- Cleary, L. M. (1996). I think I know what my teachers want now: Gender and writing motivation. *English Journal*, 85(1), 50757.

- Cooper, P. J. (1991). *Speech communication for the classroom teacher*, (4th ed.). Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick Publishers.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2, 421 – 476.
- Coşkun, Y. D., Cumaoglu, G. K. ve Seçkin, H. (2013). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilişim alanıyla ilgili okuryazarlık kavramlarına yönelik görüşleri. *Internatioanal Journal Of Human Sciences*, 10(1), 1259-1272.
- Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications.
- Çakar, S. (2009). *Reklamlarda korku çekiciliğinin kullanılması*. Yayınlanmamış yüksek lisan s tezi. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalhan, R. (2012). *İş birliğine dayalı öğrenme yönteminin okul öncesi öğretmen adaylarının konuşma becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelebi, S. and Gökçe, B. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık görünüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(9), 190–190.
- Çiçek, C. (2012). *İknanın yapısı süreç amaç ve yöntemleriyle*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Çobaner, A. (2013). Sağlık iletişimde korku ögesinin kullanımı: sigara paketlerinde kullanılan sigara karşıtı görsellerin gösterge bilimsel analizi. *İletişim ve Kuram Araştırma Dergisi*, 37, 212-235.
- Dayan, G. (2017). *İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersinde dijital öyküleme çalışmaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Dayan, G. & Girmen, P. (2018). Türkçe eğitimi yazma sürecinde dijital öyküleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 207–228.
- Deckard, A.W. (2017). *İknanın Gücü*. İstanbul: Eftelya Kitap.
- Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü/Development of creative writing skills in Turkish education and short story. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343-357.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (1), 84-114.
- Demirel, Ö. (2002). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirtaş, H. A. (2004). Temel ikna teknikleri tutum oluşturma ve tutum değiştirme süreçlerindeki etkilerinin altında yatan nedenler üzerine bir derleme. *İletişim Dergisi*, 19, 73-90.
- Deniz, K. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki konuşma ve dinleme yoluyla öğrencileri ikna üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- De Vries, D. L. & Slavin, R. E. (1978). Teams-games-tournaments (TGT). Review of ten classroom experiments. *Journal of Research and Development in Education*, 12, 28-38.
- Diamond S. (2016). *İkna dehası*. İstanbul: Diyojen yayıncılık.
- Ding, J., Xiong, C. & Liu, H. (2014). Construction of a digital learning environment based on cloud computing. *British Journal of Educational Technology*. 46(6), 1367–1377. DOI:10.1111/bjet.12208.

- Dizdar, T. D. (2018). *Kişilerarası iletişimde beden dilinin iknaya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Halkla İlişkiler Anabilim Dalı Halkla İlişkiler Bilim Dalı.
- Dolmaz, M. ve Kaya, E. (2017). Sosyal bilgiler dersinde bir yaratıcı yazma çalışması: yaratıcı yazma becerilerinin çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(2), 1-17.
- Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). A review on cooperative learning method: 1. cooperative learning method and studies related with this method. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 59-83.
- Duran, E. ve Özen, E. N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (2), 31-46.
- Durukan, E. (2011). İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli öğretimin dil bilgisi başarısına ve kavram yanlışlarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 319-334.
- Ekinci, N. (2005). "İşbirliğine Dayalı Öğrenme". Eğitimde Yeni Yönelimler. (Ed. Demirel, Ö.). (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ekinci, H. (2018). *İşbirlikli yazma etkinliklerinin türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı.
- Elcil, Ş. (2012). Sosyal sorumluluk içerikli halkla ilişkiler çalışmalarında iknanın yazınsal bağlamda değerlendirilmesi. *Akdeniz İletişim*, 17, 156-175.
- Elden, M., Çakır, S. Y. ve Bakır, U. (2014). Bir ikna edici teknoloji olarak sigara karşıtı web siteleri: kar amacı güden ve gütmeyen kurumların web sitelerine yönelik kullanıcı tutumları. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 5(9), 75-96.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*. 8(4), 769-782.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce: Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Erdoğan, O. (2017). The effect of cooperative writing activities on writing anxieties of prospective primary school teachers. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 3(2), 560- 570. DOI:10.21890/ijres.328085.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14,438-459.
- Ergeç, N. E. (2004). Televizyon reklamlarına yönelik şüphe: ikna bilgi modelinin yorumlanması. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ertem, İ. S. (2016). Oyun temelli dijital ortamlar ve türkçe öğretiminde kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *MJER/AEAD*, 1-10.
- Erten, P. (2015). *Çevrimiçi işbirlikli öğrenme ortamında e-portfolyo uygulamasının akademik başarıya, tutumlara, motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fattah, S. F. E. S. A. (2015). The effectiveness of using Whatsapp Messenger as one of mobile learning techniques to develop students' writing skills. *Journal of Education and Practice*, 6(32), 115-127.
- Ferrari, A. (2012). Developing a framework for digital competence, Information Society Policy Research, European Commission - JRC-IPTS, Seville, Issue 6: January 2012. <http://is.jrc.ec.europa.eu/pages/documents/ISNewsletter6.pdf> adresine 27.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Fırat, D. (2013). Korkunun bir pazarlama aracı olarak uygulanması: işletmelerin korku mesajları ile tüketicilerin algısı arasında uyum var mı? *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 5(1), 187-197.
- Fisher, B. A. & Adams, K. (1994). *Interpersonal communication: pragmatics of human relationship*. Singapore: Mc Graw-Hill.
- Flacks, N. and Robert, W. R. (1982). *Power talk: how to use theater techniques to win your audience*. New York: The Free Press.
- Fogg, B. J. Creating persuasive technologies: An eight-step design process. In: Proceedings of the 4th International Conference on Persuasive Technology. New York, NY: ACM; 2009 Presented at: Persuasive Technology; April 26-29; Claremont, CA.

- Freedman, J. L., Sears, D. O ve Carlsmith, J. M. (1993). Sosyal psikoloji (Çev. Ali Dönmez), Ankara: İmge Kitapevi.
- Fullan, M. (2013). *Stratosphere: Integrating technology, pedagogy, and change knowledge*. Don Mills, Canada: Pearson.
- Gartner, A., Kholer, M. & Riesman, F. (1971). *Children teach children: Learning by teaching*. New York: Harper & Row.
- Gelici, Ö. ve Bilgin, İ. (2012). İşbirlikli öğrenme tekniklerinin öğrencilerin cebir öğrenme alanındaki başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerilerine etkileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9-32.
- Genner, S. & Suss, D. (2017). Socialization as Media Effect In: The International Encyclopedia of Media Effects. Patric Rossler (Editor –in-Chief), C.A.Hoffner and L.Zoonen.
- Gillies, R. (2014). Cooperative Learning: Developments in Research. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 125-140.
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin oluşumu ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 7(4), 40-50. 401-417.
- Gömlüksiz, M. (1997a). *Kubaşık öğrenme*. Adana: Kemal Matbaası.
- Gömlüksiz, M. (1997b). *Kubaşık öğrenme: temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerin matematik başarıları ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma*. Adana: Baki Kitabevi.
- Gömlüksiz, M. N., Sinan, A. T., & Demir, S. (2010). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programındaki yazma öğrenme alanının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4), 1135-1173.
- Gönen, Y. Ö. (2015). *Türk atasözlerinde sözlü iletişim unsurlarının sunumu*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayın.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güneş, F. (2016). Eğitimde kalem ve tuşlarla yazma tartışmaları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 19–33.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güvendi, G. M. (2014). *Millî Eğitim Bakanlığı'nun öğretmenlere sunmuş olduğu çevrimiçi eğitim ve paylaşım sitelerinin öğretmenlerce kullanım sıklığının belirlenmesi: Eğitim Bilişim Ağı (EBA) örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güzel, M. (2006). Küreselleşme, internet ve gençlik kültürü. *Küresel İletişim Dergisi*, 1(1), 1-16.
- Güzel, E. (2016). Dijital kültür ve çevrimiçi sosyal ağlarda rekabetin aktörü: 'dijital habitus'. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 4(1), 83-103.
- Graham, S. (2006). Listening comprehension: the learners' perspective. *System*, 34(2), 165-182.
- Graham, S., Wijekumar, K., Harris, K. R., Lei, P., Fishman, E., Ray, A. B., & Houston, J. (2019). Writing skills, knowledge, motivation, and strategic behavior predict students' persuasive writing performance in the context of robust writing instruction. *Elementary School Journal*, 119(3), 487-510. <https://doi.org/10.1086/701720>.
- Graham, S. and Harris, K. (2005). *Writing better: teaching writing processes and selfregulation to students with learning problems*. Baltimore, MD: Brookes.
- Graham, S. ve Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445–476.
- Hague, C. & Payton, S. (2010). *Digital literacy across the curriculum: A Futurelab handbook*. Bristol, uk:Futurelab.http://www2.futurelab.org.uk/resources/documents/handbooks/digital_1_iteracy.pdf adresine 27.03.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Hamm, P.H. and Dunbar, N. R. (2006). *Teaching and persuasive communication: class presentation skills*. Brown: The Harriet W. Sheridan Center Publication.

- Hamsia, W. (2018). Developing students' speaking ability through story completion. *Journal of English Language Teaching*, 5(1), 57-64.
- Harris, D. P. (1974). *Testing English as a second language*. New York, NY: McGrawHill Book Company.
- Hedeen, T. (2003). The reverse jigsaw: A process of cooperative learning and discussion. *Teaching Sociology*, 31(3), 325-332.
- Hogan, K. (2007). *Başkalarını sizin gibi düşünmeye nasıl ikna edersiniz? İkna etmenin psikolojisi*. (T. S. Güneş, E. Karanimoğlu, Çev.). İstanbul: Yakamoz Yayınları.
- Hogan, K. (2018). *Konuşarak ikna psikolojisi*. İstanbul: Yakamoz Yayıncılık.
- Horzum, M. B. (2010). Öğretmenlerin Web 2.0 araçlarından haberdarlığı, kullanım sıklıkları ve amaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 603-630.
- Humphris, R. (2010). Developing students as writers through collaboration. *Changing English*, 17 (2), 201-214.
- Ibegbuna, R. & Pottinger, L. (2009) *Citizenship through informed and responsible action*. Haddenham, UK: Folens.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı, iletişim*. İstanbul: Siyasal Kitabevi.
- Ismail, S., & Maasum, T. (2009). The effects of cooperative learning in enhancing writing performance. SOLLS.INTEC 09 International Conference, Putrajaya, University Kebangsaan, Malaysia.
- Jamieson, H. (1996). *İletişim ve İkna* (Çev: Nejdet Atabek ve Banu Dağtaş). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Jiang, D. (2016). An empirical study on alleviating career english writing anxiety through cooperative learning in a chinese. *Polytechnic Institute. International Journal of Higher Education*, 5(1), 173-182.
- Johnson, D. W. (1981). Student-student interaction: The neglected variable in education. *Educational Researcher*, 10(1), 5-10.
- Johnson, D.W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*, MN: Interaction.

- Johnson, D. W. ve Johnson R. T. (1990). Cooperative learning and achievement. *Cooperative Learning: Theory and Research*. Sharan, S. (Ed.). New York: Praeger Publishers. (23-37).
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Smith, K. A. (1991). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). An overview of cooperative learning. In Thousand, J., Villa A. and Nevin A. (Eds). *Creativity and Collaborative Learning*. Baltimore, MD: Brookes Press.
- Johnson, D. W. & R. T. Johnson. (1999). *Learning together and alone: cooperative, competitive, and individualistic Learning*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Johnson, D. & Johnson, R. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95-105.
- Jung, I. (2001). Building a theoretical framework of web-based instruction in the context of distance education. *British Journal of Educational Technology*, 32(5), 525-534.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1992). *İnsan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kalender, A. (2000). *Siyasal iletişim: seçmenler ve ikna stratejileri*. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Kan, M. O. ve Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(5), 2228-2246.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel yazma eğitiminin Türkçe öğretmen adaylarının yazma akademik başarılarına ve eleştirel yazma düzeylerine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(9). 1729-1743.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama ve ölçme değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (s. 265-301). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 29(2), 39-55.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları (Bahar)*, 27, 457-475.
- 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.
- Karavelioğlu, M. B. (2012). *İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile komut yönteminin futbola özgü beceri öğrenimine etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaptan, A. (2015). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma beceri düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Kardaş, M. N. (2013). İş birlikli öğrenme yönteminin öğretmen adaylarının yazılı anlatım dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 152-163.
- Kasapoğlu, A. (2006). İletişimde Kaynağın Güvenilirliği-İlâhî Mesajın Kaynağı Konumundaki Peygamberlerde Güvenirlik Esası. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (7), 125-147.
- Kaya, S. (2013). *İşbirlikli öğrenme ve akran değerlendirmenin akademik başarı, bilişüstü yeti ve yardım davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kayapınar, P.Y. (2017). İletişimde geri besleme sürecinin önemi. *Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 117-126.
- Kaypakoğlu, S. (2010). *Kişilerarası iletişim*. İstanbul: Derin Yayınları.
- Khan, G. N. & Inamullah, H. M. (2011). Effect of student's team achievement division (STAD) on academic achievement of students. *Asian Social Science*, 7(12), 211-215.
- Kııcı, D. ve Dilmen, N. E. (2014). Sosyal paylaşım ağlarının işbirlikli öğrenmede kullanımı: bir Facebook uygulaması. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11 (41), 343-355.
- Kılıç, V. (2002). *Dilin işlevleri ve iletişim*. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

- Kinchoeloe, J. & Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism changing: new times, new curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Kirschner, J. (1994). Manipülasyon ama nasıl? İnsanları etkilemenin ve kullanmanın sekiz ana kuralı (Çev.Aydın Arıtan). İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Kitchakarn, O. (2014). Developing Writing Abilities of EFL Students through Blogging. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(4), 34-47.
- Knoester, M. (2010). Independent reading and the social turn: how adolescent reading habits and motivation relate to cultivating social relationships. *Networks: An On-line Journal for Teacher Research*. 12(1), 1-13.
- Konuk, S. (2017). İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir eylem araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koschmann, T., Hall, R. & Miyake, N. (Eds.). (2001). *CSCL2: Carrying forward the conversation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kugler, K. & Jones, W. H. (1992). On conceptualizing and assessing guilt. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 318-327.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014a). Nasıl ikna ediliyoruz? (İkna edici metin ve yapısı). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(1), 75-102.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014b). Türkçe öğretmen adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 12-21.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*, 283-298.
- Lan, Y. F., Hung, C. L. & Hsu, H. J. (2011). Effects of guided writing strategies on students' writing attitudes based on media richness theory. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 148-164.
- Larson, C. U. (2003). *Persuasion: reception and responsibility*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.

- Leon, T. M. (2008). *Middle-school students comprehending, analyzing, and evaluating persuasive text*. Unpublished doctoral thesis. Washington: University of Maryland.
- Liang, X. & Creasy, K. (2004). Classroom assessment in web-based instructional environment: instructors' experience. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 9(7), <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=9&n=7> adresinden 11.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Linse, C. T. & Nunan, D. (2005). *Practical English language teaching: young learners*. New York: McGraw-Hill Companies.
- Lipponen L., Rahikainen M., Lallimo J. & Hakkarainen K. (2003). Patterns of participation and discourse in elementary students' computer-supported collaborative learning. *Learning and Instruction*, 13, 487–509.
- Lovaas, I. O. (2005). *Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretim rehberi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Lundsteen, S. W. (1979). *Listening: it's impact at all levels on reading and the other language arts*, rev. ed. Urbana, III; National Council of Teachers of English.
- Maden, S. (2011a). Effect of Jigsaw I technique on achievement in written expression skill. *Educational Sciences: Theory Pract.* 11(2):911-917.
- Maden, S. (2011b). Takım oyun turnuva tekniğinin yazım kuralları ve işaretleri eğitiminde kullanımı. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2 (3), 52-66.
- Maden, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve aktif öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(4), 101-112.
- Maden, S. ve Önal, A. (2018). Elektronik Bilişim Ağı'ndaki ortaokul Türkçe dersi içeriklerinin kullanımı üzerine bir araştırma. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-121.
- Maden, S., Maden, A. ve Banaz, E. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(55), 685-698.

- Maden, S., Dinçel, Ö. Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Mak, B. & Coniam, D. (2008). Using wikis to enhance and develop writing skills among secondary school students in Hong Kong. *System*, 36(3), 437–455. doi:10.1016/j.system.2008.02.004.
- Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European framework for digital literacy: A progress report. *Journal of e-Literacy*, 2(2), 130-136.
- Merchant, G. (2007). Writing the future in the digital age. *Literacy*, 41(3), 118-128.
- Merryman, J. (1990). *Personal communication*. VIMS, Gloucester Point, VA.
- McLeod, S. A. (2014). Techniques of compliance. <https://www.simplypsychology.org/compliance.html> adresinden 08.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- McLoughlin, C. (2011). What ICT-related skills and capabilities should be considered central to the definition of digital literacy? In T. Bastiaens and M. Ebner (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2011* (pp. 471-475). Chesapeake, VA: AACE.
- Midgette, E., Haria, P. & MacArthur, C. (2007). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth- and eighth-grade students. *Reading and Writing*, 21(1-2), 131–151. doi:10.1007/s11145-007-9067-9.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *İlköğretim Türkçe Dersi (5, 6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

- Miyamoto, A., Pfof, M. ve Artelt, C. (2017). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176–196.
- Nair, S.M. and Sanai, M. (2019). Effects of utilizing the stad method (cooperative learning approach) in enhancing students' descriptive writing skills. *International Journal of Education and Practice*, 6(4), 239-252. DOI: 10.18488/journal.61.2018.64.239.252.
- NAPLAN (The National Assessment Program–Literacy and Numeracy), (2013). Persuasive writing marking guide.
- Niinivaara, J. & Vaattovaara, J. (2018). Learners' and teachers' voices in developing digital language learning environments: insights from a survey. *Language Learning in Higher Education*, 8(1), 133–156. doi:10.1515/cercles-2018-0007.
- Nimehchisalem, V., Chye, D. Y. S. & Jaswant Singh, S. K. A. (2014). A Self-Assessment checklist for undergraduate students' argumentative writing. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(1), 65-80.
- Ohanian, R.(1990). Construction and validation of a scale to measure celebrity endorser's perceived expertise, trustworthiness, and attractiveness. *Journal of Advertisin*, 19(3), 39- 52.
- O'Keefe, D. J. & Figge, M. (1997). A guilt-based explanation of the door-in-the-face influence strategy. *Human Communication Research*, 24, 64-81.
- Okur, A., Süğümlü, Ü. ve Göçen, G. (2013). İkna edici konuşma ve karşılaştırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkçe örneği). *Turkish Studies-International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 951-970.
- Orta, A. Z. (2009). *Etkili iletişim sürecinde kişilerarası iletişim becerileri ve yaratıcı drama uygulama örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Otan, D. (2010). *Türkçe'de ikna söylemi: sözbilimsel soruların söylem-edimbilimsel işlevleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Genel Dilbilim Anabilim Dalı.

- Ozan, Ö. (2014). *Türkçe öğretiminde delillendirme/ikna etme paragraflarının yazımına ilişkin uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Özdemir, O.(2017). Türkçe öğretiminde dijital teknolojilerin kullanımı ve bir web uygulaması örneği. *Turkish Studies*, 12(4): 427-444.
- Özodaşık, M. (2009). *Algı, ikna ve empatik ilişkiler*. Konya: Tablet yayınları.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Palombo, M. S. (2011). Teaching persuasive writing with a class blog: An exploratory study in an urban sixth grade classroom, ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Harvard University.
- Palloff, R. M. & Pratt, K. (2005). *Collaborating online: learning together in community*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pearson Education . (2005). Prentice Hall Literature Copper Level. New Jersey: Pearson.
- Peicheva, D. ve Milenkova, V. (2017). Knowledge society and digital media literacy: foundations for social inclusion and realization in bulgarian context. *Calitatea Vieții*, 28 (1), 50-74.
- Perloff, R. M. (2003). *The dynamics of persuasion*. (2nd.Ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Petty, R. E., Cacioppo, J. T. & Schumann, D. (1986). Central and peripheral routes to advertising effectiveness: the moderating role of involvement. *Journal of Consumer Research*. 10(2), 135-146.
- Petty, R. E. and Cacioppo, J. T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, (19), 124-205.
- Prata, M. J., de Sousa, B., Festas, I. & Oliveira, A. L. (2019). Cooperative methods and self-regulated strategies development for argumentative writing. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 12-27.
- Prensky, M. (2005). Computer games and learning: digital game-based learning. *Handbook of Computer Game Studies*, 18, 97–122.

- Rafferty, C. D. (1999, October). Literacy in the information age. *Educational Leadership*, 57(2), 22-23.
- Ramli, R. & Rampeng, R. (2018). Promoting active learning activities to improve students' speaking ability. *Social Science Learning Education Journal*, 3(11), 8-14.
- Regan, K., Evmenova, A. S., Good, K., Legget, A., Ahn, S. Y., Gafurov, B., & Mastropieri, M. (2017). Persuasive writing with mobile-based graphic organizers in inclusive classrooms across the curriculum. *Journal Of Special Education Technology*. 33(1), 3-14. doi:10.1177/0162643417727292.
- Renukadevi, D. (2014). The role of listening in language acquisition; the challenges & strategies in teaching listening. *International Journal of Education and Information Studies*. 4(1),59-63.
- Rıza, E.T. (1997). *Eğitim teknolojileri uygulamaları*. İzmir: Anadolu Matbaası.
- Richard, J.C. & Renandya, W.A. (2002). *Methodology in language teaching an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Rieke, R. D. & Sillars, M. O. (2001). *Argumentation and critical decision making* (5th ed.). New York: Longman.
- Rold, C. (2007). Student-involved rubric assignment: Single-point persuasive writing rubric grade 11 language arts. Unpublished manuscript prepared for Assessment for the Classroom Teacher, TED 8250, October, 18, 2007, at the University of Nebraska, Omaha, NE.
- Rost, M. (1994). *Introducing listening*. London: Penguin.
- Sakallı, N. (2001). *Sosyal etkiler: kim kimi nasıl etkiler?* Ankara: İmge.
- Sandıkçioğlu, B. (2012). İkna Edici İletişim. Oyman, M. (Ed.) İkna Edici İletişim (s. 42-148). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Seki, Ö. (2017). *İkna edici iletişim açısından korku çekiciliği kullanımı: sağlık bakanlığı tarafından yayınlanan kamu spotları örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Selander, S. (2008). Pedagogiska texter–ett sätt att designa lärprocesser. In: Rostvall, A-L. & S. Selander (red.) Design för lärande, ss.28–45. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

- Senemoğlu, N. (1998). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Öğrenme ürünleri eğitimi (ilköğretimde etkili öğretme ve öğrenme öğretmen el kitabı)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2015). Akademik çelişki tekniğinin Türkçe öğretmeni adaylarının kavram öğrenme başarılarına etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 229-247.
- Sezen, K. (2010). *İkna sanatı*. İstanbul: Aktif hayat yayınları.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 61-69.
- Schen, M. (2013). A comparison of biology majors' written arguments across the curriculum. *Journal of Biological Education*, 47(4), 224-231. doi:10.1080/00219266.2013.788542.
- Sharan, S., Kagan, R.H., Lazarowitz, C. Webb & R. Schmuck (Eds.) (1985). Learning to cooperate, cooperating to learn (pp. 437-463). New York: Plenum Press Springer US.
- Sharan, S. & Shaulov, A. (1990). Cooperative learning, motivation to learn, and academic achievement. In S. Sharan (Ed.). *Cooperative learning: Theory and research* (pp.77-94). Praeger: New York.
- Sharan, Y. & Sharan, S. (1999). Group investigation in the cooperative classroom. In *Handbook of cooperative learning methods*, S. Sharan (Ed.), Westport, CT: Praeger.
- Sherry, L., Bilig, S., Jesse, D., & Watson-Acosta, D. (2001). Instructional technology on student achievement. *THE Journal*, 28(7), 40-55.
- Simons, H. W. (2011). *Persuasion in society*. London: Sage Publications.
- Slavin, R. E., Stevens, R. J. & Madden, N. A. (1988). Accommodating student diversity in reading and writing instruction: A cooperative learning approach. *RASE: Remedial & Special Education*, 9(1), 60-66.

- Slavin, R. E. (1990a). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Massachusetts: Allen and Bacon.
- Slavin, R. E. (1990b). *Comprehensive Cooperative Learning Methods: Embedding Cooperative Learning in the Curriculum and School*, Cooperative Learning: Theory and Research Slavin, R.E, (editor: Shlomo Sahran), New York.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 43-69.
- Slavin, R. E. (2013). "Cooperative Learning and Achievement: Theory and Research." In *Handbook of Psychology*, edited by W. Reynolds, G. Miller, and I. Weiner, Vol. 7, 2nd ed., (199–212). Hoboken, NJ: Wiley.
- Slavin, R. E. (2014). Cooperative learning in elementary schools. *Education*, 43(1), 5–14.
- Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*, (pp. 409-426). http://GerryStahl.net/cscl/CSCL_English.pdf adresinden 12.04.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Standish, L. G. (2005). *The effects of collaborative strategic reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes*. Washington: University of Maryland.
- Swenson, J., Young, C. A., McGrail, E., Rozema, R. & Whitin, P. (2006). Extending the conversation: New technologies, new literacies, and English education. *English Education*, 38(4), 351-369.
- Şahin, A. (2011). *İş birlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi, (I. Basım)*.Ankara: Pegem A Yayınları.
- Şahin, E., Maden, S., Kardaş, M.N. ve Şahin, A. (2011). Noktalama işaretlerinin öğretiminde grup araştırması tekniğinin öğrenci başarısına etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 15, 257 – 268.
- Şenel, A. ve Gençoğlu, S. (2003). Küreselleşen dünyada teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12), 45-65.

- Şimşek, Ü. (2007). *Çözümler ve kimyasal denge konularında uygulanan jigsaw ve birlikte öğrenme tekniklerinin öğrencilerin maddenin tanecikli yapıda öğrenmeleri ve akademik başarıları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, H ve Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9.baskı)*. İstanbul: Seçkin yayıncılık,
- Tang, C. (1998). Effects of collaborative learning on the quality of assignments. In B. Dart & G. Boulton-Lewis (Eds.), *Teaching and Learning in Higher Education* (pp. 102 - 123). Melbourne, Australia: The Australian Council for Education Research Ltd.
- Tarım, K. ve Akdeniz, F. (2003). İlköğretim matematik derslerinde Kubaşık öğrenme yönteminin kullanılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 215-223.
- Taşer, S. (2015). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayıncılık.
- Tecer, B. (2016). *İkna mühendisliği*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Temizkan, M. (2009). Akran değerlendirmenin konuşma becerisinin geliştirilmesi üzerindeki etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12).90-112.
- Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 49-61.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2014). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Thompson, F., Gradgenett, D. & Gradgenett, N. (1999). Helping disadvantaged learners build effective listening skills. *Education*. 120(1), 130-135.
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Topçuoğlu Ü., F. ve Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Electronic Turkish Studies*, 8(13), 1595-1606.
- Tornero, J. P. (2004). *Promoting digital literacy: Understanding digital literacy*. Barcelona: University of Autonomia.
- Tunç, M.(2016). *İşbirlikli öğrenmenin öğrenme stilleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Rize: Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Turhan, O. ve Baş, B. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik web 2.0 araçları: poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (3), 1233-1248.
- Tusing, K. J. & Dillard, J. P. (2000). The Psychological Reality of the Door-in-the-Face. *Journal of Language and Social Psychology*. 19(1), 5–25.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M.K. (2013). *İletişim (10. Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- TÜİK, (2017). Hane halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması. <http://www.TÜİK.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24862>
- Türkçe Sözlük. (2005). Ankara: TDK Yayınları.
- Tüzel, S. ve Tok M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 6 (5), 577-596.
- Uğur, A. ve Bilici, M. (1998). Bilgi toplumu, internet ve demokrasi: dijital âlemin genişleyen kamusal alanı. *Yeni Türkiye*, 21, 448-496.
- Ungan, S. (2007). Yazma beceresinin geliştirilmesi ve önemi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (23), 461-472.
- Ustaahmetoğlu E., "Tutumlar", Tüketici Davranışları, (Ed.Burcu Candan), Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Yayınları, Erzurum, 2013, ss.1-25.
- Usluata, A. (1995). *İletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünsal, G. (2008). Yazma eğitimi. *Dil dergisi*, 142, 46-60.

- Varişoğlu, B. (2016). İşbirlikli okuma ve yazma etkinliklerinin türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin dil kaygılarına etkisi. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59), 1108-1119.
- Verdegem, P. (2011). Social media for digital and social inclusion: challenges for information society 2.0 Research & Policies. *Triple C*, 9(1), 28-38.
- Vuopala, E., Hämäläinen, T. & Lindfors, E. (2007). How to support collaborative learning in web-based learning environment? *Education 21 (special number): ICT in Education: Learners' and teachers' voices*, 143-147.
- Yalçın, S. K. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yangil, M. K. ve Topçuoğlu Ü. F. (2019). İkna etme tekniğinin konuşma tutumu üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 321-336.
- Yılmaz, O. (2009). 6, 7, 8. sınıftaki yüz öğrenciye ait çalışma kitabından hareketle öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan: Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yönez, H. (2012). İş birlikli öğrenme yönteminin 8. sınıf türkçe dersinde öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına ve temel dil becerisine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yusuf, Q., Jusoh, Z. & Yusuf, Y. Q. (2019). Cooperative learning strategies to enhance writing skills among second language learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1399- 1412.
- Yüksel, A. H. (2003). İletişim Kavram ve Tanımı. Meslek Yüksekokulları İçin Genel İletişim, Uğur Demiray (Ed.), Pegem A Yayınları, Ankara.
- Yüksel, A. H. "İkna Kavramı", (Ed. M. Oyman), İkna Edici İletişim, T.C Anadolu Üniversitesi Yayını, Eskişehir 2012, ss.2-18.
- Yüksel, A. H. ve Bir, A. A. (2005). *İkna ve konuşma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Walundari, E. (2016). Developing curriculum and tasks for teaching reading. *Journal of English and Education*, 6(2). 23-35.

Webb, N. M. (2008). Learning in Small Groups. T. L. Good (Ed.), In 21st Century Education: A Reference Handbook (s. 203–211). Los Angeles, CA: Sage.

Wheeler, M. (2013). *İkna etme sanatı*. İstanbul: Omega yayınları.

Wu, H. J. (2015). *The effects of blog-supported collaborative writing on writing performance, writing anxiety and perceptions of EFL college students in Taiwan*. Yayınlanmamış doktora tezi. USA: University of South Florida.

https://www.esu13.org/vimages/shared/vnews/stories/57967f1e8ef13/Self_Assessment_Tool_Grade_11.pdf adresine 27.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

<http://www.fountainheadpress.com/images/comshared/Persuasive%20Speech%20Grading%20Rubric.pdf> adresine 27.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır.

<http://www.readwritethink.org/files/resources/printouts/Persuasion%20Rubric.pdf> adresine 27.04.2019 tarihinde ulaşılmıştır.



EKLER

EK-1: Araştırma İznine İlişkin Valilik Oluru



T.C.
GİRESUN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 29409993-605.01-E.4076579
Konu : Araştırma İzni
(Ayдын ÖNAL)

25.02.2019

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Giresun Üniversitesinin 20.02.2019 tarih ve 3705913 DYS kayıtlı yazısı.

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Aydın ÖNAL, "Dijital Ortamlarda Grupla Çalışmanın Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine Etkisi" konulu araştırma yapmak istemektedir. Çalışma; Giresun 15 Temmuz Şehitleri İmam Hatip Ortaokulu öğrencileriyle gerçekleştirilecektir. İlgili (b) yazı ile eklerinin (a) Genelge kapsamında incelenmesi sonucu oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Raporu" ekte sunulmuştur.

Söz konusu çalışmanın yukarıda sözü edilen öğrencilerle 18.03.2019 – 10.05.2019 tarihleri arasında, Müdürlüğümüzce mübürlenmiş ve ekte sunulan veri toplama araçlarını kullanarak; tüm çalışmaların okul yönetiminin sorumluluğunda/gözetiminde yürütülmesi, yapılacak çalışmaların eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmadan, okul yönetiminin planlayacağı çalışma takvimine göre yapılması, çalışmalara katılımın gönüllülük esasına dayalı olarak sağlanması, uygulama ile toplanacak verilerin sadece bu araştırma dâhilinde kullanılması ve araştırma sonucunun Müdürlüğümüz AR-GE Birimine basılı veya elektronik doküman olarak teslim edilmesi koşulları ile gerçekleştirilmesinde herhangi bir sakıncanın olmadığı Müdürlüğümüzce uygun değerlendirilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, ohurlarınıza arz ederim.

Ergin AYBAR
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
25.02.2019
Ertuğrul TOSUNOĞLU
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aşılıdır
26.02.2019
Kerem AKDOĞAN
Şef

Adres: Hükümet Köşkü A Blok Kat:1
Elektronik Ad: arge@ml.meb.gov.tr
e-posta: ktk@ogtm.meb.gov.tr

Bilgi için: Kerem Akdoğan-164
Tel: 0(454) 215 75 25
Faks: 0(454) 215 75 22

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evrisisogta.meb.gov.tr> adresinden 59b9-f633-386c-bf03-eac6 koda ile teyit edilebilir.

EK-2: Yazma kaygısı ölçeği

YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ						
Aşağıda isteğe bağlı olarak verdiğiniz cevaplar bilimsel araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Teşekkürler						
Ad Soyadınız:.....		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
Sınıfınız:..... Okulunuz:.....						
Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek						
1.	Yazmaktan zevk alırım.					
2.	Düşüncelerimi kâğıt üzerinde görmeyi severim.					
3.	Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemeyeceğimi düşünür ve tedirgin olurum.					
4.	Diğer arkadaşlarımdan daha kötü yazdığımı düşünmek beni kaygılandırır.					
5.	Yazdıklarımın sınıf ortamında okunacağını düşününce kalbim çarpmaya başlar.					
6.	Yazma çalışmaları yapılacağı zaman o derslere girmekten kaçınırım.					
7.	Düşüncelerimi yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.					
8.	Duygu ve düşüncelerimi yazarak ifade etmek bana zaman kaybı gibi gelir.					
9.	Oluşturduğum yazılı metni arkadaşlarıma göstermekten kaçınırım.					
10.	Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşünmek beni endişelendirir.					
11.	Yazdıklarımın (mektup, mesaj, ödev, günlük vb.) değerlendirilmesi beni kaygılandırır.					
12.	Temel ihtiyaçlarımı gidermede konuşmaya daha çok ihtiyaç duyuyor olmam, yazma alışkanlığımı geri plana iter, beni endişelendirir.					
13.	Yazı güzelliğinden çok yazdıklarımın önemsenmesi beni rahatlatır.					
14.	Arkadaşlarımdan bana göre çok iyi yazıyor olması bende moral bozukluğuna, strese sebep olur.					
15.	İnsanların yazdıklarını beğenmiş gibi yaptıklarını düşünür, sinirlenirim.					
16.	Yazma etkinliklerinde, düşüncelerimi düzenlerken ve mantık sırasına koyarken tedirgin olurum.					
17.	Yazarken noktalama hatalarını sıkça yapmaktan korkarım.					
18.	Yazarken dil bilgisi hataları yapmaktan endişe duyarım.					
19.	Yazılacak konunun sınırlı tutulması heyecanlanmama ve bildiklerimi unutmama sebep olur.					
20.	İyi bir yazılı metin oluşturamayacağım düşüncesi strese girmeme sebep olur.					
21.	Resmî kurumlara yazılı olarak yapacağım başvurularda (pasaport, vize, mektup, dilekçe vb.) kendimi yetersiz hissediyor ve paniklemeye başlarım.					
22.	El yazımın kötü olması değerlendirme aşamasında sıkıntı yaşayacağımı düşündürür.					
23.	Elektronik araçlarla yazdıklarımı paylaşmak ve kâğıda geçirmek beni tedirgin eder.					
24.	Yazılı çalışma yapılan derslerde, yazılı çalışma yapılmayan derslere göre daha çok tedirgin olurum.					



EK-3: İkna edici metin değerlendirme rubriği

İKNA EDİCİ METİN DEĞERLENDİRME RUBRİĞİ

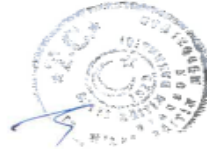
Puanlama	4	3	2	1
İddia / Görüş /Tarafl Varlığı				
İddiaya				
Destekleyici				
Nedenler				
Yazım Kuralları				
Üslup				
Kelime Seçimi				
Yüzey özellikleri / Sunum				
Cümle akıcılığı				
Cümle yapıları				
Organizasyon / Genel				
Organizasyon / Giriş				
Organizasyon / Gelişme				
Organizasyon / Sonuç				
Toplam Puan				



EK-4: Yazılı anlatım değerlendirme formu.

YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME FORMU

Ölçüt Alanı	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	Verilmesi gereken puan	Öğretmenin vereceği puan
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır	5	
	Düzensiz, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	
	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	10	
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	
	Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5	
	Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	
	Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.	5	
Yazım ve Noktalama	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	
Toplam		100	



EK-5:Elektronik Ortamda İşbirlikli İkna Edici Yazma Çalışmalarına Yönelik Öğrenci Görüşme Formu

SORULAR YANITLAR 26

Başlıksız form

ELEKTRONİK ORTAMDA İŞBİRLİKLİ İKNA EDİCİ YAZMA ÇALIŞMALARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞ ALMA

Grupla ikna edici yazma çalışmalarını faydalı buldunuz mu? Neden? *

Uzun yanıt metni

Bu çalışmayı tekrar yapmak ister miydiniz? *

Uzun yanıt metni

EBA üzerinden çalışmak verimli oldu mu?

Uzun yanıt metni

Metin oluşturma sürecinde internet ortamından yararlandınız mı?

Uzun yanıt metni

Yapılan bu çalışma bireysel yazma becerilerinize katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Katkı sağladıysa ne tür katkılar sağladı?

Uzun yanıt metni

Yeni veya farklı olarak bu çalışmaya neler dahil edilebilir?

Uzun yanıt metni


EK-6: Deney Grubu Ön Test Metin Örneği

Sayın Müdürüm,

Sıza bir isteğimi sunmak isterim. Aslında çoğu kişinin istediği ama sadece benim köşide doküğümbir isek.

İstediğim şey okulumun havuz açılması. Bu sadece biz öğrencilere katkı değil, okulumuzun ekonomisine de katkı sağlar. Mesela okulda birisini yeni öğrenci gelir. Önce her aile evladının yazma öğrenmesini ister. Tabii bu masraflı iş ama bu masraflı işi kâra çevirebilirsiniz. Havuzu paralı yaparsınız. Fiyatını da ucuz yaparsınız ki daha çok kişi katılıp kurs ve etkinliklere aynı yapılır. Okulumun masraf bütünü kârlı olur hatta et gelir elde edilir. Okula talep de artar. Hem öğrencilerin güvenlidir, hem de yetkililerin.

Kısacası bir tahta iki kuş vurmuş oluruz.

Ceren Enen
7-A 43


EK-7: Deney Grubu Ön Test Metin Örneği

Sayın Okul Müdürü;

Öncelikle merhaba. Sizin havuz konusunda biraz inatçı olduğunuzu düşünüyorum. Havuzun açılması bir çok öğrenci istiyor. Ama siz bu yoğun istek üzerine inatlı reddediyorsunuz. Ama havuzun açılmasında bir sorun yok. Aksine yararlı bir şeydir. Hem çok öğrencilerin okul dışında yaptıkları bir aktivite yaparlar. Ve eğer sadece bu yoğun isteği kabul ederseniz belki çok kişiyi çok sevindirebilirsiniz. Bu havuzun açılmasını ben de istiyorum. Çünkü bu öğrenciler için çok yararlıdır.

Sare Tektaş
4/4 192

EK-8: Deney Grubu Ön Test Metin Örneği

Sayın Okul Müdürü,

Okul müdürüm sizden bir havuz yapılmasını istiyorum. Çünkü eğer okulda havuz olursa okul tanılır, yarışmalara gidilip kupa veya para kazanılır, çocuklar yüzerek kâfalarını dağıtırlar ve sınavda başarılı olurlar. Eğer okulumuzda bacakları engelli varsa yüzmeye sayesinde belki yürüyebilir. İsteğimi yaparsanız çok sevinirim.

Nisa Tehtaj

EK-9: Deney Grubu Son Test Metin Örneği

Yeni çağımızın tabletleri

Bildiğiniz üzere çağımızda teknoloji baya ilerledi. Ve okullarda ise hala kitaplar kullanılıyor. Bunun yerine tabletlerin kullanılması daha mantıklı çünkü internette istediğiniz bir konuyu ayağınızın altına kadar araştırabilirsiniz ancak kitaplarda öyle değil. Kitaplarda bir konunun sınırı vardır. Tabletler ise daha fazla bilgi verir.

Tabletlerde araştırma yapılabilir. Etkinlik ve alıştırmalar yapılabilir. İki yeri bir çok yönden yararlı vardır. Birkaç saatte bir sürü bilgiler verebilir. Ancak kitaplar daha sağlıklıdır ama bunda yarar sınırlıdır kesilmektedir. 1 milyon öğretilen 1 milyon öğretilen kesiliyor düşünürseniz bu çok iler acısı bir durum. Ama tabletlerin geçtiğini ve aynı durum kitaplardada geçerlidir bu yüzden ihtiyaçlarımız olduğu anlarda kullanımı daha yerelidir. İyi bir akıllı bir öğrenci olmak istiyorsanız ve bu normal bir şeydir.

Ailemizde bizim bu halimizi görürse onlarda mutlu olurlar.

Ve aynı zamanda tablet bizi daha fazla edektir.

Her birimiz hem ailemizde ve okulumuzda mutlu olur bu yüzden okulumuzda tabletler olmaya başlasın bu safer bizde bir düzen girebilir.

Bone Tektaş

14/12/2013

EK-10: DeneY Grubu Son Test Metin Örneği

KİTAPLAR TABLET OLSUN

Bilgiye ki teknoloji olma başını gidiyor. Teknolojiyi her alanda kullanıyoruz. Sağlık, Ulaşım, Haberleşme... Eğitimde de kullanıyoruz ama gerektiği kadar mı? Teknolojiye ayak uydurmalıyız. Bu nedenle okullarda teknolojiyi daha verimli kullanarak öğrencilere hem teknoloji bilincini hem de teknolojinin gücünü öğretmiş olursak. Kitap yerine tabletler kullanabiliriz mesela. Böylece daha çok dağıtımlar yapabiliriz, da farklı kaynaklardan yararlanabiliriz.

Ahında yazılı yapıları kopya yada dersi fotip etmeme durumu olabilir. Bu duruma bir çözüm bulabiliriz. Yazılıları kagıt ile, tabletlerde sadece belirli sıklara girebiliriz. Tablet kullanılması durumunda daha az kagıt kullanabiliriz, daha fazla kaynak, video, fotoğraflar edinecek konuyu daha iyi pekiştirebiliriz. Matematik dersinde daha çok dağıtım, fen bilimleri dersinde daha çok deney videoları izleyebiliriz, Türkçe dersinde daha çok metin okuyabiliriz. Ayrıca 40 dakikalık dersi daha verimli nasıl kullanılır? Sonuna cevaplar tablet. Bu durum sadece öğrencileri değil, velileri de etkiler. Sık sık satabilecek, kütüphaneye kütüphaneye gitip kitap, defter alma tebsi kalmayacak. Böylece hem ailemizi sevindiririz, hem öğrenciler sevinir. Ayrıca günümüzde yanlış kullanılan teknolojinin daha doğru kullanılmasını sağlayabiliriz.

Teknolojiye ayak uydurmak, eğitimi 21. yüzyıla taşımak için derslerde kitap yerine tablet kullanmalıyız.

Ceren Eren
7-F 43

EK-11: Deney Grubu Son Test Metin Örneği

Eğlenerek Öğrenmek

Okulumuzdaki öğrencilerin çoğu genellikle vaktinin çoğunu teknoloji ile geçiriyor. Teknoloji ile vakit geçirirken sıkıktan bilgi edinen çocuklar teknoloji ile birlikte gelen sıkılmaları.

Haftanın 5 günü okula gelip sıkıcı ve yorucu dersler işleyen çocuklar ilk derslerde dikkatli bir şekilde dinleyebiliyor sonraki derslerde dikkati dağılıyor ve dersi dikkatli dinlemiyor oysaki teknoloji ile vakit geçirirken eğlenerek ve öğrenerek olsa dikkatleri dağılmadan ders işliyorlar. Kendilerine okula zorla gönderilmiş bazıları okula hapsolmüş hissediyor çocuklar artık okula gelmek istemiyor ve evde de ders çalışmıyor. Ayrıca okula gelirken ders programını yazıp yanlış kitap veya defter getirebiliyor ve bu yüzden derse katılmıyor halbuki eğer dersler tabletler ile işlense çocuklar hiçbir dersin eşyasını unutmaz ve derste dikkatleri dağılmaz böylelikle çocuklar eğlenerek öğrenirler için okula zorla değil kendi isteğiyle gelir ve çocukların ders başarıları artar çocukları mutlu ve başarılı olduğu için aileleri de mutlu olur bu sayede okulumuz sevilir. Zamanla diğer okullardan farklı bir şekilde ders işlediğimize için okulumuz bilinir ve önlenir.

İşte bu yüzden okulumuzdaki öğrencilerin sıkılmadan ders işlenmesi ve dikkatli olmaları için okulumuzdaki öğrencilerin dersleri tabletlerle işlenmesi daha yararlı olduğundan tablet olmasını istiyorum.

Azra Hibel
Koduz
#1F 22

EK-12: Kontrol Grubu Ön Test Metin Örneği

Savaş ve Çocuklar

Savaş çocukların büyük bir psikolojik etki yaratır.
 Bu etki gerek fiziksel gerek zihinsel büyük etkiler doğurur.
 Aynı zamanda öğrenen sorunları başlar ve zayıf edilebilir. Zordur.
 Savaşlarda zehreyle gönderilen, esir alınan, öldürülen çocuk sayısı düşünüldüğünde
 çok daha fazladır. Bir çocuk annesinin kucağında olup "tehlike" arz ettiği
 için öldürülmesi ve bundan para kazanılma bu dünyada mekremet daha
 başlanmadan bitmiştir. Günümüzde Libya, Afganistan, doğu katilleri, Kongo, Çad,
 Suriye, Fas, Filistin çocukları kitlik ve savaşla mücadele etmekte
 Savaşların bitmesi insanların bitmesinin dileğiyle

EK-13: Kontrol Grubu Ön Test Metin Örneği

Savaş ve Çocuk

Bu yazımda size savaşlarda ki çocukları anlatacağım

Bildiğimiz gibi Suriye, Filistin, Afganistan yani hep
 müslüman ülkeler Hristiyan ülkelere bir şey olmuyor
 çünkü dayanışma içerisinde bizim de onlar gibi
 dayanışma içerisinde olmamız gerekiyor, çocuklar
 Bu savaşlarda çok acı çekiyor, Ama Hala
 bunun için bir şey yapılmıyor. Buna duyarsız
 kalınmamalı.

Kısacası her gün bir sürü çocuk acı
 çekiyor bunun için bir şeyler yapılmalı.

Abdussamet
 Pamukçulu
 7/A 58

EK-14: Kontrol Grubu Ön Test Metin Örneği

Savaştağı Çocuklar

Savaş çocukları psikolojik olarak etkiler. Genellikle bu saldırılar müslüman topluluklara karşıdır. Normal şartlar altında yasan bir çocuk kızıdan, köpekten, sinekten korkarken. Savaş olan bölgelerdeki çocuklar herşey mermiye, bombaya ve öldürölme korkusuna karşıdır. Bu konuda çocuklar bilincendirilmelidir. Ağaç yıkan çölür demisler atalarımız. Yemek seven, fazlasıyla oynamak isteyen çocuklara savaştağı çocuklar anlatılmalıdır. Savaş içinde olan bir çocuğun tek dendi karıdır. Gelecekteki hayatlarında o savaştağı çocuklar kınına güvensiz ve ezik hissedeceklerdir ve Çocuğun anne ve babası yoktur savaştağı ölmüşlerdir. Birilerinin onlara cesaret vermesi gerekir. Biraz Empati yapalım. Savaşın tam ortasındasınız. Amanız yok beseniz yok, aileden kimse yok sizi koruyabilecek bir Allah var. Ve yanınızda bomba döküyor kulaklarınız sadece bomba sesi duyuyor siglana sesleri geliyor. Bu kadarı bile sizi ne kadar korkutuyor ve çacıyor. Bir insan buna dayanamazken bir çocuk ne yapabilir?

Betül Külekçi

7-A

EK-15: Kontrol Grubu Son Test Metin Örneği

Çevre Kirliliği

Bütün insanlar çevreyi kirliliyor. Kendinde dahil. Buna bilinci mi yapıyoruz yoksa bilincisiz mi biliyoruz, ama bana göre bilincisiz halde bilincisiz davranıyoruz. Bir çok insan şimdi doğayla iç içe yaşamak istiyor ama bu kolay değil, neden mi? Çevreyi kirlendikten sonra doğayla yaşamak istiyoruz her şey bizim elimizde. Çevreye karşı saygılı olmazsak çevreye bir karşı saygılı davranmaz. Bu noktada sorunlarla karşılaşırız.

Ebrar İbra
Çetink
7-A 4B

EK-16: Kontrol Grubu Son Test Metin Örneği

Çevre Kirliliği

Çevre kirliliği doğunuza zarar veriyor. Çünkü yataca, denize atılan çöpler bu doğuda yavaş yavaş zarar vermektedir. Mesela plastiğin doğuda toplanması yüz yıldır dir. İnsanların çevre kirliliği konusunda bilinçlendirilmesi gerekir. Çünkü insanlar önce almazsa gelecekte doğunuza kirlenir. Çevre kirliliğinde denize atılan çöpler yüzünden suyunuz kirlenir. Bunda yaşamınızı çok etkiler.

Ayça MADALI

7-A

EK-17: Kontrol Grubu Son Test Metin Örneği

Çevre Kirliliği

Çevre kirliliğinde insanların yeterli bilgisi olmadığından kaynaklandığını düşünüyorum. Çevre kirliliği gerçekten dünyayı yok ediyor. Çevre kirliliği bizlere çok normal geliyor ama gelecek nesiller için çok kötü sonuçlanabilir. Çevre kirliliği bircasına üpengenlikte de oluyor çünkü bir insan yerde gördüğü pet şişeyi bile katarmıyor hatta kendisi bile atıyor. Amerikalı bir insanın sokaklar fazla temiz olduğu için evlerinde ayakkabıyla gerdiklerini söyledi. Ülke olarak çevre kirliliğinin pek önemsenmediğini düşünüyorum. İnsanlar sokaklarda fazla rahat geziyorlar.

Belci Koleği 7-A
30

EK-18: Deney Süreci Fotoğrafi**EK-19: Deney Süreci Fotoğrafi**

EK-20: Deney Süreci Fotoğrafi



EK-21: Deney Süreci Fotoğrafi



EK-22: DeneY Süreci Çevrimiçi Çalışma Örneği

The screenshot shows the EBA Ders platform interface. The left sidebar contains navigation options: EBA Ana Sayfa, Duvarım, Dersler, Sınıflarım ve Gruplarım, Dosyalarım, İçerik Üretimi, Soru ve Sınav Sistemi, and Yardım. The main content area displays a search bar and a user profile for AYDIN ÖNAL. Below this, there is a list of posts from the 4.GRUP group, dated 06/03/2019. The posts are:

- ŞEREF CAN YEL**: "gelin birlikte şu işe bir SON diyelim. oyun tabii oynuyacağız ama aşırı abartmadan oynatalıyız."
- HAZEL BİYİK**: "İNTERNET OYUNLARINI ABARTMADAN VE DOZUNDA OYNATALIYIZ GEREĞİNDEN FAZLA İNTERNET HARCAMAMALIYIZ."
- İREM CEYLAN**: "Bu tedavisi olmayan oyun bağımlılığı kanseri ne yazıkki bizi hayattan koparıyor. Bu nedenle oyun bağımlısı olmamalıyız bunun için de sokaklara çıkıp oyunlar oynamak, elimiz ile daha fazla vekt geçirmeli, kendimizi bu hastalıktan kurtarmalıyız. :]]"
- ŞEREF CAN YEL**: "bilgisayarda oyun oynamak zararlıdır. oyun bağımlılığından istik durmalıyız. kendimizi oyuna kaptırmamalıyız."

EK-23: DeneY Süreci Çevrimiçi Çalışma Örneği

The screenshot shows the EBA Ders platform interface. The left sidebar contains navigation options: EBA Ana Sayfa, Duvarım, Dersler, Sınıflarım ve Gruplarım, Dosyalarım, İçerik Üretimi, Soru ve Sınav Sistemi, and Yardım. The main content area displays a search bar and a user profile for AYDIN ÖNAL. Below this, there is a list of posts from the 3.GRUP group, dated 28/03/2019. The posts are:

- NAHİDE ZEYNEP SARI**: "para demek işletmek demek bu para geri dönecek"
- EMİNE ASLI UZUN**: "eçliğinde, müşteriler içeri girildiğinde çocukların gülüşü aynı zamanda satılacak mallardan gelecek para sayesinde çift yönlü mutluluk sağlanacak iki taraf da memnun kalacak"
- ELİF NUR BÜYÜKADA**: "bu sayede sana ek gelir almış olacak hem sana olan borcunu ödenmiş olurum"
- ÖMER FARUK ŞENEL**: "Baba Bu İşte Ortalama 1453 Kar Var. Ve Bu Günümüz Fiyatlarına Göre Çok Büyük Bir Para. Ben Bu Para İle Ortalama Olarak Seninle Aynı 5-6 Ayda Öderim. Ve Bu Projeye Sadece Kirtasiyelerini İbreti Değil, Cafe, Oyun Alanı, Oyuncakçı, Kaymak Kızaplan vs. Ve Bu Dükkan Bir İşletme Caddede Açarsak Bu Kar Oranı 3 Katına Bile Çıkabilir. Bizim Cafe Kirtasiyemize Gelen Alleler Ve Çocuklar Çok Mutlu Olacaklar."
- NAHİDE ZEYNEP SARI**: "para demek işletmek demek bu para geri dönecek"

EK-24: İkna Edici Metin için Rubrik (Kaptan, 2015, 172-177)

Puanlama	1	2	3	4
İddia / Görüş / Taraf Varlığı	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazı boyunca cümlelerin akıcılığını mükemmel derecede sağlamıştır. - Çeşitli uzunluklarda açık, anlaşılır cümlelere yer vermiştir. Yazı hedef kitlenin anlayabileceği düzeydedir. - Yazı boyunca cümle kurulumlarını iyi yapılandırmıştır. Cümleler tamamlanmış ve yazıda yer alan cümleler belirli bir akış ve düzen içinde sunulmuştur. - Yazıda farklı türde cümleler kullanmıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cümleleri iyi yapılandırmıştır ancak mükemmel düzeyde değildir. - Yazının genelinde açık ve anlaşılır cümleler kullanmış, cümlelerini kısmen belli bir akışa göre sunabilmiştir. - Yazının genelinde cümle çeşitliliğini sağlamaya çalışmış, cümlelerini kısmen doğru kurmuş ve tamamlamıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cümleleri iyi kuramamıştır. Cümleler sıklıkla parçalı ve/veya aralıksız olduğundan okumayı zorlaştırmakta, akıcılığı zayıflatmaktadır. - Cümleleri çok uzun yazmıştır. - Çoğu cümleyi iyi yapılandıramamıştır, cümleler tamamlanmamış görünmektedir. -Yazı içerisinde yaptığı hataları çoğunlukla tekrarlamıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cümlelerinde akıcılığı hiç sağlayamamıştır. - Kurduğu aralıksız ve/veya parçalı cümle yapıları ile okumayı tümüyle güçleştirmiştir. - Yazısında cümle çeşitliliğini sağlayamamıştır. - Cümlelerinin hemen hemen hepsinde kurgusal ve yapısal hatalar yapmıştır. Cümleler eksik ve dağınık görünmektedir
İddiayı Destekleyici Nedenler	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Okuru ikna etmek için iddiasını/ görüşünü destekleyen nedenleri doğru, tam, açık, anlaşılır ve güçlü bir şekilde ele almıştır. - İddiasını destekleyen mantıksal, duygusal ve etik nedenlerin her birini ayrı ayrı içeren en az üç veya daha fazla neden belirtmiştir. - İkna amaçlı her nedeni, en az iki kanıtla (ilgili gerçekler, anekdotlar, örnekler, istatistikler, görüşler, benzetmeler, alıntılar vb.) desteklemiştir. -Yazısında iddiasına karşıt olan/olabilecek görüşlere yer vermiş, bunları geçerli nedenlerle çürütmüştür. -Okuru ikna etmek için okurun faydasına olan durumları belirtmiştir. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Okuru ikna etmek için iddiasını/ görüşünü destekleyen nedenleri doğru, tam, açık, anlaşılır bir şekilde sunmuştur. - İddiasını destekleyen mantıksal, duygusal ve etik nedenlerin her birini ayrı ayrı ele almamıştır. - İkna amaçlı her nedeni destekleyen (ilgili gerçekler, anekdotlar, örnekler, istatistikler, görüşler, benzetmeler, alıntılar vb.) kanıtlar sunmuştur. - İddiasına karşıt olan/olabilecek görüşleri ele almış ancak karşıt görüşleri çürütmeye yeterli olamamıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - İddiasını/görüşünü iki nedenle açıklamış ancak sunulan nedenler etkisiz kalmıştır. - İddiasını destekleyen mantıksal, duygusal ve etik nedenleri eksik ve etkisiz sunmuştur. - İddiasını destekleyen görüşlere yer vermiş ancak kendi iddiasına karşıt olabilecek görüşlere ve çürütmelere yer vermemiştir. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - İddiasını/görüşünü destekleyen hiçbir neden belirtmemiştir. - İddiasına karşıt olabilecek görüşlere ve çürütmelere yer vermemiştir. - İddiasını destekleyen kanıtlara yer vermemiştir.

Yazım Kuralları	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dil bilgisi ve yazım kurallarına uymuştur. Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmıştır. VEYA Yazıda çok az dil bilgisi, yazım yanlış ve noktalama hatası vardır. (0-2 hata) - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama yanlışları ile okuru rahatsız etmemekte veya dikkatini dağıtmamaktadır. - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama eksikliği/yanlışlıkları ile okurun anlamamasına/yanlış anlamasına neden olmamaktadır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bir kaç cümlede dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları yapmıştır. (3-4 hata) - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları ile zaman zaman okurun dikkatini dağıtabilmektedir ancak bu hatalar okurun anlamamasına/yanlış anlamasına neden olmamaktadır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazısında okurun açıkça fark edebileceği dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları yapmıştır. (5-7 hata) - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları ile okurun dikkatini oldukça dağıtmakta ancak bu hatalar okurun anlamamasına/yanlış anlamasına neden olmamaktadır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama hataları ile okuru rahatsız etmekte ve okurun dikkatini dağıtmaktadır. (8 ve üstü) - Yazısındaki dil bilgisi, yazım ve noktalama hatalarının çokluğu ile yazıyı okunaksız hale getirmekte, okumayı güçleştirmektedir. Hatalar yazımın anlaşılmasını engellemektedir
Üstü	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Her zaman amaç ve hedef kitleye (okura) uygun ses/ton kullanmıştır. - İddiasına önem vermiştir. İddiası hakkında dikkatli davranmıştır. - Okurun duygu ve düşüncelerini öngörerek yazmıştır. Okurun duygularına güçlü bir şekilde hitap etmektedir. Okur farkındalığı çok iyi düzeydedir. - Yazısını kesin, güçlü, pozitif (olumlu) ve güvenilir bir dille yazmıştır. Yazı boyunca ikna edici tonu tutarlı bir şekilde sürdürmüş ve ikna edici bir dil kullanmıştır. - Yazısında tutku, heves ve heyecan içindedir. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Genellikle amaç ve hedef kitleye uygun ses/ton kullanmıştır. - Yazısında okuru dikkate almaktadır. - Yazısını güvenilir bir dille yazmış ancak okuru ikna etme ihtiyacı vardır. -Genellikle ikna edici bir dil kullanmış ancak yazımın bazı yerlerinde ikna edici ton görülmemektedir. - Yazısında tutku, heves ve heyecan içinde olduğu hissedilmekte ancak yeterli değildir. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nadiren amaç ve hedef kitleye uygun ses/ton kullanmıştır. - Okurun duygu ve düşüncelerine çok az hitap etmektedir. Okur farkındalığı sınırlı düzeydedir. - Okuru ikna edecek düzeyde güvenilir bir dile sahip değildir. - Okuru ikna edecek tutarlı bir tondan yoksun ve ikna edici dilin kullanımı sınırlı düzeydedir. - Yazısında herhangi bir tutku, heves ve heyecan içinde olduğunu sezdirecek bir anlatım ortaya koyamamıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Amaç ve hedef kitleye uygun ses/ton kullanmamıştır. - Yazısında okurun duygu ve düşüncelerine hitap etmemektedir. Yazarın okur farkındalığı yoktur. - Yazısını açık, anlaşılır ve ikna edici bir tonda yazamamıştır. - Yazısını isteksizce yazılmış gibi görmektedir. Yazısında tutku, heves ve heyecan yoktur.

<p style="text-align: center;">Kelime Seçimi</p>	<p>Yazar; - Yazısında çarpıcı, doğal, canlı, ikna edici ve pozitif kelimelere yer vermiştir. - Kullandığı kelimeler, söz öbekleri ve deyimlerle yazıya betimleyici ve açıklayıcı bir nitelik kazandırmıştır. - Kelimelerin seçim ve kullanımını doğru yapmıştır. Anlam kargaşasına yol açacak kelimelerden kaçınmıştır. - Yazısında ikna gücü kuvvetli kelimelere, deyimlere ve söz öbeklerine yer vermiştir. Yazı boyunca anlatımını aynı kelimeler üzerinden değil farklı kelimelerle yapmıştır. Duyarlı davranarak amaca uygun kelime seçimi yapmıştır. - Yazıda okuru dâhil eden zamirler kullanmıştır. Güçlü hareket fiillerine, ikna edici zarf ve sıfatlara yer vermiştir. Mantıksal sebep-sonuç ve koşul-sonuç ilişkileri kuran bağlaçlar kullanmıştır.</p>	<p>Yazar; - İkna edici kelimeler, söz öbekleri ve deyimler kullanmıştır. - Doğru kelime seçimi ile aktarmak istediği mesajı iletmıştır. - Kelimelerin seçim ve yerleştirilmesini doğru yapmıştır.</p>	<p>Yazar; - Aktarmak istediği mesajı/iletiyi açık, anlaşılır bir şekilde ifade etmek istemiş ancak tümüyle başarılı olamamıştır. Güçlü ve daha pozitif kelimelere ihtiyaç duyulmaktadır. - Sıradan kelimeler seçmiş, hemen hemen aynı kelimelerle metni tamamlamıştır. - Kelime seçiminde çoğunlukla sıkıcı, yavan, sönük kelimeler tercih etmiş bu nedenle okuru etkilemesi zor görünmektedir.</p>	<p>Yazar; - Kelime seçiminde dikkatli davranmamıştır. - Yazıda defalarca aynı kelimeleri kullanmıştır. Seçilen kelimeler anlatılmak istenen mesajı açıklamakta ve betimlemekte yetersizdir. - Metin ve metnin konusundan farklı/bağımsız kelimeler kullanmıştır.</p>
<p style="text-align: center;">Yüzey Özellikleri / Sunum</p>	<p>Yazar; - Kağıt kenarlarında ve satır aralarında bırakılması gereken boşluk uygundur. - Başlık, yazı tipi, boyutu ve düzenini mükemmel biçimde kullanmıştır. Yazı okunaklı düzgün el yazısı ile iyi bir şekilde sunulmuştur. - Kağıt temizliğine dikkat etmiş ve özenle yazmıştır. Yazıda herhangi rahatsız edici bir durum söz konusu değildir.</p>	<p>Yazar; - Yazı tipi, boyutu ve düzenini doğru bir şekilde kullanmıştır. - Yazısını okunaklı bir el yazısı ile yazmıştır. - Kağıdın temizlik ve düzenine özen göstermiştir.</p>	<p>Yazar; - Yazı tipi, boyutu ve düzeni konusunda yetersiz kalmıştır. - Yazısını kısmen okunaklı bir el yazısı ile yazmıştır. Kullandığı el yazısındaki hatalar dikkat çekmektedir. - Kağıt temizliğine ve düzenine yeterince özen göstermemiş, kağıdı biraz buruşuk ve lekeli.</p>	<p>Yazar; - Yazı tipi, boyutu ve düzenini doğru kullanmamıştır. - El yazısını okunaklı yazmamıştır. - Kağıdın temizlik ve düzenine hiç özen göstermemiştir. Kağıt buruşuk, lekeli ve kirlidir. - Yazısını acele ile yazmış gibi görünüyor</p>

<p style="text-align: center;">Cümle Akıcılığı / Cümle Yapıları</p>	<p>Yazar; - Yazı boyunca cümlelerin akıcılığını mükemmel derecede sağlamıştır. - Çeşitli uzunluklarda açık, anlaşılır cümlelere yer vermiştir. Yazı hedef kitlenin anlayabileceği düzeydedir. - Yazı boyunca cümle kurulumlarını iyi yapılandırmıştır. Cümleler tamamlanmış ve yazıda yer alan cümleler belirli bir akış ve düzen içinde sunulmuştur. - Yazıda farklı türde cümleler kullanmıştır.</p>	<p>Yazar; -Cümleleri iyi yapılandırmıştır ancak mükemmel düzeyde değildir. - Yazının genelinde açık ve anlaşılır cümleler kullanmış, cümlelerini kısmen belli bir akışa göre sunabilmiştir. - Yazının genelinde cümle çeşitliliğini sağlamaya çalışmış, cümlelerini kısmen doğru kurmuş ve tamamlamıştır.</p>	<p>Yazar; - Cümleleri iyi kuramamıştır. Cümleler sıklıkla parçalı ve/veya aralıksız olduğundan okumayı zorlaştırmakta, akıcılığı zayıflatmaktadır. - Cümleleri çok uzun yazmıştır. - Çoğu cümleyi iyi yapılandıramamıştır, cümleler tamamlanmamış görünmektedir. -Yazı içerisinde yaptığı hataları çoğunlukla tekrarlamıştır.</p>	<p>Yazar; - Cümlelerinde akıcılığı hiç sağlayamamıştır. - Kurduğu aralıksız ve/veya parçalı cümle yapıları ile okumayı tümüyle güçleştirmiştir. - Yazısında cümle çeşitliliğini sağlayamamıştır. - Cümlelerinin hemen hemen hepsinde kurgusal ve yapısal hatalar yapmıştır. Cümleler eksik ve dağınık görünmektedir.</p>
<p style="text-align: center;">Organizasyon Genel</p>	<p>Yazar; - Aktarmak istediği iletiyi / iddiayı açık, anlaşılır ve mantıksal bir akış içerisinde sunmuştur. Yazarın görüşü tümüyle ve kolayca anlaşılmalıdır - Geçiş sağlayan cümleleri ve kelimeleri etkili kullanarak giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini belirli bir bütünlük içerisinde iyi düzenlemiş ve iyi sunmuştur. - Yazıda metne uygun bir başlık kullanmıştır. Yazıda organize edici olarak gerektiğinde başlık ve alt başlıklara yer vermiştir. -Yazıda bağlaçları etkili kullanarak paragraf bütünlüğü sağlamıştır. -Yazar iddiasına yönelik her neden için yeni bir paragraf oluşturmuştur. (Özellikle duygusal, mantıksal ve etik nedenler olmak üzere)</p>	<p>Yazar; - İddiasını/görüşünü açık, anlaşılır ve belirli bir düzende anlatılmaya ve mantıksal bütünlüğü sağlamaya çalışmıştır. Yazarın görüşü kolayca anlaşılmalıdır. - Yazıda metne uygun bir başlık kullanmıştır. Yazısını düzenlerken gerekli durumlarda başlık ve alt başlıklara yer vermemiştir. -Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmuştur ancak organizasyonda eksiklikler vardır.</p>	<p>Yazar; - İddiasını/görüşünü belirli bir düzende sunmuştur ancak görüşü kolayca anlaşılammaktadır. -Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini ayrı ayrı oluşturmamış ya da bu bölümlerden bazılarını oluşturmamıştır. - Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasındaki bağlantıyı zayıf kurduğundan ve/veya bölümler arasındaki geçiş ibarelerini eksik bıraktığından düzenlemelerde bariz eksiklikler vardır. - Yazısında mantıksal bütünlüğü oluşturamamıştır.</p>	<p>Yazar; - Düşüncelerini/iddialarını/ görüşlerini belirli bir düzene göre yapmamıştır. - İfade etmek istediği fikirleri mantıksal bir bütünlük içinde sunmamıştır. - Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden en az bir ya da iki tanesini yapmamıştır. Bölümler arası geçiş yoktur.</p>

Organizasyon Giriş	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giriş cümlesinde tarafını, görüşünü açık bir şekilde belirtmektedir. Bu bölümünde sadece okurun dikkatini çekmek amacıyla istatistiklerden, örneklerden ve retorik sorulardan vb. yararlanmıştır. - Girişte okuru yazıya davet etmektedir. Okurun dikkatini çekecek sözler ve okuru yazıya çekecek kanca sorular kullanmıştır. Yazının giriş bölümünde okuru konu hakkında bilgilendirmektedir. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giriş bölümünde görüş, taraf ve tutumunu belirtmiş ancak görüşü çok genel kalmış ayrıntılandırmamıştır. - Giriş bölümünü okuru davet eder nitelikte oluşturmaya çalışmış ancak okurun dikkatini çekecek uygulamaları gerçekleştirilememiştir. - Giriş bölümünde konuyla ilgili bilgilendirmeyi yeterli düzeyde yapamamıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giriş bölümünde konu hakkındaki görüşünü/ tarafını belli etmiş ancak çok net değildir. -Giriş bölümünü okuru davet eder nitelikte düzenleyememiştir. - Giriş bölümünde konuyla ilgili herhangi bir bilgilendirme yapmamıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Giriş bölümünde ya görüşlerini belirtmemiş ya da görüşleri açık ve anlaşılır değildir. -Giriş bölümünde okurun dikkatini çekmemektedir. - Ya giriş bölümüne yer vermemiş ya da hatalı giriş yapmıştır.
Organizasyon Gelişme	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konuyla ilgili bilgilerle, nitelikli detaylarla ve iddiasını destekleyen örneklerle okuru bilgilendirmiştir. - Ele aldığı iddiayı/görüşü destekleyen en az üç neden sunmuş ve her nedeni destekleyen en az iki kanıtla (istatistiki bilgiler, alıntılar, anekdotlar, örneklerle vb.) desteklemiştir. - Görüşünü açık, anlaşılır ve ikna edici bir dille anlatmış, karşıt görüşleri ön görerek yazısında bunlara yer vermiş ve geçerli nedenlerle ikna edici bir şekilde çürütmüştür. - Gelişme bölümünde en az üç farklı neden Mantıksal, duygusal ve etik) paragrafına yer vermiştir. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konuyla ilgili bilgilendirme yapmıştır. Ancak yeterli düzeyde örneklerle, istatistiki verilere, gerçek durumlara vb. yer vermemiştir. -Ele aldığı görüşü/iddiayı destekleyen en az iki neden sunmuş ve nedenlerini desteklemeye çalışmıştır. - Görüşünü/iddiasını ve karşıt görüşleri ele almış, karşıt görüşleri çürütme girişiminde bulunmuştur 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Konuyla ilgili bilgilendirmeyi yeterli düzeyde yapamamıştır. İkna edici detaylara çok az başvurmuştur. - İddia karşıtı görüşlere, düşüncelere yer vermemiştir. Kendi iddiasını destekleyen nedenler ve kanıtlar zayıf kalmıştır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> -Konuyla ilgili hiçbir bilgilendirme yapmamıştır. İddiasını destekleyen detaylara yer vermemiştir. - İddiasını destekleyen neden/nedenleri açık, anlaşılır ve ikna edici düzeyde sunamamıştır. - İddiasını basit düzeyde yineleyerek ele almış, karşıt görüşlere, düşüncelere yer vermemiştir.
Organizasyon Sonuç	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ele aldığı iddia/kişisel görüş ve nedenleri özetleyerek sonuç bölümünde tekrar sunmuştur. - Kişisel görüş ve okuru harekete geçirecek eylem çağrısına yer vermiştir. Sonuç bölümünü etkileyici bir şekilde bitirmiştir. - Güçlü bir duygu ve net bir sonuçla okuru baş başa bırakmıştır. Okur yazının bittiği duygusunu algılamaktadır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - İddiasını/görüşünü özetleme yoluna gitmeden tekrar tekrar sunma çabası içindedir. - Sonuç etkileyici olmamakla birlikte tatmin edicidir. Okura eylem çağrısı yapmaktadır. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sonuç bölümünde açık ve net olmamakla birlikte kişisel görüş ve iddiasının zayıf bir özetini yapmış ve yazıyı bitirmiştir. - Eylem çağrısı niteliğinde cümle oluşturma girişiminde bulunmuş ancak girişimden öteye gidememiştir. 	<p>Yazar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - İddiasını/kişisel görüşünü belirtmemiştir. Sonuç açık ve anlaşılır değildir. Yazı acilen bitirilmiş gibi görünmektedir. - Eylem çağrısı yapmamıştır

EK-25: İkna Edici Yazma Rubriği (Rold, 2007)

Yeterli Değil (Nasıl Yapılır?)	Performans Standartları	Yeterli (Neler Yapıldı?)	Gelişmiş (Neler Yapıldı?)
	Fikirler ve İçerik a) Görüşünü açık bir şekilde yazar. b) İkna edeceği tez üzerine odaklanır. c) Birçok destekleyici örnekler ve gerekçeler içerir. d) Yaklaşımında ayırt edici olan argümanlar içerir.		
	Organizasyon a) Yazı giriş, gelişme ve sonuç içerir. b) Fikirler düzgün sıralanmış, mantıklı ve etkileyicidir. c) Geçiş ifadeleri fikirlerin nasıl birleştiğini açıkça göstermektedir.		
	Kelime Seçimi a) Açık ve net bir dil kullanır. b) Amaca, izleyiciye uygun ve doğal görünen dili kullanır. c) Canlı kelimeleri ve cümleleri etkili bir şekilde kullanır. d) Klişeler ve jargonlardan uzak durur.		
	Anlatım a) Yazı boyunca konuya uygun devam eder. b) Okuyucunun dikkatini yazıda tutar. c) Amaç ve izleyiciler için uygun ve etkili bir ton kullanır. d) Okuyucunun sorabileceği soruları dile getirir.		
	Düzen a) Paragraflar düzgündür. b) Yazım, imla ve noktalama işaretleri doğrudur. c) Dil bilgisi kuralları üslubu manipülatif kılabilir.		

EK-26: İkna Edici Konuşma için Rubrik (Argumentative Speech..., 27-04. 2019)

Ölçütler	Yok	Girişim Düzeyi	Orta Düzey	Mükemmel Düzey
Dikkat Çekme	Dikkat çekilmemiştir.	Sınırlı düzeyde dikkat çekilmiştir.	Dinleyenleri dikkati çekilmiştir.	Dinleyenlerin merak duygusunu harekete geçirecek ve bilgi alma ihtiyacı yaratacak şekilde dikkati çekilmiştir.

Geçmiş Bilgiler ve İzleyicilerin İlgisi	Geçmişe dönük bilgiler, konunun önemi veya izleyicilerin ilgileri yoktur.	Geçmişe dönük bilgiler verilmiştir. Konunun neden önemli olduğunu belirten çok net olmayan gerekçeler var. İzleyicilerin dikkate konuya verilmiştir; ancak açıkça konunun neden önemli olduğu belirtmemektedir.	Geçmişe dönük bilgiler verilmiştir. İzleyicinin ilgi düzeyini belirlemeye yönelik bir girişimde bulunulmuştur, ancak özellikle gerekçe etkileyici değildir.	Konunun sosyal önemi açıkça belirtilir ve izleyiciye bu konunun neden onunla alakalı olduğu, nedenleriyle açık bir şekilde verilir. Konuşma kitlenin özelliklerine göre açıkça uyarlanır.
Konuşmacının Güvenirliği	Konuşmacı, konuyla neden ilgili olduğunu belirtmemiştir.	Konuşmacı, konuyla neden ilgili olduğunu net olmasa da belirsiz bir şekilde ifade etmiştir.	Konuşmacı kendisi ve konu arasında net bir bağlantı kurar, ancak konuyla kişisel olarak neden ilgili olduğu hakkında gerekçe vermez.	Konuşmacı, kendisi ile konu arasında bir bağlantıyı açıkça ortaya koyar ve konuyu kişisel olarak ilgilenmek için bir sebep sunar.
Tez	Tez açıkça ortaya konulmamıştır.	Dikkat çekici bir tez ifadesi var, ancak net değildir veya eksik bir cümle veya soru olarak belirtilebilir..	İzleyiciye kabul edilebilir bir tez tam bir cümleyle sunulmuştur ve konuşmanın ana fikri açıkça belirtilmiştir.	Konuşmanın tonunu ve yönünü belirleyen güçlü bir tez, zekice ve yaratıcı bir şekilde tam ve eksiksiz ortaya koyulmuştur.
Ön izleme	Konunun ana noktaları belirtilmemiştir.	Konunun ana noktaları üstü kapalı belirtilmiştir.	İzleyicilere hangi ana noktaların ele alınacağını söylenmiştir ancak bunu net değil biraz kafa karıştırıcı ifadelerle belirtmiştir.	Yönlendirici ifadeler kullanmıştır. Konunun ana noktaları net, özlü bir şekilde belirtilmiştir.
Destekleyici ifade 1	Birinci argüman açıkça belirtilmemiştir.	Argüman belirtildi. Ancak tezi tam olarak desteklenmiyor.	Argüman veya sorun açıktır, ancak ya tezi zayıf bir şekilde desteklemektedir ya da destekleyici materyaller kullanılarak yeterince geliştirilmemiştir	Argüman veya problem durumu açıkça ifade edilir. Argüman tezi destekler, çeşitli materyaller kullanılarak geliştirilir ve uygun şekilde düzenlenmiş alt

				başlıklar içerir.
Destekleyici ifade 2	İkinci argüman açıkça belirtilmemiştir.	Argüman belirtildi. Ancak tezi tam olarak desteklenmiyor.	Argüman veya sorun açıktır, ancak ya tezi zayıf bir şekilde desteklemektedir ya da destekleyici materyaller kullanılarak yeterince geliştirilmemiştir	Argüman veya gerekçe açıkça ifade edilir. Argüman tezi destekler, çeşitli materyaller kullanılarak geliştirilir ve uygun şekilde düzenlenmiş alt başlıklar içerir.
Destekleyici ifade 3	Üçüncü argüman açıkça belirtilmemiştir.	Argüman belirtildi. Ancak tezi tam olarak desteklenmiyor.	Argüman veya sorun açıktır, ancak ya tezi zayıf bir şekilde desteklemektedir ya da destekleyici materyaller kullanılarak yeterince geliştirilmemiştir	Argüman veya gerekçe açıkça ifade edilir. Argüman tezi destekler, çeşitli materyaller kullanılarak geliştirilir ve uygun şekilde düzenlenmiş alt başlıklar içerir.
Kaynaklar	Kaynaklar sözlü olarak belirtilmemiştir.	Beşten az kaynak gösterildi veya kaynaklardaki alıntılar bazılarının eksik.	En az beş yüksek kaliteli kaynak sözlü olarak alıntılanmıştır. Ancak yapılan alıntılarda eksiklik var.	Yayın, tarih, kişi ve mümkünse kimlik bilgileri dâhil olmak üzere en az beş yüksek kaliteli kaynak sözlü olarak alıntılanır.
Geçiş İfadeleri	Geçiş ifadeleri kullanılmamıştır.	Kısmen geçiş ifadeleri kullanılmıştır. Ancak eksikleri vardır.	Geçiş ifadelerinin bazıları etkili kullanılmıştır.	Geçiş ifadelerinin tamamı etkili ve uyumlu şekilde kullanılmıştır.
Görsel Araçlar	Görsel araçlar kullanılmamıştır.	Görsel kaynaklar kullanılır, ancak konuşmayı desteklemez.	Görsel kaynaklar konuşmayı etkili bir şekilde destekler ancak çalışma kitabındaki ana hatları takip etmeyen öğelere sahip.	Görsel kaynaklar konuşmayı etkili bir şekilde destekler ve çalışma kitabında belirtilen ana hatları takip eder.

Sonuç Cümlesi	Sonuç ifadesi bulunmamaktadır.	Sonuca geçişi göstermek için belirsiz bir girişimde bulunulmuştur.	Konuşmacı, kelimelerden, jestlerden veya hareketlerden sonuca geçişi gösterir, ancak sonuca geçiş ifadesi konuşmada aceleye getirilmiştir.	Konuşmacı ses tonu, jestler kullanarak hareket ederek veya kısa bir duraklama ile sonucu açıkça belirtir.
Tezin Tekrar Edilmesi	Tez veya konu tekrar belirtilmedi.	Tez veya konu tekrar belirtildi.	Tez yeniden düzenlenip belirtildi.	Tez etkili bir şekilde yeniden düzenlenip belirtildi.
Ana Noktalar	Ana noktalar gözden geçirilip incelenmemiştir.	Ana noktaların bazıları gözden geçirilip incelenmiştir.	Ana noktalar incelenmiştir. Ancak eksikler yeniden düzenlenmemiştir.	Ana noktalar incelenmiştir. Eksikler yeniden düzenlenmiştir.
Zihinsel Yakınlık ve Kalıcılık	Konuşma basitçe "hepsi bu" gibi ifadelerin yanı sıra konuşmayı özetlemeyen benzer bir şeyle bitmiştir.	Konuşmayı bitirmek için zayıf bir girişim var.	Konuşmayı etkin bir şekilde sonlandırır ancak dinleyenlerde ortalama bir etki bırakır.	Konuşma etkili bir şekilde sonlandırılmıştır. Dinleyicilerin zihninde kalıcılık sağlanmıştır.
Doğaçlama ve Coşku	Öğrenci coşku göstermez ve izleyiciyi konuya bağlamaya çalışmamıştır.	Öğrenci konu ile ilgili çok az bir coşku veya enerji göstermiştir.	Öğrenci konu doğrultusunda biraz coşku veya enerji göstermiştir.	Öğrenci çok konuşkan, konuşma konusuyla ilgili gözle görülür bir şekilde heyecanlı ve izleyiciyi çok etkilemiştir.
Ses	Konuşmacı duyulamıyor veya anlaşılmamıştır.	Konuşmacı biraz duyulabilmiştir, monoton veya çok yavaş veya hızlı konuşmuştur.	Konuşmacı çoğunlukla duyulabilmiştir ve sadece ara sıra çok hızlı veya çok yavaş konuşmuştur.	Konuşmacının sesi duyulabilmiştir ve ses tonunu, konuşma hızını düzgün ayarlamıştır.
Beden Dili	Konuşmacı, beden dilini kullanmamıştır. Yüz ifadesini değiştirmek için hiçbir girişimde bulunmamıştır.	Konuşmacı ara sıra jestleri ve yüz ifadelerini kullanmıştır. Ancak beden dili nadiren maksatlıdır. (yani, eğilme, sallanma)	Konuşmacı jestleri ve yüz ifadelerini kullanmıştır. Ancak beden dili kısmen maksatlıdır. (yani, eğilme, sallanma)	Konuşmacı jestleri ve yüz ifadelerini yerinde ve tam kullanmıştır.

Göz Teması	Konuşmacı, tüm konuşmayı kâğıttan okumuştur ve izleyici ile temas kurmamıştır.	Konuşmacı sık sık notlardan okumuştur ve arada sırada sınıfla göz teması kurmuştur.	Konuşmacı zaman zaman elindeki notlardan okumuştur ve izleyicinin bazı üyeleriyle göz teması kurmuştur.	Konuşmacı izleyicinin tümüyle göz teması sağlamıştır ve sadece ara sıra not defterlerine bakmıştır.
-------------------	--	---	---	---

EK-27: İkna Edici Yazma Kontrol Çizelgesi (Persuasive writing–checklist...,27–04.2019)

İkna Edici Yazı Kontrol Çizelgesi	Evet	Hayır
Yazınızın girişinde iddianızı güçlü bir şekilde sundunuz mu?		
Sebeplerinizi / iddialarınızı alıntı yaparak desteklemek için güvenilir kanıtlar kullandınız mı? •kesin veriler • uzmanlardan alıntılar • günlük yaşamdan örnekler (örnek olay incelemeleri), medya, tarih vb.		
Argümanlarınızı mantıklı bir şekilde sıraladığınızdan emin misiniz?		
Duygusal dil gerekli yerlerde kullanıldı mı?		
Yazınızda düşüncelerinizi doğru bir şekilde belirttiğinizi kontrol ettiniz mi?		
Aşırı genelleme olmadığından emin oldunuz mu?		
"İlk olarak", "ikinci olarak", "üçüncü", "daha sonra", "ancak", "ek olarak", "sonuç olarak", "özetlemek" vb. gibi tipik kelimeler kullandınız mı?		
Sonuç güçlü bir şekilde bitirildi mi?		
Kaynakça var mı?		
Yazım, noktalama işaretleri ve gramer doğru olup olmadığını kontrol ettiniz mi?		
Yazınızın son şeklini sundunuz mu?		

ÖZ GEÇMİŞ

Aydın ÖNAL, 1987 yılında Giresun’da doğdu. İlköğretimi 2001 yılında, liseyi 2004 yılında bitirdi. 2009 yılında Atatürk Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2017 yılında Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı’nda yüksek lisansa başladı.

E-posta:aydnonall@gmail.com

