

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI**

**ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞİMİ ÖĞRETİM MODELİNİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜRETTİKLERİ TARTIŞMACI
METİNLERE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER

ANKARA-2014

**T.C.
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
DİLBİLİM (TÜRKÇENİN EĞİTİMİ VE ÖĞRETİMİ)
ANABİLİM DALI**

**ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞİMİ ÖĞRETİM MODELİNİN
ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜRETTİKLERİ
TARTIŞMACI METİNLERE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Seda GÖKMEN

ANKARA-2014

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

ÖZ DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞİMİ ÖĞRETİM MODELİNİN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN ÜRETTİKLERİ
TARTIŞMACI METİNLERE ETKİSİ

Doktora Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Seda GÖKMEN

Tez Jürisi Üyeleri

Adı ve Soyadı

Prof. Dr. İslâm Ergonen
Prof. Dr. G. Leylâ Uzun
Prof. Dr. Seda G. Gökmen
Doc. Dr. Şeref Tan
Yrd. Doç. Dr. Serpil Sevinç Çıktık

İmzası



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

Bu belge ile, bu tezdeki bütün bilgilerin akademik kurallara ve etik davranış ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Bu kural ve ilkelerin gereği olarak, çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce ve sonuçları andığımı ve kaynağını gösterdiğimi ayrıca beyan ederim.(21/11/2014)

Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER

ÖN SÖZ

Bu tez çalışması beş yıllık bir sürede hazırlanmış; hazırlanma aşamasında da pek çok kişinin desteği ve katkısı ile şekillenmiştir. İlk olarak tanıştığımız günden bugüne güler yüzünü ve sıcaklığını koruyan, tez süresince desteğini hiç esirgemeyen değerli danışman hocam Prof. Dr. Seda Gökmen'e teşekkürü bir borç bilirim. Derslerinde öğrendiklerimle ve tez izleme komitelerinde verdiği önerilerle emeğini yadsıyamayacağım hocam Prof. Dr. Leyla Uzun'a; onunla tanışmak için geç kaldığımı düşünsem de komitelerde verdiği öneriler ve yaptığı eleştirilerle bana ve tezime çok şey kattığını düşündüğüm hocam Prof. Dr. İlknur Keçik'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Ayrıca doktora sürecimde bana dilbilim ve dil eğitimi konusunda donanım sağlayan sevgili bölüm hocalarıma da teşekkür ederim.

Yardıma her ihtiyaç duyduğumda destek veren ve tezimin ölçme değerlendirmeye ilişkin bölümlerinde öneri ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Doç. Dr. Şeref Tan'a çok teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım süresince hem maddi hem manevi her türlü desteği veren ve bana güvenlerini hiç eksik etmeyen sevgili canım aileme ne kadar teşekkür etsem azdır. Desteklerini hep yanımda hissettiğim sevgili eşimin ailesine de teşekkür ederim. Son olarak akademik hayata birlikte adım attığımız ve hayat yolunda birlikte el ele ilerlediğimiz çok sevgili eşime yanımda olduğu ve desteğini hiç esirgemediği için çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	V
İÇİNDEKİLER.....	VI
TABLolar.....	IX
ÇİZİMLER LİSTESİ.....	XII

BÖLÜM I

I. GİRİŞ.....	1
I.1. Tezin Problemi	1
I.2. Tezin Problem Cümlesi.....	7
I.3. Tezin Konusu	8
I.4. Tezin Amacı.....	9
I.5. Tezin Önemi.....	10
I.6. Sayılıtlar	13
I.7. Sınırlılıklar	13
I.8. Tanımlar	14

BÖLÜM II

II. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	15
II.1. METİN.....	15
II.1.1. Metin Kavramı	15
II.1.1.1. Metinsellik Ölçütleri	16
II.1.1.1.1. Bağdaşıklık	18
II.1.1.1.2. Tutarlılık.....	21
II.1.2. Metin Türü Kavramı	25
II.1.2.1. Tartışmacı Metin Türü	31
II.2. YAZMA BECERİSİ	39
II.2.1. Yazma Becerisi ve Önemi	39
II.2.2. Yazma Öğretimi Yaklaşımları	43
II.2.2.1. Ürün Temelli Yazma Öğretimi Yaklaşımı	44
II.2.2.2. Süreç Temelli Yazma Öğretimi Modeli.....	46
II.2.2.2.1. Çizgisel Süreç Yaklaşımı	49
II.2.2.2.2. Yazmada Bilişsel Süreç Modelleri	51
II.2.2.2.2.1. Flower ve Hayes'in Yazmada Bilişsel Süreç Modeli (1981) ..	51

II.2.2.2.2. Flower ve Hayes'in Modelinin Revize Edilmiş Hâli (Hayes, 1996).....	53
II.2.2.2.3. Bereiter ve Scardamalia'nın Yazma Modelleri (1987)	56
II.2.3. Strateji Öğretimi	58
II.2.3.1. Strateji Öğretimi ve Yazma Becerisi.....	65
II.2.4. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) Modeli.....	67
II.2.4.1. Öz Düzenleme	68
II.2.4.1.1. Öz Düzenleme Stratejileri	69
II.2.4.1.1.1. Hedef Belirleme (Goal Setting)	72
II.2.4.1.1.2. Öz Gözlem (Self Monitoring).....	75
II.2.4.1.1.3. Öz Öğretim (Self Instruction)	78
II.2.4.1.1.4. Öz Pekiştirme (Self Reinforcement).....	82
II.2.4.1.2. Öz Düzenleme ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişki	84
II.2.4.2. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) Modeli	90
II.2.4.2.1. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli Öğretim Basamakları... 99	
II.2.4.2.1.1. Birinci Basamak: Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Geliştirme	100
II.2.4.2.1.2. İkinci Basamak: Stratejiyi Tartışma	103
II.2.4.2.1.3. Üçüncü Basamak: Stratejiye Model Olma.....	106
II.2.4.2.1.4. Dördüncü Basamak: Stratejiyi Akılda Tutma.....	109
II.2.4.2.1.5. Beşinci Basamak: Destek Olma.....	111
II.2.4.2.1.6. Altıncı Basamak: Bağımsız Performans Sergileme.....	113
II.2.4.2.2. ESOP (STOP) ve GERB (DARE) Yazma Stratejileri.....	118
II.2.5. İlgili Çalışmalar	123

BÖLÜM III

III. YÖNTEM.....	132
III.1. Araştırmanın Modeli	132
III.2. Çalışma Grubu.....	136
III.3. Verilerin Toplanması.....	138
III.4. Veri Toplama Araçları.....	141
III.4.1. Tartışmacı Metin Elementi Dereceli Puanlama Anahtarı	142
III.4.2. Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Değerlendirme Ölçeği	144
III.4.3. Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı	145
III.4.4. Toplam Sözcük Sayısı	146
III.4.5. Sosyal Geçerlik Ölçeği	148
III.5. Uygulama Süreci	149

BÖLÜM IV

IV. BULGULAR VE YORUMLAR 156

IV.1. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerde Metin Elementleri Oluşturma Düzeyleri	156
IV.2. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerde Bağdaşıklık Düzeyleri	169
IV.2.1. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Gönderim Ögelerini Kullanım Sıklıkları	170
IV.2.2. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Bağlantı Ögelerini Kullanım Sıklıkları	174
IV.2.3. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Değişiririr Ögelerini Kullanım Sıklıkları.....	177
IV.2.4. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Eksiltirir Anlatımı Kullanım Sıklıkları.....	179
IV.3. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerde Tutarlılık Düzeyleri	181
IV.4. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerde Toplam Sözcük Sayısı	186
IV.5. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişiririr Öğretim Modeliyle Hazırlanan Öğretim Programının Sosyal Geçerliliği	189
IV.5.1. Dersin Etkilerine İlişiririr Görüşler.....	190
IV.5.2. Derste Hissedilenlere İlişiririr Görüşler.....	193
IV.5.3. Derste Yaşananlara İlişiririr Görüşler.....	195

BÖLÜM V

V. SONUÇ VE ÖNERİLER 197

V.1. SONUÇ.....	197
V.2. ÖNERİLER.....	207

KAYNAKÇA 210

ÖZET..... 229

ABSTRACT 230

EKLER..... 231

TABLULAR

Tablo 1. Bağdaşıklık Ögeleri ve Açıklamaları	19
Tablo 2. Öz Öğretimin Altı Türüne Örnek	81
Tablo 3. Bilimsel Olarak Sınanmış Örnek Yazma Stratejileri	117
Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları.....	137
Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Şubelere Göre Dağılımları.....	138
Tablo 6. Okuyucular Arası Ön ve Son Metin Toplam Sözcük Sayıları Farkı.....	147
Tablo 7. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Metin Elementleri Oluşturma Başarı Ortalamaları.....	157
Tablo 8. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Metinlerinde Metin Elementleri Oluşturma Düzeyleri	159
Tablo 9. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Metinlerinde Tartışmacı Metin Elementlerini Oluşturma Düzeyleri Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları.....	168
Tablo 10. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Gönderim Ögelerini Kullanım Sıklıkları	171
Tablo 11. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Gönderim Ögeleri Kullanımları Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları.....	173
Tablo 12. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Bağlantı Ögelerini Kullanım Sıklıkları	174
Tablo 13. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Bağlantı Ögeleri Kullanımları Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları	176
Tablo 14. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Değişiririr Ögelerini Kullanım Sıklıkları.....	177
Tablo 15. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Değişiririr Ögeleri Kullanımları Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları.....	178
Tablo 16. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Eksiltirir Anlatımı Kullanım Sıklıkları.....	180

Tablo 17. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Tutarlı Metin Oluşturma Başarı Ortalamaları.....	182
Tablo 18. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Düzeyleri.....	182
Tablo 19. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Düzeyleri Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları.....	186
Tablo 20. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Toplam Sözcük Sayısı.....	187
Tablo 21. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Toplam Sözcük Sayısı Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları	188
Tablo 22. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Aldıkları Dersin Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	190
Tablo 23. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Aldıkları Derste Hissettiklerine İlişkin Görüşleri	194
Tablo 24. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Aldıkları Derste Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri	195
Tablo 25. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Konu Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum	315
Tablo 26. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde İddia Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum	316
Tablo 27. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Destekleyici Gerekçe Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum.....	317
Tablo 28. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Karşı İddia Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum	318
Tablo 29. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Karşı İddianın Olası Gerekçeleri Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum	319
Tablo 30. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Karşı İddianın Olası Gerekçelerinin Reddi Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum.....	320
Tablo 31. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Sonuç Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum	321

Tablo 32. Öğrenci Ön Metinlerinde Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Sayısı Okuyucular Arası Uyum	322
Tablo 33. Öğrenci Ön Metinlerinde Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Sayısı Okuyucular Arası Uyum	323
Tablo 34. Öğrenci Son Metinlerinde Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Sayısı Okuyucular Arası Uyum	324
Tablo 35. Öğrenci Son Metinlerinde Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Sayısı Okuyucular Arası Uyum	325
Tablo 36. Öğrenci Ön Metinlerinde Tutarlılık Düzeyi İçin Okuyucular Arası Uyum	326
Tablo 37. Öğrenci Son Metinlerinde Tutarlılık Düzeyi İçin Okuyucular Arası Uyum	327

ÇİZİMLER LİSTESİ

Çizim 1. Tartışmacı Metin Yapısı	35
Çizim 2. Yazmada Bilişsel Süreç Modeli.....	52
Çizim 3. Hayes'in Yazma Modeli (1996).....	54
Çizim 4. Öz Düzenlemenin Evreleri ve Alt Süreçleri.	70
Çizim 5. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli: Tekrarlayan Bir Süreç.....	95
Çizim 6. Strateji Kullanımını İşletme ve Edinme Basamakları.....	115
Çizim 7. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Metin Elementleri Oluşturma Düzeyleri	162
Çizim 8. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Düzeyleri.....	183
Çizim 9. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Toplam Sözcük Sayısı.....	188

I. GİRİŞ

Bu bölümde tezin problemi açıklanmış ve bu doğrultuda problem cümlesi belirtilmiş; ardından tezin konusu, amacı, önemi, sayıtları ve sınırlılıkları belirlenmiştir. Ayrıca tezin içeriğine ilişkin kavramsal tanımlara da yer verilmiştir.

I.1. Tezin Problemi

Dilin dört temel becerilerinden biri olan ve diğer becerilerden sonra kazanılan yazma becerisi, duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile aktarma eylemidir (Sever, 2004). Yazma, Özbay (2007)'a göre ise duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatmadır. Akyol (2000) da yazma becerisini düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve okunaklı olarak düşünce üretebilmek olarak tanımlamıştır.

Yazma becerisi hem çocukların hem de yetişkinlerin yaşantısında temel bir öge haline gelmiştir. Yazı bireyler, toplum ve milletler arasında ilişki ve iletişim kurmaya olanak sağlamakta; bildiklerimizi ve anladıklarımızı anlatmamıza, paylaşmamıza ve saklamamıza yardımcı olmaktadır. Bu nedenle ilköğretim düzeyinden itibaren yazma öğrencinin ne bildiğini gösteren ve öğrenmesi için en güçlü ve temel araçtır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi, metinleri anlayabilme ve üretebilme becerisinin kazandırılması, anadili öğretiminin temel görevlerinden birisidir (Çıkrıkçı, 2007). Bu doğrultuda MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal,

tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Yazma becerisi oldukça karmaşık ve sürece dayalı bir beceridir. Yazım kurallarını ve imlâyı göz önünde bulundururken yazar metnin yapılandırılışını, biçimini ve özelliklerini, amaçlarını, okurun ihtiyaçlarını ve bakış açılarını, yazar ve okur arasındaki iletişimi de dikkate almalıdır. (Harris, Schmidt ve Graham, 1997; Harris, Graham, Mason, vd., 2002). Bunun için de bu süreçte öğretmen ve öğrenci birlikte hareket etmeli nitelikli metin üretimini birlikte gerçekleştirmelidir. Oysa okullarda metin üretme sürecinde öğretmen rehber olma görevini öğrenci de metin üretme edimini gerektiği gibi işletmemektedir. Metin üretimi bir süreç olmaktan çıkmakta ve metinler kısa bir süre içerisinde gerçekleştirilen tamamlanmamış taslaklar olarak kalmaktadır. Öğrenci ilk taslak metnini bitmiş bir metin olarak algılamakta öğretmen de yalnızca şekilsel ve biçimsel özelliklere dikkat ederek taslak metni değerlendirmektedir. Bu durum, biçimsel özelliği güzel ve yazım hatası olmayan ancak yazma yetkinliği kazanmamış bireylerin yetişmesine neden olmaktadır.

Yazma yetkinliği kazanmamış bireyler, öz düzenleme stratejilerini kullanamamakta, bir başka deyişle yazma sürecinde problem çözme eylemini neredeyse hiç işletmemektedir. Bunun sonucunda, yazma istekleri kolayca kırılmakta; yazma güdülenmelerini sürdürememektedirler. Öğrenci metinlerinin, metin uzunluğu açısından yaş gelişimi ile koşut biçimde istendik artış

gösterememesinin altında yatan temel nedenlerden biri de “öz düzenleme” sorunları olarak karşımıza çıkmaktadır (Uzun, 2007).

Öz düzenleme, öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000). Nitelikli yazılar için öz düzenlemenin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir çünkü yazma planlanan ve devamlılık sağlayan tasarlanmış bir etkinliktir (Zimmerman ve Riesemberg, 1997). Buna ek olarak nitelikli yazılar zor ve çaba gerektiren bir görev olarak görülmekte, yazma çevresini yönetmek için dikkat kontrolü ve kapsamlı bir öz düzenleme gerektirdiği, yazma sürecinin içeriğinin ve yazma konusunun sınırlamalar getirdiği de düşünülmektedir (Kellogg, 1987; Ransdell ve Levy, 1996; Scardamalia ve Bereiter, 1986; Zimmerman ve Riesemberg, 1997). Tüm bu varsayımlar, öz düzenlemenin yazma sürecinde önemli bir rolünün olduğunu göstermektedir. Flower ve Hayes (1980), yazma becerisinin büyük bir kısmının bireyin kendi yazma sürecini yönetme ve gözlemlene becerisi olduğunu belirtmişlerdir.

Aktan ve Topuzkanamış (2010), öz düzenleyici öğrenme ve İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan öz düzenleyici öğrenme stratejilerini inceledikleri çalışmalarında Türkçe birinci kademe öğretim programının öz düzenleyici öğrenme stratejileri kazandırmaya yönelik kazanımlar açısından orta düzeyde olduğu, kazanımların yeterli olmasına rağmen öğretmen kılavuz kitabında öz düzenleme ile ilgili hiçbir açıklamanın olmadığı ve yazma alanı kazanımlarında öz düzenlemeye yönelik olanların tüm sınıflar için en düşük düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır.

Yazılı anlatımda biraraya gelen her sözcük ya da sözcük öbeği tümceyi oluşturmadığı gibi her tümce topluluğu da metni oluşturmamaktadır. Bu bağlamda metin, dilsel açıdan rastlantısal olarak tümcelerin dizilmiş hâli değil anlamsal ve mantıksal bir sıralama içerisinde dilbilgisel ulamlara ve metnin işleyişine göre yapılandırılmış sözcükler bütünüdür. Bu nedenle de metin olmanın belirli ölçütleri bulunmaktadır.

Metni metin yapan özellikler metinsellik başlığı altında ele alınmaktadır. Bu özellikleri belirleyen ölçütler ise metinsellik ölçütleri olarak adlandırılmaktadır. Beaugraunde ve Dressler (1981)'de belirtildiği gibi bu ölçütler şunlardır: *bağdaşıklık* (coherence), *tutarlılık* (cohesion), *amaçlılık* (intentionality), *kabuledilebilirlik* (acceptability), *durumsallık* (situationality), *bilgisellik* (informativity) ve *metinlerarası ilişki* (intertextuality). Bağdaşıklık ve tutarlılık metin içi dilbilgisel ve sözcüksel ilişkileri ve tutarlılığı kapsadığı için “metin merkezli ölçütler” adı altında yer almakta, metnin iletişimsel işlevini gerçekleştiren diğer ölçütler ise “kullanıcı merkezli ölçütler” olarak adlandırılmaktadır. Metinde bu yedi ölçütten herhangi birinin olmaması metnin iletişimselliğini engellemektedir. Bu nedenle iletişim değeri olmayan bir metin, metin değeri de taşımamaktadır.

Bir metnin üretilme amacına uygun olması ve kendisi aracılığıyla aktarılmak istenen iletinin doğru bir biçimde kavranabilmesi için sahip olması gereken iki temel ölçüt bağdaşıklık ve tutarlılıktır.

Türkçe eğitimi alanyazınında öğrenci metinlerini bağdaşıklık ve tutarlılık açısından inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin metinlerinde bağdaşıklık ve tutarlılık sorunlarını inceleyen çalışmalar (Keçik, 1992; Coşkun, 2005; Ülper, 2011; Çeçen, 2011), ortaöğretim öğrencilerinin ürettikleri

metinlerde metinsellik ölçütlerini araştıran çalışmalar (Ayaz, 2007; Ülper, 2011; Keklik ve Yılmaz, 2013; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014) ve üniversite öğrencilerinin metinlerini inceleyen çalışmalar (Göçer, 2010; Ülper, 2011; Karatay, 2010; Uluçam, 2007; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014) öğrencilerin ürettikleri yazılı metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından yeterli ve istenen düzeyde olmadığını göstermektedir.

Her bir yazılı metnin kendi türüne özgü şematik bir yapısı bulunmaktadır. Bu şematik yapılar, metin üretiminde yazar için, metnin okunma sürecinde de okur için önemli yapılardır. Yazılı metnin iletişimsel açıdan taşınması gereken işlevi yerine getirebilmesi için metnin içeriğinin şematik yapılara uygun olarak düzenlenmesi önemlidir. van Dijk ve Kintsch (1983), deneysel çalışmalarının bulgularına dayanarak, bir yazılı metnin şematik yapısının, okurun metnin içeriğini kestirebilmesine ve dolayısıyla o metni daha kolay anlayabilmesine yardımcı olduğunu belirtir. Yine Carreli ve Richgels tarafından yapılan araştırmalarda metnin üstyapı örgüsüne ilişkin eğitim alan öğrencilerin, metni anlama ve anımsama bakımından daha başarılı oldukları bulgulanmıştır (Osam ve Kaçar, 1999).

MEB İlköğretim Türkçe Dersi Programı (2006)'nda her bir sınıf için derslerde yer verilmesi gereken metin türleri belirtilmiştir. Beşinci sınıflar için öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir türleri yer verilmesi gereken türler iken diğer sınıflar için bu gereklilik şöyledir:

6. sınıfta; şiir, hikâye, anı, masal, fabl, deneme, tiyatro, mektup

7. sınıfta; şiir, hikâye, anı, deneme, tiyatro, sohbet (söyleşi), gezi yazısı, biyografi

8. sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan

Belirtilen türlerin dışında programda yer verilmesi zorunlu tutulmayan metin türlerinden birisi de tartışmacı metin türüdür. Tartışmacı metin, yazarın bir konu hakkında öne sürdüğü iddiasını veri ve gerekçelerle destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür. Bu metin yapısını öğrenen öğrenciler bir konuda iddiasını ikna edici biçimde ortaya koymanın yollarını öğrenir, yaşamlarında sıkça karşılaştıkları yazılı veya sözlü tartışmaları anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerilerini geliştirirler (MEB, 2012: 39).

İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "bir fikre katılıp katılmadığının nedenlerini açıklayarak yazar; yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir; yazılarında karşılaştırmalar yapar; yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar; yazılarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır" şeklinde tartışmacı metin yazmayı destekleyici bazı kazanımlara yer verilmiştir. İlköğretim 6-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da "düşünce yazıları yazar; yazısını bir ana fikir etrafında planlar; yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler; konunun özelliğine uygun düşünciyi geliştirme yollarını kullanır; atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir; yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar; yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar" şeklinde tartışmacı metin yazmayı destekleyen kazanımlar yer almaktadır. Ancak her iki öğretim programında da tartışmacı metin yapısına doğrudan yer verilmemiştir. 2012-2013 öğretim yılından itibaren 5-8. sınıflarda seçmeli olarak okutulan "Yazarlık ve Yazma Becerileri

Dersi”nin öğretim programında (MEB, 2012) ise öğrencilerin farklı metin yapılarını kullanması temel becerilerden biri olarak kabul edilmiş; öyküleyici ve bilgilendirici metin yapısıyla birlikte tartışmacı metin yapısının öğretilmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (Coşkun, Tiryaki, 2013: 103).

Bu anlamda Türkçe dersi öğretim programlarına bakıldığında, öğrencilerin üst bilişsel becerilerinin gelişmesinde yardımcı olabilecek olan tartışmacı metin türü üzerine öğretimi doğrudan ele alan ders seçmeli “Yazarlık ve Yazma Becerileri” dersidir. Belirtilen tür üzerine yazma becerisini geliştirecek öğrenciler de bu durumda bu dersi alabilen öğrenciler olarak görülmektedir. Ancak alanyazın incelendiğinde bu metin yapısının ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerine nasıl öğretilmesi gerektiğine dair deneysel bir çalışma yer almamaktadır.

Yukarıda belirtilen açıklamalar ve çalışmalar doğrultusunda öğrenci yazarların yazılı olarak ürettikleri metinlerde ve metni üretme sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu çalışmada, kuramsal bilgiler ve hazırlanan öğretim izlenceleri ışığında “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi” yazma öğretimi modeli kullanılarak bu sorunların giderilmesi amaçlanmaktadır.

I.2. Tezin Problem Cümlesi

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle tartışmacı metin türünde yazma eğitimi verilen ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin eğitim öncesinde ve sonrasında ürettikleri metinlerde uzunluk, metin elementlerini bulundurma, tutarlılık ve bağdaşıklık düzeyleri açısından anlamlı bir fark var mıdır? Öz Düzenlemeli Strateji

Gelişimi öğretim modeline ilişkin sosyal geçerlik açısından öğrenci görüşleri nelerdir?

Bu probleme ilişkin denenceler aşağıda belirtilmiştir:

1. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde öğrencilerin metin elementleri oluşturma düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır.
2. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde bağdaşıklık düzeyi açısından anlamlı bir fark vardır.
3. Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde tutarlılık açısından anlamlı bir fark vardır.
4. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde toplam sözcük sayısı (uzunluk) açısından anlamlı bir fark vardır.
5. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin uygulandığı öğrencilerin sosyal geçerlik açısından görüşleri olumludur.

I.3. Tezin Konusu

Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir çalışmadır. *Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi* (Self-Regulated Strategy Development) (Graham ve Harris, 1994) yazma öğretim modeli öğrenci metinlerindeki niteliği, uzunluğu, yazım ve imlâyı, dilsel yapıları aynı zamanda da

öğrencilerin yazma konusundaki yaklaşımlarını ve tutumlarını olumlu anlamda geliştirmektedir (Harris ve Graham, 1996; Graham, Harris ve Troia, 1998). Bu çalışmanın konusunu, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi yazma öğretim modeliyle bilgilendirici metin türlerinden tartışmaya dayalı türde oluşturulan ortaokul öğrenci metinlerinde uzunluğun, metin elementlerinin, bağdaşıklığın ve tutarlılığın geliştirilmesi ile modelin sosyal geçerliğinin incelenmesi oluşturmaktadır. Çalışma, Öz Düzenleme Strateji Gelişimi modelinde türe özgü yazmayı içeren strateji öğretiminin öğrenci tartışmacı metinlerine etkisini ele almaktadır.

I.4. Tezin Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin türlerinden tartışmaya dayalı türlerde oluşturdukları metinlerindeki uzunluğu, niteliği, metin elementlerini ve tutarlılığı geliştirmeye yönelik Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinden ülkemizdeki öğretim programına (mevcut Türkçe dersi öğretim programından kaynaklı) ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir yazma stratejisini uyarlamak; oluşturulan bu stratejiye uygun bir öğretim programı hazırlamak ve hazırlanan öğretim programının uygulanmasıyla öğrenci metinlerinde uzunluk, metin elementleri kullanımı, bağdaşıklık ve tutarlılık açılarından gelişim sağlamaktır. Ayrıca modele ilişkin öğrenci görüşlerini de sosyal geçerlik açısından olumlu kılmaktır.

I.5. Tezin Önemi

Yazma öğretim modelleri kompoze etme yönünden öz düzenlemenin önemini, yazma yetisinin yüksek derecede öz düzenleme becerisi gerektirdiğini belirterek açıklar (Graham ve Harris, 2000). Bu nedenle yazmada öz düzenlemenin öğretimi, öğrencilerin sonradan ürettikleri metinlerin niteliklerinde belirgin bir gelişme sağlamaktadır (García ve Fidalgo, 2010). Dolayısıyla, son 20 yıldır yapılan bilişsel ve öz düzenleme strateji öğretimi çalışmalarının gelişimi ve hızlı ilerlemesi yazmada öz düzenleme gelişiminin önemli bir öğretim hedefi olduğunu göstermektedir (Graham, 2006; Graham ve Harris, 2003; Graham ve Perin, 2007; Wong, Harris, Graham, Butler, 2003; García ve Fidalgo, 2010). Bu anlamda bu çalışmada kullanılacak olan Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) yazma öğretimi modeli öğrenci yazarların öz düzenleme becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadır.

Geleneksel yazma deneyimlerinde öğrenci, çoğu zaman kendi başına kalmaktadır. Oysa Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) yazma öğretimi modeli, temelde öğrencinin yazma deneyimlerinde yalnız olmaması ilkesine dayanmakta ve öğretmen yazma sürecinde kendi başına kalabilecek yeterliliğe ulaşıncaya kadar öğrencisinin yanında bulunmaktadır (Uzun, 2006). Bu çalışmada da öğrencilerin yazılı metinlerindeki uzunluğun, metin elementlerinin, bağdaşıklığın ve tutarlılığın ÖDSG öğretim modeli kullanılarak geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

ÖDSG öğretim modeline ilişkin Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanyazımında Uygun (2012)'un ortaokul 5. sınıf öğrencilerine yaptığı deneysel çalışması bulunmaktadır. Uygun (2012) çalışmasında, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) öğretimi ve Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının,

öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, kalıcılığa, tutumlarına etkisini ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemiştir. Yapılacak olan bu çalışmada farklı olarak ortaokul 6. Sınıf öğrencilerinin tartışmaya dayalı yazılı metinlerindeki uzunluk, metin elementleri, bağdaşıklık ve tutarlılık ÖDSG öğretim modeli kullanılarak geliştirilecektir. Bu anlamda yapılacak olan çalışma, Türkçe eğitimi alanyazınına katkıda bulunması ve alanyazındaki eksikliği kapatması açısından önemlidir.

ÖDSG, yazma stratejilerine dayalı olarak uygulanan bir modeldir. Graham ve Perin (2007)'in ergen öğrencilere yazma öğretimindeki elementlerin etkililiğini incelediği meta analiz çalışmaya göre, “yazma stratejileri” yazma öğretimindeki etkili elementlerden biridir. Türkçe eğitimi alanyazınında tartışmacı metin türünde yazma öğretimine ilişkin belirli bir yazma stratejisi bulunmamaktadır. Bu çalışma, bir yazma stratejisi uyarlayıp geliştireceği için belirtilen eksikliği de gidermeye yöneliktir.

Türkçe öğretimine yönelik pek çok çalışma öğrenci metinlerinde yapılan bağdaşıklık ve tutarlılık sorunlarına değinmiştir. Özellikle bu sorunun belirlendiği çalışmalarda (Coşkun, 2005; Çeçen, 2011; Ayaz, 2007; Keklik ve Yılmaz, 2013; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Göçer, 2010) büyük çoğunlukla öyküleyici metin türleri üzerinde çalışılmıştır. Öğrenci metinlerindeki bağdaşıklık ve tutarlılık sorunlarını betimleyen pek çok çalışma bulunmasına rağmen öğrencilerdeki bu eksikliğin nasıl giderileceğine dair deneysel çalışma yeteri kadar bulunmamaktadır. Bu anlamda yapılacak bu tez çalışması sözü edilen eksikliği gidermek için tartışmacı metin türünde yazılmış öğrenci metinlerinde bağdaşıklık ve tutarlılığı da geliştirmek üzerinedir.

Coşkun ve Tiryaki (2013)'nin üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini belirledikleri çalışmalarına göre, üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin birimlerini oluşturma başarıları % 49'dur. Öğrencilerin en başarılı oldukları metin birimi olan "iddia" birimindeki başarı düzeyi % 70.5 iken, sonuç birimindeki başarı düzeyleri % 65.2'dir. Öğrencilerin veri (% 34) ve karşı iddiadaki (% 26.5) başarıları ise son derece düşük düzeydedir.

Çakmak (2013), tartışmacı metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarına verilen tartışmacı metin yapısı öğretiminin, onların tartışmacı yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemiştir. Tartışmacı yazma eğitimi sonrası katılımcıların tartışmacı metin türünün ana elementler ve yardımcı elementlerin tümünde daha yüksek puan aldığı görülmüştür.

Çakmak ve Civelek (2013), tartışmacı yazma eğitiminin sınıf öğretmenliği programı öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Araştırma sonunda eleştirel yazma eğitimi programına katılan öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinde anlamlı farklılaşma olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan bu çalışmalar, öğrencilerin ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde edinmiş olması gereken tartışmacı metin yapısı bilgisinin üniversite öğrencilerinde eksik olduğunu göstermektedir. Yapılacak olan çalışma, tartışmacı metin türüne özgü strateji öğretimini içermektedir. Bu doğrultuda çalışma, ortaokul öğrencilerinin tartışmacı metin türü elementlerini bulundurma düzeylerini ve metinlerinin niteliğini arttırmayı amaçladığı için bu eksikliği de gidermeye yöneliktir.

I.6. Sayıtlar

1. Ölçme araçlarının geçerliği için alınan uzman görüşleri yeterlidir.
2. Öğrenciler, yazılı olarak oluşturdukları ön test ve son test tartışmacı metinlerinde düşündüklerinin tamamını yazmışlardır.
3. Öğrencilerin ön bilgi ve beceri düzeyleri kontrol altına alındıktan sonra, öğrencilerin bağımlı değişkenlerdeki performanslarını uygulanan öğretim yöntemi dışında herhangi bir değişken etkilememiştir.

I.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Denekler açısından Kırşehir MEB Cacabey Ortaokulu “Yazarlık ve Yazma Becerileri” seçmeli dersini alan 6. sınıf öğrencileri ile,
2. Amaçlar açısından araştırmada belirtilen problem ve alt problemlere yanıt bulması ile,
3. Yöntem açısından Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeline dayalı öğretim programının uygulanmasıyla,
4. Dil becerisi açısından yazma becerisi ile,
5. Metin türü açısından tartışmacı metin türünde yazılı metin üretmeyle,
6. Zaman açısından 9 hafta ve 18 saat ile sınırlandırılmıştır.

I.8. Tanımlar

Öz Düzenleme (*Self Regulation*): Öğrencilerin, kendi öğrenme hedeflerini belirledikleri, bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalıştıkları, hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırıldıkları, aktif ve yapıcı bir süreçtir (Pintrich, 2000).

Öz Düzenlemeli Yazma (*Self Regulated Writing*): Bireyin yazma sırasında karşılaştığı güçlükleri yenme ve yazma güdülenmesi ile isteğini koruma konusunda kendi kendine çözüm yolları geliştirebilmesidir (Harris, Graham, Mason, Saddler, 2002).

Strateji (*Strategy*): Belirlenen bir hedefin gerçekleştirilmesi amacıyla bireyin bilinçli olarak üstlendiği bir dizi etkinliktir (Alexander, Graham ve Harris, 1998).

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli (*Self Regulated Strategy Development Model*): Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli (Graham ve Harris, 2005; Harris ve Graham, 1996), yazma stratejilerini öğretmek ve öğrenme güçlüğü çeken ilkökul öğrencilerinin öğrenme zorluklarıyla baş edebilmeleri için motivasyonu ve öz düzenlemeli yazmayı geliştirmek için tasarlanan bir yazma öğretimi modelidir.

Tartışmacı Metin (*Argumentative Text*): Düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011a).

II. KURAMSAL ÇERÇEVE

Anadili eğitiminin en temel görevlerinden biri de metni anlayabilme ve üretebilme becerisinin kazandırılması ile yazma becerisinin geliştirilmesidir. Bu bölümde metin kavramı ve yazma öğretimi üzerine kuramsal bilgilere değinilecektir.

II.1. METİN

Bu bölümde metin ve metin türü kavramlarına ilişkin kuramsal bilgilere yer verilecektir.

II.1.1. Metin Kavramı

Dil doğası gereği, çeşitli iletişim bağlamları içerisinde kullanılmaktadır. Bağlamın çok yönlü bir bütünlük sergilemesi, dil çözümlemesinde yapıyı belirginleştiren pek çok çevresel etmenin de göz önünde tutulmasını gerekli kılmaktadır. Dil kullanıcılarının (alıcı ya da verici durumunda) bireysel özellikleri, birbirlerine karşı tutumları, önyaşantıları, fiziksel ve duygusal çevre ile etkileşimleri, niyetleri vb. çözümlemede dikkate alınması gereken sorgulama noktalarını oluşturmaktadır. Uzun (1995)'un belirttiğine göre metin ise, bu sorgulamaların eksiksiz bir biçimde yapılabileceği temel birim olarak düşünülmektedir.

Aksan (1999), metin kavramını iletişim sırasında gerçekleşen bir sözce ya da dil dışı etkenlerle bağlantılı bir sözceler bütünü olarak tanımlamakta yerine göre küçük yapılara indirgenen bir sözce yerine göre de daha büyük yapılara dönüştürülen bir sözceler bütünü olduğunu belirtmektedir. Bu ifadeler Halliday ve Hasan (1976)'ın metnin yalnızca tümcelerin bir araya gelmesiyle oluşmadığını

metnin kullanılan dilin birimini ve dilin anlambilimsel yönünü oluşturduğu yönündeki ifadelerini destekleyici niteliktedir. Dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisidir. Bu diziliş rastlantısal bir durum değildir, aksine yazar tarafından bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre, dilbilgisel ulamlara ve metnin işleyişine göre yapılmıştır.

İnsanlar iletişimde doğal olarak metinleri kullanmaktadır. Metin, dilsel iletişimin temel birimidir ve doğası gereği mantıksal-anlamsal ve dilsel/dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüğü gösterir. Metin metinleştirme sürecinin bir ürünüdür. Metinleştirme ise öncelikle ileti içinde aktarılacakların mantıksal-anlamsal açıdan, ardından da iletiyi taşıyacak olan dilsel kodlamanın biçimsel, dilsel/dilbilgisel açıdan bağıntılı kılınmasıdır (Keçik ve Uzun, 2001: 11). Bu nedenle her tümce dizisi metin değildir. Beaugrande ve Dressler'in belirttiği gibi metin olmanın belirli ölçütleri bulunmaktadır.

II.1.1.1. Metinsellik Ölçütleri

Metni metin yapan özellikler metinsellik başlığı altında ele alınmaktadır. Bu özellikleri belirleyen ölçütler ise metinsellik ölçütleri olarak adlandırılmaktadır. Beaugrande ve Dressler (1981)'de belirtildiği gibi bu ölçütler şunlardır: *bağdaşıklık* (coherence), *tutarlılık* (cohesion), *amaçlılık* (intentionality), *kabuledilebilirlik* (acceptability), *durumsallık* (situationality), *bilgisellik* (informativity) ve *metinlerarası ilişki* (intertextuality). Bağdaşıklık ve tutarlılık metniçi dilbilgisel ve sözcüksel ilişkileri ve tutarlılığı kapsadığı için “metin merkezli ölçütler” adı altında yer almakta, metnin iletişimsel işlevini gerçekleştiren diğer ölçütler ise “kullanıcı merkezli ölçütler” olarak adlandırılmaktadır.

Metinde bu yedi ölçütten herhangi birinin olmaması metnin iletişimselliğini engellemektedir. Bu nedenle iletişim değeri olmayan bir metin, metin değeri de taşımaz. Bunların dışında metnin iletişimsel olarak kabul edilebilmesi için metinsel iletişimi kontrol eden düzenli ilkeler de bulunmaktadır. Bunlar etkinlik, etkililik ve uygunluktur. Etkinlik iletişime katılanların en az çaba ile sözel becerisini kullanmasıyla, etkililik amaca ulaşmak için uygun koşulların yaratılması, uygunluk ise metnin düzenlenişi ve metinsellik ölçütlerinin arasındaki uyumdur.

Bir metni metin yapan ölçütler, her defasında metnin kendi içinde oluşur ve üretilen her metnin özelliğine, türüne (yazınsal, siyasi, hukuki...), işlevine (betimleyici, kanıtlayıcı, anlatsal...), kendisini üreten özneye, alıcısına ve üretildiği koşullara göre düzenlenir. Öncelikle tümceler birleşerek bölümleri oluşturur. Bunlar kendi içlerinde bir anlam birliği oluşturan tümce gruplarıdır (örneğin paragraflar). Bölümlerin belli bir mantık dizgesi çerçevesinde birbirlerine eklenmesiyle de metinler oluşur ve her metin belli bir izlek etrafında gelişir (Onursal, 2003: 127).

Bir metnin üretilme amacına uygun olması ve kendisi aracılığıyla aktarılmak istenen iletinin doğru bir biçimde kavranabilmesi için sahip olması gereken iki temel ölçüt bulunmaktadır: Bağdaşıklık ve tutarlılık.

Bu çalışma kapsamında metinler yazılı iletişim birimleri olarak ele alınacaktır. Ayrıca çalışmada ele alınan yazma öğretim modeli olan “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi” modeli yazılı metinleri bir iletişim aracı olarak gördüğü ve yazılı metinlerde metni dilbilgisel ilişkileri ve tutarlılığı artırmayı amaçladığı için bu bölümde metin merkezli ölçütler yani bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütleri üzerinde durulacak, diğer ölçütler çalışmaya konu edilmeyecektir.

II.1.1.1.1. Bağdaşıklık

Metnin yüzey yapısıyla ilişkili olan ve metindeki bir ögenin yorumunun bir başka ögeye bağlı oluşunu açıklayan metinsellik ölçütü bağdaşıklıktır. Metin kavramının içerdiği bütünlüğü biçimsel olarak kanıtlayışı açısından bağdaşıklık metinselliğin temel ölçütü sayılmaktadır.

Metnin anlamlı bir bütün olarak oluşturulması, yani tutarlığın sağlanması metnin içeriğini meydana getiren ögelerin dilin dizisel ve dizimsel ekseninde anlamlı yapısal ilişkiler kurmalarına bağlıdır. Bağdaşıklık, metindeki dilsel, dilbilgisel uyum, yani bütünlüktür ve dilbilgisel bağımlılık üzerine kuruludur (Keçik ve Uzun, 2001). Metindeki sözcük, sözcük öbeği ve tümcelerin anlamlı biçimde bağlanma durumu olan bağdaşıklık, metindeki bir ögenin anlamının ve yorumunun bir başka ögeye bağlı oluşunu açıklar. Başka bir deyişle, sözdizimsel bağlantı özelliği taşır ve metnin yüzey yapısındaki dil ilişkileri yoluyla oluşan bağlantıları içerir.

Halliday ve Hasan (1976), tümceler arasındaki ilişkiler olarak adlandırılan bağdaşıklığı dilbilgisel ve sözcüksel olarak ikiye ayırmıştır. Metnin bağdaşıklık sergilemesinde önemli bir rol oynayan sözcük öbekleri ve tümceler arasında kurulan dilbilgisel bağıntılar şu alt başlıklar altında yer almaktadır: *gönderim* (reference), *bağlaçlar* (conjunctions), *eksiltme* (ellipsis) ve *değiştirim* (substitution). Metindeki ardışık tümcelerin anlamsal ilişkilere bağlı gnderimlerle birine bağlanması olan sözcüksel bağdaşıklığın alt başlıkları da şunlardır: *yineleme* (reiteration) ve *eşdizimlilik* (collocation). Tablo 1’de bağdaşıklık ögelerine, açıklamalarına ve kullanım örneklerine yer verilmektedir.

Tablo 1. Bağdaşıklık Ögeleri ve Açıklamaları*

Öge	Açıklama
Dilbilgisel Bağdaşıklık	Metindeki öbekler ve tümceler arasında kurulan dilbilgisel bağıntılar metnin dilbilgisel bağdaşıklığını oluşturmaktadır. Gönderim, eksiltme, değiştirme, bağlaçlı bağdaşıklık bu bağıntıları oluşturmaktadır.
1. Gönderimsel Bağdaşıklık	Gönderim, ardışık metin tümcelerindeki sözcükler arasında kurulan ve bu tümceler boyunca aynı metin varlığının farklı dil ögeleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak yinelenmesini sağlayan bağıntıdır. Gönderimsel bağdaşıklık adılar, sıfatlar, iyelik ekleri ve kişi ekleri aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir. Gönderim aracının bulunduğu yere göre gönderimler ön ve art olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.
1.1. Ön Gönderim	Gönderim bağı kurulurken metin akışında gönderim aracı önce göndergesi sonra geliyorsa, bu iki öge arasında ön gönderim bağı oluşur.
1.1.1. Kişi Adılları	Örnek: <u>Onu</u> görmeye gidecekmışsin. <u>Ayşe</u> 'yi ben de görmek istiyorum.
1.1.2. Gösterme Sıfatı	Örnek: <u>Bu adam</u> hep bunu yapar. <u>Ali</u> işte ne beklersin ki?
1.1.3. Gösterme Adılı	Örnek: <u>Bu</u> hep bunu yapar. <u>Ali</u> işte ne beklersin ki?
1.1.4. İyelik Ekleri	Örnek: Annesi onu yolcu etti. <u>Ayşe</u> okula gitti.
1.1.5. Kişi Eki	Örnek: Gitmeden önce çok hastaydı (<u>üçüncü tekil kişi</u>). Bir daha da görmedim <u>Ali</u> 'yi.
1.2. Art Gönderim	Metnin akışında gönderge önce, gönderim aracı sonra geliyorsa bu iki öge arasında art gönderim bağı oluşur.
1.2.1. İyelik Ekleri	Örnek: <u>Ali</u> çok korkmuştu. Elleri hala titriyordu.
1.2.2. Belirtme Durumu Eki	Örnek: <u>Ayşe</u> okula gitti. Annesi onu yolcu etti. (Belirtme durumu eki gönderim etkisini güçlendirmektedir.)
1.2.3. Kişi Adılı	Örnek: <u>Cocuk</u> okula geç kaldı. Müdür ona kızdı.
1.2.4. Gösterme Sıfatı	Örnek: Sınıfta <u>Nermin</u> ağzına geleni söylemiş. <u>Bu kız</u> ne kadar lafını bilmez oldu.
1.2.5. Kişi Eki	Örnek: Bir daha da görmedim <u>Ali</u> 'yi. Gitmeden önce çok hastaydı (<u>üçüncü tekil kişi</u>).
2. Biçimsel Bağdaşıklık	
2.1. Bağlaçlar	Bağlaçlar metindeki öbekleri, tümceleri ya da tümce öbeklerini birbirine dilsel olarak eklemelerken, metinler içinde ayrıntılandırma, genişletme ve güçlendirme işlevlerine yönelik olarak kullanılır.
2.1.1. Ekleme	Örnek: Ve, ve de, buna ek olarak, buna ilaveten, dahası, bunun yanında, ayrıca, üstelik, bir de, hatta, kaldı ki, birincisi, ikincisi, üçüncüsü, son olarak, benzer şekilde, ondan sonra, hem...hem de, vb.
2.1.2. Nedensellik	Örnek: Bu sebeple, bundan dolayı, çünkü, sonuç olarak, böylece, bu nedenle, bundan ötürü, vb.
2.1.3. Karşıtlık	Örnek: Buna rağmen, aksine, fakat, ama, yine de, buna karşılık, diğer taraftan, tersine, hal böyleyken, ancak, diğer yandan, bununla birlikte, bu arada, oysaki, vb.
2.1.4. Zaman-Sıralama	Örnek: Sonra, ardından, aynı anda, ilk önce, öncelikle, bu arada, şimdiye kadar, sonuç olarak, son olarak, vb.
2.1.5. Ayırt Edici	Örnek: ya da, veya, yahut, hariç, hiç değilse, vb.
2.1.6. Koşul	Örnek: eğer, ...(ise), şayet...(i)se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mı, de, takdirde

2.1.7. Açıklama	Örnek: yani, gerçi, kaldı ki, zaten, meğerse, aksi halde, açıkçası, doğrusu, aslında, elbette(ki), güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası, vb.
2.1.8. Örnekleme	Örnek: mesela, örneğin, ...gibi, ...ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.), vb.
2.2. Değiştirim	Metin içinde yer alan bir ad, eylem ya da tümce gibi herhangi bir ögenin yerine başka bir ögenin kullanılmasıdır. Gönderimden ayrı olarak değiştirim, belli bir varlığa değil, belli varlıkların oluşturduğu bir sınıfa işaret eder. Eksiltmeli kullanımlarda, eksiltelen öge tümceye ait bir birim olarak 'yapmak' eylemine eklenebilir. Ancak bu eylem, bir değiştirme gösterdiğinde böyle bir eklemeyi kabul etmez. Yalnızca bir anlatım denkliği gösterir.
2.2.1. Ada Dayalı Değiştirim	Örnek: A: <i>Şeker ister misin?</i> B: Birini alayım.
2.2.2. Eyleme Dayalı Değiştirim	Örnek: A: Bülent sen mi <i>konuştun</i> ? B: Hayır, ben yapmadım .
2.2.3. Tümceye/Öbeğe Dayalı Değiştirim	Örnek: <i>Akşam kız arkadaşıyla buluşmuş, sinemaya gitmişler, sonra onu eve bırakmış.</i> Öyle söylüyor. Örnek: A: <i>Bilgisayarı kapatıp fişini çektin mi?</i> B: Hayır. İşim bitince yapacağım .
2.3. Eksiltme	Eksiltme, metnin akışında daha önce bütüncül bir yapıda geçen bir ögenin metinden çıkarılmasıdır. Çıkarılan bu öge alıcı tarafından çıkarımsal olarak tamamlanabilir.
2.3.1. Özne Eksiltili	Örnek: (Ben) Buralara çok önceden gelmiştim.
2.3.2. Nesne Eksiltili	Örnek: A: Kitabı okudun mu Bülent? B: (Kitabı) Okudum anne.
2.3.3. Tamlayan Eksiltili	Örnek: Ali çok yalnız. (Ali'nin) Hiç kimse <i>si</i> yok.
2.3.4. Yüklem Eksiltili	Örnek: A: Tatil nasıl geçti ? B: Çok eğlenceli (geçti).
2.3.5. –ki İlgili Eki	Örnek: Benim param az, senin <i>ki</i> ni (senin paramı) harcayalım.
3. Sözcük İlişkileri ve Sözcüksel Bağdaşıklık	Sözcüksel bağdaşıklık birbirini izleyen metin tümcelerinin, sözcükler arasındaki anlam ilişkilerine dayalı gönderimlerle birbirine bağlanmasıdır.
3.1. Eşdizimlilik	Aynı kavram alanından olan sözcüklerin kullanımınıdır. Örnek: Hastane...doktor, hemşire...ilaç, okul...sınıf, vb. Örnek: Ne kadar güzel zaman geçirdik. Saat ler su gibi aktı. Burada ise dakikalar geçmiyor. Örnek: Okullar iki hafta sonra açılacak. Öğrenciler yeni bir öğretim yılının heyecanını şimdiden yaşamaya başladılar bile. Zil çalacak ve öğretmenler sınıflarına ışık saçmak üzere girecek...
3.2. Yineleme	Belirli ögelerin çağrışım(lar) oluşturacak biçimde bir düzenlemede kullanılmasıdır.
3.2.1. Aynı kökten türemiş farklı sözcük türlerindeki sözcükleri	Örnek: Ahmet sınavı başardı . Başarısı tüm ailesini sevince boğdu. Örnek (Hatalı Kullanım): Öğrenci içeri girdi, öğrenci sıraya oturdu. Sonra öğrenci kitabını açtı. (ortak ögeleri bulunan tümcelerde bu ögelerin aynı

kullanarak yineleme	sözcüklerle yinelenmesi metinsellik düzeyini düşürür.)
3.2.2. Eşanlamlı ya da yakın anlamlı sözcükleri yineleme	Örnek: Baksana! Bir oğlan ağaca tırmanıyor. Delikanlı dikkatli olmazsa düşecek!
3.2.3. Üst anlamlılık-altan anlamlılık içeren sözcükleri yineleme	Örnek: Çiçekleri çok severim. Bu bahar ne kadar çok lale vardı İstanbul'da, değil mi? Örnek: Bizim oğlan çok yaramaz. Çocuğum yapma düşersin desem de dinlemez.
3.2.4. Genel kavramlarla yineleme	Örnek: Baksana! Bir oğlan ağaca tırmanıyor. Aptal , dikkatli olmazsa düşecek! Örnek: Kız okulu bırakmış. İnsan hiç okulu bırakır mı?
3.2.5. Zıt anlamlı sözcükleri kullanarak yineleme	Örnek: Modern dünyada herhangi bir alanda insan kalarak yükselmek çok zor. Alçalmaksa o kadar kolay ki...
3.2.6. Parça bütün ilişkisi kuran sözcükleri kullanarak yineleme	Örnek: Sonbaharda, her bir yaprak muhteşem birer müzik aletine dönüşür. Her bir ağaç da insanoğluna bu müzik aletinin uyumundan oluşan birer senfoniye sunar.

*Bu tabloda kullanılan örnekler için (Keçik ve Subaşı Uzun, 2001; Günay, 2007; Dilidüzgün, 2010; Özsoy vd., 2013)'den yararlanılmıştır.

Çalışmada kullanılacak olan Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli, öğrenci metinlerinde metiniçi dilbilgisel ilişkileri artırmayı amaçladığı için öğrenci metinleri yalnızca dilbilgisel bağdaşıklık öğelerini bulundurma durumları açısından incelenecektir.

II.1.1.1.2. Tutarlılık

Metinsellik ölçütlerinden bir diğeri de metindeki mantıksal bağlantı olarak tanımlanan tutarlılık ölçөгüdür. Bağdaşıklık bir metnin sözel yapısına gönderimde bulunurken tutarlılık bu sözel yapının öğeleriyle oluşabilecek kavramsal alandaki tüm ilişkilere gönderimde bulunmaktadır (Petöfi vd., 1968:58; Uzun, 1995:111). Bununla birlikte Dijk (1977: 83), her tümcenin yorumunun diğeri tümcelerin

yorumlarıyla ilişkilendirilerek yapılması üzerine dayanan söylemin anlamsal bir özelliği olarak tutarlılığı tanımlamıştır.

Tutarlılık, bağdaşıklık kavramı üzerine geliştirilecek bir betimlemedir. Bağıntısız olarak ele alınan bir metinde tutarlılık ortaya konulabilir. Bir metni bağıntı açısından incelemek, onun tümcelerinin ve paragraflarının sıralanışını ve çizgiselliğini ortaya koymak demektir. Günay (2003)'ın belirttiğine göre bir metni tutarlılığı bakımından incelemek, üst yapı olarak genel metin çerçevesinde, metnin tümünü anlamsal olarak değerlendirmektir. Bağdaşıklık metnin dilbilgisel yanıyla ilgiliyken, tutarlılık kabuledilebilirlik durumu ile ilintilidir. Tümcelerinin sıralanışını ve aralarındaki ilişkileri ele almak, bağıntısız bir inceleme; genel olarak metnin bütünlüğünü ele almak ise tutarlılıkla ilgili bir değerlendirmedir. Metin içi bilgilerden destek alan metinsel tutarlılık, metnin amacı üzerine edimsel varsayımlar oluşturmaya katkı sağlar.

Bağıntı açısından, tümceler art arda gelse de, tutarlılık açısından bu bağıntısız yapıların, belli bir anlam boyutu içinde art arda gelmesi gereklidir. Yani bu art arda gelme rastlantısız değil, amaçlı bir yerleştirmedir (Günay, 2003). Ayrıca bağlantılılığı açıklamaktaki en güçlü ölçüt tutarlılıktır. Her metin, metin tümcelerinin ve örneğin yazılı metindeki paragraflar gibi daha büyük parçaların birbirine mantıksal ve anlamsal olarak bağlanması yoluyla bütün olarak algılanan bir metinsel anlam yaratır (Özsoy vd., 2013). Tutarlılık, metindeki anlamsal-mantıksal uyum, yani bütünlüktür. Metindeki dilsel dilbilgisel uyum, anlamsal mantıksal uyumun ortaya konuluşunda metin alıcısına ipuçları verir.

Günay (2003:117-121)'a göre, bir metindeki tutarlılığı incelerken metinde aşağıda belirtilen yönlerin dikkate alınması gerekmektedir:

1. Ögelerin çizgisel gelişimi içinde izlek, kişi, yer ya da olay bakımından yinelenmesi ve temel bir izlek çerçevesinde gelişmesi gerekmektedir.
2. Her yeni bilginin öncekilerle ilintili, bağıntılı olması ve önceki bilgilere katkı yapması gerekmektedir.
3. İyi bir düzenleme biçimi olmalıdır. Verilen bilgi, belirli bir düzenlemeyle alıcıya aktarılmalıdır. Verilen bilgiler kadar aktarma ve düzenleme biçimi de önemlidir. Metne yerleştirilecek betimlemeler metinden ayrı olmamalı, tersine metinle doğrudan ilişkili ve yerli yerinde olmalıdır.
4. Söylenmek istenilen her şeyi anlatabilmek için gerekli olan şeylerin söylenmesi gerekir.
5. Anlamsal tutarlılığın olması gerekir. Başta söylenilen bir şey, metnin sonunda tam karşıtı bir duruma dönüşmüşse burada anlamsal olarak tutarsızlık bulunmaktadır.

Göktürk (2007)'de ifade edildiği gibi Bellert'e göre, bir metnin alımlanışı sürecinde alımlayan kişi, metindeki tek tek tümcelerin anlamını, kendi bilincindeki geniş kapsamlı bir anlamsal çerçeveye oturtarak bütünler. Her tümcenin anlamı böyle bir bağlam içinde belirlenir. Bu bağlam, metnin tek tek dilbilimsel öğelerinin gerek sözsel gerekse de dilsel çerçevesinden bir de her sözcenin nesnel ya da kullanım durumuyla ilgili ilişkilerinden oluşur en başta.

Etkileşime girdiği dilsel ürünün metin olup olmadığı algısına varabilmek için okuyucu ve(ya) dinleyici tümceler ve tümceden daha büyük parçalar arasında bir anlam bütünlüğü oluşturmaya çalışır. Bu nedenle metnin hem küçük hem de büyük yapısında yani ardışık tümceler arasında ve metnin konu ve alt konularını sunan ve içerik şemasıyla biçimlenen parçaları arasında tutarlılık oluşur. Bu doğrultuda küçük

yapıda bölgesel tutarlılık, büyük yapıda ise bütüncül tutarlılık gerçekleşir. Yani bütüncül tutarlılık metinde yer alan tümceden daha büyük parçalar arasında; bölgesel tutarlılık da birbiri ardına gelen tümceler arasında oluşur.

Keçik ve Uzun (2001)'da belirtildiği gibi tümceler arasındaki tutarlılık ilişkileri metinde, Ronald Kaplan'ın yaklaşımına göre, eş-donatımsal ya da alt donatımsal düzenekler içinde kullanılır. Bağlaçlar bu ilişkilerin metinde açık olarak yansıtılmasını sağlayan temel dilsel araçlardan biridir. Tümceler karşıtsallık, çelişki, sıralama ya da yineleme gibi temelde aynı genelleme düzeyinde, yani birinin varlığı diğerinin varlığına bağlı olmaksızın birbirine bağlanmışsa eş-donatımsal bir bağlantı bulunmaktadır. Buna karşın tümceler tanımlama, örnekleme, neden gösterme, sonuç çıkarma ya da nitelme gibi bir genellemenin altında değeri belirginleşen, yani bir öncül bilgi gerektiren ilişkiler yoluyla bağlanmışsa, bu alt-donatımsal bir bağlantıdır.

Metne yapı ve işlev açısından bir bütün olarak bakan işlevci yaklaşım, tutarlılığı, metnin alt yapısında yer alan bir kavram ve bağıntılar ağı olarak görür ve bunun metinlerin anlamsal yapılarını ortaya koyduğunu söyler. Yaklaşımın öncüsü Beaugrande ve Dressler'e göre kavram, kişilerin zihinlerinde bulunan bir bilgi bütünüdür ve gerek duyulduğunda harekete geçirilerek metinde kullanılan kavramlarla eşleştirilir. Herhangi bir metni okuyan kişi, metinde kullanılan kavramlarla karşılaştığı an zihnindeki bütün kavram ağları harekete geçer ve okuyucu doğru kavramları bu bütünden çekip çıkarır. Metinlerdeki kavramlar birbirlerine bağlıdır ve bu bağ, bağıntılar aracılığıyla kurulur. Dilde bir kavramın birden çok kullanılış şekli mümkün olduğundan metin içinde kurulan bağıntılar metin içinde kullanılan kavramın anlamını belirler ve sınırlar. Başka bir deyişle, kavram, bütün kullanım olasılıklarının toplamıdır ve okuyucu ancak bağıntılar

yardımla kavramın metindeki kullanım şeklini saptayabilir. Kullanılan kavramları başarıyla birleştirebilmek için okuyucunun çıkarımda bulunması ve uygun kavram ve bağıntıları bir araya getirebilmesi gerekir (Dilidüzgün, 2008).

Bamberg (1983:428; akt. Ülper, 2008: 32-33) , dilbilgisel ve yazımsal doğruluğu da dikkate alarak, bir metnin bütünüyle tutarlı olabilmesi için yazarlarca yerine getirilmesi gereken eylemleri şöyle sıralamıştır:

1. Konuyu tanımlamak
2. Konuyu değiştirmemek ya da konu dışına çıkmamak
3. Bağlamı ya da durumu belirleyerek okuru yönlendirmek
4. Ayrıntıları (örnekleri) metin boyunca uygulanan plana göre düzenlemek
5. Bağdaşıklık ilişkilerini kurmak
6. Metni bir sonuç bölümüyle bitirmek
7. Metnin akışını bozacak dilbilgisel ya da mekanik hata yapmamak.

II.1.2. Metin Türü Kavramı

Metin türü kavramı, en başta metne yüklenen iletişim amaçları doğrultusunda metinde yapısı gereği var olan dilsel özelliklerin kullanımında ortaya çıkan başkalaşmalardır. Öyle ki hem verici bağlamı paylaşan biri olarak bunun ayrımındadır, hem de alıcı bağlamı paylaştığında bu başkalıkların olması yönünde beklentiler taşır. Bu açıdan dilin kullanıcıları arasında ve bağlamın paylaşılması sırasında sessiz uzlaşmalar bulunmaktadır (Keçik ve Uzun, 2001: 17).

Metnin iletişimsel amaçları ve işlevleri, tür içinde belirginleşir. Metnin iletişimsel amaçları, metnin türünü; metin türü de, o metne özgü söylem şemasını ve

dil kullanımlarını belirler. Swales'in (1990) belirttiği gibi, tür belli bir iletişimsel olay sınıfıdır ve belli iletişimsel amaçları taşıyan üyeleri, yani söylem topluluğunun üyelerini kapsar. Türün beklentileri, o türü kullanan söylem topluluğu üyelerinin amaçları doğrultusunda oluşmaktadır (Özsoy vd., 2013).

Swales (1985:13; akt. Özyıldırım, 2001: 69), tür kavramının özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Türler geleneksel olarak kabul görmüş ve herkes tarafından paylaşılan ortak bir amacı olan iletişimsel olaylardır.
2. Bir tür belirli bir özgürlük sınırları içerisinde yapılaşarak standartlaşan bir olaydır ve amaç ve yapı olarak sınırlamaları yoktur.
3. Bir türün geleneksel bilgisi bu işin içinde olan uzmanlarda diğerlerine göre daha fazladır.
4. Toplumlar sürekli tekrarladığını düşündükleri iletişimsel olaylara tür adını verirler.
5. Aynı şekilde alt türlerin ortaya çıkması da tekrarlayan ve dikkat çekici ortak özellikler üzerine kurulmuştur.

Metin türlerini belirginleştiren temel ayırım, metnin yazılı ya da sözlü sunuluşu değil metne yüklenen iletişimsel amaçtır. Smith'in de belirttiği gibi, dilsel özellikler metin türünün belirleyicisi olarak kullanıldıkları için metinlerin amaçlarının tanımlanmasında bize yardımcı olur. Örneğin Biber (1989: 8)'de bağlamın belirginleştirdiği şu gibi iletişimsel amaçlardan söz edilmekte ve bunlar metin türlerinin adlandırılmasında aşağıdaki gibi kullanılmaktadır:

1. Sıcak kişisel etkileşim (yüz yüze konuşma-söyleşi, arkadaşlarla telefon konuşması, yakın bir tanıdığınıza yazdığınız bir mektup vb.)

2. Bilgisel etkileşim (yüz yüze konuşmalar, görüşmeler, iş ortakları arasındaki telefon konuşmaları, doğal konuşmalar, yani önceden planlanmamış konuşmalar, profesyonel mektuplar vb.)
3. Bilimsel açıklama (sorgulayıcı bilimsel yazı, bibliyografiler, tanıtımlar vb.),
4. Öğretici açıklamalar (öğretici bilimsel yazı, kurallar, resmi dokümanlar vb.), kurgusal anlatı (masal, dini hikâyeler vb.)
5. Kurgusal anlatı (romanlar, öyküler, bilim kurgu, kişisel mektuplar, hazırlanmış konuşmalar vb.)
6. Genel anlatsal açıklama (basın raporları, başyazılar, yaşam öyküleri, mizah, spor haberleri vb.)
7. Rapor etme (çoğunlukla spor haberleri)
8. Dolaylı ikna ve çağrı (kanıtlayıcı ve ikna amaçlı görüşmeler, profesyonel mektuplar, dinsel metinler, meclisteki konuşmalar, mizah, kişisel mektuplar vb.)

Görüldüğü gibi, verici ve alıcının iletişimdeki etkileşiminde metin, türü ile birlikte rol oynamaktadır. Öyleki, türü belirginleştiren biçem farklılıkları, metnin hangi iletişimsel amaçları arkasına aldığı göstermektedir (Keçik ve Uzun, 2001: 18).

Özyıldırım (2001)'a göre iletişimsel amaç, türün bilişsel yapılanmasında da önemlidir; çünkü metnin genel düzeni içerisindeki tekrarlayan yapıları ortaya çıkarır. Bu yapılar doğal olarak bilişseldir çünkü belirli bir iletişimsel amaca ulaşmak için türün ya da söylemin üyeleri tarafından o türün oluşturulmasında ve algılanmasında kullanılırlar.

Dilbilim ve ilgili alanlarda yapılan çalışmalardan elde edilen bulguların ışığında bazı metin türleri tanımlanmıştır. Bu çalışmalarda genel olarak işlevsel temele dayanan tipler geliştirilmiştir. nce işlevlerine göre bazı ikili yapılar belirlenmiş, daha sonra da metin türleri bu iki farklı yapıya dayanarak betimlenmiştir. Örneğin konuşma dili ve yazma dili arasındaki biçem farklılıklarının sözel ve yazınsal metin türlerini de birbirinden ayıran farklılıklar olduğunu iddia eden sözlü ve yazılı söylem farklılıkları konusunda yapılan araştırmalar, açıkça ifade edilmese de, bu çeşit bir tiplere dayanmaktadır (Biber, 1989: 4). Longacre (1976) ve Chafe (1982) daha ayrıntılı tipler önermişlerdir. Longacre, planlanmış süreç ve zamansal ardışıklık parametrelerini kullanarak ykleme, açıklayıcı, işlemci ve ikna edici olmak üzere dörtlü ayrımına dayanan bir metin tiplere önermiştir. Chafe ise, yakınlaşma-uzaklaşma, bütünleşme-parçalanma parametrelerine göre yine dörtlü bir metin sınıflandırması yapmıştır (Oktar ve Yağcıoğlu, 1995: 205-206).

Keçik ve Uzun (2001), metin türleri arasındaki başkalaşmaların Biber tarafından şu gibi dilsel ayrılıklara dayanılarak betimlendiğini belirtmektedirler:

- *Kullanılan eylemlerdeki ayrılıklar:* rneğin, bir sorgulayıcı bilimsel yazıda sevmek ya da nefret etmek gibi duyuşsal eylemler kullanılamaz. Bu tür eylemler öznel bakış açısını belirginleştirir. Bu nedenle, bu tür eylemler sorgulayıcı bilimsel yazının iletişimsel amaçlarına uygun değildir. Buna karşın, kurgusal anlatılarda, bu tür eylemlerle sıklıkla karşılaşılır.
- *Kullanılan dilbilgisel zamandaki ve görünüş değerlerindeki ayrılıklar:* rneğin, kurgusal anlatılarda eylemler çoğu zaman bitmişlik gösterir. Geçmiş gönderimleri taşır. Ancak, bu durum tanıtımlar, öğretici bilimsel yazılar,

kurallar gibi bilimsel ya da öğretici açıklama metinlerinde kullanılmayan bir dilsel görünümdür.

- *Kullanılan eylem çatılarındaki ayrılıklar:* Örneğin, sorgulayıcı bilimsel yazılarda edilgen çatılı eylemler çok sık kullanılır, ancak bir kurgusal anlatıda etken çatılı eylemlerin kullanımı siktir.
- *Kullanılan sıfatlardaki başkalıklar:* Örneğin, güzel/çirkin ya da değerli/değersiz gibi duygu değeri taşıyan sözlüksel sıfatlar; gözlenen durum, araştırılan olaylar gibi örneklerde altı çizili olarak işaretlenerek karşımıza çıkar.

Dilidüzgün (2010) ise yapılan çalışmalar sonucu bir metnin belli bir türün altına konulabilmesi için aşağıdaki koşulları karşılaması gerektiğini belirtmiştir:

- Metnin iletişimsel amacının o tür metin sınıfının iletişimsel amaçlarıyla örtüşmesi,
- Sözcük dağarcığı ve kavramlarının uzlaşması,
- Sözdizimsel yapıların benzerlik göstermesi,
- Aynı söylem alanını paylaşmaları.

Kıran ve Kıran (2007: 21-52), kendimizi yazılı ya da sözlü olarak ifade ederken farklı söylemler kullandığımızı belirtmişler; anlatmak, betimlemek, ikna etmek, kandırmak ya da açıklamak gibi farklı söz edimleri gerçekleştirebilmek için farklı söylemler oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu anlamda iletişimde bulunurken oluşturulan metinleri “farklı söylemler” ya da “metin türleri” olarak adlandırmışlar ve metin türlerini de betimsel metin, anlatsal metin, açıklayıcı metin ve kanıtlayıcı metin olarak dört temel başlık altında ele almışlardır.

Metinlerin yalnızca dilbilgisel doğruluk bağlamında değil biçimsel, şematik ve sözbilimsel etkilerini kapsayan sosyal bağlamda da öğrenilebileceğini savunan Dijk (1981) ise, metin eğitimi için betimsel ya da kanıtlayıcı söylemler gibi ana başlıklardan söz ederek metin türlerini, şu örneklerle “söylem tipleri” olarak belirler: yüz yüze konuşma, görüşme, toplantı, öykü, şiir, şarkı, gazete haberi, reklam, haber yorumu, günlük, mektup, politkisel söylem, propoganda, kanun, anlaşma, el ilanı, ders kitabı, konferans, radyo ve televizyon öyküsü, talimat vb. Dijk tarafından belirlenen bu söylem tiplerinin Biber (1989) tarafından belirtilen metin türleri ile örtüştüğü görülmektedir (Dilidüzgün, 2010).

Günay (2007) da her metnin bir işlevi olduğunu belirtmekte, yazarın niyetine ve yazar tarafından metnin düzenlenişine göre metnin tipinden söz etmektedir. İşlevi bakımından sekiz metin tipinden bahsetmektedir: anlatısal, betimleyici, kanıtlayıcı (tartışmacı), açıklayıcı ya da göndergesel, buyurucu, söyleşimsel, sözbilimsel ve önceden haber verici metinler.

Metnin farklı açılardan sınıflandırması birçok yazın kuramcıları ve dilbilimcileri ilgilendirmiştir. Burada çok belirgin bir metin türü sayısı söz konusu değildir. Bazıları için dört tür metin varken, başkaları için bu sayı on ikiye kadar çıkabilmektedir. Bu çalışmanın konusu, öğrencilerin tartışmacı metin türleri üzerine olduğu için metin türlerinden yalnızca tartışmacı metin türünün özellikleri ele alınacaktır.

II.1.2.1. Tartışmacı Metin Türü

Tartışmacı metin türü, düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür (Coşkun ve Tiriyaki, 2011a).

Alanyazında “tartışmacı metin türü” yerine “kanıtlayıcı metin türü” de kullanılmaktadır. Kanıtlayıcı ya da tartışmacı metinler, değişik tanımlamalar, açıklamalar, düşünce biçimleri, karşı çıkma, kısaca kanıtlamaya yönelik her türlü anlatım biçimiyle örülü bir metinsel yapıdır. Yani var olan iki tezin birini ya da ötekini destekleyen kanıtları açıklayan metin tipleridir (Günay, 2007). Tartışmacı bir metin, bir savı savunur ya da reddeder. Yazar, kanıları, inançları değiştirerek ikna etmeyi amaçlar. Bir düşüncenin diğerinden daha önemli olduğunu (akıl yoluyla/ düşünmeyle/ akıl yürüterek) kanıtlamak söz konusudur. (Kıran ve Kıran, 2007).

Tartışmacı metinlerin temelinde her zaman için bir düşünce tartışması bulunmaktadır. Bu tür metinlerde savunulan görüşe karşıt olarak bir karşı görüş mutlaka yer alır. Burada karşı görüşü reddetme, savunulan görüşün varlığını ve geçerliğini sağlamak adına önemlidir. Bu metinler, bir düşünceyi savunmayı ve alıcının o konudaki düşüncelerini istenen yönde değiştirmeyi amaçlar. Bunun için de karşı görüşü reddetmek bir tezi savunmak adına temel ilkedir.

Tartışmacı metinlerde yazar, alıcısının (okuyucu ve(ya) dinleyici) beklentilerini göz önünde bulundurur. Bu doğrultuda konuya dair anlatımını biçimlendirir ve gerekçelerini ona göre sıralar. Bu nedenle de alıcının katılmasını sağlayacak inandırıcılıkta düşüncelerini ve gerekçelerini ortaya koyması gerekmektedir. Böylece alıcı, yazarın savunduğu görüşü kendi savı gibi

benimseyecek ve sahiplenecektir. Bu sayede de alıcı metnin kendi düşünceleri doğrultusunda ilerlediği algısına kapılarak yazarın savunduğu görüşe kolaylıkla katılır.

Tartışmacı metinlerin iki temel işlevinden söz edilebilir: Bunlardan birincisi kanıtlama işlevidir. Bu metinlerde yazar, bildirisi ile alıcıyı iknaya ve bir şeyi kanıtlamaya çalışır. İkincisi ise polemik işlevidir. Burada ise verici, kendi görüşü dışındaki görüşü gülünç duruma düşürmeye çalışır ve alıcının da kendisi gibi düşünmesini sağlamak için değişik yaklaşımlar sergiler. Aynı metinde karşı çıkılan görüşün de geçersiz kalması için, bu görüş gerekli kanıtlarla çürütülmeye çalışılır. Savunulmaya ya da çürütülmeye çalışılan tezler belli sayıda kanıtlarla ve bu yeni kanıtlar da örneklerle desteklenir. Kanıtların genellikle somut örneklerle desteklenmesi ve mantıksal bir yaklaşıma göre düzenlenmesi, inanırılığını artırır. Bir düşüncenin doğruluğu konusunda kanıtlar ve örnekler verilerek kanıtlama mantıksal bir tutarlılık içinde geliştirilir. Okuyucu bu metinlerden hangisinin kanıt, hangisinin bu kanıtları (olumlu ya da olumsuz olarak) destekleyen örnekler olduğunu okurken anlamalıdır (Günay, 2007: 328-329).

Diğer bilgilendirici metinlerde olduğu gibi tartışmacı metinlerde de tümceler arası mantıksal ilişkiler bağlantı ögeleriyle gerçekleştirilir. Bağlantı ögelerinin kullanımları belirteç, bağlama ve düzenleme bağlaçları, alt alta bağıntı bağlaçları gibi farklı biçimlerde olabilir. Tümceler ve paragraflar arası sebep-sonuç, ekleme, açıklama gibi mantıksal ilişkiler bu bağlantı ögeleriyle belirtilir. Bu ögeler, metin içi düşüncelerin mantıksal bir sıralama içerisinde gelişip sonuca bağlanmasını sağlar.

Metin olmanın en önemli koşullarından biri olan tutarlı olma, tartışmacı metinler için de ön koşuldur. Bu tutarlılık, savunulan görüşün belirtilip

gerekçelendirilmesi ve karşı görüşün reddedilmesi yani düşünce akışının mantıksal bir tutarlılık içinde gelişmesidir. Yazarın savunduğu ve reddettiği görüşler ile gerekçeler sunulurken düşünceler arasında çelişkili ifadeler ya da farklılıklar olmamalıdır.

Yazar tezinin tutarlı, kendinin de emin olduğunu, içtenliğini gösterecek bir anlatım şekli ve sözcük dağarcığı kullanır. Fakat bunu belirlerken sesleneceği kitlenin düşünce düzeyine ve beklentisine koşut bir söylem belirlemelidir. Savunulan bakış açısı için olumlu yan anlamlar, karşı konulan düşünce için olumsuz yan anlamlar kullanılır. Karşıtlık, sebep, önem, irade ve değer gibi kavramsal ilişkiler yoğunluktadır (Beaugrande ve Dressler, 1981: 184). Vurgu ve üsteleme işlevlerini gerçekleştirmek için açıklama, paralellik ve yineleme gibi bağlaşıklığı sağlayan bağıntı ögelerinden yararlanır. Olası bir şüphenin olmadığını açıklayan “kuşkusuz, elbette, hiç kuşku yok ki, şüphesiz, kesin olarak, muhakkak, (şundan) eminim(iz) ki, şu bellidir ki, her zaman, asla, kesinlikle” gibi sözcük ve sözcük grupları bu tür metinlerde çok kullanılmaktadır. Önergeler “ama, üstelik, çünkü, zira, o halde, gerçekten de” gibi bağlaçlarla ilişkilendirilebildiği gibi bağlaçlar kullanılmadan ayrı önergeler yan tümceler halinde bir araya getirilerek mantıksal olarak anlam oluşturulur (Dilidüzgün, 2010). Amaç seslendiği kişiyi ikna etmek olduğu için genellikle “şimdiki zaman” ve “geniş zaman” kullanılır (Kıran ve Kıran, 2007). Kişi kendi düşüncesini belirttiği için birinci tekil ya da birinci çoğul kişi adları ve kişi ekleri kullanır. Okura metin içinde “sen”, “siz” adlı ile dış gönderimde bulunabilir. Ses tonu, vurgu, ezgi, durak gibi bürünsel özellikler özellikle hitabet şeklinde olan kanıtlayıcı metinlerde çok önemli işlevlere sahiptir (Dilidüzgün, 2010).

Toulmin'in "*The Uses of Argument*" adlı kitabında yer alan çalışmalar tartışma yaklaşımının eğitim alanında da etki göstermesini sağlamıştır. Toulmin'in kitabında ele aldığı bazı önemli konular şöyledir:

- a) Tartışma sosyal bir anlam oluşturma çabasıdır.
- b) Tartışma etkileşimsel ve dinamik bir süreçtir.
- c) Tartışma "desteklenen iddialar" bütünüdür.
- d) Tartışma düşüncelerin test edilmesini sağlayan bir araçtır.
- e) Tartışmaya ilişkin özellikler tartışmanın içinde geçtiği bağlama göre belirlenir.
- f) Her tartışma özel bir alan (field or enterprise) altında incelenmelidir.

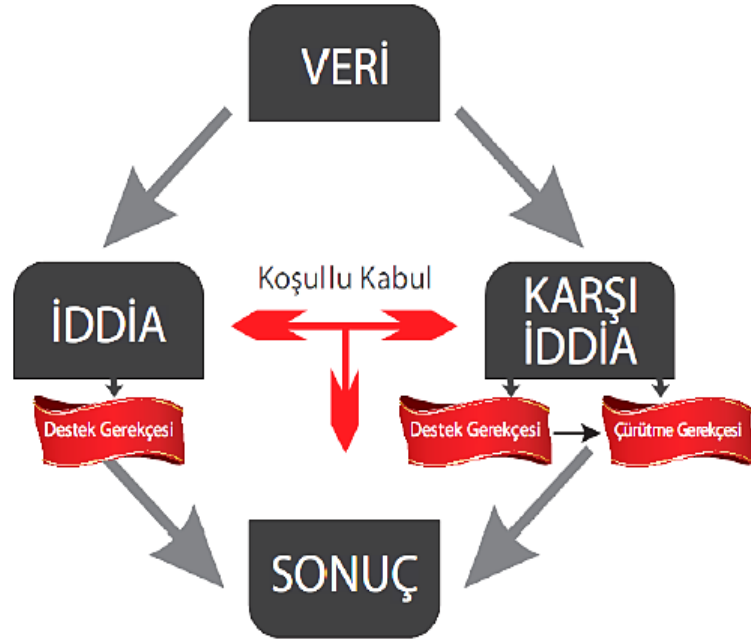
Toulmin'in modeli üç temel "*iddia* (claim), *zemin/veri* (grounds/data), *garanti* (warrant)" ve üç yardımcı ögeden "*destek* (backing), *niteleyici* (qualifier), ve *reddedici* (rebuttal)" toplamda altı ögeden oluşmaktadır (Toulmin, Reike ve Janik, 1984): Bu modele, gerek duyulduğunda yardımcı ögeler eklenebilmekte veya modelde değişiklikler yapılabilmektedir. Tartışanlar, tartışma yapıları olarak da adlandırılan tartışma ögelerinden (elements) tartışmalarını yapılandırmak için yararlanabilecekleri gibi; yapılandırılmış olan tartışmaları değerlendirmek için de yararlanabilirler (Aldağ, 2006).

İddia (claim/assertion) sahip olunan bakış açısını temsil eden ifade, sonuç, düşünce veya görüştür. Tartışmacının ileri sürdüğü iddia, veriler tarafından desteklenmelidir. *Veri* (data) gerçekleri, kanıtları veya akıl yürütmeyi kapsayan zemindir. Veri iddianın dayandığı gerçekler, veya iddiayı destekleyen gerçeklerdir. *Garanti* (warrants), iddia ve zemin arasında genel, hipotetik ifadelerle kurulan bir köprü niteliğindedir (Toulmin, 1958: 98). Garanti verilerin bizi nasıl iddiaya

götürdüğünü açığa çıkaran ifadelerdir (van Eemeren vd., 1996; Driver vd., 2000; akt. Aldağ, 2006: 19).

Toulmin Modeli'nin sınırlılıklarını ve gereksinimlerini göz önünde bulunduran Coşkun ve Tiryaki (2011b) literatürdeki tartışmacı metin modellerinden yararlanılarak oluşturulan tartışmacı metin yapısını geliştirilmiştir. Geliştirilen modelin yapısı çizimde gösterilmektedir.

Çizim 1. Tartışmacı Metin Yapısı (Coşkun ve Tiryaki, 2011b; MEB, 2012)



Çizim 1’de tartışmacı metnin “veri, iddia, karşı iddia ve sonuç” şeklindeki 4 ana birim ve “destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul” şeklinde 3 yardımcı birimden meydana geldiği belirtilmektedir. Bu birimlerin içeriklendirilişi ise şöyledir (MEB, 2012: 40-42):

Veri (Zemin): Bu bölümde, metinde daha sonra sunulacak iddia ve karşı iddianın okuyucu tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli olan bilgiler sunulur, yani problem durumu açıklanır. Böylece tartışmanın hangi zeminde

yürütüleceği ortaya konulur. Veri bölümünde daha çok tanımlama ve açıklama ifadeleri kullanılır.

İddia: Yazarın tartışılan konu ile ilgili olarak savunduğu temel düşüncedir. Tartışmacı metinde yazarın amacı ortaya attığı iddiayı kanıtlamak olduğundan yazar, iddiasını açık biçimde ortaya koymalıdır. İddiayı oluştururken yazar, “bence, bana göre, ben ... olduğuna inanıyorum, tabii ki, hiç şüphe yok ki ...” gibi ifadeleri kullanır.

Karşı iddia: Yazarın iddiasıyla ters düşen, iddiasına karşı çıkan görüştür. Karşı iddia bir tane olabileceği gibi birden fazla da olabilir. Yazar, karşı iddiayı çürüterek okuyucuyu kendi iddiasını kabul etmeye ikna etmeye çalışır. Bu bakımdan başarılı bir tartışmacı metinde iddianın yanında karşı iddianın da açıklanması gerekir. Karşı iddiayı sunarken saldırgan bir dil kullanmak doğru değildir. Bunun yerine karşı iddiayı çürütecek kanıtlar ortaya konulmalıdır. Yazar, karşı iddiayı oluştururken, “bazılarına göre ...”, “birçok insana göre ...”, “bazı kimseler ...olduğunu savunur”, “olduğunu savunanlar vardır.” şeklinde başkalarının ağzından aktarım yollarını kullanabilir.

Sonuç: Tartışmada yazarın okuyucuyu ulaştırmak istediği yerdir. Sonucun iddia ile uyumlu olması önemlidir, ancak iddianın tekrarından ibaret değildir. Sonuç, iddiayı kapsamakla birlikte bir bakıma bütün metnin özetidir. Sonuç, genellikle metnin sonunda “kısacası, sonuç olarak, bütün bunlara göre, özetle söylemek gerekirse” gibi ifadelerle ortaya konulur.

Tartışmacı metinde, ana elementlerin niteliğini ve savunulan görüşün ikna ediciliğini artırmak için birtakım yardımcı elementlere gerek duyulmaktadır. Bunun için yazarın kendi görüşünü destekleyici ve karşı görüşün gerekçelerini reddetmeyi

sağlayan bölümlere de yer vermesi gerekmektedir. Bu doğrultuda tartışmacı metinde ana elementlere yardımcı elementler şunlardır:

Destek gerekçesi: Yazarın iddiasını güçlendirmek için ortaya koyduğu açıklamalar veya kanıtlardır. Destek gerekçeleri iddia ile ilgili örnekleri, açıklamaları, kanıtları içerir. Yazar iddiasını desteklemek için başka kişilerin söylediklerini kanıt olarak kullanabilir. Destek gerekçesi genellikle yazarın iddiasına yöneliktir. Bununla birlikte yazar, karşı iddianın daha anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla karşı iddiaya ait destek gerekçelerini de sunabilir. Bu durumda yazarın karşı iddiaya ait destek gerekçelerini çürütmesi gerekir.

Çürütme gerekçesi: Yazarın, karşı iddiayı çürütmek için ortaya koyduğu kanıtlar ve açıklamalardır. Çürütme gerekçelerinin oluşturulması için yazar, öncelikle karşı iddianın zayıf yönlerini belirler ve bu noktaların üzerine gider.

Destek ve çürütme gerekçesi, bir cümleden ibaret olabileceği gibi bir ya da birkaç paragraf uzunluğunda da olabilir. Gerekçenin konu ile ilgili, tutarlı ve mantıklı olmasına dikkat edilmelidir.

Koşullu kabul: Tartışmacı metinde yazar, karşı iddiayı tamamen reddedebileceği gibi karşı iddianın ancak belli koşullar altında geçerli olduğunu ve onun dışındaki durumlarda geçersiz olduğunu ortaya koyabilir.

Koşullu kabul (sınırlandırma): tartışmada karşı iddianın tamamen reddedilmesi yerine kısmen ya da belli koşullar altında geçerli olduğunu, fakat tartışmanın dayandığı zeminde geçerli olmadığını ifade etmektir. İddia ile karşı iddia arasındaki mesafenin kapatıldığı nokta koşullu kabuldür. Yazarın metninde koşullu kabul kullanması, iddiayı savunurken tarafsızlığı bırakmadığı mesajı verir, bu bakımdan metnin ikna edicilik düzeyini artırır.

Çalışmada metin elementlerinin adlandırılışında yazma stratejisi öğretiminin de içeriğinden kaynaklı değişikliğe gidilmiştir. Elementler şu şekilde adlandırılmıştır: *konu* (veri yerine), *iddia*, *destekleyici gerekçe*, *karşı iddia*, *karşı iddianın olası gerekçeleri*, *karşı iddianın olası gerekçelerinin reddi* (çürütme gerekçesi yerine) ve *sonuç*.

II.2. YAZMA BECERİSİ

Bu bölümde yazma eğitime ve öz düzenlemeli strateji gelişimi modeline ilişkin kuramsal bilgilere yer verilecektir.

II.2.1. Yazma Becerisi ve Önemi

Yazma tüm dünyadaki yetişkin ve çocukların yaşantısında temel ve bütünlük bir öğe haline gelmiştir (Swedlow, 1999). Yazı, aile üyeleri, toplum ve milletler arasında iletişim ve ilişki kurmaya olanak sağlamakta; kendini ifade etmede ve kişisel gelişimde yardımcı olmakta; bilgilerimizi ve anladıklarımızı bir araya getirmemize, düzenlememize, paylaşmamıza, saklamamıza izin vermektedir (Graham vd., 2007). İlköğretim düzeyinden itibaren yazma edimi, öğrencinin ne bildiğini gösteren ve öğrenmesi için en güçlü ve temel araçtır (Graham, 2006; Prior, 2006). Bu nedenle, yazmada güçlük çeken öğrenci ve yetişkinler sıklıkla eğitimlerinde, işlerinde ve diğer uğraşlarında önemli bir engelle karşı karşıya kalmaktadırlar (Harris, K., Santangelo, T., Graham, S., 2008: 395-396).

Bazı insanlar için yazma, çaba gerektirmekte ve kolay gelmemektedir. Yazma, oldukça karmaşık ve aynı anda birden çok becerinin kullanılmasını gerektiren bir edimdir. Flower ve Hayes (1980)'de belirtildiği gibi, yazma becerisinin büyük bir kısmı metin üretme sürecinde yazarın kendini yönetme ve kontrol etme becerisidir. (Harris,K., Graham, S., Mason, vd., 2002).

Yazma becerisi oldukça karmaşık ve sürece dayalı bir beceridir. Yazar yazım kurallarını ve imlâyı göz önünde bulundururken metnin yapılandırışını, biçimini ve özelliklerini, amacını, okurun ihtiyaçlarını ve bakış açılarını ve yazar ile okur

arasındaki iletişimi de dikkate almalıdır. Yazma sürecinin öz düzenlemesi son derece önemlidir; yazar amaca dönük, etkin ve yansıtıcı olmalıdır (Harris, Schmidt, Graham, 1997; Harris, Graham, vd., 2002).

Her öğrenci yazar, yazmada sorun yaşamaktadır. Öğrenci yazarların sıkça karşılaştığı ortak problemler içerik oluşturma, metni düzene sokma, amaçları ve üst düzey planları açıkça belirlememe, yazım ve imlâ kurallarını etkin bir şekilde kullanmama, metni ve amaçları gözden geçirmemedir. Bazıları için stratejileri anlayarak bu zorlukların üstesinden gelebilmek mümkünken bazıları içinse yazma sürecini doğrudan öğretmen öğretmelidir (Harris, 2005:1).

Bunun yanında öğrenciler genellikle yazmaya ilişkin tutumlarıyla, düşünceleriyle ve duygularıyla da yazmaya dönük problemler yaşamaktadır. Başarısızlık, özgüven eksikliği, öğrenilmiş çaresizlik, zayıf öz yeterlik ve motivasyon öğrencinin iyi yazabilme becerisini etkilemektedir (Sawyer, Graham, Harris, 1992). Diğer yandan, *dürtüsellik* (impulsivity) gibi diğer özellikler, hafıza güçlüğü ya da sürece ilişkin diğer bileşenler, yazmaya az vakit ayırma ve devamlılık sağlamama, öğrenmenin değerinin düşmesi ve az üretkenlik öğrencilerin yazma becerilerini zayıflatmaktadır. Bu özellikteki öğrencilerin daha becerikli, üretken ve amaca dönük olmalarına yardımcı olması için yazma öğretimine ihtiyaç duyulmaktadır (Graham, Harris, Troia, 1998). Bu öğrencilerin yalnızca becerilerinin gelişmeye değil ayrıca yazma stratejilerinin gelişimine, yazma sürecini anlamalarına ve yazar olarak kendileri hakkında olumlu tutum oluşturmalarına da gerek vardır (Harris, Graham, vd., 2002: 111).

Yazma süreci kendi içinde çok karmaşık bir yapıda olduğu için pek çok öğrencinin yazmada zorluk çekmesi aslında çok şaşırtıcı bir durum sayılmamalıdır.

Çünkü usta yazarlar yalnızca yazım kuralları ve dilbilgisine odaklanmamalı aynı zamanda da organizasyon, biçim, özellik, amaç, okurun bakış açısı ve ihtiyaçları gibi faktörleri de dikkate almalıdırlar (Bereiter ve Scardamalia, 1988; Harris ve Graham, 1992; Scheid, 1991). Nitelikli yazılar oluşturmak için metin üretiminin planlama stratejileri ve bilişsel süreç bilgisiyle yapılandırılması aynı zamanda amaca yönelik ve esnek olması gerekmektedir. Usta yazarlar, amaçlı olarak bu süreçlerin ve stratejilerin *öz gözlemi* (self monitoring) ve *öz yönetimiyle* (self direction) aktif olarak uğraşmaktadırlar (Flower ve Hayes, 1980; Harris vd. 1998).

Tüm bunların yanında yazmayı öğrenme yazma sürecinden daha karmaşık, zor ve çaba gerektiren bir görev olarak tarif edilmektedir (Hayes, 2006; McCutchen, 2006). Bu bağlamda Graham (2008), etkili bir yazma öğretimi için yedi öneride bulunmaktadır:

1. Öğretim izlencesi süresince yazarak ve çeşitli metin türlerine de yer vererek yazmaya zaman ayrılmalı.
2. Öğrencilerin yazmaya ilişkin bilgisi artırılmalı.
3. Öğrencilerin ilgileri, beğenileri ve motivasyonları göz önünde bulundurularak yazmaya teşvik edilmeli.
4. Öğrencilerin stratejik yazarlar olmasına yardımcı olunmalı.
5. Uzmanlaşmaları için temel yazma becerileri öğrencilere öğretilmeli.
6. Teknolojik yazma araçlarından yararlanılmalı.
7. Öğrencilerin gelişimlerini ve ihtiyaçlarını belirlemek için değerlendirme yapılmalı.

Graham, Harris ve Larsen (2001: 77) ise yapılan çalışmalara göre yaptıkları değerlendirmeler sonucu nitelikli bir yazma öğretiminin şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedirler:

- Öğrencilerin yazma edimini gerçekleştirdikleri sınıflarda duvarlar yazma ve okuma materyalleri ve sözcük listeleriyle doldurulmalıdır.
- Öğrencilerin gün içerisinde yaptıkları birden çok yazma çalışması evde de devam etmelidir.
- Öğrencilerin yazmaya ilişkin motivelerini olumlu anlamda arttıran yoğun çalışmalar yapılmalı, öğrencileri rahat hissettiren bir ortam hazırlanmalı, öğrencinin konuyu kendisinin seçmesine ya da öğretmenin verdiği görevi değiştirmesine izin verilmeli, öğrencilerin ilgilerine uygun konular ya da görevler geliştirilmeli, öğrencilerin başarıları desteklenmeli, her ders için bir amaç belirlenmeli ve ben yapabilirim tutumu geliştirilmelidir.
- Öğrencinin yazma ve düzenleme çalışmalarına rehberlik etmeye dönük ya da hedeflerini geliştirmeye dönük üzerinde çalıştığı konuyla ilişkili öğretmen ve öğrencinin iletişim halinde olması gerekmektedir.
- Öğrencinin düşünmeye, düşündüklerini aktarmaya ve düzenlemeye ait becerilerinin nerede ve nasıl cesaretlendirilmesi gerektiğine dair öngörülebilir bir yazma etkinliği geliştirilmelidir.
- Öğretmen, yazma sürecine model olurken aynı zamanda da yazmaya ilişkin olumlu bir tutum sergilemelidir.
- Öğrenciler yazma çalışmalarında planlama, taslak oluşturma, düzenleme, düzeltme ya da yayımlama aşamalarında işbirlikçi olarak birbirlerine yardım etmelidir.

- Öğrenciler süreçte oluşturdukları ya da tamamladıkları yazılarını geri bildirim almak amacıyla sunarak birbirleriyle ya da grupla paylaşmalıdır.
- Planlama ve düzenlemenin, yazmanın fonksiyonlarının, metin yapısının, yazım kurallarının, imlâyı içeren bir dizi stratejinin, bilgi ve becerinin tamamının öğretimi gerçekleştirilmelidir.
- Yazma becerisinin, bilgisinin ve stratejilerin hedeflenen düzeye ulaşp ulaşmadığından emin olmak için öğretim takip edilmelidir.
- Müfredatla yazma çalışmalarını bütünleştirmek ve yazma gelişimini desteklemek için okuma becerisi de kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin bireysel olarak çalışmalarını içeren yazma süreci boyunca diğer öğrencilerden yardım almalarına, eksikliklerini düzenlemelerinde öğrencilerin öz düzenleme yapmalarına sıkça olanak sağlanmalıdır.
- Öğretmen ve öğrencinin yazmaya ilişkin gelişimi ve ihtiyaçları değerlendirilmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerin yazar olarak ve yazma gelişimleriyle ilgili düzenli bir şekilde aile ile diyalog halinde olmalı ve yazma programından aileyi de sık sık haberdar etmelidir.

II.2.2. Yazma Öğretimi Yaklaşımları

Yazma öğretiminin nasıl olması gerektiği ile ilgili süreçte pek çok yaklaşım ve görüş ortaya konulmuş, her yaklaşım bir sonraki yaklaşım için temel oluşturmuştur. Bu başlık altında yazma öğretimi yaklaşımlarından “*Ürün Temelli*

Yazma Öğretimi Yaklaşımı” ile “*Süreç Temelli Yazma Öğretimi Yaklaşım*”larına değinilecektir.

II.2.2.1. Ürün Temelli Yazma Öğretimi Yaklaşımı

Yazma öğretimiyle ilişkili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır, bu yaklaşımların ilk olanlarından biri de ürün temelli yazma öğretimidir. Bu yaklaşımda öğrencilerin özellikle dilbilgisel yapı üzerinde dikkatleri arttırılmaktadır. Nunan (1999)’a göre bu yaklaşımda odak, tutarlı ve hata bulundurmeyen bir metin olarak sonuç ürün üzerindedir. Öğrenciler ders kitapları ya da öğretmenler tarafından sağlanan modelleri dönüştürür, kopyalar ve başlatır (Pasand ve Haghi, 2013). Modelleme bu yaklaşımın merkezinde yer almakta ve etkili bir eğitim aracı olduğu için öğrencilere dönüt sağlamada yararlı bir kaynak olarak görülmektedir (Saeidi ve Sahebkhair, 2011).

Ürün temelli yazma öğretimi modelinde içerik ve sürecin aksine yazım ve dilbilgisi temel olarak alınmaktadır. Bununla birlikte sınıflarda yazmayı destekleyici birtakım etkinliklerle yazmaya sınırlı bir süre ve ilgi verilmektedir. Öğrencilere yazma süreci ve stratejileri hakkında çok az bilgi verilir ve yazma gelişimlerine az bir katkı sağlanır. Öğrencilerden birbirlerine benzer metinler oluşturarak yazma becerilerini geliştirmeleri beklenir. Genellikle ilk taslak metinler bitmiş metinler olarak ele alınır ve metinler yalnızca noktalama ve imlâ hataları göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından okunur ve notlandırılır. Yazmanın iletişim kurma ve öğrenmedeki rolleri göz ardı edilir.

Bu yaklaşımda yazmayı öğrenme dört basamakta gerçekleşir: Tanıtma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma. Tanıtma basamağı, belirli bir türün özellikleri hakkında öğrencilere bilgi sağlar. Kontrollü ve güdümlü yazmada öğrenciler serbest yazana kadar alıştırmalar yapar. Öğrenci serbest yazmaya mektup, deneme, hikâye gibi türleri oluşturma becerisini edindiğinde geçer (Pincas, 1982; akt. Badger ve White, 2000: 153).

Öğrencilerin örnek bir metni taklit etmeye teşvik edildiği geleneksel bir yöntem olan bu model, genellikle ilk aşamada sunulur ve analiz edilir (Gabrielatos; 2002). Örneğin tipik bir ürün temelli yaklaşımın uygulandığı sınıfta öğrencilere standart örnek bir metin verilir ve yeni bir yazı oluşturması için de bir standart takip edilir (Hasan ve Akhand, 2010).

Ürün temelli yazma öğretim modeli dört basamağı içermektedir (Steele, 2004; akt. Hasan ve Akhand, 2010: 78-79) :

Birinci basamak: Öğrenciler örnek metinler üzerinde çalışır ve ardından türün özellikleri vurgulanır. Örneğin, resmi bir mektup üzerine çalışıldığında öğrencilerin dikkati paragrafa ve rica ifadelerini oluşturmada kullanılan biçimlere çekilebilir. Eğer öğrenci bir hikâye okuyorsa hikâyeyi ilgi çekici kılan tekniklere odaklanılabilir ve öğrenciler de yazarın bu teknikleri nerede ve nasıl işlettiğine odaklanabilir.

İkinci basamak: Bu basamak, vurgulanan özelliklerin kontrollü tekrarından oluşur. Bu nedenle öğrenciler resmi bir mektup üzerine çalışıyorlarsa onlardan resmi olarak ricada bulunmaları için dilsel pratik yapımları istenebilir. Örneğin “Gereğinin yapılmasını bilgilerinize arz ederim.” yapısı gibi.

Üçüncü basamak: Fikirlerin düzenlendiği en önemli bölüm bu bölümdür. Bu yaklaşımda fikirlerin kendisinden çok nasıl sıralandığı daha önemlidir tıpkı dilin kontrol edilmesinin önemli olduğu gibi.

Dördüncü basamak: Bu basamak ürün temelli öğrenme sürecinin son basamağıdır. Öğrenciler benzer yazma görevlerini seçer. Dili nasıl ustalıkla ve akıcı olarak kullandıklarını göstermek için kendilerine öğretilen ürünleri yani sözcükleri, yapı ve beceriyi bireysel olarak kullanırlar.

Kısacası ürün temelli yazma öğretimi yaklaşımı, yazmayı dilin yapısına ilişkin bilgi olarak görmekte ve yazmadaki gelişmeyi öğretmenin metin biçiminde sağladığı girdinin taklidi olarak belirlemektedir.

Ürün temelli yazma öğretimine yapılan eleştiriler, yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına neden olmuştur.

II.2.2.2. Süreç Temelli Yazma Öğretimi Modeli

Bu yeni yaklaşım 'ne' yazıldı sorusunun yanıtı olan ürün yerine 'nasıl' yazıldı sorusunun yanıtı olan süreç üzerinde durmanın gerekliliğini vurgulayan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımı savunanlarca, yazma sürecinin nasıl işlediğinin bilinmesiyle birlikte, bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürünler nasıl daha iyi bir hale getirilebilir, sorusunun da yanıtlanabileceği, diğer bir deyişle yazma sürecinde öğrencilerin yönlendirilmesiyle daha iyi yazılı metinlerin elde edilebileceği ileri sürülür (Ülper, 2008: 41).

Süreç temelli yazma öğretimi modelinde öğrenci ve öğrencinin ihtiyaçları öğretmen ve öğrenci etkileşimli olarak ele alınmaktadır. Öğrenme, işlevsel ve

anlamli okuryazarlik baglaminda belirlenmis sosyal bir etkinlik olarak gorulmektedir. Ogrenenlerin su ozellikleri uzerine vurgu yapilmaktadir:

- Birbiriyle paylasan ve birbirine yardim eden
- Okuduklari ve yazdiklari uzerinde kisisel tercihleri olan
- Ogrenmek icin sorumluluk alan
- Yazmayi bir surec ve sadece bir ilk taslak olarak goren
- Okuma ve yazmada riskler alan
- Gelistimini ve calismalarını degerlendirmede isbirliği yapan

Harris, Schmidt ve Graham (1997)'a gore, bu yaklasimda ogrenciler gercek okurlar ve gercek amaclar icin yazarlar ve yazmaları icin daha genis sureler verilir. Yazma konferanslari, akranla isbirliği, mini dersler, modelleme, paylasma ve sinif ici diyaloglar bu yaklasimin tum temel bileşenleridir. Ogrenciler yazmayi zor ve zaman alan bir surec olarak degil de kendilerini ifade etmek ve ogrenmek icin ilgi cekici ve eglenceli bir arac olarak gormelidirler.

Surec yaklasiminda ogretmenler ogrencilerin yazmaya zaman ayiracaklari ayni zamanda da ne hakkında yazacaklarını dusunmelerini saglayan ortam yaratir. Ogretim, ogrencilerin arkadaşlarının yazdiklarını dinledikleri, kendi ve arkadaşlarının yazdikları hakkında sorular sorabildikleri, yazarken birbirlerini izleyip beraber dusundukleri ve yazdiklarını ogretmenleri ve arkadaşlarıyla paylastıkları destekleyici bir ortamda gercekleşir. Ogrenciler sürekli kendi yazma konularını seçmeye, birbirlerine yardim etmeye ve risk almaya teşvik edilir (Harris ve Graham, 1996: 10).

Surec odakli yazma, planlama ve taslak oluşturma gibi becerilere odaklanmakta dilbilgisi ve metin yapısı gibi bilgilerle daha az ilgilenmektedir.

Öğretmen öncelikle öğrencinin yazmasına olanak sağlamakta, girdi ve uyarılar daha az önem arz etmektedir.

Öğretmenler, yazma sürecinin yapılandırılması, yazmanın altını çizen bilişsel sürecin vurgulanması, konu seçiminden yazma aşamalarına kadar her konuda öğretimin sağlanabileceği her anı değerlendirme ve yazmadan önce, yazarken ve sonrasında düzenli olarak öğrencilerle konuşma konularında öğrencilere destek olur. Süreç yaklaşımı öğrencinin *öz yönetimine* (self direction), planlama, düzeltme ve düzenleme için zaman ayırmaya ve sürekli yazmaya vurgu yapmaktadır (Harris ve Graham, 1996: 11).

Yazma süreciyle ilgili araştırmalar genellikle durum çalışması, görüşme, inceleme ve tutanak çözümlemesi (protocol analyses) yöntemlerine dayanır (Zamel, 1987:698). Bu araştırmalar bir yandan yazma sürecinin nasıl bir özellik taşıdığını bulgulamayı amaçlarken diğer yandan kişilerin zihinlerinde yazma sürecinde hangi oluşumların gerçekleştiğini bulgulamayı amaçlar. Sözü edilen bu araştırmalar sonucunda bir yandan yazma sürecinin üç evreden oluştuğu ve bu evrelerin çizgisel olarak yapılandığı ileri sürülmüştür. Diğer yandan da çizgisel yapılanmanın zihnin işleyişini göstermediği; oysa yazma sürecinde zihinsel birtakım alt süreçlerin yinelemeli olarak işlediği ileri sürülmüştür. Bu nedenle süreç yaklaşımı, çizgisel süreç yaklaşımı ve bilişsel süreç yaklaşımı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Ülper, 2008: 42).

II.2.2.2.1. Çizgisel Süreç Yaklaşımı

Çizgisel süreç yaklaşımında yazma, somut evrelere ayrılır. Örneğin, Rohman (1965), kompozisyon sürecini, ön-yazma, yazma ve son-yazma evrelerinin ardıl biçimde ilerlemesi olarak görür; yine Britton (1978:23) da yazma sürecini çizgisel olarak ilerleyen bir süreç olarak görür ve şu evrelere ayırır: *Düşünmeye başlama* (conception), *olgunlaştırma* (incubation) ve *yazma* (production) (Ülper, 2008: 42).

Yazılı metin üretiminin aşamalı bir süreç olduğunu ifade eden Keçik ve Uzun (2001: 92) ise yazma öğretiminin üç evreden oluştuğunu belirtmektedirler. Birinci evre olan önyazım evresinde öğrenciye metnin düşünsel düzeyde tasarlanması konusunda deneyim kazandırma amaçlanmaktadır. Bunun için amaç saptaması ve söylem tasarımının, düşüncelerin seçimi ve dökümünün nasıl yapılacağı, kavram ağının nasıl kurulacağı, kavramların dilsel gösterenleri ve dilsel gösterenlerdeki çeşitlenme öğretilir. İkinci evrede yazılı metin üretme çalışmaları yapılır. Bu yolla öğrencilere metindeki bağdaşıklık düzenlemelerini kurma, dilsel düzenlemeleri konu gelişimini göstermek üzere kullanma, metin türüne özgü dilsel göstericileri kullanma deneyimlerini kazandırma amaçlanır. Son evre ise yeniden yazma evresidir. Bu evrede üretilen yazılı metin, metinsellik ölçütlerine uygunluğu açısından incelenip gerekli düzeltmeler yapılır ve metin yeniden yazılır.

Steele (2004; akt. Hasan ve Akhand, 2010: 79) ise süreç yaklaşımının sekiz basamaktan oluştuğunu belirtmektedir :

Birinci basamak (beyin fırtınası): Bu basamakta fikirler beyin fırtınası ve tartışma yoluyla oluşturulur. Öğrenciler işin gerçekleşmesi için gerekli olan niteliği tartışabilirler.

İkinci basamak (planlama/yapılandırma): Öğrenciler fikirlerini not ederler ve fikirlerinin anlamlı ve nitelikli olup olmadığı üzerine düşünürler.

Üçüncü basamak (kavram haritası): Öğrenciler fikirlerini bir kavram haritasında ya da çeşitli grafiklerde düzenlerler. Bu basamak metin yapılarını oluştururken öğrencilere hangi fikirleri nasıl bir sıraya koyacağı konusunda yardımcı olur.

Dördüncü basamak (ilk taslağın yazımı): Öğrenciler ilk taslağı yazar. Çoğu zaman öğrenciler bunu eşli ya da grup halinde yapar.

Beşinci basamak (akran dönütü): Her bir öğrenci birbirinin okuru olur ve taslakta değişiklikler yapılır. Öğrenci okurların dikkatli dönütleri aracılığıyla öğrenci yazar, başkaları tarafından okunan metnini geliştirir.

Altıncı basamak (düzeltme): Akran dönütlerine bağlı olarak geliştirilen metin düzeltilir.

Yedinci basamak (son taslak): Son taslak yazılır.

Sekizinci basamak (değerlendirme ve öğretmenin dönütü): Öğrencilerin metinleri değerlendirilir ve öğretmen dönüt sağlar.

Yazma öğretimindeki evrelerin düzenli bir şekilde işletilmesi öğrencinin hem düşünsel planlama yapma konusunda bilişsel olarak uyarılmasını hem de metindeki dilsel bağları nedenleyerek açıklamasını sağlar (Keçik ve Uzun, 2001). Yazarken yazarların uyguladıkları basamaklar üzerine çeşitli farklı görüşler bulunmaktadır, ancak en genel model olarak dört basamak belirtilir: Yazma öncesi, taslak oluşturma, düzeltme ve yayımlama.

II.2.2.2.2. Yazmada Bilişsel Süreç Modelleri

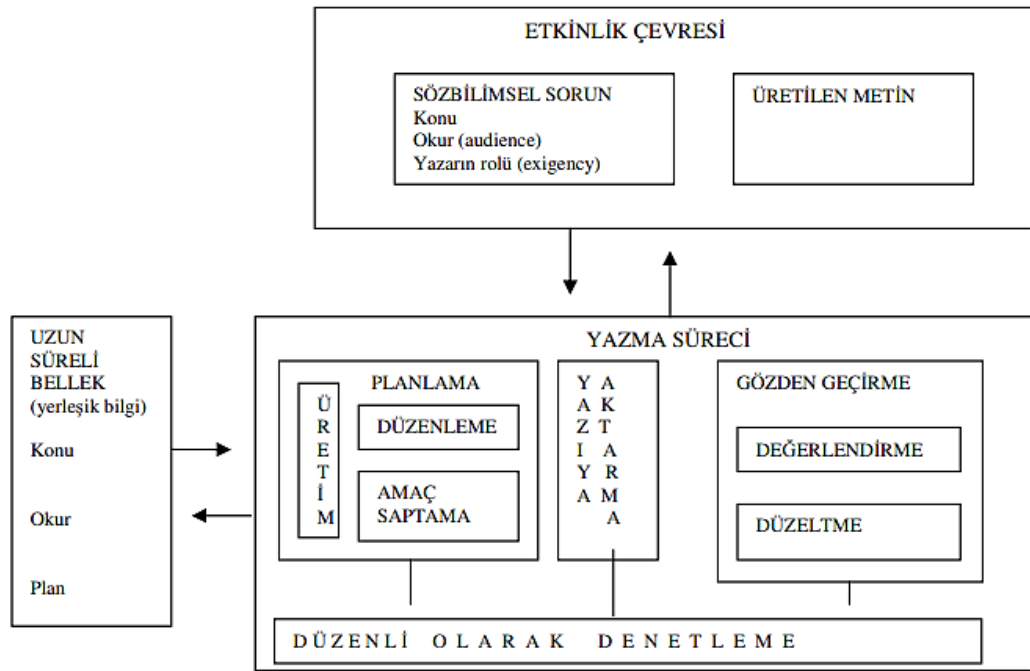
Nitelikli yazılar üretebilmek için bireyin birden çok bilişsel süreci işletmesi gerekmektedir. Yazmada güçlük çeken öğrenciler için güçlükler yalnızca yazma süreci hakkındaki gerekli bilgi eksikliğinden kaynaklanmamakta aynı zamanda da etkili metin üretmenin temelini sağlayan yüksek düzeyde bilişsel süreçleri işletmeyi de gerektirmektedir (Flower and Hayes, 1981; Graham, Schwartz ve McArthur, 1993). 30 yılı aşkın süredir bilişsel psikolojide yapılan çalışmalar öğrencilerin yazma gelişimini içeren süreçleri sınamıştır. Bu çalışmalarla geliştirilen modeller yazma hakkında düşünülenler ve sınıflamalarda yazma öğretimi üzerine pek çok değişikliğin de kaynağı olmuştur (Graham, 2006). Bu bölümde yazmanın bilişsel süreçlerini ele alan üç modelden söz edilecektir. Bu modeller: Flower ve Hayes'in yazmada bilişsel süreç modeli (Flower ve Hayes, 1981), Flower ve Hayes'in modelinin revize edilmiş hali (Hayes, 1996), Bereiter ve Scardamalia'nın yazma modeli (Bereiter ve Scardamalia, 1987).

II.2.2.2.2.1. Flower ve Hayes'in Yazmada Bilişsel Süreç Modeli (1981)

Yazmanın bilişsel ve güdüsel (motivational) süreçlerini ortaya koymak için yaptıkları çalışmada Flower ve Hayes (1981) yetişkinlerden yazarken sesli olarak düşünmelerini istemişlerdir. Çalışmadaki bulgular yazma sürecini içeren kapsamlı bir model oluşturmak için kullanılmıştır. Bu modelle yazma ediminin üç temel bileşenden oluştuğu belirtilmiştir: Etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreci. Etkinlik çevresi yazarın dışındaki dış faktörlerden sözbilimsel sorunlardan başlayıp üretilen metnin kendisini içerir. Yazarın uzun süreli belleği ise

yazarın yalnızca konu hakkındaki değil aynı zamanda da okur ve çeşitli yazma planları hakkındaki bilgilerini içerir. Yazma süreci ise yazarın düzenli olarak denetleme sürecinde yer alan planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme süreçlerini içerir (Flower ve Hayes, 1981: 369).

Çizim 2. Yazmada Bilişsel Süreç Modeli (Flower ve Hayes, 1981: 370; akt. Ülper, 2008: 52).



Çizimden de anlaşılacağı gibi yazma edimi, üç büyük öge ve bunların alt birimlerinden oluşan etkileşimsel bir düzeneğe sahiptir. Bu düzenekte yazma süreci hem uzun süreli bellekle hem de etkinlik çevresiyle etkileşim halindedir. Etkinlik çevresi ve uzun süreli belleğin etkileşimi ise ancak yazma süreciyle gerçekleşmektedir, diğer bir deyişle bireyler yazma sürecine girmeden etkinlik çevresiyle uzun süreli belleklerini etkileşime sokamazlar (Ülper, 2008: 52).

Bu modeli kullanarak Flower ve Hayes (1981) bulgularını dört temel hipotezde düzenlemişlerdir (Flower ve Hayes, 1981: 366):

1. Yazarlar yazma edimini gerçekleştirirken bir dizi farklı düşünme sürecini işletir.
2. Yazmanın bilişsel süreçleri sıralı bir şekilde düzenlenir ve alt süreçleri de içerir.
3. Yazma edimi amaca yöneliktir.
4. Yazarlar üst düzey hedefleri ve destekleyici alt hedefleri oluştururlar ve düzenlerler.

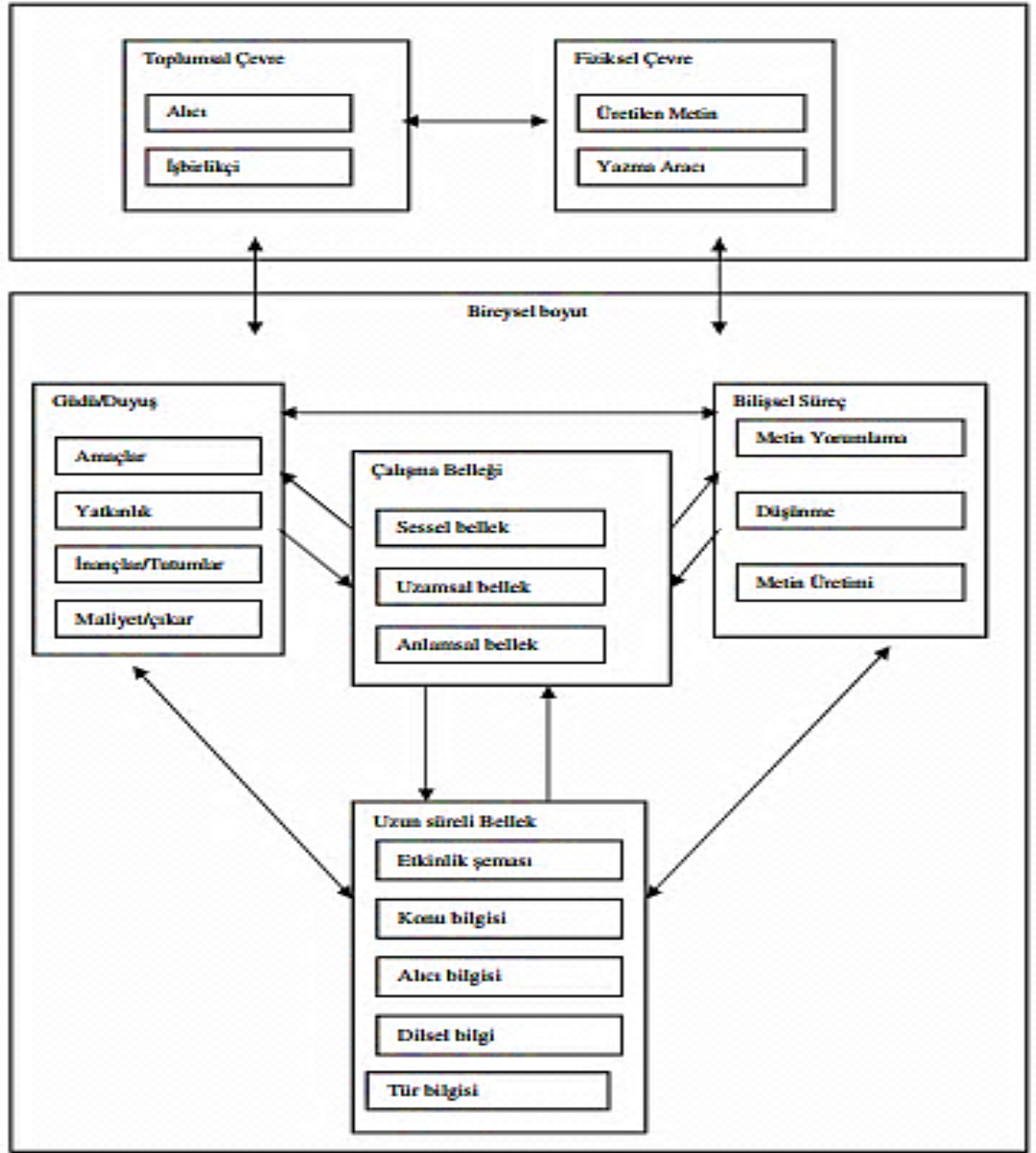
Flower ve Hayes (1981)'in önerdikleri model, yazma ediminin karmaşık ve hiyerarşik doğasını örneklemektedir. Yazarların yazma süreci boyunca metni ve hedeflerini planladıkları, yazıya geçirdikleri ve gözden geçirdikleri belirtilir.

II.2.2.2.2. Flower ve Hayes'in Modelinin Revize Edilmiş Hâli (Hayes, 1996)

Hayes (1996), bilişsel psikoloji ve yazma çalışmalarındaki gelişmeleri daha iyi açıklamak için Flower ile oluşturduğu modeli güncellemiştir. Hayes (1996)'in yeni modeli iki temel bileşenden oluşmaktadır: Etkinlik çevresi ve bireysel boyut. Etkinlik çevresi toplumsal ve fiziksel olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Toplumsal çevre, okuru ve yazma sürecindeki diğer işbirlikçileri içerirken; fiziksel çevre ise hem üretilen metni hem de yazma aracını içermektedir. Hayes (1996), ayrıca yazma sürecinde bireyin rolü üzerinde de ayrıntılı olarak durmaktadır. Bireysel boyut güdü, çalışma belleği, bilişsel süreç ve uzun süreli belleği içermektedir. Hayes (1996), orijinal sosyal bilişsel modeli yeni bir bireysel-çevresel modele dönüştürerek kavramsallaştırmıştır. Hayes (1996)'da özellikle yeni modelde

dört temel değişikliğin altı çizilmektedir: (a) yazmada çalışma belleğinin temel rolü üzerine vurgu yapılmaktadır, (b) uzamsal- görsel ve dilsel sunumları anlama ve birleştirme, (c) güdü üzerine daha fazla vurgu yapılmakta ve (d) modelin bilişsel süreç boyutuna daha geniş bir yapılandırma yapılmıştır.

Çizim 3. Hayes'in Yazma Modeli (1996) (Hayes, 2006: 30; akt. Ülper, 2008: 69).



Bireysel boyut, yazarın biliş, duyuş ve bellek sisteminden oluşur. Bunların işlenmesi dört bileşen aracılığı ile gerçekleşir (Carlin-Menter, 2006; Renkema, 2004; akt. Ülper, 2008: 70-71):

- *Güdü/duyuş*: Yazarların yazmaya güdülenmelerine gönderimde bulunur. Bu bileşen dört alt bileşenden oluşur: *Amaçlar*, *yatkınlık* (predisposition), *inançlar/ tutumlar* ve *maliyet/çıkar hesabı*.
- *Bilişsel Süreç*: Yazma sürecindeki bilişsel işleyişe gönderimde bulunur. Üç alt bileşenden oluşur. Birincisi *metin yorumlama* (text interpretation)dır. Metin yorumlama metnin okunması ya da yeniden okunması yoluyla içerik ve düzenlemeyle ilgili gözden geçirmenin yapılmasına ve metnin bu yolla genişletilmesine işaret eder. Önceki modelin gözden geçirme süreci bu sürece denk gelir. İkincisi *düşünme* (reflection)dir. Düşünme, bilgilerin dönüştürülmesine olanak sağlayan zihinsel etkinlikleri birleştirerek metnin içeriğinin zenginleşmesine işaret eder. Üçüncüsü *metin üretme* (text production)dir. Metin üretme metnin ayrıntılarına girilmesine ve düşüncelerin yazılı metne aktarılmasına işaret eder.
- *Uzun Süreli Bellek*: Önceki modelde yazılı metin üreten bir bireyin uzun süreli belleğinde konu, okur ve plan olgularına yer verilmişken bu modelde uzun süreli bellekte şu beş olgu yer alır: Birincisi *etkinlik şemaları* (task schemas)dır. Etkinlik şemaları metnin üretimini yöneten ve denetleyen işlemlere işaret eder. İkincisi *dilsel bilgi* (linguistic knowledge)dir. Dilsel bilgi yazarın dil ve yazılı metin üretmeyle ilgili bilgisine gönderimde bulunur. Diğerleri ise konu bilgisi; alıcı bilgisi; tür bilgisidir.

- *Çalışma Belleği (Working Memory)*: Çalışma belleği, uzun süreli bellekteki bilgilerin etkin hale gelmesinden sonra aktarıldığı bellektir. Bilgiler buraya aktarıldıktan sonra bilgi üzerinde düşünme ve değişiklikler bu bellekte gerçekleştirilir. Çalışma belleği son derece sınırlıdır ve bu belleğin kapasitesi kişilere göre değişim gösterir. Çalışma belleğinin kapasitesinin düşük olması öğrenme ve dil becerilerine ilişkin bozukluklara işaret eder (Pressley, Harris, 2006). Bu bellek, bireysel boyutun merkezi konumundadır. Bilişsel süreçler ile güdü/duyuş bileşenleri arasında bir arabirim durumundadır. Üç alt bileşenden oluşur: Birincisi *sessel bellek* (phonological memory) tir. Sessel bellek bilgiyi kaybetmemek amacıyla içsel olarak o bilgiyi sürekli yineleyen yazarın iç sesine gönderimde bulunur. İkincisi *görsel/uzamsal bellek* (visio/spacial sketchpad) tir. Bu bellek kodlanan bilginin görsel uzamsallığına gönderimde bulunur. Üçüncüsü *anlamsal bellek* (semantic memory) tir. Bu bellek türü ise metnin içeriğinin düzenlenmesine gönderimde bulunur.

II.2.2.2.3. Bereiter ve Scardamilia'nın Yazma Modelleri (1987)

Bereiter ve Scardamilia (1987), acemi ve usta yazarların yazma sürecindeki farklılıkları belirtmek için iki yazma modeli önermişlerdir. Usta yazarların yazma sürecinde bilgiyi dönüştürdüklerini (knowledge transforming task), acemi yazarların yazma sürecinin ise bilgiyi daha çok aktarmaya dönük olduğunu (knowledge telling) savunmuşlardır.

Bilgiyi aktarma modeli, belirli bir konu hakkında bildiklerini anlatmak için yazan çocukların yazma sürecini tanımlamayı amaçlamaktadır (Bereiter ve

Scardamilia, 1987). Bu model, hem usta hem de acemi yazarlar gözlemlenerek desteklenmiştir (Graham, 2006). Flower ve Hayes'in modeline (1981) benzer olarak bilgiyi aktarma modelinin üç temel bileşeni bulunmaktadır: (1) *Görevin zihinsel sunumu* (mental representation of the task), (2) *Uzun süreli bellek*, (3) *Bilgiyi aktarma süreci*. Bereiter ve Scardamilia (1987), yazarların yazının amacının ve konusunun tanımlandığı görevin zihinsel sunumuyla başladığını belirtmişlerdir. Ardından içerik bilgisi ve yazı, uzun süreli belleğe atılır. Yazma bilgisi, yazarın yazma süreci ve farklı metin türlerini algılayışını sunarken; içerik bilgisi, yazarın metnin konusunu algılayışını sunar. Yazarlar bilgiyi aktarma sürecini kullandıklarında kompozisyonlar daha kısa, daha az tamamlanmış ve daha az niteliklidir (Graham ve Harris, 2000, 2003).

Bilgiyi aktarma (knowledge telling) modeline karşı Bereiter ve Scardamilia (1987), usta yazarların yazma edimini gerçekleştirme süreçlerini açıklayan *bilgiyi dönüştürme* (knowledge transforming) modelinin özelliklerini belirtmişlerdir. Bilgiyi aktarma modeli pek çok usta yazar tarafından kullanılmazken bilgiyi dönüştürme modelinin de alt süreçlerine yerleştirilmiştir. Bu nedenle bilgiyi dönüştürme modeli bilişsel olarak çok daha karmaşık bir modeldir. Bilgiyi dönüştürme modeli kullanımına, bilgiyi aktarma modelinde olduğu gibi yazarlar görevin zihinsel sunumunu geliştirerek başlarlar. Sonra yazma görevini tamamlamak için gerekli yazma bilgisine ve içerik bilgisine uygun hedefler oluşturur ve fikirlerini planlarlar. Ardından daha önce belirtildiği gibi bilgi aktarma sürecini uygularlar. Bu süreç boyunca yazarlar taslağı oluşturulmuş (transcribed) metni incelerler ve uygun hedefler belirlerler. Bilgiyi dönüştürerek yazmada, problem göz önünde bulundurulup bilgi bir araya getirilir ve analiz edilir, metin düzenlenir (transcribe),

yazarların düşünceleri geliştirilir ve sonuç olarak değiştirilir. Bu model düşünülenlerin bir sonucu olarak değişen ve yazılanlara dair bilgi veren yazarın bilgileri üzerine yazmada yinelenen bir süreçtir (Bereiter ve Scardamilia, 1987).

Özetlemek gerekirse, Hayes (1996)'in güncellemeleriyle modelde önemli değişiklikler yapılmıştır. Çalışan bellek ve güdü bileşenleri de belki de en önemli değişiklikler olmuştur (Graham, 2006). Flower ve Hayes (1981)'in yazma modeli ile Hayes'in revize ettiği model (1996) yazma sürecinin karmaşık doğasını yansıtmaktadır. Aynı şekilde Bereiter ve Scardamilia (1987) tarafından önerilen modeller de özellikle sınırlı yazma deneyimine ve bilgi birikimine sahip yazarlar için yazma sürecinin nasıl işlediğini göstermektedir.

Çalışmada kullanılacak olan Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi yazma öğretimi modeli öğretmenin yazma sürecine dâhil olduğu, öğrencilerin ve akranlarının işbirlikli olarak çalıştığı, yazma becerisini süreç içerisinde geliştirdiği, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin geliştirilerek metin üretimlerindeki niteliği arttırdığı, bireysel farklılıkları ve gelişimi göz önünde bulundurarak bireysel öğretim programları sunduğu için yazma öğretimi modellerinden sürece dayalı öğretim modelini içermekte ve yazmayı bilişsel bir sürece dayandırmaktadır.

II.2.3. Strateji Öğretimi

Strateji, belirlenen bir hedefin gerçekleştirilmesi amacıyla bireyin bilinçli olarak üstlendiği bir dizi etkinliktir (Alexander, Graham ve Harris, 1998). Stratejinin en temel özelliklerinden biri amaçlı bir davranışı içermesidir. Bu da belirlenen hedefe ulaşmak için gerekli bir dizi etkinliğe karar vermeyi içermektedir. Stratejiler,

amaca dayalıdır, yöntemsel, gönüllülük ve çaba gerektirir. Aynı zamanda belirlenen konuyu anlayabilmek için de bir planı ve prosedürü içerir (Graham ve Harris, 2005).

Öğrenme stratejileri de öğrencinin çalışma sırasında öğrenmesini kolaylaştıran ve kendisince kullanılan etkinlikler olarak ele alınabilir (Sönmez, 2008: 281). Öğrencilerin bir görevi yerine getirmelerine yol gösteren bir dizi basamaklar topluluğudur (Reid ve Leinemann, 2006). Bu stratejiler, bilgi seçme ve düzenleme, öğrenilecek unsurun tekrarlanması, yeni unsuru bellekteki bilgi ile ilişkilendirme ve materyalin içeriğini geliştirmek gibi eylemleri içerir. Stratejiler aynı zamanda olumlu bir öğrenme atmosferi yaratan veya geliştiren teknikleri -örneğin sınav endişesini azaltmak, sözlü ifade gücünü geliştirmek, öğrenmenin değerini takdir etmek ve olumlu beklenti ve davranışları ortaya koymak- de içerir (Wayne, 2001; akt. Schunk, 2011: 218).

Chamot (2004: 14)'a göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için bilinçli olarak ortaya koydukları eylemler ve düşüncelerdir. *Stratejik öğrenenler* (strategic learners), kendi düşünme ve öğrenme yaklaşımları hakkında üstbilişsel bilgiye sahiptirler, görevinin gerekliliklerinin ne olduğunu iyi anlar, kendi öğrenme güçlüklerini gideren ve görevinin gerekliliklerini karşılayan stratejileri düzenleme becerisine sahiptirler.

Stratejiler daha çok araç gibidir. Stratejiler görevi daha da kolaylaştırsın diye kullanılır. Bir stratejiyi etkili olarak kullanmak otomatik değildir. Öğrenci stratejinin nasıl kullanıldığı bilgisine sahip olmalı, onu etkili olarak kullanabilmeli ve strateji kullanımında uzmanlaşana dek uygulama yapmalıdır (Reid&Leinemann, 2006).

Kısacası stratejilerin etkili olabilmesi için etkili bir şekilde öğretilmesi gerekmektedir. (Jacobson ve Reid, 2007).

Öğrenme stratejisi öğretimi öğrencilere şu konularda yardımcı olmaktadır (Chamot, 2009):

- Nasıl öğrenildiğine dair teknikleri gösterir.
- Öğrencilerin bireyselliklerini ve kendilerine güvenini geliştirir.
- Okulda daha başarılı olmalarına yardımcı olarak öğrencilerin akademik motivasyonlarını artırır.
- Öğrencilerin kendi düşünme ve öğrenme süreçleri hakkında farkındalıklarını geliştirir.

Öğrenciler alıştırma etkinliklerini yaparken bile strateji öğretimi bilginin dönüşümünü ve yorumlanmasını sağlar (Resnick, 1987). Strateji öğretimi, aktif anlama gerektiren görevlerle öğrencileri meşgul eder ve stratejinin bireyselleştirilmesi ve yorumlanmasıyla onlara yardımcı olur (Chalk, Burke ve Burke, 2005: 77).

Öğrenme stratejileri başarılı bir akademik performansı hedefleyen planlardır. Stratejiler, bilgiyi seçip düzenlemek, öğrenilecek materyali tekrarlamak, yeni materyali bellekteki bilgi ile ilişkilendirmek, konunun anlamını kavramak ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak (sınav sırasındaki endişeyi yok etmek ve kendine yarar sağlayacak yolları bulmak, sonuç beklentileri ve tavırlar) gibi eylemleri içerir. Bu öğrenme stratejilerini oluşturmak için bireylerin; durumu ve kişisel özelliklerini analiz etmeleri, öğrenme hedefine ulaşmak için bir plan kurmaları, planı uygulamaları, ilerlemeyi gözlemlemeleri ve gerektiğinde planı değiştirmeleri gerekir. Üstbiliş, bilgi işlemini bu adımlarla yönetir. Bireyler hedeflerine ulaşmalarında

kendilerine yardımcı olacağına inandıkları metotları seçerler; örneğin, tekrar, değerlendirme, düzenleme, kavrama, gözlemlene etkili tekniklerdir (Schunk, 2011: 231-232).

Öğrenme stratejileri, bilginin edinilmesine ve kullanılmasına dönük zihinsel etkinliklerin bilişsel stratejilerle gerçekleştirilmesi nedeniyle, hem “bilişsel stratejiler” içinde hem de bilişsel stratejilerle eş anlamlı olarak kullanılır. Bunun yanı sıra, öğrenme stratejileri öğrencilerin kendi kendine öğrenmelerini sağlamaya dönük etkinlikleri kapsamından dolayı da “öğrenci stratejileri” olarak adlandırılır. Ne ad alırlarsa alsınlar, öğrenme stratejileri öğrencilerin öğrenmelerini yalnız bilişsel yönden değil, duyuşsal yönden de etkileme amacı taşır (Özer, 1998: 154).

Chamot (1998), iyi dil öğrencilerinin daha yetersiz dil öğrencilerinden daha stratejik olduğunu belirtmiştir. Stratejik kavramını da görevin gerekliliklerini daha iyi anlayabilme ve görevi gerçekleştirirken karşılaşılan problemleri çözmeye yaklaşımın daha esnek olması olarak açıklamıştır. Daha stratejik öğrenirler olan öğrenciler öğrenmeye daha motivedirler (Paris, 1988) ve kendi öğrenme yeteneklerine ilişkin özgüvenleri ya da öz yeterlik duyguları daha yüksektir (Zimmerman, 1990; Zimmerman ve Pons, 1986; akt. Chamot, 1998). Bu nedenle stratejik öğrenciler, etkili strateji kullanımının nasıl olduğunu bilmeyen öğrencilerden akademik başarılarının çok daha yüksek olduğunu fark ederler. Genellikle öğrenmesinde başarılı olmayı bekleyen öğrenciler başarılıdır ve her başarılı öğrenme deneyimi motivasyonu artırır (Chamot, 1998: 3).

Öğrenme stratejilerinin temel işlevi, öğrencilerin öğrenmelerini, denetlemelerini, yönlendirmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, her öğrenme konusu ya da durumu için farklı öğrenme stratejileri kullanabilirler. Bu da öğrenme

stratejilerinin çeşitlendirebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir nitelikte olduklarını gösterir. Değişik öğrenme stratejilerini kullanabilen ve yeni öğrenme stratejileri geliştirebilen öğrencilerin, kendi kendilerine ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebildikleri söylenebilir (Özer, 1998:154).

Öğrencilerin etkili bir şekilde öğrenme stratejileri ve metotları üzerinde çalışıp stratejik öğrenenler olabilmeleri için çeşitli bilgilere sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için öğrencilerin sahip olması gereken beş bilgi türü bulunmaktadır: (a) Farklı öğrenme ve çalışma stratejileri bilgisi ve bu stratejilerin nasıl kullanılacağı bilgisi (*strateji bilgisi*), (b) öğrenenler olarak kendilerine dair bilgi (*kendini tanıma*), (c) başarı sağlamada yardımcı olacak farklı türde okul etkinlikleri ve görevleri bilgisi (*görev bilgisi*), (d) içeriğe dair güncel bilgi (*içerik bilgisi*), (e) öğrenmenin gerçekleştiği yere dair bağlam bilgisi (*bağlam bilgisi*) (Weinstein ve Hume, 1998: 11-12).

Etkili bir strateji öğretiminin üç temel özelliği bulunmaktadır: a) Öğrencilere belirli bir görevi öğretmek için en etkili olacak stratejinin belirlenmesi; b) seçilen stratejinin önemini ve kullanımını açıklama ve bilgilendirme; c) etkili strateji yerleşimi, bağımsız strateji kullanımı, kalıcılık ve genelleme için gerekli öz düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunma (Brown, Campione ve Day, 1981).

Stratejik performansın öz düzenlemesi ve strateji hakkındaki bilgi, öğrencilere şu konularda yardımcı olmak için çok önemlidir (Harris ve Graham, 1996: 25-26):

- Stratejinin ne zaman ve nasıl uygulandığını anlamasında,

- Bağımsız/bireysel olarak bir stratejiyi üretmesinde, değerlendirmesinde ve bazı değişiklikler yapmasında,
- Yazma becerisindeki, sürecindeki ve üründeki anlamlı gelişmeyi fark etmesinde,
- Kendi stratejik performansına ve stratejilere ilişkin yeni kavrayışlar (insights) edinmesinde,
- Yazar olarak kendileriyle ilgili beklentilerini geliştirmesinde,
- Stratejik performanslarını kalıcılaştırmasında ve sürdürmesinde.

İyi strateji öğretmenlerinin bilmesi gereken iki şey bulunmaktadır: Hangi stratejinin etkili olduğu ve stratejilerin öğretiminin öğretimin içeriğinde gizil olarak nasıl öğretileceği. İkincisi yani stratejilerin gizil olarak öğretilmesi çok karmaşık değildir. Strateji öğreticiler (a) stratejiyi tanımlayarak ve modelleyerek stratejiye giriş yapar, (b) stratejinin niçin işletildiğini söyleyerek kabul ettirir, (c) nerelerde kullanışlı olacağını söyleyerek stratejiyi geneller, (d) uygulama olanakları sağlayarak stratejiyi tamamlar (Pressley ve Woloshyn, 1995; akt. Kiewra, 2002: 71-72).

Strateji öğretimi süreçte öğretmene aktif bir rol yüklemekte öğretmenin öğrencilerin kendi gelişim ve öğrenmelerinde önemli bir işbirlikçi olmasına dayanmaktadır. Bu rol, öğretmenin öğretimi sağlamasının yanında öğrencinin ihtiyaçlarına uygun aktif, kolaylaştırıcı ve destekleyici olmasını da sağlar. Strateji öğretimi konferans, model olma, diyalog kurma, paylaşma ve telkinde bulunma davranışlarını da gerektirir. Ayrıca strateji öğretimi, öğretmenin öğrencilerin öğrenmek zorunda oldukları şeyleri öğrencilerle paylaşmalarını gerektirir. Kısacası öğretmenler stratejiyi öğrenen öğrencilerinin öz düzenleyici olmalarında bilişsel, üstbilişsel, duyuşsal, davranışsal ve gelişimsel görüşlerini anlarlar. Öğrenme

paylaşılan bir sorumluluk haline dönüşür, öğretmen ve öğrencinin geleneksel rolleri dönüşüme uğrar (Harris ve Graham, 1996).

30 yılı aşkın süredir yapılan çalışmalarla bilişsel strateji öğretiminin ilköğretim çağındaki öğrencilere (ör. Harris, Graham ve Mason, 2006), üniversite düzeyindeki öğrencilere (ör. Day,1986), öğrenme güclüğü çeken ve çekmeyen öğrencilere (ör. Danoff, Harris ve Graham, 1993; De La Paz, 1999; De La Paz ve Graham, 2002) ve yetenekli öğrencilere (ör. Albertson ve Billingsley, 2001; Schunk ve Swartz, 1993) olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür. Bilişsel strateji öğretimi genel olarak beş özellik içermektedir: Öğretmenler düzenli olarak *sesli düşünme* (think aloud) tekniğı ile tanıtım yaparlar; öğretim, ilk olarak öğretmen yönetimindedir ve bu kademeli olarak öğretime göre azalır (ör. Hatırlatıcı ya da destekleyici diyaloglara geçilerek); öğrenciler ilk olarak işbirlikli olarak çalışırlar ardından stratejideki hedefe ulaşmak için bağımsız olarak uzmanlaşırlar; stratejinin kullanımını düzenlemek için sorumluluk öğretmenden öğrenciye geçer; kısaltmaların kullanılması stratejinin her bir basamağının sırasıyla uygulanmasına yardımcı olmaktadır, her bir ipucundaki kısaltma öğrencilerin öz düzenleme gibi bilişsel ya da üst bilişsel bir takım sorumluluklar almasını zorunlu kılmaktadır (De La Paz, 2007: 249-250).

Etkili bir strateji öğretimi için öğrencilerin bir stratejiyi niçin, ne zaman, nerede ve nasıl kullandıklarının ve stratejinin bileşenleri arkasında yatan nedenlerin üstbilış bilgisine sahip olması gerekir (Presley ve Woloshyn, 1995). Öğrencinin strateji öğretiminden tam bir yarar sağlaması için stratejiye dönük üstbilışsel anlayışa gereksinimi vardır (Hacker, 1998). Bu bilgi olmadan stratejinin kalıcı hale gelmesi ve genellenebilmesi güçleşmektedir. Ayrıca öğrenciler gözlemlemeyi anlama ve

kalıcılığı sağlama gibi bilişsel süreçlere yardımcı öz düzenlemeye gereksinim duyar. Üstbilişsel bilgiyi ve öz düzenleme becerilerini geliştirme, strateji öğretiminin ve öz düzenlemeli strateji gelişimi modelinin büyük bir bölümünün en önemli bileşenlerindedir (Reid ve Leinemann, 2006).

II.2.3.1. Strateji Öğretimi ve Yazma Becerisi

Strateji gelişimiyle öz düzenleme stratejilerini (öz öğretim, amaç belirleme, öz gözlem, öz pekiştirme) içeriğinde barındıran ÖDSG'nin bir amacı da yazma stratejisi kullanımını otomatik, düzenli ve değiştirilebilir kılmaktır.

Stratejik yazma öğretimi, öğrenci yazarlara yazdıkları üzerinde dikkatle düşünmeyi, yazmak için hedef belirlemeyi ve hedefleri gerçekleştirebilmek için plan yapmayı öğretir. Bu nedenle stratejik yazma öğretimi metin üretmekte zorlananlar için pek çok yararlı içerik barındırmaktadır (Collins ve Collins, 1996: 61).

Strateji öğretimi ve öz düzenleme öğretimi bazı becerileri desteklemektedir. Öğretmenler süreç yaklaşımını kullanarak genellikle planlama ve düzeltme stratejilerine vurgu yaparlar ve model olurlar, öğretmen-öğrenci konuşmalarında ve mini derslerde yazma sürecini yönlendirirler. Örneğin, bir öğretmen mini bir ders boyunca beyin fırtınası stratejisinin nasıl kullanılacağını belirtir ya da öğrenciye ilk dersten itibaren yazacağı metin için belli bir hedef belirlemesi gerektiği tavsiyesinde bulunur (Harris ve Graham, 1996).

Tüm bunlar özellikle yazma problemi olan öğrencilere destek sağlamaktadır. Bu öğrencilerin yazma süreçlerinin gelişmesi için yoğunlaştırılmış bir öğretime ve büyük desteğe ihtiyacı vardır. Güçlü yazma ve öz düzenleme stratejilerinin sofistike

kullanımının öğrencilerdeki gelişimine yardımcı olması için daha açık öğretim yöntemleri ve yazma stratejisi öğretiminden belli destek alan daha çok öğrenci gereklidir. Çünkü sürece dayalı yazma öğretimi sınıflarında genellikle ya öğretim anında ya da ders boyunca öğretim yapılabilecek süreden yararlanma yer almakta, öğrenciler yazma stratejisi hakkında ihtiyaç duydukları eksiklikleri öğrenememektedirler. Önemli stratejilere gözden kaçtığı ya da zaman yetmediği için giriş yapılmayabilir. Dahası ilkokul, ortaokul ve lisede öğrenciler stratejik yazma performansı ile artan bir şekilde daha çok karşılaşmaktadır. Bu anlamda öğrencilerin uzmanlaşmaya ihtiyaç duydukları metin türü sayısı da artmaktadır. Yazmada süreç yaklaşımının bir parçası olarak strateji ve öz düzenleme öğretimi içermesi ileriye dönük bu konularda fayda sağlamaktadır (Harris ve Graham, 1996).

Strateji ve öz düzenleme öğretimi, öğrencilerin yazma süreci ve yazma hakkında bilgilerinin artmasını sağlar. Örneğin, öğretmen hikâye yazmaya dair bir strateji öğretimi gerçekleştirdiğinde öğrenciler en az üç tip bilgi edinmiş olurlar (Harris ve Graham, 1996) : Hikâye içeriğinde yer alan temel elementlerin bilgisi, iyi yazılmış bir hikâyenin içeriğini daha iyi anlama ve stratejiyi uygularken yazma sürecinin nasıl düzenlendiğini anlama.

Özetle yazma stratejisi öğretimi ile öz düzenleme öğretimi yazma sürecinin ve yazma öğretiminin bir parçası olduğunda öğretmenler ve öğrenciler için pek çok faydası bulunmaktadır (Harris ve Graham, 1996):

1. Öğrenciler, yazma için güçlü araçlar geliştiren uzmanlar olurlar.
2. Öğrenciler bu araçlarda uzmanlaştıkları için araçları bireyselleştirebilirler.

Öğrenciler hem yazma stratejilerinin yeni yollarla nasıl kullanıldığını hem de kendilerine göre stratejiyi nasıl değiştireceklerini öğrenirler.

3. Öğrenciler bireysel olarak yazma stratejilerinin sınırlılıklarını ve zorluklarını anladıkları ve basamakların nasıl değiştirilebilir kullanılabileceğini de anladıkları için stratejilerin amaçları ve kullanımı hakkındaki bilgilerini arttırırlar.
4. Yazma stratejisi ve öz düzenleme öğretimi öğrencilerin yazar olarak kendileri hakkındaki bilgilerinin gelişmesini destekler.
5. Fazlaca stratejik bir yazar olmak öğrencilerin yazmaları için çok daha etkili ve geçerli ürünler yazmalarını sağlayan süreç yaklaşımı gibi öğretim yaklaşımları kullanmalarında da yardımcı olur.
6. Strateji öğretimi öğrencilerin birlikte paylaşmasını, tartışmasını ve birbirine yardım etmesini içeren sosyal atmosferin gelişimini sağlar.
7. Öğrencilerin fen, sosyal, tarih gibi derslerindeki yazma görevlerinde ve diğer yazma süreçlerinde öğretilen stratejiler yardımcı olabilir.
8. Öğrencilerin yazar olarak kendileriyle ilgili ve yazma tutumlarıyla ilgili olumlu yönde gelişim sağlar. Böylece yazma sürecindeki sorumlulukları (engagement) ve motivasyonları artar.

II.2.4. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) Modeli

Bu bölümde Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) modeline geçilmeden önce öz düzenleme hakkında bilgi verilecek ve ardından modelin kuramsal ayrıntısına geçilecektir.

II.2.4.1. Öz Düzenleme

İlk olarak sosyal bilişsel öğrenme kuramının kurucusu Bandura tarafından tanımlanan öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını ölçütlerine uygun hale getirmesidir. Diğer bir deyişle, öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir (Senemoğlu, 2009: 231).

Alanyazın incelendiğinde Boekaerts, Barkowski, Winne, Pintrich ve Zimmerman tarafından öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin olarak farklı modellerin geliştirilmiş olduğu görülmektedir. Bu modellerden Zimmerman ve Pintrich modeli Bandura'nın sosyal bilişsel teorisine dayalı olarak geliştirilmiştir (Puustinen, Pulkkinen, 2001; akt. Özkal ve Sucuoğlu, 2013: 1184).

Zimmerman (2000)'a göre öz düzenleme, akademik performans becerisi ya da zihinsel bir yeti değil tam tersine öğrenenlerin zihinsel yetilerini akademik beceriye dönüştürdükleri öz yönetim sürecidir. Öğrenme, öğretime tepki olarak gerçekleşen gizil bir olaydan ziyade etkin bir yolla öğrencilerin kendi kendileri için yaptıkları bir etkinlik olarak görülmektedir. Öz düzenleme, hedeflere ulaşmaya dönük davranışların, duyguların ve düşüncelerin kendi kendiliğine gerçekleşmesinden söz eder. Bu tür öğrenenler öğrenmeye dönük çabalarında etkindir çünkü sınırlılıkların ve güçlüklerin farkındadırlar, bizzat belirlenen hedefler ve görevle ilgili stratejiler tarafından yönlendirilirler (Zimmerman, 2002).

Öz düzenleme, görev ve kişisel bilgiyi içeren üstbilişsel farkındalığa benzer. Kendi kendine öğrenme; bireylerin görevin gerekliliklerini, kişisel özelliklerini ve görevi tamamlamak için gerekli stratejileri anlamalarını gerektirir. Üstbilişsel farkındalık (uyanıklık) da kişinin öğrenilecek konuyu düzenlemesini, öğrenme

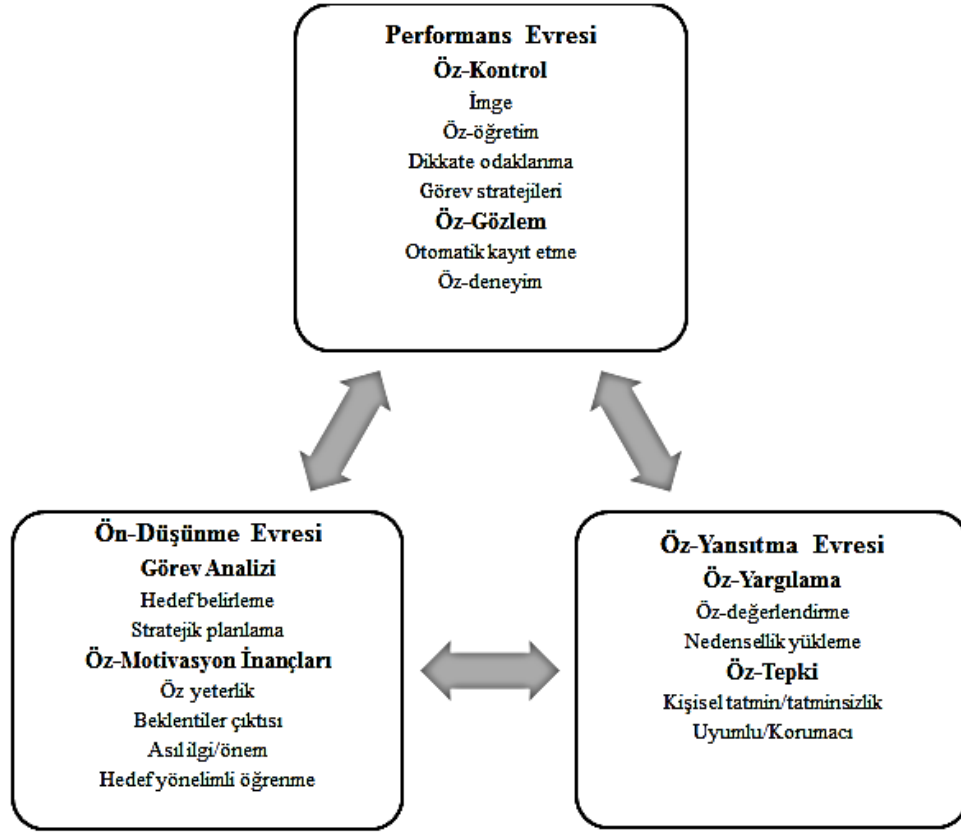
düzenlemesini, ne zaman yeni bir görev yaklaşımı kullanılacağına karar vermesini ve sınav okumalarını yapmasını sağlayan yöntem bilgisini içerir. Öz düzenlemenin temel (üst) ögesi, hedefe ulaşmanın kendisinin problem olduğu ve bireyin kendi kendini gözlemleyerek ilerleme kaydedip kaydetmediğini incelediği problem çözme üretim sistemleridir. Bu sistem, şimdiki durumu bir standartla karşılaştırır ve farklılıkları azaltmaya çalışır (Schunk, 2011: 231).

Öz düzenleme, bir fanus içerisinde yer almaz. Öz düzenlemede çevre önemli bir faktördür (ör. Mace vd., 2001; Schunk, 2001). Çevre değişikliği öz düzenlemeye kolaylık sağlamak ya da öz düzenlemeyi arttırmaktadır (Mace vd. 2001). Öğrenciler genellikle görevlerini tamamlamalarına yardımcı olması için çevrelerini öz düzenlerler (çalışmak için daha sessiz ya da rahat bir ortam bulmak gibi). Yapılandırılmış ya da iyileştirilmiş bir ortamla öngörülebilir ve istikrarlı rutinlerin öğrencilere sağlanması öz düzenleme için önemli bir ön koşuldur (Reid ve Lienneman, 2006).

II.2.4.1.1. Öz Düzenleme Stratejileri

Sosyal öğrenme psikologları öz düzenleme sürecinin yapısını üç döngüsel evre yoluyla göstermektedir: Ön düşünme evresi, performans evresi ve öz yansıtma evresi. Ön düşünme evresi, öğrenme öncesi gerçekleşen inançları ve süreçleri ifade etmekte, performans evresi davranışların yerine getirilmesi sırasında oluşan süreçleri belirtmekte ve öz yansıtma evresi ise her bir öğrenme girişiminden sonra oluşan süreçleri göstermektedir (Zimmerman, 2000).

Çizim 4. Öz Düzenlemenin Evreleri ve Alt Süreçleri (Zimmerman, 2002: 67).



Çizim 4'te öz düzenlemenin evreleri ve alt süreçleri yer almaktadır. Çizimde de görüldüğü gibi öz düzenlemenin alt süreçleri çeşitli öz düzenleme stratejilerini içermektedir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG), metin oluşturmayı içeren üst düzey bilişsel sürece hâkim olmayı, yazma stratejilerini etkili olarak özerk, yansıtıcı ve öz düzenlemeli kullanmayı, iyi yazmanın özelliklerini bilmeyi, yazar olarak kendi yetenekleri hakkında ve yazma hakkında olumlu tutum sahibi olmayı amaçlamaktadır. Kısaca yazmada uzman olmayı amaçlamaktadır (Harris, 2005:1).

Usta yazarlar, yazma edimlerini yönetmek adına çeşitli öz düzenleme stratejilerini kullanırlar (Harris ve Graham, 1996). Öğrencinin öğrenmesinde etkili olabilecek pek çok öz düzenleme stratejisi bulunmaktadır. Bu stratejilerin en temel

dördü *öz gözlem* (self monitoring) (bazı yerlerde *öz değerlendirme* (self assesment) ya da *öz kayıt* (self recording) olarak da geçmektedir), *öz öğretim* (self instruction), *hedef belirleme* (goal setting) ve *öz pekiştirme* (self reinforcement)dir. Bu stratejiler tek başlarına kullanıldıklarında da yararlı olabilirler. Ancak öz düzenleme stratejileri, etkili başka (yazma) stratejilerle birleştirilerek kullanıldığında daha faydalı olmaktadır. ÖDSG’de belirtilen “Ö” ve “D” kısaltmaları da öz düzenlemeyi temsil etmektedir. ÖDSG modelinin temel hedeflerinden biri de öz düzenleme yapabilen öğrenciler geliştirmektir. Bunu yapabilmek için de etkili yazma stratejilerinin uygun öz düzenleme stratejileriyle bir arada kullanılması gerekmektedir.

Öz düzenleme stratejileri, öğrencilerin tüm bilişsel gelişimlerine katkıda bulunur. *Hedef belirleme* (goal setting), *öz öğretim* (self instruction) ve *öz değerlendirme* (self assesment) gibi öz düzenleme işlemleri (procedures), öğrencilerin görevlerine nasıl yaklaşacakları ve ne yapacaklarıyla ilgili değişiklik yapabilmelerine dair bilgi sağlar. Eğer hedeflenen amaç gerçekleştirilemezse öğrenci başka bir yol kullanmaya karar verebilir ve böylece süreç için yeni ya da değiştirilmiş bir dizi yönerge (guidelines) oluşturur (Harris ve Graham, 1996).

ÖDSG’de öğrenci yazarlarının hedef belirleme ve yazma sürecini yöneten öz gözlem gibi öz düzenleme stratejilerini nasıl kullandığı sınımlanmaktadır. Ayrıca bu model, bu iki bütünleşik stratejinin öğretimi için bir aracılık yapmaktadır. Bu öğretim modeli tüm öğrenciler için uygundur. Ek olarak yazmaya dönük öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için de özellikle kullanışlı bir modeldir (Harris ve Graham, 1996: 2).

ÖDSG öğretim modeli, öz düzenleme ve yazma stratejilerinin süreç içerisinde ve birlikte işletilerek öğretilmesi gerektiğini belirtir. Öz düzenlemenin hedef

belirleme, öz gözlem, öz öğretim ve öz pekiştirme stratejileri, ÖDSG modelinde kullanılan öz düzenleme stratejileridir. Belirtilen öz düzenleme stratejileri açıklanarak modelde ve uygulamada nasıl kullanıldığına dair içeriğe yer verilecektir.

II.2.4.1.1.1. Hedef Belirleme (*Goal Setting*)

Hedef belirleme, anlaşılır bir süreçtir. Öğretmen ve öğrenci, sergilenen performansı konuşur ve tartışır. Öğretmen ve öğrenci birlikte uygun hedefi, hedefe ulaşmak için süreyi ve hedefle gelişimin nasıl gözlemlenebileceğini belirler (Reid ve Lienneman, 2006).

Hedef belirleme, pek çok temel göreve hizmet sunar. Hedef belirleme dikkati, motivasyonu ve çabayı artırır. İkinci olarak, yazmak için gerekli olanın ya da istenenin ne olduğuna dair bilgi sağlar. Hedef belirleme, sonucu kararlaştırırken ve öz değerlendirme yaparken stratejik davranışa ve planlamaya yardımcı olur.

Hedef belirleme süreci beş adımdan oluşmaktadır (Harris, 2005:1):

- Öğrencilere hedeflerini sorma ve hedefleri yeteri kadar alt basamaklara ayırma.
- Hedefe ulaşmak için öğrencilerin bir plan yapması ve planın ilerleyişinin değerlendirilmesi.
- Planı kullanıma hazır hâle getirme.
- İlerlemeyi öğrencilerden takip etmelerini isteme.
- Gerektiği şekilde hedefleri düzeltme ya da yenileme.

Öğretmen, öğrencinin yazmak için uygun hedefleri belirlediğinden emin olmalı sonuçta da öğrenci hedeflerini gerçekleştirmiş olmalıdır. Ayrıca hedefler özel, ilgi çekici ve mantıklı olmalıdır.

Etkili öğrenenler *hedef odaklıdır* (goal oriented) (Winne, 1997) ve hedef belirleme de öz düzenlemenin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Bandura, 1986). Hedefler, öğrenenler için son derece kullanışlı fonksiyonlar sunar. Hedeflerin sunduğu üç temel fonksiyon şunlardır (Schunk, 1990):

1. Amaçlar çabalarımız için hedef koymamızı sağlayan yapıdadır (ör. “*Diyetle on kilo vereceğim.*”). Bu bize hedefe ulaşmak için ne yapmamız gerektiği hakkında bilgi vermektedir (ör. “*Kalorili yiyecekleri yemeyi bırakacağım ve egzersiz yapmayı arttıracacağım.*”).
2. Hedefler, gelişim hakkında bilgi sağlar. Bir önceki örneğin devamı olarak, hedefimize ulaşmak için ne kadar kilo verdiğimiz ve vermemiz gerektiğini takip ederiz.
3. Son olarak da, hedefler performans oluşturmak için motive eder. Gerçekleştirilen hedefler, çabanın pekiştirilmesine yardımcı olur. Kişinin kendisini iyi hissetmesini sağlar.

Etkili hedeflerin üç temel özelliği bulunmaktadır: özel, yakın ve zor (Bandura, 1988). Özel olması hedefin iyi şekilde tanımlanması anlamına gelmektedir. Belirsiz hedefler (ör. “*Yapabildiğinin en iyisini yapmalısın.*” gibi), özel hedefler (“*Testin en az %80’ini doğru cevaplamalısın.*” gibi) kadar etkili değildir. Yakın olması ise zaman ile ilgili bir özelliktir. Yakın hedefler yakın zamanda tamamlanabilir (“*Dersin sonuna kadar tahtaya yazdığım kelimeleri üç kere yaz.*” gibi.) ve uzak hedeflere (“*Sene sonuna kadar 100 kelime ezberle.*” gibi.) göre daha

kolay tamamlanabilir. Şunu da belirtmek gerekir ki uzak hedeflere ulaşmak için pek çok yakın hedef kullanmak da mümkündür. Zor olması ise hedefin uğraştırıcı olması anlamına gelmektedir. Kolay ulaşılan hedefler çabayı arttırmaz ve devam ettirmez (Johnson ve Graham, 1990). Çoğu etkili hedef kısmen uğraştırıcıdır. Bu şu anlama gelmektedir hedefler ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır (Reid ve Lienneman, 2006: 80-81).

Öz gözlemlerde olduğu gibi, hedef belirleme de bir önceki performansla hedefi karşılaştırmayı içeren öz değerlendirme sürecini içerir (Schunk, 2001). Bu durum motivasyondan kaynaklanmaktadır. Şunu da belirtmek gerekir ki hedef belirlemenin etkili olması için hedefi önemsemek gerekir. Eğer bir hedef öğrenci için az önemli ya da önemsizse, hedef öğrenciyi motive etmez ya da performansını geliştirmez. Bu nedenle öğretmenlerin hedeflerin başarıyla tamamlanması gerektiğinin üzerinde durması gerekir. Öğrencilerin kendi kontrolleri dışında şans eseri değil de çabaları sonucunda hedef aracılığıyla geliştiklerini görmeleri sağlanmalıdır (Reid ve Lienneman, 2006).

Çalışmada modelin uygulaması yapılırken öğrencilerden yazma stratejileriyle birlikte hedef belirleme stratejisini de işletmeleri beklenmiştir. Tartışmacı metin yapısı hakkında bilgilendirme yapıldıktan sonra öğrenciler daha önce yazdıkları metinlerini incelemiştir. Öğrencilerin metinlerinde türe özgü hangi metin elementlerini ve bağlantı öğelerini kullandıklarını bulmaları, ardından bir sonraki oluşturacakları metin için metin elementi ve bağlantı ögesi bulundurma durumları ile ilgili hedef belirlemeleri istenmiştir. Bunu yapmaları için de her bir öğrenciye hedeflerim ve yaptıklarım tablosu verilmiştir. Öğrencilerin bu ders için genel hedeflerinin nitelikli tartışmacı metinler oluşturmak olduğu, özel hedeflerinin ise

planlama ve GERB basamaklarından yararlanarak türe özgü metin elementlerine ve bağlantı ögelerine yer verilmesi olduğu öğrencilerle birlikte belirlenmiştir. Örnek olması amacıyla örnek bir öğrenci metni sınıfta incelenmiş ve öğretmen bir sonraki metin için nasıl hedef belirleneceğini uygulamalı olarak öğrencilere göstermiştir. Her ders bir sonraki ders için yakın hedefler belirlenmiş böylece öğrencilerin gelişimlerini hedeflerini gerçekleştirerek daha iyi gözlemlemesi sağlanmıştır. Öğrencilerin tablolara yazdığı hedefler öğretmen tarafından da kontrol edilerek hedeflerin gerçekçi ve ulaşılabilir olup olmadığı kontrol edilmiştir.

II.2.4.1.1.2. Öz Gözlem (*Self Monitoring*)

Öz gözlem, bir davranışın oluşup oluşmadığının ve ardından sonuçların kaydının yapılıp yapılmadığının bireysel olarak öz değerlendirmesinin yapıldığı zaman gerçekleşir (Nelson ve Hayes, 1981). Yazma becerisinde öz gözlem üç bölümde meydana gelir: dikkat, performans ve strateji kullanımı. Öz gözlem stratejileri, gerekli becerilere sahip ancak bunu uygulamaya sokamayan öğrenciler için oldukça etkilidir. Organize etmedeki, dikkatteki, görevi başlatma ve bitirmedeki zorluklar öz gözlem stratejileri kullanılarak azaltılabilir. Başarılı bir öz gözlem planının ikinci bir sonucu olarak akademik başarıda artış gerçekleşebilir. Öz gözlem süreci hedef belirleme süreci ile birlikte daha iyi işler. Hedef belirlendikten sonra öğretmen öğrencilerin mevcut performanslarını anlamalarına ve kendi gelişimlerini görmelerine yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin gelişim çizelgesini oluşturmak bunu yapmak için bir yoldur. Öz gözlemin basamakları açıkça öğretilir ve destekleyici uygulamalar önerilir (Harris, 2005).

Öz gözlem davranışların pek çoğu için kullanılabilir. Çalışmanın amacı doğrultusunda yazma stratejisi öğretimiyle ilişkili olanlara odaklanılacaktır. Öz gözlem müdahalesinin (intervention) iki temel tipi vardır: *Dikkatin öz gözlemi* (self monitoring of attention) ve *performansın öz gözlemi* (self monitor of performance). Dikkatin öz gözleminde öğrenciler yazma stratejisine dönük hatırlatma yapıldığında dikkatli olup olmadığını değerlendirir ve sonuçları kaydederler (Reid, 1993; Reid ve Harris, 1989). Performansın öz gözleminin de pek çok çeşidi vardır. Örneğin öğrenciler üretkenliklerinin ya da stratejiyi kullanımlarının öz değerlendirmesini yapabilir. Öz değerlendirmeler çalışma süresince olabileceği gibi bittikten sonra da olabilir. Performansın öz gözlemi grafik ya da çizelge oluşturmayı içerir (Reid ve Lienneman, 2006).

Öz gözlem kullanımının öğretimi doğrudan olmalıdır. Bunun için Reid (1993), şu basamakları belirlemiştir:

1. *Basamak: Hedef Değişken Seçme*

Öğretmen ilk olarak hangi davranışın öz gözleminin yapılacağını belirlemeli. Değişimi hedeflenen davranış ile öz gözlemi yapılan davranış sıklıkla aynı olmasına rağmen her zaman için aynı değildir. Bu nedenle öğretmen öğrencinin görevi tamamlamadaki gelişimine dikkat ederken buna rağmen öğrenci belirlenen davranışının öz gözlemini yapabilir. İyi bir hedef davranış belirgin, gözlenebilir, uygun ve bireye göre olmalıdır.

2. *Basamak: Temel Veri Toplama (Collecting Baseline Data)*

Bu basamakta, temel veri toplanmalı ve kaydedilmelidir. Bu, çok emek gerektiren ve vakit alıcı bir işlem olmamalıdır. Öğretmen ilk olarak öz gözlemin nerede ve ne zaman yapılacağını tespit etmelidir. Ardından da veriyi nasıl

toplayacağını belirlemelidir. Temel veriyi toplama iki nedenden ötürü önemlidir. Birincisi, öz gözlemin başarılı olup olmadığını değerlendirmek için objektif bir ölçüt sağlanmalıdır. İkincisi ise probleme dönük objektif veri toplama öz gözlem için gereken çözümü sağlayabilir. Öğrenciler bazen problemin büyüttükleri kadar önemli olmadığını görmekteyler. Ya da yanlış davranışı hedeflediklerini anlayabilirler.

3. Basamak: İstekli İşbirliğini Edinme (*Obtaining Willing Cooperation*)

Öz gözlemin içeriğinde “öz” kavramı aktif bir rol oynamaktadır. Öğretmenin öğrenci adına aktif ve istekli işbirliğinde bulunması gerekir. Öğretmen öğrenciyle görüşme yapmalı ve samimi olarak problemi belirtmelidir. Öğretmen iyimser fakat gerçekçi olmalı; kendisi gibi aynı problemi yaşayan pek çok öğrenciye yardım eden bir araç olarak öz gözlemi tanımlamalıdır. İşbirliği sağlandıktan sonra öz gözlemin ne zaman ve nerede olacağı belirlenir.

4. Basamak: Öz Gözlem İşlemlerinin Öğretimi (*Instruction in Self Monitoring Procedures*)

Bu basamak süresince öğretmen yalnızca becerilerin öğretimiyle değil aynı zamanda da öz gözlemi öğrencilere beğendirmeye ilgilendir. Önemli olan her bir basamağı başarıyla tamamlamak; ancak hedefe ve öğrenciye göre de her bir basamağa ayrılacak zaman değişkenlik gösterebilir. Öğrenciler bir sonraki basamağa geçmeden önce buldukları basamakta başarılı olmalıdırlar. Şunu da belirtmek gerekir ki öğrenciler basamakların her birini çok kolaylıkla ve hızlıca bir saatten az bir sürede öğrenebilirler.

Çalışmanın uygulama aşamasında öğrencilerin yazma stratejisiyle birlikte öz gözlem stratejisini de işletmeleri sağlanmıştır. Öğrenciler hedeflerini belirledikten sonra mevcut performanslarını anlamalarına ve kendi gelişmelerini görmelerine

yardımcı olunmuştur. Öğrencilerin oluşturduğu her metin sonrası hedeflerim ve yaptıklarım tablosu kontrol edilerek öğrencilerin gelişimlerini ve performanslarını gözlemlemesi sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilere model olması amacıyla öğretmen örnek uygulamasının ardından planlama ve GERB basamakları kontrol tablosunu sesli düşünme tekniği ile doldurarak öz gözlem sürecini nasıl işlettiğini öğrencilere göstermiştir. Ardından her metin oluşturma süreci sonrasında planlama ve GERB basamakları kontrol tablosunun öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Böylelikle öğrenciler yazdıkları metinlerde yazma stratejisi basamaklarının ne kadarını ve hangilerini işlettiklerini gözlemleyebilmiştir.

II.2.4.1.1.3. Öz Öğretim (*Self Instruction*)

Öğrencilerin kendi davranışlarını düzeltmek için kendi kendilerine konuşmaları öğretildiğinde, ifade edilen iç konuşmalara öz öğretim denilmektedir. Öz öğretim, ne başkalarına yönelik ne de başkalarıyla iletişime uygun olmayan iç konuşmayı içerir. Bu konuşma doğrudan öz düzenlemeye dönük bir konuşmadır. Açık ya da örtük olabildiği gibi gönüllü ya da gönülsüz de olabilir. Ayrıca motor aktiviteler, bilişsel süreç ya da algısal süreç üzerinde etkili olabilir.

Çoğu öğrenci kendi kendine konuşmayı doğal olarak çeşitli amaçlarla gerçekleştirmektedir. Tasarlanmış iç konuşmanın öğrencilerin yazmalarına büyük yardımcı olabilir.

Yazma süreci boyunca öz öğretimin altı temel tipi vardır (Harris, 2005):

1. Problemi Tanımlama:

Öğrenciler yazmaya başladığında mutlaka problemi ya da durumu açıklamak zorundadırlar. Ne yapacaklarını anlamaya çalışırlar: “*Ne yapmam gerek?*” ve “*İlk basamağım ne olmalı?*” sorularını kendi kendilerine sorarlar. Ardından “*İkna edici bir metin yazmam gerekir.*” gibi bir görev tanımlarlar.

2. Dikkatini Verme ve Planlama:

Öğrenciler dikkatlerini toplar ve plan geliştirmeye başlarlar. Öğrenciler “*Konsantre olmalı, dikkat etmeli ve basamaklar üzerine düşünmeliyim. Bunun için plan yapmam gerek. İlk olarak yapmam gereken.....ardından.....*” şeklinde düşünebilirler.

3. Stratejiyi Uygulama:

Ardından öğrenciler yazma stratejisi kullanımlarını öz düzenler. Kendi kendilerine “*İlk olarak basamakları hatırlatıcı kısaltmayı kâğıdımın bir kenarına yazacağım. İlk basamağım....Bu metni oluşturmadaki amacım..... ve metni oluşturacağım...*” der.

4. Öz değerlendirme:

Öğrenciler performanslarını değerlendirir, hatalarını bulur ve düzeltirler. “*Metin bölümlerimin hepsini kullandım mı? Unuttuğum bir tane var onu da eklemeliyim.*” şeklinde düşünürler.

5. Başa Çıkma ve Öz Kontrol:

Buradan itibaren, kendi kendine konuşma öğrencinin problemle başa çıkmasına ve öz kontrolünü geliştirmesine yardımcı olur. Kendi kendilerine şunları demeleri beklenir: “*Endişelenmeme gerek yok, bunun üstesinden gelebilirim.*”, “*Biraz endişelenmemde sorun yok, bu bana yardımcı olabilir.*”

6. Öz pekiştirme:

Son olarak, kendi kendilerine “Çok daha güzel oldu.” ya da “Sonu çok güzel oldu. Öğretmen de okuyana kadar beklemeliyim.” gibi kendilerini öven sözler söyleyerek ödüllendirirler.

Öz pekiştirme, bazı kriterlere nazaran öz değerlendirmeye ihtiyaç duyar. Öz pekiştirmenin gerçekleşeceği zamanı öğrencilerin bilmesi gerekmektedir. Öz öğrenme, öz düzenlemenin güçlü bir biçimidir öz gözlem ve hedef belirlemeye anlam katabilir ve doğal olarak da onlarla birlikte işler. Diğer öz düzenleme alt süreçleri ile birleştirildiğinde dışarıdan gelen bir pekiştirmeye bazı öğrenciler ihtiyaç duymayabilir.

Öz öğretimin iki düzeyi bulunmaktadır: (1) Çok sayıda duruma uygulanabilen ve genellenebilen *görev yaklaşımı* (task approach), (2) genellenemeyen ve belirli bir duruma odaklanan *özel görev* (task specific). Her iki düzey de kullanışlıdır. Öz öğretimler pek çok şekilde kullanılabilir (Reid ve Lienneman, 2006). Graham vd. (1992)'nin belirlediği ve yukarıda da örneklendirilen altı temel öz öğretim fonksiyonu Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2. Öz Öğretimin Altı Türüne Örnek (Reid ve Lienneman, 2006: 78; Harris ve Graham, 1996: 139)

Öz Öğretim Tipi	Örnek
Problem tanımlama	“Burada ne yapmalıyım?”
Görevin gereklerini ve ne olduğunu anlama	“Bundan sonraki adımım ne olmalı?” “İkna edici bir metin yazmak istiyorum.”
Dikkatini Verme ve Planlama	“Basamakları düşünürken dikkatli ve konsantre olmalıyım.”
Göreve odaklanma ve planı oluşturma	“Bu sorunu çözmenin en iyi yolu nedir?” “İlk olarak yapmam gereken... ardından...”
Stratejiyi Uygulama	“İlk olarak metin oluşturmama yardımcı hatırlatıcı ipuçlarımı bir kenara yazmam gerek.”
Yazma ya da öz düzenleme stratejisini uygulama	“Stratejiyi kullanmayı unutmamam gerek.” “Metin oluştururken ilk basamağım...”
Öz Değerlendirme	“Hikâye bölümlerinin hepsini kullandım mı? Kontrol edeyim.”
Performansı değerlendirme, hataları bulma ve düzeltme	“Bu yazdıklarım anlamlı oldu mu?” “Planı takip ediyor muyum?”
Başa Çıkma ve Öz Kontrol	“Endişelenme, endişenin bir faydası yok.”
Zorluklarla ve yetersizliklerle başa çıkma	“Daha yavaş ilerlemeli ve biraz zaman ayırmalıyım.” “Bunun üstesinden gelebilirim.”
Öz Pekiştirme	“Yaptım ve çok iyi bir iş çıkardım.”
Mükâfat sağlama	“Bu sonu sevdim.” “Öğretmen de bunu okuyana kadar beklemeliyim.”

Öğrencilere öz öğretim kullanımı ilk olarak öğretilirken öğrencinin bireysel öz düzenleme ihtiyacına en uygun bir türle başlamak en iyisi olabilir. Diğer yandan, türlerin hepsini öğretmeye çalışmak öğrencilerde kafa karışıklığına sebep olabilir

(Harris ve Graham, 1996). Şunu da belirtmek gerekir ki öz öğretimler motive olunduğu sürece işler. Çoğu zaman öğretmenler görevde zorlandıklarında ya da zorlukla başa çıkarken öz öğretimi işletirler (Reid ve Lienneman, 2006).

Öz öğretim stratejisinin nasıl işletildiği de yazma stratejilerinin öğretimi sırasında öğrencilere öğretilmiştir. Öncelikle öğretmen model uygulamasında öz öğretim stratejisinin gereği sesli düşünme tekniğiyle iç konuşmalar yaparak yazma stratejisinin nasıl uygulanması gerektiğini göstermiştir. Öğrencilerden yazma uygulamaları yaparken öncelikle ne yapmaları gerektiğini belirlemeleri beklenmiş ve öğretmenin de örnek uygulamasında gösterdiği ipucu kartlarını kullanarak stratejiyi uygulaması sağlanmıştır. Öğrencilerin öz öğretim stratejisini işlettikleri öğretmen tarafından ders esnasında gözlemlendiği gibi kayda alınan kamera kayıtlarında da saptanmıştır. Öz öğretim stratejisi yazma sürecinde diğer öz düzenleme stratejileriyle birlikte işletilmiştir.

II.2.4.1.1.4. Öz Pekiştirme (*Self Reinforcement*)

Belirlenmiş bir hedefe ulaşıldığında bireysel olarak kendine ödül olarak tanımlanan öz pekiştirme oluşur (ör. *İki saat çalışırsam televizyondaki filmi izleyebilirim*) (Graham vd., 1992). Bu süreç, tepkisizliğin ya da olumsuz bir tepkinin sonucuna karşılık olumlu pekiştirme sonucunun beklentisini öğrenen çocuğun doğal gelişim sürecine ayna tutar (Mace vd., 2001). Bu çevresel şekillendirmenin bir sonucu olarak öğrenciler kendi davranışlarını öz pekiştirmeyi (ya da kendilerini cezalandırmayı) öğrenirler. Öz pekiştirmenin uygulanışı dört basamaklı bir süreçten oluşmaktadır. Birincisi, öğretmen hedefe ulaşılması için standartlar belirlemelidir.

Standartlar net ve objektif olmalıdır. Örneğin “*Yazmada daha iyi olmak.*” iyi bir standart değildir; “*Haftalık yapılan sınavın %80’inde başarılı olmak*” ise daha uygundur. İkincisi, öğretmen bir pekiştireç seçmelidir. Mümkünse, öğrenci sürece dâhil edilir. Öğrenciler neyle ödüllendirileceğini bilir. Üçüncüsü, öğrencilerin kendilerini nasıl değerlendireceğini belirlemedir. Örneğin, bir öğrenci kendi kendini kontrol edebilir ya da öğretmenin kontrol etmesi için yazdıklarını öğretmene verebilir. Son olarak, öğrenci kriteri oluşturduğunda ya da başardığında kendini pekiştireçle ödüllendirebilir. Pekiştirme basamağı tamamıyla bireysel olarak yapılmayabilir. Örneğin, bir öğrenci öz pekiştirme öncesinde öğretmenle ne öğrendiğini kontrol edebilir. Öz pekiştirme genellikle diğer öz düzenleme stratejileri ile bütünleşiktir. Örneğin öz pekiştirme ve hedef belirleme çoğunlukla bir arada işler. Öz pekiştirme öz gözlemlerle de birleşiktir (Reid ve Lienneman, 2006: 81-82).

Çalışmanın uygulama aşamasında öğrencilerin metin ürettikten sonra hedeflerini ve yaptıklarını tablosunu kontrol ederek hedeflerini gerçekleştirdiklerini ve geliştiklerini görmeleri onlarda öz pekiştirme sağlamıştır. Metin üretimi sırasında öğrenciler öğretmenle iletişime geçerek metinlerini değerlendirme yoluna gitmiştir. Ayrıca öğrencilerin metinlerini tamamladıktan sonra akranlarıyla metinler üzerine tartışmaları ve konuşmaları da öğrencilerin öz pekiştirme stratejisini işletmelerine yardımcı olmuştur. Öğrencilerin öz öğretim stratejisini işleterek iç konuşmalarla metinlerinin niteliğinin arttığını ifade etmeleri de pekiştireç niteliği taşımaktadır. Ayrıca strateji öğretimi sonrası öğrencilere verilen sertifika öğrencilere yazmaya dönük pekiştireç sağlamıştır.

Öz düzenleme stratejilerinin etkili olmasının yanında iki önemli avantajı da bulunmaktadır. Birincisi, öz düzenleme stratejileri pek çok davranış yaklaşımında

belirtilen *gizli müfredatı* (hidde curriculum) reddeder. Öğretmen ve diğer yetişkinlerden ziyade öz düzenlemeyle öğrencilerde değişim vardır. Öğrenciler kendi davranışlarında bağımsız olarak değişiklik yapabilirler. İkinci olarak, öz düzenleme stratejileri pek çok yaklaşıma göre daha pratik avantajlar sağlamaktadır (Reid ve Lienneman, 2006: 82).

Şunu da belirtmek gerekir ki, öz düzenleme stratejileri etkilidir ancak tek çözüm değildir. Her öğrenci için bu stratejiler yüzde yüz etkili olmayabilir. Bununla birlikte öz düzenleme stratejilerinin sınıflarda uygulaması kolaydır, yapılan çalışmalarla etkililiği kanıtlanmıştır ve eğitimcilerin sınıflarında öz düzenleme stratejilerini kullanmayı da göz ardı etmemesi gerekir (Reid ve Lienneman, 2006). Ayrıca öz düzenleme stratejileri kendi başlarına kullanılabilirler gibi ÖDSG sürecinin bir parçası olarak diğer yazma stratejileriyle birleştirildiğinde çok daha etkili olur. Bu çalışmada da öz düzenleme stratejileri, ÖDSG modeli ile işletilerek öğrencilerin yazma sürecinde öz düzenleme becerilerinin gelişimi sağlanmıştır.

II.2.4.1.2. Öz Düzenleme ve Yazma Becerisi Arasındaki İlişki

Öz düzenlemeye dayalı öğrenme sürecinde öğrenci aktif roledir ve bu sürecin her aşamasında belirli roller üstlenmek zorundadır. Bu konu üzerinde çalışan araştırmacılar, öz düzenleme becerisine sahip öğrenci özelliklerini şu şekilde açıklamışlardır (Risember ve Zimmerman, 1992; Pintrich, 2000; Lapan, Kardash, Carol ve Turner, 2002; akt. Altun, 2005: 8-9):

1. Öğrenciler hedefledikleri yere ulaşmak için stratejiler belirlerler ve çeşitli işler üzerinde çalışırlar. Öğrenciler hedeflerine ulaşmak amacıyla, zaman ve kaynakları etkili şekilde kullanırlar.
2. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler kendi bilgilerini göz önüne alarak, üzerinde çalıştıkları konuların zorluk derecesini kendi ilgi ve güçlerine göre ayarlarlar. Bu öğrenciler öğrenmeyi, düzlük ve tırmanışlarda ilerleme olarak görürler; başarısızlığı da becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanmadığını düşünür ve durumu geçici bir aksama olarak algırlarlar.
3. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, var olan kaynakları nasıl kullanacaklarını bilir ve öğrenmelerini kontrol altında tutabilirler. Bu nedenle öğrenciler, nasıl plan yapacaklarının, kaynaklarını nasıl yöneteceklerinin, nereden nasıl yardım alacaklarının ve performanslarını nasıl değerlendireceklerinin bilincindedirler. Bu beceriye sahip öğrenciler, kendi hedeflerini ve standartlarını oluşturabilir ve gerektiğinde bu hedef ve standartları kendi imkânlarına göre değiştirebilirler.
4. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, çalışırken işbirliği içindedirler. İşbirliği hem çalışmanın sürekliliği için teşvik hem de gerektiğinde stratejik yardım sağlar.
5. Öz düzenlemeye dayalı öğrenmenin odaklandığı nokta, anlamın yapılandırılmasıdır. Burada önemli olan, öğrencinin kendisine verilen bilgiyi pasif olarak almaktan ziyade okuduğu, üzerinde tartıştığı konudan anlam çıkarmasıdır. Bu süreçteki önemli nokta ise oluşturma, paylaşma ve anlamı gözden geçirmeye odaklanmaktadır.

6. Öğrenme becerileri konusunda kendine güvenen bu öğrenciler, sadece sahip oldukları bilgi ve beceriyle yetinmeyip yeni bilgi ve beceriyi öğrenmeye çalışırlar.
7. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, öğrenme etkinliklerinde gösterdikleri çaba ve oluşturdukları üründen gurur duyarlar. Onların başarıları çok çalışmalarının yanı sıra kendilerinin kişisel hayal güçleri, anlayışları ve stratejilerinin birer yansımasıdır. Bu öğrenciler başarı için sadece çaba ve becerinin yeterli olmayacağını bilirler. Gerçek bir başarı için özel stratejiler ve devamlılık gibi kontrol edilebilir faktörlerin önemli olduğunu kavramışlardır.
8. Öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, kendi bilişsel bilgi ve yeteneklerinin farkında olup, çevresel kaynakları etkili bir şekilde kullanır ve bu iki süreç arasındaki dengeyi sağlayarak akademik başarılarının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunurlar.

Kısacası öz düzenleme yapan öğrenci (a) görevleri iyi uygular, (b) görevin tamamlanması için gerçekçi hedefler belirler, (c) görevin gerçekleşmesi/başarıyla tamamlanması için etkili stratejiler kullanır, (d) etkililiği değerlendirmek için öz gözlem yapar, (e) gerektiği kadar strateji kullanımını ayarlar (Zimmerman, 1989; akt. Martinez-Pons, 2002: 126).

Öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişimi tüm disiplinler için öncelikli olmalıdır. Bunun yazma konusunda da gerekli olduğuna dair üç gerekçe sayılabilir. Birincisi, öz düzenleme becerileri öğrencilerin yazma esnasında daha bağımsız olmalarına izin verir. Bu da öğretmene bağlı zamanın azalmasını destekler. İkincisi, öğrencilere bu becerileri öğretmek yazmayla ilgili meşguliyetlerini ve motivasyonlarını artırır. Üçüncüsü, öz düzenleme becerileri pek çok öğrencinin

zorlandığı yazma sürecini planlama ihtiyacını gideren araçları (tools) sağlar (Harris ve Graham, 1996: 18).

Yazma dikkat yönetimi, öz denetim ve irade yönetimi gerektiren zorlu bir süreçtir. Graham ve Harris (2000) öz yeterliliğin yazmayı iki şekilde etkilediğini ileri sürmüştür. Birincisi, öz düzenleme alt süreçleri (örneğin; planlama, denetleme ve değerlendirme) yazının tamamlanması için gerekli yapı taşlarını sağlar. İkincisi, bu süreçler yazmada stratejik ayarlamalara ve daha uzun vadeli etkilere yol açabilir. Özetle, iyi planlama gelecekte tekrar kullanım ihtimalini artırır ve yazma öz yeterliliğini geliştirir; bu da motivasyonu ve ileride yazılacak yazıları olumlu etkiler. Öz düzenleme becerilerinin öğrencilere yazma çalışmaları bağlamında öğretilmesi daha yüksek motivasyon ve başarı sağlamaktadır (Graham ve Harris, 2000; Schunk ve Swartz, 1993; Schunk, 2011).

Eğer öğrenme yazma üzerine ise yazar, planlama ve düşüncelerin organizasyonunu gerektiren görevi algılar. Aynı şekilde kompozisyon yazmada öz düzenleme kullanıldığında yazma sürecinde de belirli stratejiler kullanılır. Yazma sürecinde öz düzenlemenin ve öğrenme yaklaşımlarının birbiriyle etkileşimi eşzamanlıdır (Evans, Kirby ve Fabrigar, 2003; Magno, 2009).

Nitelikli yazılar için öz düzenlemenin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir çünkü yazılı metin üretme planlanan ve devamlılık sağlayan tasarlanmış bir etkinliktir (Zimmerman ve Riesenberg, 1997). Buna ek olarak nitelikli yazılar zor ve çaba gerektiren bir görev olarak görülmekte, yazma çevresini yönetmek için dikkat kontrolü ve kapsamlı bir öz düzenleme gerektirdiği, yazma sürecinin içeriğinin ve yazma konusunun sınırlamalar getirdiği de düşünülmektedir (Kellogg, 1987; Ransdell ve Levy, 1996; Scardamalia ve Bereiter, 1986; Zimmerman

ve Riesenberg, 1997). Tüm bu varsayımlar, öz düzenlemenin yazma sürecinde önemli bir rolünün olduğunu göstermektedir. Flower ve Hayes (1980: 39), yazma becerisinin büyük bir kısmının bireyin kendi yazma sürecini yönetme ve gözleme becerisi olduğunu belirtmişlerdir.

Zimmerman ve Kitsantas (1989), yazma yeterliklerinin rol modellerden, öğretmenlerden ve uygun yazma kurallarından yardım alan yazarlar gibi sosyal yönlerden kaynaklı olduğunu açıklamışlardır. Bu da yazmada öz düzenleme becerilerinin rolünü açıklayan sosyal bilişsel kuramın rolünü şekillendirmektedir. Belirtilen kuramda yazma yeterlikleri modellerden önce öğrenilir ve ardından bireyler gözlemler yoluyla yazmaya başlarlar. Ardından ne gözlemlendiyse modelin stili ve deseni benimsenerek ve edinilerek bireysel olarak taklit edilir (Magno, 2009).

Usta yazarlar çeşitli öz düzenleme tekniklerini kullanırlar. Usta öğrenci yazarlar da yazma edimini yönetmek için öz düzenleme stratejilerini kullanırlar. Alanyazına göre yazma sürecini öz düzenlemedeki problem, pek çok faktörden kaynaklanmaktadır. Birincisi, daha az yetenekli yazarlar genellikle yazma kabiliyetlerini abartır (Graham ve Harris, 2005). Ayrıca usta olmayan yazarlar planlama, düzeltme ve diğer öz düzenleme stratejilerinin rollerini genellikle önemsemezler (Graham ve Harris, 1997; Zimmerman ve Riesenberg, 1997). Usta olmayan yazarlar öğretmen ve akran desteği olmadan metin üzerinde çok az bir düzeltme yaparlar ve yapılan düzeltmelerin çoğunluğu da metnin yüzey yapısını değiştirmeye dönük küçük değişikliklerdir. (Graham ve Harris, 1994; MacArthur ve Graham, 1987; MacArthur, Graham ve Schwartz, 1991). Son olarak usta olmayan yazarlar öz düzenlemenin gerekliliğinin usta yazarlara göre daha az farkındadırlar (Zimmerman ve Riesenberg, 1997; akt. Helsel ve Greenberg, 2007: 753).

Kuramcılar, yazarların çevresel, davranışsal ve kişisel süreçlerini kontrol etmek için kullandıkları çok çeşitli öz düzenleme stratejileri ortaya koymuşlardır (Graham ve Harris, 1994; Zimmerman ve Riesemberg, 1997). Bunlar; hedef belirleme ve plan yapma (ör: yazma konusuyla ilgili bilgi toplama), kayıt tutma (ör: not alma), organize etme (ör: notları düzenleme), dönüştürme (ör: yazılı açıklamayı kolaylaştırmak için karakteri görselleştirme), öz gözlem (ör: yazma hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini kontrol etme), kayıtları gözden geçirme (ör: o zaman kadar üretilen metni ve notları gözden geçirme), öz değerlendirme (ör: metnin niteliğini ya da önerilen planları değerlendirme), düzeltme yapma (ör: yazı için metin ya da planları değiştirme), kendi kendine konuşma (ör: yapılması gerekenler hakkında kişisel konuşma ya da yazarken sesli olarak söyleme), prova yapma (ör: yazmadan önce bir sahneyi çalışma), çevresel yapılandırma (yazmak için sessiz bir ortam bulma), süreyi planlama (yazma süresini ayarlama ve planlama), kendini ödüllendirme (ör: yazma görevini tamamladıktan sonra ödül olarak dondurma yeme), yardım isteğinde bulunma (metni kontrol etmesi için başkasından yardım isteme) ve kendine model seçme (ör: daha nitelikli bir yazarın yazma stilini ya da üslubunu taklit etme) (Graham ve Harris, 2000:4).

Yazma öğretim modelleri kompoze etme yönünden öz düzenlemenin önemini, yazma yetisinin yüksek derecede öz düzenleme becerisi gerektirdiğini belirterek açıklar (Graham ve Harris, 2000). Bu nedenle yazmada öz düzenlemenin öğretimi, öğrencilerin sonradan ürettikleri metinlerin niteliklerinde belirgin bir gelişme sağlamaktadır (García ve Fidalgo, 2010). Dolayısıyla, son 20 yıldır yapılan bilişsel ve öz düzenleme strateji öğretimi çalışmalarının gelişimi ve hızlı ilerlemesi yazmada öz düzenleme gelişiminin önemli bir öğretim hedefi olduğunu

göstermektedir (Graham, 2006; Graham ve Harris, 2003; Graham ve Perin, 2007; Wong, Harris, Graham ve Butler, 2003; García ve Fidalgo, 2010).

Deneysel çalışmalar gözden geçirildiğinde yazılı metinlerde uzmanlığın gelişiminde öz düzenlemenin önemli bir rol oynadığı görülmektedir (Fidalgo ve García, 2007; Graham ve Perin, 2007; Wong, Harris, Graham vd., 2003). Öğretim programlarının sonuçları farklı modellere dayanmaktadır: Örneğin; *öz düzenleme strateji gelişim modeli* (Graham ve Harris, 2003; Graham, 2006); *yazma modelinde bilişsel strateji öğretimi* (Englert vd., 1991; Englert, Raphael and Anderson, 1992); *strateji içeriğini öğrenme öğretimi programı* (the strategy content learning instruction program) (Butler, 1994; 1995); *türe özgü yazma stratejileri araştırması* (the genre-specific writing strategies research study) (Wong, Butler, Ficzero, Kuperis ve Corden, 1994; Wong, Butler, Ficzero ve Kuperis, 1996; 1997); ya da *sıralı beceri ediniminin sosyal bilişsel modeli* (the social cognitive model of sequential skill acquisition) (Zimmerman ve Kitsantas, 1999; 2002) yazma performansının gelişiminde öz düzenleme yazma stratejilerinin etkililiği üzerine önemli veriler sağlamıştır (Fidalgo ve García, 2008).

Bu çalışmada Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli ele alınacağı ve uygulamaya sokulacağı için yalnızca bu modele ilişkin kuramsal bilgilere yer verilecektir.

II.2.4.2. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) Modeli

Öğrenme güçlüğü çeken ilköğretim öğrencilerinde öz düzenleme alt süreçlerinin ve yazma stratejilerinin etkililiğini sınavan iki yazma öğretimi programı

bulunmaktadır. Birincisi, Englert ve arkadaşlarının (Englert vd. 1991) geliştirdiği ve değerlendirmeye tabi tuttuğu *Bilişsel Strateji Öğretimi Yazma* (Cognitive Strategy Instruction Writing) programıdır. Bu programla öğrenme güçlüğü çeken ve çekmeyen 4. ve 5. sınıf öğrencilerine iki tip bilgilendirici metin türü (açıklayıcı ve karşılaştırma) öğretilmiştir. Program, öğrenciler için her bir metin türüne göre stratejilere uygun düşünme kartları (think sheets) tasarlamıştır. Bu kartlar planlamada, organize etmede, eklemede ve düzeltmede kullanılmaktadır. Öğretmenler de stratejilerin ve bu kartların kullanımına sesli düşünme tekniğiyle model olurlar. Öğrenciler bu kartları bağımsız kullanana kadar öğretmen onlara yardımcı olur. Model olma ve rehberlik etme sürecinde öğretmen ve öğrenciler yazma ve süreç hakkında öğrendiklerini konuşur ve öğrenciler yaptıklarını paylaşımları için cesaretlendirilir (De La Paz ve Graham, 1997). Yapılan çalışmalara göre, öğrenme güçlüğü çeken ve çekmeyen öğrencilerin belirtilen türlerde metinlerinde gelişme görülmüştür. İkinci olarak, Graham, Harris ve arkadaşları (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991) yazma öğretimi için Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) modelinin uygulamasını sınamışlardır.

Harris ve Graham (1996)'a göre, tüm öğrencilere öz düzenleme yapabilen öğrenenler olabilmeleri için işlemler (procedures) (öğrenenlerin hedeflerine ulaşmak için kendi kendilerine uğraştıkları işlemler) öğretilmelidir. Profesyonel yazarlar çevrelerini, davranışlarını ya da bilişsel işlemlerini düzenlemek için öz düzenleme stratejilerini sık sık kullanmaktadır.

Bu doğrultuda Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) olarak bilinen öğretim yaklaşımını Karen Harris ve Steven Graham (1994) geliştirmişlerdir. Bu yaklaşım, tüm çocuklar için özellikle de yazmada önemli güçlükler çeken çocukların

ihtiyaçlarını, yaşadıkları zorlukları, duyuşsal, davranışsal ve bilişsel karakterlerini doğrudan ele alan bütünüleşik öğrenme yaklaşımından yararlanmayı öncelikli olarak kendine hedef edinmiştir (Harris, 1982; Harris ve Graham, 1996). ÖDSG yaklaşımı, bilişsel gelişim ve öğrenmeye, tutuma ve gelişime odaklanan ve bunların öğrenmedeki etkin rolünü vurgulayan eğitimci ve araştırmacıların bulgularını bir bütünü halinde göz önünde bulundurarak ele alır. ÖDSG öğrencileri okuma, konuşma, matematik ve yazma gibi çeşitli alanlarda desteklemeyi amaçlamaktadır. Bununla birlikte ÖDSG'nin temeli her çocuğun yazabileceğine dayandırılmakta; planlama, yazma, düzeltme, ekleme ve yazma sürecini yönetme stratejilerinin uygulamaya konulabileceğini belirtmektedir. Kompozisyon stratejileri ile birlikte çocukların öz düzenleme stratejileri ve yazma sürecini içeren hedef belirleme, öz öğretim, öz gözlem ve öz değerlendirme becerileri gelişmektedir (Harris, Schmidt ve Graham, 1997: 2).

Yazmada ÖDSG'nin üç bölümden oluşan temel amaçları şöyledir:

1. Öğrencilerin yazma süreçlerinden planlama, yazma, düzeltme ve düzenlemeyi içeren stratejiler ve yazma hakkındaki bilgi ve becerilerinin gelişimine destek olmak.
2. Öğrencilerin yazmadaki gözlem ve yönetim ihtiyacına dönük becerilerinin devam eden gelişimini desteklemek.
3. Öğrencilerin kendilerini yazar olarak görmelerinde ve yazmaya dönük olumlu tutumlarının gelişimine katkı sağlamak.

Bu amaçlara ulaşmak için, öğretmenler ÖDSG'yi kullanarak (a) fark yaratacak stratejilerin ustalıkla kullanılması, (b) kendi bilişsel sürecinin ve diğer öğrenme özelliklerinin bilgisi ve stratejik performansın öz düzenlemesi, (c) strateji

kullanımının sınırlılıklarının, öneminin ve amacının anlaşılması konularında gelişim sağlanmasında rehberlik edici ve hangi aşamada olursa olsun destekleyici bir rol alırlar (Harris, Schmidt ve Graham, 1997; Harris ve Graham, 1996).

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) modeli yazma becerilerini doğrudan öğretmekte kullanılan strateji öğretimi modelidir (Graham ve Harris, 2003). Şunu belirtmek gerekir ki ÖDSG bir strateji değil, strateji öğretimi için rehber niteliğindedir. Kısacası öğretmenin strateji öğretmesine yardımcı olur. Modeli kullanmak öğrencinin stratejiyi başarılı olarak kullanmasını sağlayan basamakları takip etmesine yardımcı olur ve böylece stratejiden maksimum yarar sağlanır (Reid ve Leinemann, 2006).

ÖDSG öğretiminin beş önemli özelliği bulunmaktadır (Graham ve Harris, 2003: 329-330):

1. Öz düzenleme alt süreçlerine eşlik eden stratejiler ve gerekli bilgiler tamamıyla öğretilir çünkü öğrenme gücü çeken öğrencilerin daha kolay öğrenen öğrencilere göre süreç ve bilgiye dair doğrudan ve ayrıntılı bir öğretim almaya ihtiyacı vardır (Reeve ve Brown, 1985).
2. ÖDSG modeli, öğretmen ve öğrenci arasında mantıksal yapısal bakış açısı ile etkileşimli öğrenmeyi vurgulamaktadır (Pressley, Harris ve Marks, 1992). Öğrenciler, öğretim süresinde öğretmen ve diğer akranlarıyla aktif bir işbirlikçi olarak görülür.
3. Öğretim için hedeflenen bilgi, beceriler, süreçler öğrencilerin ihtiyaçlarına ve yeteneklerine uygun hale getirilerek öğretim bireyselleştirilir. Örneğin, Sexton ve arkadaşlarının (1998) çalıştığı bir sınıfta öğrencilere tartışmacı metinlerinde temel metin bölümlerine yer veren öğrenciler için strateji yeniden düzenlenmiş

ve içerik öğretimi yapılmıştır. Uygun bir düzenleme her bir destekleyici gerekçe için bir ya da daha fazla uygun örneği üretmeyi içerebilir. Öğretim, uygun dönüt ve desteklerin bireysel olarak kullanılması yoluyla daha da bireyselleştirilir.

4. Öğretim, zamandan daha temel ölçüttür çünkü öğrenciler basamakta yapmaları gerekeni yapana kadar öğretimin bir sonraki basamağına geçemezler. Önemli olan öğrencilerin stratejiyi ve öz düzenleme prosedürlerini etkili ve etkin olarak kullanana kadar öğretimin bitmemesidir.
5. ÖDSG daha önceden öğretilen stratejilerin üzerine yeni stratejilerin öğrenilmesi gerçekleştiği için devam eden bir süreçtir.

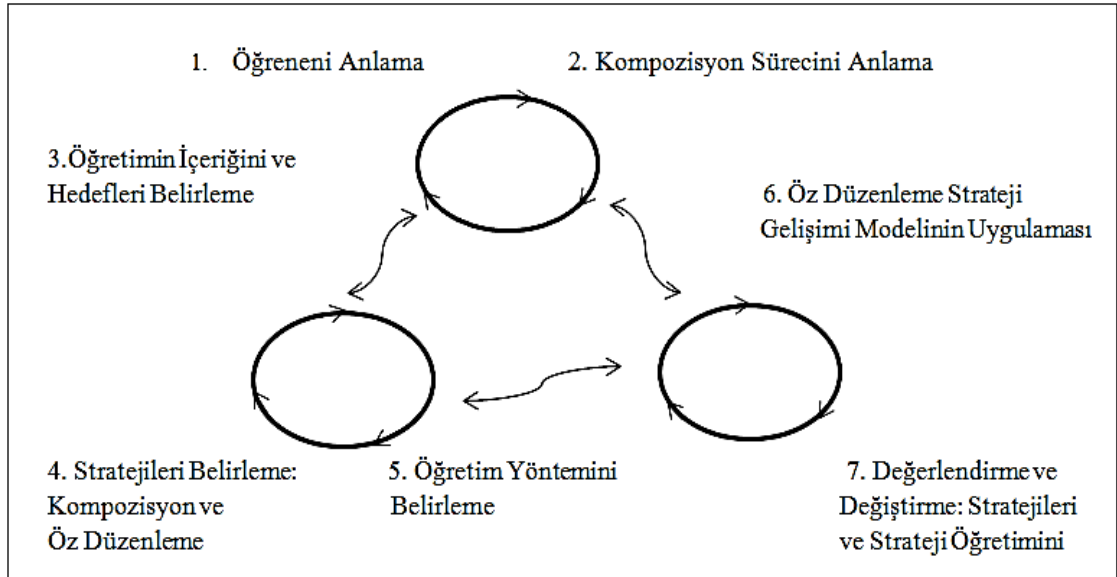
ÖDSG, düşük yazma performansı gösteren öğrencilerin yazma başarılarını geliştiren etkili bir araçtır. ÖDSG, gelişim ve öğrenmedeki role, bilişsel gelişmeye ve öğrenmeye, tutuma odaklanan çalışmaların birleşimidir (Brown ve Campione, 1981; Englert, Raphael, Fear ve Anderson, 1988; Flower ve Hayes, 1980; Kaaman ve Wong, 1993; Meichenbaum, 1977; Scruggs ve Mastropieri, 1990; Vygotsky, 1962). ÖDSG, öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun ve öğrenme biçimlerine yönelik esnek ve değiştirilebilir bir yaklaşımdır. ÖDSG'nin küçük gruplarda ve büyük sınıflarda yapılan pek çok deneysel çalışmayla geçerliği kanıtlanmıştır. ÖDSG, yazmayı öğretmeye yönelik olduğu gibi aynı zamanda da okuma ve matematiğe de yöneliktir (Case, Harris ve Graham, 1992; Johnson, Graham ve Harris, 1997). ÖDSG, öğrencilerin bağımsız, öz düzenleyici, amaca dönük ve akıcı olmalarına yardımcı olmak için tasarlanmıştır (Graham, Harris ve Reid, 1992). ÖDSG süreci işletildikten sonra normal ve yetersiz öğrenci kompozisyonlarının niteliğinde, uzunluğunda, imlâsında ve yapısındaki gelişim ve bunların yanı sıra yazmaya dönük tutum ve görüşlerindeki gelişim uzun süre devam etmekte ve

genelleşmektedir (Harris ve Graham, 1996; Graham, Harris ve Troia, 1998; akt. Harris, Graham, vd. , 2002: 111-112).

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli, diyalog kurma, telkinde bulunma, rol model olma gibi yollar aracılığıyla öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde öğretmene aktif ve kolaylaştırıcı bir rol yüklemektedir. Öğretmenlerin yazma sürecini anlaması gerekmekte ve öğrencilerin yazar olarak gelişimini sağlayabilmeli onları yönlendirebilmelidir (Harris ve Graham, 1996).

ÖDSG'nin amacı strateji kullanımlarını sürekli, esnek ve otomatik hale getirmektir. Bu seviyeye getirmek için de zamana, çalışmaya ve tekrara gerek vardır. Bununla birlikte, öğretmenler strateji öğretimi sürecine çok iyi vakıf olurlarsa çoğu öğrenci önemli derecede akademik gelişim sağlayacaktır (Reid ve Lienneman, 2006).

Çizim 5. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli: Tekrarlayan Bir Süreç (Harris ve Graham, 1996: 184).



Harris ve Graham (1996)'a göre, birbiriyle ilişkili ve tekrarlayan yedi temel planlama, uygulama ve değerlendirme aşaması öğretmenin strateji öğretiminin hem etkisini hem de bireyselleşmesini (individualization) en üst düzeye çıkarmasına izin verir. Bu yedi aşama arasındaki ilişki yukarıdaki Çizim 5'te görülmektedir. Bu yedi aşama tüm öğrencilerin strateji öğretiminde başarılı olması için önemliken ilk dört aşama yazma ve sürece, dikkate ve beceriye dönük diğer öğrenme problemleri olan öğrencilerle çalışmak için özellikle çok önemlidir. Beşinci ve altıncı aşamada ise Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretimine karar verme ve uygulama yer almaktadır. Yedinci aşama ise değerlendirme ve değiştirme aşamasıdır.

ÖDSG sürecini tamamlama süresi stratejiye ve öğrencinin ihtiyacına göre çeşitlilik göstermektedir. Dersler sınıfın seviyesine bağlı olarak 20-60 dakika arasında sürer. Uygulamada çoğu strateji kolaylıkla öğretilir. Harris'e göre, 8-12 yaşlarındaki ilköğretim öğrencileri için 30-40 dakikalık dersler öğrencilerin ÖDSG sürecinin basamaklarını tamamlamaları için yeterlidir (Harris, Graham ve Mason, 2003). ÖDSG modeli birebir, küçük grupla ve tüm sınıf halinde uygulanabilir (Harris, Schmidt ve Graham, 1997).

ÖDSG'de öğretmenler, her öğrencinin düzeyine rehberlik edici bir destek sağlar; öğrenci yazma sürecinde uzmanlaştıkça bu destek yavaş yavaş azalır. Böylece, aynı stratejiler tüm öğrencilere öğretilmez, bazı öğrencilerin daha az strateji öğretimine ihtiyacı olabilir. Yazma stratejisini açıklama ya da gösterme ya da öz düzenleme stratejisini başlatma gibi basit işlemler (procedures) öğrenciler tam anlamıyla kolaylıkla ve açıkça yazdıkları zaman yeterli olabilir (Harris ve Graham, 1996).

ÖDSG, öğretmenlerle öğrencilerin kendi öğrenmelerinde ve gelişimlerinde aktif bir işbirlikçi olarak çalışmalarına ve model olmanın, diyalog kurmanın, paylaşmanın ve çabalamanın gerekliliğine dayanmaktadır. Şunu da belirtmek gerekir ki ÖDSG yazma öğretimine dönük yeni bir modelleme oluşturulamakta yazma öğretimine etkili ve mevcut uygulamalarla katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte sürece dayalı yazma öğretiminin sağladığı gibi öğrencilerin yazma ve bireysel öz düzenleme ihtiyaçlarına göre destek ve açıklık getiren bir öğretimin sağlanması üzerinde durmaktadır. Bu nedenle de ÖDSG modeli bir bütün olarak ne tüm öğrenciler için ne de aynı öz düzenleme ve yazma stratejilerine ihtiyacı olan öğrenciler için aynı gereklilikte bir modeldir.

ÖDSG yaklaşımı, öğretmenlerin aktif birer öğrenen olduğu üzerinde durmakta bu nedenle de öğretmenler işbirlikçi olarak strateji öğretiminde yer almakta kendi ve öğrencilerinin yazma ve öz düzenleme stratejileri, öğrencilerin stratejik performansı düzenlerken karşılaştığı zorluklar, strateji gelişimini kolaylaştıracak yollar ve uzun süreli ve genellenebilir öz düzenleyici, stratejik performansı destekleme yolları üzerine bilgilerini yapılandırmaktadır (Harris, Schmidt ve Graham, 1997).

ÖDSG'de öğrencilerin beyin fırtınası içeren planlama ve düzeltme (bkz. Harris ve Graham, 1985); öz gözlem (self monitoring) (Harris, Graham, Reid, McElroy ve Hamby, 1994); bilgi ve anlamsal ağlaştırma için okuma (MacArthur vd.; 1996); metin yapısını kullanarak yazma içeriğini düzenleme ve oluşturma (Graham ve Harris, 1989; Sawyer, Graham ve Harris, 1992); gelişmiş düzeyde planlama ve imlâ (De La Paz ve Graham, 1997); hedef belirleme (Graham, MacArthur, 1988; Graham vd. 1995), karşılıklı geri dönütler kullanarak düzeltme (MacArthur,

Schwartz ve Graham, 1991) ve yazımsal biçimsel düzeltme (Graham ve MacArthur, 1988; Graham vd. 1995) stratejilerini kullanımları gelişimlerinde önemli farklılıklar oluşturmaktadır (Harris, Schmidt ve Graham, 1997: 4).

ÖDSG öğrenci performanslarını dört temel alanda geliştirmeye ve değiştirmeye yardımcı olur: Yazının niteliği, yazma bilgisi, yazma yaklaşımı ve öz yeterlik (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991; Harris ve Graham, 1992). Özellikle, strateji çeşitliliği yanında öğrenci metinlerini nitelik, uzunluk ve yapı açılarından da geliştirmektedir.

ÖDSG modelinde, strateji ve öz düzenleme bileşenlerini birleştirmede ve öğretmede kullanılan altı temel öğretim basamağı bulunmaktadır. Bu basamaklar aracılığıyla öğretmenler ve öğrenciler stratejinin edinilmesinde, uygulanmasında, değerlendirilmesinde ve değiştirilmesinde iş birliği yaparlar. Bu basamaklar yalnızca yazma becerisi için değil aynı zamanda öğrencilerin okuduğunu anlama, matematiksel problemleri çözme, ödev tamamlama ve akademik öz yönetim (self management) becerilerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır. Bu basamaklar birebir sırayla takip edilmesi gereken basamaklar anlamına gelmemektedir. Aksine genel bir format ve rehber niteliğindedir. Bu öğretim basamakları öğretmenin ihtiyaç duyduğu anda geri dönülerek tekrarlanabilir, istenilen şekilde yeniden düzenlenebilir, birleştirilebilir ya da değiştirilebilir.

II.2.4.2.1. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli Öğretim Basamakları

ÖDSG modelinin temel basamakları, strateji öğretiminde vurgulanan gerekli öğelerin varlığından emin olmak için tasarlanmıştır. Basamaklar genel olarak kullanıldığı gibi sırayla belirtilecektir; öğretmen tarafından gerekli ya da uygun görüldüğünde basamaklar yeniden düzenlenebilir ve değiştirilebilir. Bu model aynı zamanda öğretmenlerin kendi yeterlikleri doğrultusunda modeli kullanmalarına da izin vermektedir. Ayrıca ÖDSG’de basamaklar tekrarlanabilir olarak tasarlanmıştır. Öğretmen gerektiğinde basamağa tekrar dönebilir ve etkinlikleri tekrarlayabilir. Basamakları tekrarlamak öğrencilerin tekrar düşünmelerine ve bilişsel ve üst bilişsel gelişimlerine yardımcı olur (Reid ve Lienneman, 2006).

Bazı basamaklara her öğrencinin ihtiyacı olmayabilir. Örneğin, bazı öğrencilerin ön bilgileri aktif olduğu için öz düzenleme ve strateji öğretimi sürecine geçilebilir. Bu nedenle bu öğrenciler için bu basamak atlanabilir ya da sadece bu basamağa ihtiyacı olan öğrencilere destekte bulunulur (Harris, Schmidt ve Graham, 1997).

Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modeli altı basamağı içermektedir: (1) *Ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme* (Develop and activate background knowledge), (2) *Stratejiyi tartışma* (Discuss the strategy), (3) *Stratejiye model olma* (Model the strategy), (4) *Stratejiyi akılda tutma* (Memorize the strategy), (5) *Destek olma* (Support the strategy), (6) *Bağımsız performans sergileme* (Independent performance). Bu basamaklar öğrencilere yazma süreci boyunca rehberlik etmektedir.

II.2.4.2.1.1. Birinci Basamak: Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Geliştirme

Öğrencilerin yazma stratejisi ve öz düzenleme prosedürlerini anlamaları, edinmeleri ve uygulamaları için gerekli bilginin ve becerilerin öğrencilere öğretilmesidir (Graham ve Harris, 2005). Bu basamak, öğrencilerin strateji öğretimi için gerekli ön bilgilere sahip olup olmadığını kesinleştirmek üzerine odaklanmaktadır. Örneğin, öğrenciler örnek metinler okuyabilirler ve anahtar bileşenleri (ör. hikâyenin parçalarını) tanımlayabilirler. Öz düzenleme stratejilerinden olan hedef belirleme ve özgözlem bu aşamada öğretilir. Öğrencilere bu bileşenlerin nasıl kullanıldığı ve yazma süreci boyunca her birinin neden önemli olduğu düşündürülür (Zumbrunn, 2010).

Ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme, kolay gibi görünse de aslında kimi zaman görüldüğü gibi kolay olmamaktadır. Strateji kullanımında etkili olacak ön koşul becerilerde öğrencilerin uzman olması çok önemlidir. Bu basamakta öğretmenin yapması gereken iki önemli işlem bulunmaktadır (Reid ve Lienneman, 2006): (1) Öğrencilerin stratejiyi uygulaması için gerekli becerilerin tanımlanması, (2) öğrencilerin bilgilerinin ya da becerilerinin değerlendirilmesi.

Becerilerin tanımlanması: Ön bilgileri geliştirirken ilk olarak stratejinin uygulanmasında gerekli olan temel becerilerin tanımlanması gerekir. Öğrencinin stratejinin bileşenlerini öğrendiğinden emin olmak için bu çok önemlidir. Örneğin bazı okuma anlama stratejileri öğrencilerin tanıdık olmadıkları metin yapılarını içermektedir. Gerekli strateji bileşenleri ve temel becerileri belirlemenin en iyi yolu, başarı için gerekli bilgi açısından görevleri analiz etmektir. Görevlerin analiz edilmesi öğretmenlere strateji performansında öğrencilere neyin gerekli olacağını

bilmeleri açısından yardımcı olacaktır. Görevleri analiz etmenin en kolay yolu iki kolon oluşturmaktır. Birinci kolon “basamaklar”, ikinci kolon ise “beceriler” olarak nitelendirilir. Birinci kolonda öğrencilerin görevi başarıyla tamamlaması için gerekli basamaklar listelenir. İkinci kolonda ise bu basamakta öğrencilerin bilmesi gereken performans listelenir.

Bilgiyi değerlendirme: Öğrencilerin bilgilerini kontrol etmek için pek çok yol vardır. Öğrenci performansını gözlemlemeyi içeren öğretim izlencesi tabanlı ya da sadece öğrencilerin ne yaptığına (nasıl ve niçin) dönük sorular sorma gibi bazı ortak metotlar kullanılır. Çoğu zaman öğretmenler öğrencilerin bilgileri hakkında zaten haberdardır. Beceri eksiklikleri yeni bir stratejiye girişte vurgulandığı gibi yapılmalıdır.

Ön bilgileri harekete geçirme ve geliştirme basamağı süresince, öğrencilerin öğrenmesi için ihtiyacı olan, kompozisyonlarında ya da öz düzenleme stratejilerinde kullanacakları ön bilgiler ve diğer beceriler (söz varlığı, kavramlar gibi) geliştirilir. Ön beceriler ve ön bilgiler öğrencilerin ileriki aşamalara geçebilmesi için yeterli derecede edinilmelidir; öğrencilerin gelişimleri 2. ve 3. basamaklarda da gelişmeye devam eder. 4. basamağa gelindiğinde ön beceriler artık çok gelişmiştir. Ön bilgilerin ve ön becerilerin gelişimine ilişkin etkinlikler öğrenciye, bilgi ve becerilerin gelişimine bağlıdır. Hem metin oluşturmada hem de öz düzenleme stratejilerinde uzmanlaşana kadar bu bilgiler geliştirilebilir. Örneğin kavram ve öz öğretimin kullanımına bu basamakta giriş yapılır. Öğretmen ve öğrenciler metin oluşturmaya ilişkin öz öğretimi işbirlikçi olarak oluşturabilirler. Örneğin, düşünmeden yazmaya girişen bir öğrenci kendi kendine “*Unutmamalıyım ki düşünmek için biraz zaman ayırmaya ve yavaş olmaya ihtiyacım var.*” kararını vermeli ya da yaptığı hata

karşısında hemen motivasyonu düşen öğrenci “*Moralimi bozmamalıyım, çünkü bu beni daha da kötü duruma sokuyor.*” demelidir. Öğrenciler ön becerilerini geliştirirken çeşitli durumlara özgü öz öğretimi kullanarak alıştırma yapabilir; bu öz öğretimler strateji öğretiminin sonraki basamaklarıyla birleştirilebilir. Bu etkinlikler, özellikle daha önce öz öğretim kullanmayı öğrenmeyen öğrenciler için yardımcı olabilir (Harris ve Graham, 1996: 26-28).

Çalışmanın problem kısmında da belirtildiği gibi ülkemizde Türkçe dersi öğretim programlarında tartışmacı metin yapısı öğretimi yalnızca “Yazarlık ve Yazma Becerileri” seçmeli dersinin içeriğinde yer almaktadır. Türkçe derslerinde tartışmacı metin türüne ilişkin bilgilendirme Türkçe dersi öğretim programlarında zorunlu tutulmamıştır. Bu nedenle de öğrencilerin tartışmacı metin türü hakkında ön bilgileri bulunmamaktadır. Çalışmada elde edilen öğrenci ön metinleri de öğrencilerin bu konuda bilgi sahibi olmadığını desteklemektedir. Çalışmanın uygulama aşamasında ön bilgileri harekete geçirme basamağı uygulamaya sokulmadan önce öğrencilere tartışma kavramı ve tartışmacı metin türü hakkında örneklerle bilgilendirmeler yapılmış öğrencilerin tartışmacı bir metnin özelliklerini öğrenmesi sağlanmıştır. Model öğrenci ihtiyaçlarına göre değiştirilebilir olduğu için modelin bu özelliğinden yararlanılarak öncelikle öğrencilerde metin türüne özgü bilgi oluşturulmuştur. Öğrencilere tartışmacı metin şeması kâğıtları dağıtılarak türe özgü yapıyı zihinlerinde canlandırmaları kolaylaştırılmıştır. Ardından öğrencilerin tartışmacı metin türü ile ilgili bildiklerine ilişkin çeşitli etkinlikler yapılmıştır. Öğrencilere sıralaması karıştırılmış metinler verilmiş ve metni türün yapısına göre bir sıralamaya sokması istenmiş; bunu yaparken bağlantı öğelerini de dikkate alması beklenmiş ve metnin tutarlı, anlamlı bir bütün oluşturması gerektiği de belirtilmiştir.

Ayrıca öğrencilere 6. sınıf öğrencilerinin hazırladığı farklı yeterlilik düzeylerindeki tartışmacı metinler dağıtılarak metinlerdeki metin elementleri bulundurma durumları, bağlantı öğelerinin kullanımı, metnin bütünlüğü, niteliği ve eksiklikleri öğrenciler tarafından incelenmiştir. Bu etkinliklerle öğrencilerin tartışmacı metin türüne ilişkin edindikleri ön bilgiler harekete geçirilmiştir.

II.2.4.2.1.2. İkinci Basamak: Stratejiyi Tartışma

Bu basamakta öğretmen ve öğrenciler belirli bir yazma görevinde başarılı olmak amacıyla kullanılan stratejileri ve mevcut öğrenci performanslarını tartışır ve incelerler. Hedef stratejinin amacı, yararları, ne zaman ve nasıl kullanıldığı tartışılır. Ardından öğrencilerden bu uğraş için işbirlikçi bir rol almaları ve strateji öğrenmeye istekli olmaları beklenir. Öğrencilerin kafalarını karıştıran, olumsuz iç konuşmaları ya da tutumları varsa bu basamakta üzerinde durulmalıdır. Gelişimi gözleme kavramı ya da strateji öğreniminin etkisinin nasıl gözleneceğini öğrencilere öğretme bu basamakta sunulursa iyi olur (Graham ve Harris, 2005).

Stratejinin tartışılması, yalnızca strateji basamaklarının işletilmesinden daha karmaşık bir süreçtir. Hatırlatmak gerekir ki ÖDSG'nin temel amaçlarından biri öğrencilere öz düzenleyen öğrenenler olmalarında yardımcı olmaktır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin ÖDSG sürecinde kendilerini aktif olarak bulmaları gerekir. Bu basamakta öğretmenin stratejinin “satışını” yapması, öğrencinin de bunu “satın alması” beklenir. Öğrencilerin stratejiyi öğrenerek daha iyi performans göstereceklerine inanmaları gerekir. Bu durum, öz düzenlemenin ilk basamağında öğrencilerin daha aktif olmasına yardımcı olur. Bir öğrenci stratejiyi

kullanmak istemiyorsa, kullanamayacağını düşündüğündendir. Bu durumun öğrenmede ve performansta önemli bir etkisi bulunmaktadır. ÖDSG süreci aracılığıyla öğrencilerin yazabilmeleri için öğretmenlerin heyecanlı, istekli ve enerjik olması gerekir (Reid ve Lienneman, 2006: 35-36).

Bunun yanı sıra öğretmen, öğrencilere göre stratejiyi uyarlamalıdır. Çok kolay ya da çok zor stratejiler öğrenci için yararsızdır. Öğretmen, öğrenci stratejiyi anlamadıysa ya da uygun değilse stratejinin üzerinde değişiklik yapabilir. Bu süreç boyunca öğretmen, öğrencinin basamakları anlayıp anlamadığını gözlemlemelidir. Strateji öğretimi tek taraflı değil karşılıklı bir süreçtir. Öğrencinin becerisi, eksiklikleri ve ihtiyaçları öğretim sürecini biçimlendirmektedir.

Bu basamak süresince öğretmen ve öğrenci(ler) hangi strateji ya da stratejilerin gelişim için hedefleneceğini işbirlikçi olarak belirleyebilirler ya da öğretmen öğretim için bir strateji seçebilir. Öğretmen ve öğrenciler stratejinin önemi ve yararları üzerine birlikte tartışır. Öğrencilerin strateji kullanımının önemi üzerinde durulur. Strateji öğretimi üzerine tartışılır ve saptamalarda bulunulur. Bu basamak öğrencilerin strateji kullanımlarında uzmanlaşacaklarına dair ve işbirlikçi olarak derse katılacaklarına dair taahhütte bulunmaktadır. Tüm bunlar motivasyonun oluşturulmasına yardımcı olur. Mümkünse öğrencilerin mevcut kompozisyonlarına bakılarak mevcut performanslarındaki hedeflenen yazma becerileri sınanabilir. Öğrencilerin kullandıkları olumsuz ve yararsız *öz konuşmalar* (self statements) (“*Bunu yapamam.*” ya da “*Yazmaktan nefret ediyorum.*” gibi) ya da stratejiler tartışılabilir. Eğer öğrencilerin mevcut performansları strateji öğretiminin bu basamağı oluşturmaya yardımcı olması için kullanılıyorsa bunlar olumlu ve işbirlikçi bir şekilde yapılmalıdır. Ek olarak, mevcut performans tartışılırsa, öğretmen ve

öğrenciler strateji öğretiminde hedeflenen kompozisyon oluşturmaya dönük grafik oluşturabilir. Örneğin, öğretmen ve öğrenci hikâye oluşturmak için yazma öncesi planlama stratejisi kullanılacağına karar verdiklerinde, öğrencinin mevcut ve seçilen metinleri grafikleştirilebilir. Mevcut performansları grafikleştirme hem hedef belirleme hem de öz gözlem basamaklarına bu aşamada yardımcı olur. Son olarak, öğretmen bu basamak süresince kısaltmaların içeriğini ve her bir basamağı açıklayarak stratejiyi tanımlar. Tartışmayla birlikte öğretmen stratejinin yararları ve avantajlarını anlamasında öğrencilere yardımcı olur. Bu tartışmalar sadece yazmayla sınırlı kalmamalı yeni ve farklı durumlarda kullanımlarına da imkân sağlamalıdır (Harris ve Graham, 1996; Harris ve Graham, 2005; Reid ve Leineman, 2006).

Çalışmanın uygulama bölümünde ilk olarak metin bölümleri stratejisi olan GERB stratejisi üzerine öğrencilerle tartışma yapılmıştır. Öğrencilere nitelikli bir tartışmacı metinde bulunması gereken bölümler fark ettirildikten sonra tartışmacı metin oluştururken kullanacakları GERB stratejisine geçilmiştir. Öğretmen strateji basamaklarını açıklamış bunu yaparken de öğrencilerin metin türü bilgilerinden hareketle tahminde bulunmalarını istemiştir. Öğrencilerin ön metinleri öğrencilere dağıtılarak metin elementlerini ne yeterlilikte bulduklarını gözlemlemeleri sağlanmıştır. Böylelikle öğrencilerin hedef belirleme ve öz gözlem stratejilerini de işletmeleri gerekmiştir. Öğrencilerle metin bölümleri stratejisi üzerine tartışma yapıldıktan sonra planlama basamakları stratejisine geçilmiştir. Öncelikle öğrencilerle metin yazmadan önce plan yapmanın önemi üzerine tartışılmış ardından planlama yaparken hangi basamaklara uyulması gerektiği öğretmen tarafından açıklanarak gösterilmiştir. Planlama basamakları stratejisi GERB'de olduğu gibi kısaltma şeklinde öğrencilere sunulmamış, her bir basamak tek tek açıklanmıştır.

ÖDSG modeli stratejilerin esnek ve değiştirilebilir olduğunu belirttiği için planlama stratejisi de öğrenci ihtiyaçlarına göre modelde belirtilenden farklı olarak araştırmacı tarafından yeniden şekillendirilmiştir. Stratejiler üzerine tartişma ve açıklamalar yapılırken öğretilen stratejilerin öğrencilerin daha nitelikli tartişmacı metinler oluşturmalarında onlara yardımcı olacağı vurgulanmıştır. Öğrencilerin tartişmacı metin elementerini oluşturmada ve plan yapmada sorun yaşadıkları ön metinlerinden de hareketle fark ettirilerek, öğretilecek olan stratejilerin onlara bu eksikliklerini gidermede yardımcı olacağı belirtilmiştir. Yazma stratejilerinin içeriği tekrar edilerek öğrenileceği için strateji öğretimine başlanılan ilk dersten itibaren öğrencilerle strateji tekrarı ve hatırlama etkinlikleri yapılmıştır.

II.2.4.2.1.3. Üçüncü Basamak: Stratejiye Model Olma

Öğretmen bu basamakta metni oluştururken model olur. Burada önemli olan model olurken öğretmenin doğal ve coşkulu olması ve uygun ifadeleri kullanmasıdır. Öz öğretimlerin modellemeleri öğrencilerin sözlü ifadeleri ve dilleriyle eşleştirilmelidir. Eğer öğrenciler ilk önce strateji basamaklarını, tablolarını ya da kısaltma tablolarını kullanacaklarsa bunların öğrencilere örnek olarak kullanımları gösterilmelidir. Yazma stratejisinin öz düzenlemeli kullanımı örnek olarak gösterildikten sonra öğretmen ve öğrenciler modellemede kullanılan öz öğretim türleri ve kullanımları üzerinde tartişırlar (Harris ve Graham, 1996).

Model olma, strateji öğretiminin en önemli ve gerekli bileşenlerinden biridir. Model olma strateji öğretiminde kritik rol oynar çünkü model olma öğrencinin strateji perfomansının üst biliş bilgisini sağlamaktadır. İyi bir model olma öğrenciler

için usta (expert) öğrenenin stratejiyi uygulayışını görmesini sağlar. Model olmanın önemli bir parçası öğretmen ve öğrencilerin strateji performansında sözlü ifade ettikleri *sesli düşünme* (think aloud) sürecidir. Modelleme, öğrencilerin strateji basamakları hakkındaki bilgilerini arttırmakta, becerikli bir öğrenenin strateji kullanımını düzenlemesi ve uygulaması yoluyla stratejinin bilişsel ve üstbilişsel bilgisini geliştirmektedir. Şunu da belirtmek gerekir ki iyi bir “sesli düşünme”, sürecin sunulması dışında çeşitli strateji basamaklarının “nasıl” ve “niçin”i hakkında öğrencilere bilgi sağlar. Bu önemli bir durumdur. Çünkü yapılan çalışmalar bu bilginin olmadığı strateji öğretimlerinde öğrencilerin stratejiden tam olarak yararlanamadığını göstermektedir. Ayrıca iyi bir modelle öğrencilerin stratejiyi öğrenebilmesi için öğretmenlerin iyi bir performans sergilemesi de gerekmektedir (Reid ve Lienneman, 2006).

Görevdeki her bir basamak için öğretmen üstbilişsel bilgiyi ya da öz düzenleme sürecini betimlemek için kendi kendine “neden?”, “nasıl?” ve “ne için?” sorularını sorar (*Bu basamağı niçin yapıyorum?, Ne yapmam gerektiğini biliyor muyum?, Önemli ipuçları, sorular, edimler neler?, Hangi bilgiye ihtiyacım var?*) (Reid ve Lienneman, 2006).

Öğretmen sesli olarak stratejinin nasıl kullanıldığını ve uygun iç monoloğun ve öz öğretimin işleyişini gösterir. Öz öğretimler problemi tanımlama, planlama, strateji kullanımı, öz değerlendirme, hata düzeltme, başa çıkma ve öz pekiştirme sözcelerinin birleşimini içerir. Öğretmenin performansı analiz edildikten sonra öğretmen ve öğrenciler stratejide ne tür değişiklikler yapılarak daha etkili ve etkin olabileceği üzerine işbirliği yaparlar. Her bir öğrenci kullanmayı planladığı kişisel iç monologlarını geliştirir ve kaydeder. Bu iç monologlar, strateji kullanımını, yazma

edimini ya da karmaşık öğrenci davranışlarını düzeltmek için hazırlanır. Öğretmenler strateji kullanımının nasıl olduğunu öğrencilerin örneklendirilen kavramları anlama hızlarına bağlı olarak birden fazla kez modelleyebilir. Hedef belirleme kavramı ya da öğrencilere strateji kullanımıyla ilgili yazmalarını geliştirmeleri için hedefler hazırlamasını öğretme, bu basamak sürecinde oluşturulur (Graham ve Harris, 2005: 26).

Çalışmada stratejiye model olma basamağına konu seçimiyle başlanmıştır. Öğretmen, öğrencilere seçilen konuyla ilgili bir metin oluşturacağını bunu yaparken de önceki derslerde görülen planlama ve GERB stratejilerini uygulayacağını öğrencilere söylemiştir. Stratejiye model olma sürecinde öğrencilerin ve öğretmenin yanında çeşitli yardımcı kâğıtlar bulunmuştur: bağlantı öğeleri listesi, tartışma metni yazma basamakları yönergesi, planlama ve GERB basamakları tablosu, beyin fırtınası kâğıdı, tartışma metni taslağı kâğıdı, ipucu kartları. Öğretmen, uygulamaya başlamadan önce bu ders uygulamayı kendinin yapacağını bunu yaparken de sesli düşüneceğini ve öğrencilerin kendini dikkatle izlemesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenin stratejiye iyi bir model olması önemli olduğu için öğretmenin uygulama esnasında yapacağı tüm adımlar önceden prova edilmiştir, bu nedenle öğretmen her bir basamakta ne yapması gerektiğini ayrıntılı bir şekilde bilmektedir. Uygulama öğretmen masasına bir bilgisayar kurularak ve ekran tahtaya yansıtılarak yapılmıştır. Böylelikle öğrencilere öğretmenin model olma esnasında gerçekten yazdığı izlenimi verilmiştir. Öğretmen her bir basamağı gösterirken yardımcı kâğıtları da kullanmış ve basamakları hızlandırılmış bir biçimde değil de doğal bir şekilde uygulama yoluna gitmiştir. Ayrıca basamakları uygularken sesli düşünme yoluyla hem öğrencilerin

düşünmesine yardımcı olmuş hem de öz düzenleme stratejilerinin örnek olarak nasıl işletildiğini öğrencilere göstermiştir.

II.2.4.2.1.4. Dördüncü Basamak: Stratejiyi Akılda Tutma

Modelde her strateji bir kısaltmayla belirlenmiştir. Örneğin tartışmacı metin yazma stratejisi STOP (**S**uspend judgment- **T**ake a side- **O**rganize ideas- **P**lan more as you write) + DARE (**D**evelop topic sentence- **A**dd supporting arguments- **R**eject possible arguments from the other side- **E**nd with a conclusion)'de olduğu gibi. Her bir harf, stratejinin uygulanmasına yönelik bir adımı ya da bileşeni ifade etmektedir. Kısaltmalar strateji bileşenlerini öğrencilere hatırlatmaya yaramaktadır.

Bu basamak süresince, öğrenci strateji basamaklarında kullanılan kısaltmaların anlamlarını ve stratejinin basamaklarını hatırlamak zorundadır. Bu basamak özellikle yazma ve öğrenme zorluğu çeken öğrenciler için önemlidir çünkü bu öğrenciler genellikle hatırlamakta sorun yaşamaktadır. Strateji hatırlanamazsa kullanılamaz da. Öğrenciler anlamını kaybetmeyecek farklı şekilde de stratejiyi akıllarında tutabilirler. Örnek olma basamağında gösterildiği gibi öğrenciler hatırlamak için öz öğretime dayalı sorular sorarlar kendilerine (Harris ve Graham, 1996).

Bu basamak altı basamak içinde muhtemelen en hızlı ve en kolay basamaktır. Öğrencilerin strateji basamaklarını hızlı ve kolayca akıllarında tutması ve otomatik olarak kullanması amaçtır. Öğrenciler enerjilerini ve dikkatlerini hatırlamaya vermelidirler, strateji basamaklarını hatırlamanın zor olduğunu düşünmemelilerdir. Şunu da belirtmek gerekir ki eğer öğrenciler basamakları hatırlamakta

zorlanmazlarsa bu basamak diğer her bir basamağın içine yerleştirilebilir. Öğrencilerin strateji basamaklarını hatırlayabilmesi için öğretmenler çeşitli etkinlikler yapabilir. Örneğin öğretmen birinci basamağı kendi söyleyip ardından elindeki topu başka bir öğrenciye atarak ikinci basamağı söylemesini isteyebilir ve etkinlik böyle sürdürülebilir. Öğrenciler eğer ipucu kartları gibi destekleyici bir takım araçları kullanıyorsa otomatikliklerini artırmadan önce süreçteki bir sonraki basamağa gidebilirler. Bununla birlikte tüm basamaklar tamamlanmadan önce öğrencilerin tüm strateji basamaklarını hatırlamaları gerekir. Şunu da belirtmek gerekir ki stratejiyi hatırlama strateji basamaklarını papağan gibi tekrar etmenin ötesindedir. Öğrencilerin süreçteki her bir basamağın içeriğinin ne olduğunu bilmesi ve anlaması gerekmektedir. Öğrencilerin strateji kullanımlarında başarılı olmaları için bunu anlamaları çok önemlidir (Reid ve Lienneman, 2006). Stratejileri, kısaltmaları ve bireysel iç monologları hatırlatma çalışmaları “Stratejiyi Tartışma” basamağından başlatılıp “Destek Olma” basamağına kadar devam ettirilebilir (Graham ve Harris, 2005).

Bu basamak çalışmanın uygulama aşamasında stratejiyi tartışma basamağından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. Öğrencilere stratejilerin basamakları ve içerikleri öğretildikten sonra öncelikli olarak stratejinin ne işe yaradığını anlamaları sağlanmıştır. Bu nedenle öğrencilerin strateji basamaklarını akılda tutma biçimlerinin stratejide birebir verildiği gibi olması için zorlanmamıştır. Öğrencilerden stratejinin içeriğine uygun bir şekilde basamakları hatırlamaları beklenmiştir. Öğrencilerin strateji basamaklarını hatırlayıp hatırlamadıkları her dersin başında ve sonunda çeşitli etkinliklerle sınanmıştır.

II.2.4.2.1.5. Beşinci Basamak: Destek Olma

ÖDSG sürecindeki bir başka önemli basamak da stratejiyi destekleme basamağıdır. Bu basamakta öğrenciler strateji kullanımında etkili ve bağımsız oluncaya dek öğretmen ve öğrenciler strateji kullanımını işbirlikçi olarak birlikte çalışırlar. Bu süreçte, öğretmenle öğrenciler tekrarlı olarak strateji kullanımının ne zaman, nasıl ve niçin olduğuna dair tartışırlar ve strateji kullanımını örneklendirirler. İlk olarak öğretmen modelleme yaparken görevin tamamını ya da bir kısmını yapar. Zamanla, öğrencilerin performans sergilemesi için öğretmen sorumluluğunu azaltır. Öğrenciler strateji kullanımlarında güven ve deneyim kazanırken, strateji kullanımlarını bağımsız olarak sergileyene kadar öğretmenin desteğı azalarak devam eder. Şunu belirtmek gerekir ki öğretmenden öğrenciye strateji performansının geçişi kademeli olarak gerçekleşir. Öğrencilerin ilk seferde strateji kullanımlarında yeterli olması beklenemez. Öğrencilere stratejide uzmanlaşmaları için yeterli sürenin ve desteğın verilmesi çok önemlidir. İşbirliğiyle yapılan çalışmalar öğretmene öğrencinin anlayıp anlamadığını, dönütlerinin doğruluğunu ve öğrencilerin ihtiyacı olan bilgilerin var olup olmadığını belirlemek için kontrol fırsatı sunmaktadır. Bu durum, değerlendirmede yardımcı olmaktadır. Örneğın, öğretmen öğrenciyle iletişimi doğrultusunda öğrencinin ihtiyaçlarına göre ÖDSG basamaklarını ve strateji basamaklarını düzenleyebilir. Bu durum öğretmene öğrencinin görevi başarıyla tamamlamak için gerekli becerilere sahip olup olmadığını anlaması için imkân vermektedir (Reid ve Lienneman, 2006: 40-41).

Bu basamakta öğretmen öğrencilerin stratejiyi kullanmalarında destek olur. Ek olarak amaç belirleme, öz gözlem ya da öz pekiştirme gibi öz düzenleme

stratejileri tartışılabilir, gösterilebilir, başlatılabilir. Bu bileşenler motivasyonu, devamlılığı ve genellemeyi, bilişsel ve duyuşsal değişikliği desteklemeye yardımcı olur. Bu basamak süresince öğrenciler gerçekten metin oluşturana kadar stratejiyi, öz öğretimleri ve diğer öz düzenleme stratejilerini işletirler. Öğretmen öğrencilere destek verir ve gerektiği kadar da yönlendirmede bulunur ve bazı öğrencilerle bir süre işbirliği yaparak metin oluşturabilir. Bu basamak süresince öğretmen ve öğrenciler stratejinin devamlılığını ve transfer edilmesini sağlamaya çalışırlar (Harris ve Graham, 1996).

Öğrenciler bağımsız olarak işlemleri kullanabilene kadar yazma stratejilerini, iç monologları ve diğer öz düzenleme stratejilerini (gelişimi gözleme, hedef belirleme gibi) öğretmeninden ve arkadaşlarından ya da her ikisinden de yardım alırlar. Öğretmen strateji uygulamasını doğrudan gösterimden, yeniden model olmaya, düzeltici dönütlere ve övgüye doğru yardımcı olur. Öğrenciler stratejilerin uygulamasını öğrenene kadar birlikte çalışarak birbirlerine destekte bulunabilir. Hem öğretmen hem de arkadaş yardımı aynı zamanda da strateji hatırlatıcı tabloları ve iç monolog listeleri gibi öğretime yardımcı araçlar öğrenciler bağımsız kullanımları başlayana kadar azalarak devam eder (Graham ve Harris, 2005).

Bu basamağın amacı, öğrencilerin stratejiyi etkili ve bağımsız olarak kullanabilmesidir. Öğrencilerde bu becerinin geliştirilmesi biraz zaman alabilir. Bu basamak, altı basamak içinde en çok zaman alabilecek basamaktır. Bu durum normaldir ve beklenendir. Uygulamada uygun stratejilerle ÖDSG prosedürleri kullanıldığında çoğu öğrenci iki ya da dört çalışmadan sonra uzmanlaşmaktadır. Tekrar belirtmek gerekirse, bu basamak ÖDSG sürecinin önemli bir basamağıdır. Bu basamağın yeterli derecede gerçekleştirilememesi öğrencilerin stratejiyi tamamıyla

gerçekleştiremeyecekleri ya da stratejide yeterli olamayacakları anlamına gelmektedir. Bu da hem öğretmenin hem de öğrencinin başarısız olması demektir (Reid ve Lienneman, 2006).

Çalışmanın uygulama aşamasında öğretmen stratejilerin uygulanmasına ilişkin tüm sınıfa destekte bulunduğu gibi öğrencilerin ihtiyaçlarına göre bireysel olarak da destekte bulunmuştur. Stratejiye model olma basamağı uygulandıktan sonraki dersten itibaren öğretmen öğrencilere destek olmaya başlamış ve öğrencilerin stratejilere olan hâkimiyeti arttıkça desteğini azaltmıştır. Ayrıca öğrencilere dağıtılan yardımcı kâğıtlar da öğrencilerin strateji basamaklarını işletmesinde destek olmuştur. Uygulamada öğrencilerin akranlarıyla işbirliği yapması sağlanmıştır. Öğrenciler akranlarıyla planlama basamaklarını işleterek birbirlerine destek olmuşlardır. Öğretmenin verdiği destekte olduğu gibi akran desteği ve yardımcı kâğıtların desteği de öğrencilerin stratejideki yetkinliği arttıkça azaltılmıştır.

II.2.4.2.1.6. Altıncı Basamak: Bağımsız Performans Sergileme

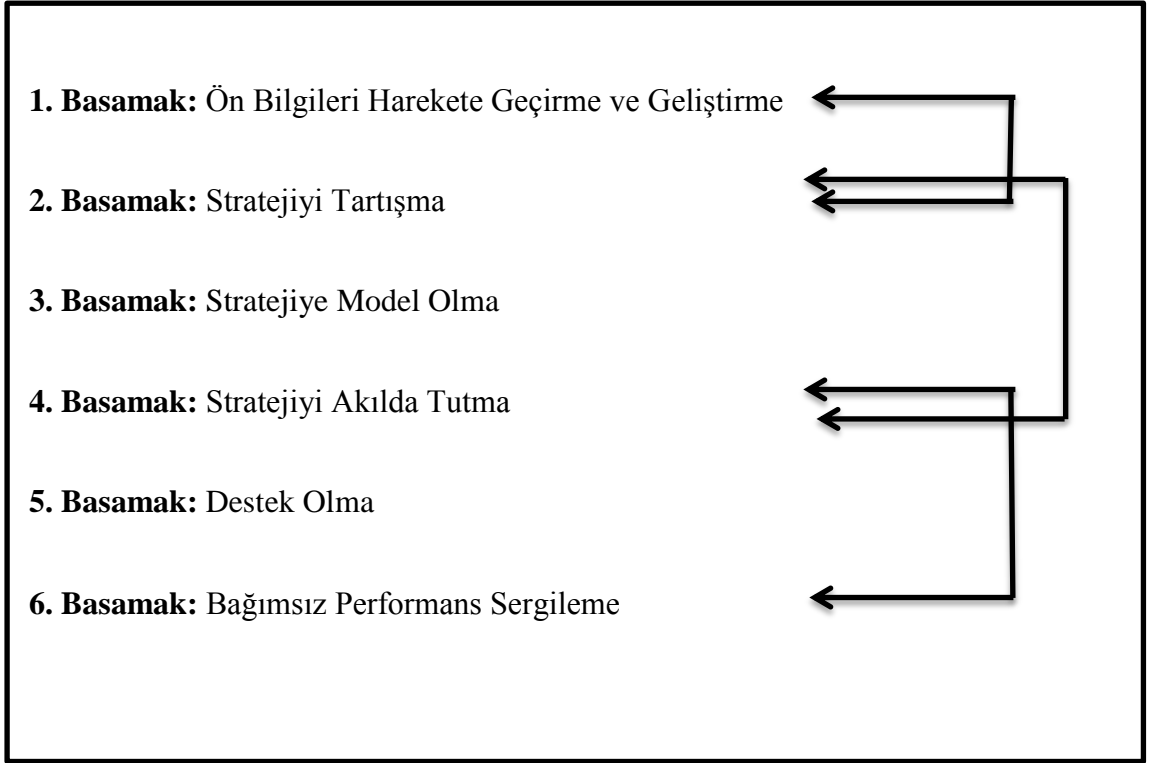
Bu basamakta öğrenci stratejiyi bağımsız olarak kullanmaya hazır olmalıdır. Öğretmenin temel görevi, öğrencinin performansını gözlemlemek ve strateji kullanımının uygunluğuna bakmaktır. Akademik performansı gözlemlemek önemlidir. Hatırlatmak gerekirse strateji öğretiminin amacı akademik performansı artırmaktır. Öğrencilerin çalışmalarında belirgin olarak gelişim görülmeli ve bu gelişim uygun seviyede devam etmelidir. Strateji kullanımını gözleme çok önemlidir çünkü bazen öğrenciler stratejiyi bağımsız olarak kullanırken basamakları atlayabilmekte ya da stratejiyi değiştirebilmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin

akıllarında tutması gereken şey amacın öğrencilerin akademik performansını geliştirmek olduğudur. Eğer öğrenci stratejide değişiklik yapıyor ancak performansında artış gözleniyorsa bu durumda endişelenmeye gerek yoktur. Çoğu öğrenci kendi ihtiyaçları doğrultusunda stratejiyi değiştirecektir. Bu durum öğrenciler görevlerini başarılı bir şekilde tamamladıkları sürece uygundur. Buna karşılık eğer bir öğrenci stratejiyi doğru ve tutarlı bir şekilde uygulamakta ancak yeterli bir performans sergileyemiyorsa öğrenciye yeniden farklı ve uygun bir strateji öğretilmelidir (Reid ve Lienneman, 2006: 42).

Eğer öğrenciler kendiliklerinden öz öğretimlerinin kullanımını dönüştüremiyorlarsa, bu basamakta öğrencilere stratejiyi bağımsız olarak kullanabilmeleri için teşvikte bulunulur. Öz düzenleme işlemleri devam ettirilir ancak öğretmen ve öğrencilerin bireysel olarak belirledikleri bir şekilde azalarak zayıflar (Harris ve Graham, 1996). Öğrenciler, yazma stratejisini bağımsız olarak kullanırlar. Eğer hedef belirleme ve gelişim gözleme öz düzenleme stratejileri hâlâ kullanımdaysa öğretmen bu basamakta bunu azaltma kararını verebilir (Graham ve Harris, 2005).

Çalışmanın uygulama aşamasında öğrencilerin strateji kullanımlarını otomatik olarak arttırmaları ve belirledikleri hedefleri gerçekleştirmeleri stratejiyi bağımsız olarak kullanmaları yolunda onlara yardımcı olmuştur. Öğrencilerin gelişimlerine göre öğretmen desteğini azaltmış ve yardımcı kâğıt kullanımları da azaltılmıştır.

Çizim 6. Strateji Kullanımını İşletme ve Edinme Basamakları (Harris ve Graham, 1996: 27)



Şunu belirtmek gerekir ki belirtilen basamaklar tek kişilik dersler için uygun değildir. Çizim 6'da görüldüğü gibi ders planlaması süresince basamaklar birleştirilir. 1. ve 2. basamaklar sıklıkla bir ders planı içine birleştirilir; 2, 3 ve 4. basamaklar da ikinci ders planını oluşturur; üçüncü ders planını ise 3, 4 ve 5. basamakların birleşimi oluşturur (stratejiye model olma çoklukla bir kereden fazla olur ve stratejide uzmanlaşma zaman alabilir); dördüncü ve beşinci dersler ise 6. basamağa odaklanır. Ayrıca öğretmen ve öğrenciler herhangi bir ders planını tamamlamak için gerekli olduğu kadar ders saati kullanabilir (birinci ders planı tek derste işlenebilirken 2. ve 5. ders planları daha fazla vakit alabilir.). Çalışma yapılan öğretmenlerin verdiği bilgilere göre çoğu öğrenci 4-9 ders saati arasında bağımsız kullanabilecek kadar stratejiyi öğrenmektedirler. Öğretmenler en iyi şekilde süreci

yönetebilmeleri, düzenlemeleri ve planlamaları için teşvik edilmelidir (Harris ve Graham, 1996).

Öğretimin altı basamağına ek olarak, ÖDSG öğretiminin dört önemli özelliği bulunmaktadır (Graham ve Harris, 2005): Birincisi, öğretmenler strateji öğretiminin etkisine dönük isteklidirler ve öğrencilerin yetenekleri hakkında olumludurlar. İkincisi, öğrenciler öğretim süresince birbirleriyle ve öğretmenleriyle aktif bir işbirlikçi olarak görülürler. Üçüncüsü, her bir öğrencinin uzmanlaşması amacıyla ihtiyaç hissettiği strateji ve ilişkili olan öz düzenleme prosedürlerini desteklemesi için öğretim bireyselleştirilir. Dördüncüsü, öğretim zamandan ziyade değerlendirme ölçütlerine dayanmaktadır; öğrencilerin kendi ilerleme hızlarına göre süreç ilerler ve öğrenciler belirlenen kriteri karşılamadan bir sonraki basamağa geçemezler.

ÖDSG öğretim modeli, belirtilen basamaklar kullanılarak ilköğretim düzeyindeki öğrencilere uygulanması için çeşitli yazma stratejileri önermekte ve sunmaktadır. Çeşitli çalışmalarla stratejilerin öğrenciler üzerindeki etkisi sınanmıştır. Bu stratejiler yazma sürecini düzenlemeyi, metni planlamayı ve düzeltmeyi içeren stratejilerdir. Örnek olması amacıyla Tablo 3'te bazı yazma stratejilerine yer verilmiştir ve verilen bu örnek stratejilerin etkililiği çeşitli bilimsel çalışmalarla sınanmıştır.

Tablo 3. Bilimsel Olarak Sınanmış Örnek Yazma Stratejileri (Jacobson ve Reid, 2007; Graham ve Harris, 2005).

Strateji	Açıklaması	Metin Türü	Kullanım Alanı	Yazara Yardımcı Olur
POYDD (POWER)	<ul style="list-style-type: none"> • Plan yap (<i>Plan</i>) • Organize Et (<i>Organize</i>) • Yaz (<i>Write</i>) • Düzeltilir (<i>Edit</i>) • Değiştir (<i>Revise</i>) 	Bilgilendirici Metin (Açıklama ve Karşılaştırma)	Yazmadan önce fikirlerin toplanması ve beyin fırtınası oluşturulması yoluyla bilgilendirici metin planlanır, yazılır ve değiştirilir. Değiştirme bir ekranın yardımıyla gerçekleşir.	<ul style="list-style-type: none"> • Yazmadan önce planlama yapar. • Yazma amacını belirler. • İçeriği oluşturur. • İçeriği düzenler. • İlgi çekici, açık ve eksiksiz olması için değişiklik yapar.
KAOSD (SPACE)	<ul style="list-style-type: none"> • Kurgu (<i>Setting Elements</i>) • Amaç (<i>Purpose</i>) • Olaylar (<i>Actions</i>) • Sonuç (<i>Consequences</i>) • Duygusal Tepkiler (<i>Emotions</i>) 	Hikâye Türü	Hikâyenin planlamasında hikâye elementlerini hatırlatır.	<ul style="list-style-type: none"> • Yazmadan önce planlama yapar. • İçeriği düzenler. • Bütün bir hikâye yazar.
ESOP (STOP)	<ul style="list-style-type: none"> • Kararını Ertele (<i>Suspend Judgment</i>) • İddiamı Seç (<i>Take A Side</i>) • Gereçlerini Organize Et (<i>Organize Ideas</i>) • Yazarken Planlamaya Devam et (<i>Plan More As You Write</i>) 	Tartışmacı Metin Türü	Yazmadan önce metnin her bir bölümü için beyin fırtınası yoluyla planlama yapılır ve yazılır. Her bir bölümün içeriği değerlendirilir.	<ul style="list-style-type: none"> • Yazmadan önce planlama yapar. • Yazma amacını belirler. • İçeriği oluşturur. • İçeriği düzenler. • İçeriği değerlendirir • Bütün bir metin yazar.
GERB (DARE)	<ul style="list-style-type: none"> • Konuyu Geliştir (<i>Develop Topic Sentence</i>) • Destekleyici Gereçler Ekle (<i>Add Supporting Arguments</i>) • Karşı İddianın Olası Gereçlerini Reddet (<i>Reject Possible Arguments from the other side</i>) • Bir Sonuçla Bitir (<i>End With A Conclusion</i>) 	Tartışmacı Metin Türü		

Strateji	Açıklaması	Metin Türü	Kullanım Alanı	Yazara Yardımcı Olur
KTİ (CDO)	<ul style="list-style-type: none"> • Karşılaştır (<i>Compare</i>) • Tanımla (<i>Diagnose</i>) • İşe Koş (<i>Operate</i>) 	Tüm Metin Türleri	Her bir tümceyi düzeltmek ve değerlendirmek için birtakım kriterler kullanılarak metin gözden geçirilerek düzeltilir.	<ul style="list-style-type: none"> • Tümceyi amaçlar, netlik, inandırıcılık ve ilgi çekicilik için gözden geçirir.
KGSG (TREE)	<ul style="list-style-type: none"> • Konu Paragrafı (<i>Topic Sentence</i>) • Gerekçeler (<i>Reasons</i>) • Sonuç (<i>Ending</i>) • Gözden Geçirme (<i>Examine</i>) 	Tartışmacı Metin Türü	Plan yapılır ve yazmadan önce metnin her bölümü için beyin fırtınası yapılarak metin yazılır.	<ul style="list-style-type: none"> • Yazmadan önce planlama yapar. • Yazma amacını belirler. • İçeriği oluşturur. • İçeriği düzenler. • İçeriği değerlendirir. • Bütün bir metin yazar.
SLDYES (PLEASE)	<ul style="list-style-type: none"> • Seç (<i>Pick</i>) • Listele (<i>List</i>) • Değerlendir (<i>Evaluate</i>) • Yaz (<i>Activate</i>) • Elde Et (<i>Supply</i>) • Sonlandır ve Değerlendir (<i>End, Evaluate</i>) 	Tüm Metin Türleri	Plan yapılır ve konuyu destekleyici ayrıntılar ve sonuç bölümünü içeren paragraf yazılır.	<ul style="list-style-type: none"> • İçerik oluşturur. • İçeriği düzenler. • İçeriği değerlendirir. • Bir paragraf yazar.

Bu çalışmada tartışmacı metin türü stratejisi olan ESOP ve GERB yazma stratejileri kullanılacağı için yalnızca bu stratejiler hakkında ayrıntılı bilgi verilecektir.

II.2.4.2.2. ESOP (STOP) ve GERB (DARE) Yazma Stratejileri

Bu yazma stratejileri, De La Paz ve Graham (1997a, 1997b) tarafından geliştirilmiştir. İki strateji birlikte kullanıldığı için tek bir yazma stratejisi gibi ifade edilmektedir. Stratejiyle öğrencilere yazma sürecinde planlamaya ve düşünmeye odaklanmaları öğretilmek istenmektedir. Bu nedenle de yazmadan önce öğrencilerin iddialarının ne olacağına karar vermeleri için her iki görüşü de

destekleyen gerekçeleri ortaya koymaları öğretilmek istenmektedir. Öğrenciler ilk planlarını geliştirdiklerinde metinlerinde hangi görüşleri nasıl reddedeceklerine de karar verirler. Ayrıca ESOP ve GERB yazma stratejileri öğrencilerin metinlerinde önerme, destekleyici gerekçeler ve sonuç gibi temel bölümleri geliştirmesinde de yardımcı olmaktadır (De La Paz, 2001).

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli öğrenci yazarların tartışmacı metinlerini geliştirmek için ESOP ve GERB yazma stratejilerini öğretmektedir (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991; Harris ve Graham, 1996). ESOP ve GERB stratejileri ÖDSG öğretimin altı basamağı ile şu şekilde ilişkilendirilir (De La Paz, 2001):

1. *Stratejiyi Tartışma*: Öğretmen ESOP ve GERB hakkında genel bir bilgi sağlar, yeni terminolojiyi açıklar ve her bir basamak için mantıklı açıklamalarda bulunur.

2. *Ön Bilgileri Harekete Geçirme ve Geliştirme*: Öğretmen nitelikli bir metin için gerekli özellikler, temel metin bölümleri ve uygun bağlantı öğeleri hakkında açıklama yapar.

3. *Stratejiye Model Olma*: Öğretmen sesli düşünerek ve öz düzenleme sözcelerini kullanarak metnin nasıl planlandığını ve yazıldığını ESOP ve GERB basamaklarını takip ederek modeller.

4. *Stratejiyi Akılda Tutma*: Öğrenciler ESOP ve GERB'in kısaltmalarını çeşitli etkinliklerle öğrenir.

5. *Destek Olma*: Öğretmen küçük ya da büyük gruplarda çalışan öğrencilerin metinleri planlamasında ve yazmasında yardımcı olur.

6. *Bağımsız Performans Sergileme*: Öğrencilerden yavaş yavaş ipucu kartları, planlama kâğıdı, bağlantı öğeleri listesi gibi yardımcı araçların desteği azaltılır.

Strateji kullanımı öğrencilere öğretilmeden önce GERB kısaltmasında gömülü olan metin bölümlerine öğrencilerin aşına olması gerekir. Bu, bütün metin bölümlerinin yer aldığı metinlerle sınınanarak yapılabilir. Öğretmen ilk olarak bütün metin elementlerini tek tek açıklar ve ardından öğretmen yardımı olmadan yapabilece kadar öğrenciler örnek metinler üzerinde bölümleri kendileri saptar. Öğretmen öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için onlara bir konu verip bütün metin elementlerini üretip üretmediklerini sınavabilir (Graham ve Harris, 2005: 102).

Yazma becerisinin büyük bir bölümü yazarın kompoze etme sürecini çok iyi planlayıp yönetmesine dayanmaktadır. Profesyonel ve usta yazarlar da özellikle öz düzenleme ve planlamaya dikkat etmektedir. Flower ve Hayes (1980)'in bulgularına göre, yetişkin yazarlar yazma süreçlerine rehber olması için ilk olarak amaçlarını ve planlarını geliştirmektedir. Yazarlarken planlarını geliştirmeye ve düzenlemeye devam etmektedirler. Planladıkları ve belirledikleri gibi de değerlendirme, düzeltme, organize etme gibi çeşitli stratejileri kullanarak hedeflerine ve amaçlarına ulaşmaktadırlar. Profesyonel yazarlar planlama için strateji kullandıklarını belirtirken aynı zamanda da kompoze etme sürecini öz düzenlemektedirler (De La Paz, Graham, 1997a).

Buna göre, ESOP kullanılmadan önce öğrenciler kim için ve niçin yazdıklarını düşünmelidirler. Ardından ESOP stratejisini kullanarak planlama yaparlar (Harris ve Graham, 1996). ESOP kısaltması strateji basamaklarını hatırlamaları için öğrencilere yardımcı olur ve yazmaya başlamadan önce plan

yapılması ve konu üzerine düşünülmesi gerektiğine dair öğrencilere hatırlatmada bulunur.

1. Basamak: ***Kararını Ertel***. Bu basamak, öğrencilerin konuyu bütünüyle düşünmeden yazmasını engeller. *Ertelemek* ifadesi burada beklemek ve üzerine düşünmek anlamında kullanılmaktadır. *Karar* ifadesi ise konu hakkındaki düşünce ya da iddia anlamında kullanılmaktadır. Bu nedenle, *kararını ertele* basamağı konu hakkındaki tüm fikirleri iyice düşünmek anlamına gelmektedir. Konuyla ilgili iddia ve karşı iddiaya ilişkin gerekçeler beyin fırtınası yapılır ve planlama kâğıdına kaydedilir.

2. Basamak: ***İddianı Seç***. Yazar, en güçlü verilerin hangi tarafta olduğuna ya da hangi tarafı savunması gerektiğine karar verir. Öğrenciler beyin fırtınası ile oluşturulan tüm gerekçeleri baştan sona tekrar okur ve daha çok savunulabilir olan iddianın hangisi olduğunu değerlendirir. Öğretmen, öğrencilerin amacının okuru ikna edici bir metin oluşturmak olduğunu hatırlatır.

3. Basamak: ***Gerekçelerini Organize Et***. Öğrenciler savunacakları görüşe ait gerekçelerle karşı görüşte reddedecekleri en az bir gerekçe seçerler. Bu basamağı tamamlamak için öğrenciler yer verecekleri gerekçeleri işaretlerler. Bu noktada, öğrenciler planlamalarında kullanmak üzere gerekçeleri düzenler ve mantıksal bir sıraya dizerler. Öğrencilerin ilk olarak savundukları iddiayı gerekçeleriyle açıkladıktan sonra karşı iddiaya ve gerekçelerine yer vermeleri onlara yardımcı olabilir.

4. Basamak: ***Yazarken Planlamaya Devam Et***. Öğrencilere yazarken de eklemeler ve düzenlemeler yaparak planlama sürecini devam ettirecekleri hatırlatılır. GERB kısaltması tartışmacı metinlerinde kullanacakları metin bölümlerini

hatırlatmaya yardımcı olur. Ancak öncelikle öğrencilerin tartışmacı metin türü hakkında yeterli ön bilgilerinin olması gerekir ki GERB kısaltmasını anlayabilsinler (De La Paz, 2001; Harris ve Graham, 1996; Graham ve Harris, 2007).

Yazarken planlamaya devam et basamağında, yazarken planlama sürecinin devam ettiği ve planın her daim geliştirilebildiği hatırlatılır. Öğrenciler, tam bir metin oluşturup oluşturmadıklarını kontrol etmeleri için GERB kısaltmasını kullanırlar.

Konuyu Geliştir

Destekleyici Gerekçeler Ekle

Karşı İddianın Olası Gerekçelerini Reddet

Bir Sonuçla Bitir

GERB hatırlatıcısı metin bölümlerini hatırlatmak amacıyla kullanılır ve öğrencilerin metin bölümlerini ne kadar kullanıp kullanmadıkları kontrol kâğıdı aracılığıyla takip edilir (Graham ve Harris, 2005).

Strateji öğretiminde önce iyi bir tartışmacı metnin özelliklerini belirlemek oldukça önemlidir. Bu da farklı uzunluktaki ve nitelikteki tartışma metinlerinin incelenmesiyle yapılır. Öğrencilerin dikkati GERB’de yer alan metin bölümlerine, metnin inandırıcılığına, yazarın iddiasını destekleyen gerekçelerin gücüne ve yazarın karşı iddiayı reddedebilme ve vurgulama becerisine çekilir (Graham ve Harris, 2005: 102).

ESOP stratejisinin kullanımı öğretildikten sonra öğrencilerin daha uzun ve ikna edici metinler oluşturdukları görülmüştür (Harris ve Graham, 1996). Tartışmacı metinlerde yazarın her iki iddianın da güçlü ve zayıf yönlerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. ESOP ve GERB stratejileri de öğrencilere bu konuda yardım etmek için tasarlanmıştır (Graham ve Harris, 2005). ESOP ve GERB

stratejileri her iki görüşe de odaklanan tartışmacı metin yazmak ve planlamak için yine bir çerçeve çizmektedir (De La Paz ve Graham, 1997a, 1997b).

ÖDSG modeline göre stratejiler, öğrencilerin ihtiyacına göre yeniden uyarlanabilmekte ve değiştirilebilmektedir. Bu çalışmada ESOP ve GERB stratejilerinin öğretimi temel alınmış ancak strateji öğrencilerin ihtiyaçlarına göre yeniden şekillendirilmiştir. Strateji öğretimi üzerinde yapılan revize çalışmalarına uygulama sürecine dair açıklamanın bulunduğu bölümde yer verilecektir.

II.2.5. İlgili Çalışmalar

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli yazma stratejilerine dayalı olarak uygulanan bir yazma öğretim modelidir. Graham ve Perin (2007)'in ergen öğrencilere yazma öğretimindeki elementlerin etkililiğini incelediği meta analiz çalışmaya göre, “yazma stratejileri” yazma öğretimindeki en etkili elementlerden biridir¹.Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretimi modelinin de pek çok çalışmayla öğrencilerin yazma becerilerindeki etkililiği ispatlanmıştır.

Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin yazmasında ESOP ve GERB'in etkisi iki ayrı çalışmada değerlendirilmiştir. İlk araştırmada (De La Paz ve Graham, 1997a), tüm öğrenciler öğrenme güçlüğü çeken servislerden olsa da heterojen bir grup bulunmaktadır. IQ seviyeleri 64 ile 128 arasında olsa da okuma becerileri normal

¹ Etki düzeyi istatistiği kullanılan bu meta analiz çalışmada, 0.20:zayıf etki, 0.50:orta etki, 0.80:güçlü etki düzeyleri olarak değerlendirilmiş, yazma öğretimine yönelik 11 element belirlenmiştir: 1) Yazma stratejileri (Etki Düzeyi:0.82), 2) Özetleme (Etki Düzeyi:0.82), 3) İşbirlikçi yazma (Etki Düzeyi:0.82), 4) Özel ürün amaçlı (Etki Düzeyi:0.70), 5) Metin işleme (Etki Düzeyi:0.55), 6) Cümle Birleştirme (Etki Düzeyi:0.50), 7) Yeniden Yazma (Etki Düzeyi:0.32), 8) Sormaca Etkinlikleri (Etki Düzeyi:0.32), 9) Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı (Etki Düzeyi:0.32), 10) Modellerin Çalışması (Study of Models) (Etki Düzeyi: 0.25), 11) İçerik Merkezli Öğrenme için Yazma (Etki Düzeyi:0.23).

seviyelerinin 3 yıl gerisindedir. Tüm öğrencilerin yazma becerisi ölçümleri de %16 ya da altındadır. Öğretmenler de bu öğrencilerin yazmayı öğrenmede güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. ESOP ve GERB stratejisi bu öğrencilerin tartışmacı metin yazmalarında olumlu etkide bulunmuştur. Öğretim sonrası bütünüyle nitelik sonuçları karşılaştırıldığında metin uzunluğunda ve metin elementlerinin yer almasının arttığı gözlemlenmiştir. Öğretimden önce öğrenci metinlerinde metin elementlerinden herhangi biri bulunmazken öğretim sonunda kullanım oranları %70 artmıştır.

İkinci çalışmada (De La Paz ve Graham, 1997b) çalışma grubunu beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin de yazmada güçlük çektiği öğretmenlerince belirtilmiştir. Tüm öğrencilerin yazma becerisi ölçümleri de %16 ya da altındadır. Bu çalışmada, ESOP ve GERB stratejisinin etkisi yazmanın iki farklı şekliyle elle yazma ve dikte ile gerçekleştirilmiş ve strateji öğretiminin etki gücü yüksek çıkmıştır. Strateji öğretimi yapılan öğrencilerin daha uzun (etki düzeyi=5.18), daha bütün (etki düzeyi=3.74) ve daha nitelikli metinler (etki düzeyi=1.43) ürettikleri görülmüştür. Öğrenciler elle yazarak stratejiyi kullanmayı öğrendiklerinde uzunluk (.32), bütünlük (.55) ve nitelik (.48) etki düzeyi daha az çıkmıştır.

De La Paz (1999), ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma ve planlama becerilerine ÖDSG modelinin etkisini incelemiştir. Dört hafta boyunca haftada dört ders saati, üç sınıf öğretmenine strateji öğretilmiş, PLAN ve WRITE kısaltmalarının açılımları (Pay attention to the prompt; List main ideas; Add supporting ideas; Number your ideas; ve Work from your plan to develop your thesis statement; Remember your goals; Include transition words for each paragraph; Try to

use different kind of sentences; use Exciting interesting \$100,000words) sunulmuştur. Öğretim, öğrencilerde metin yazma bilgisini etkin hale getirmeyi; mevcut yazma becerilerini değerlendirmeyi; strateji kullanımına model olmayı; kısaltmalara giriş yapılmasını ve öğrencilerin bunu hatırlamasını, işbirlikli çalışmalarla olumlu dönütler sağlamayı; ve bireysel çalışmalarla devam ettirmeyi içermiştir. Öğrenciler beş paragraflık açıklayıcı metin oluşturmak için stratejiyi kullanmışlardır. PLAN ve WRITE stratejisini kullanırken öğrenciler oluşturacakları metinleri için bireysel hedefler belirlemişlerdir böylelikle stratejinin öğrenilmesi ve uygulanması için motivasyon sağlanmıştır. Yoklama evreli çoklu yoklama modeli (multiple probe design) kullanılan bu araştırmada strateji öğretiminden önce ve sonra öğrenci metinleri karşılaştırıldığında metinlerin daha uzun olduğu, daha ilişkili fikirlerle içeriklendirildiği, daha nitelikli olduğu ve bir ay sonra da kalıcılığının devam ettiği görülmüştür.

Sexton, Harris ve Graham (1998), Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modelini öğrenme gücünü çeken 6 beşinci ve altıncı sınıf öğrencisinin planlama ve yazma stratejisini geliştirmek amacıyla kullanmışlardır. Öğretmenlerden de öğrencilerin yazmada zorlandıkları, yazmaya dönük motivasyonlarının düşük olduğu ve olumsuz tutumlarının olduğu bilgisi alınmıştır. Öğretim, öğrencilerin metin bölümleri hakkındaki bilgileri canlandırmaya dönük etkinliklerle başlatılmıştır. Ardından TREE (Note Topic Sentences, Note Reasons, Examine Reasons, Note Ending) stratejisinin içeriği, kullanımı ve uygulanışı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerin metni planlama süresi, metin uzunlukları, metin türüne özgü elementleri kullanımı, yazmaya dönük tutumları değerlendirmeye alınmıştır.

Zumbrunn ve Bruning (2013), 6 birinci sınıf öğrencisinin yazma becerisine ve bilgisine Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Modeli'nin etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Öğrencilerin dördü kız, ikisi erkektir ve uygulamayı konuda deneyimi olan sınıf öğretmenleri yapmıştır. Hikâye yazma ve planlama stratejisi POW + WWW kullanılmıştır. Hikâye yazma ve ÖDSG öğretimini içeren ÖDSG uygulamasının etkisi katılımcılar arasında çoklu sorgulamalarla çoklu yoklama modeli (multiple baseline design) kullanılmıştır. Tüm öğrenciler verilen resimlere göre öğretim öncesinde, öğretim sırasında, öğretim sonrasında ve kalıcılık için hikâye yazmışlardır. Oluşturulan metinler, hikâye türünün elementlerine, uzunluğa ve genel niteliğe göre değerlendirilmiştir. Öğrencilerle öğretim öncesinde ve sonrasında görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar birinci sınıf öğrencileri için ÖDSG modelinin yararlı olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ÖDSG öğretimi sonrası daha uzun, daha nitelikli ve metin türü özelliklerine daha uygun içerikli hikâyeler yazdıkları görülmüştür. Öğrencilerin ön test ve son test sonuçları da yazma bilgisi hakkında gelişim sağladıklarını göstermiştir.

Yazma gelişimi öğrencilerin stratejik davranışlarında, bilgilerinde ve motivasyonlarında oluşan değişiklikler içerir. Harris, Graham ve Mason (2006), bu alanlardaki gelişimi sağlamak için oluşturulmuş strateji öğretimi modeli ÖDSG'nin etkililiğini sınamıştır. Çalışmaya 63 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler, üç farklı gruba bölünerek her bir gruba farklı öğretim izlencesi uygulanmıştır. Birinci gruptaki öğrencilere (n=22) yalnızca ÖDSG modeliyle; ikinci gruptaki öğrencilere (n=21) ÖDSG modeliyle birlikte akran desteği; üçüncü gruptaki öğrencilere ise *Yazarların Atölye Çalışması* (Writers' Workshop) öğretim modeli ile hikâye ve tartışma metni türünde metin oluşturma öğretilmiştir. Ön test ve son test deseni kullanılan bu

çalışmada tüm öğrencilere öğretim öncesi dört farklı metin türünde (hikâye, tartışmacı, öyküleyici, açıklayıcı metin) metinler yazdırılarak öğrencilerin yazma becerileri değerlendirilmiştir. ÖDSG modeli kullanılan gruplarda hikâye türü için POW stratejisi, tartışmacı metin için ise türe uygun POW + TREE stratejisi öğretilmiştir. Gruplarda belirlenen modellere göre hikâye yazma ve nasıl planlama yapılacağı öğretildikten sonra öğrencilerin hikâyeleri ve bireysel anlatıları tekrar değerlendirilmiştir. Yine, öğrencilere tartışmacı metni yazma ve nasıl planlanacağı öğretildikten sonra öğrencilerde tekrar tartışmacı ve açıklayıcı metin yazmaları istenerek bir değerlendirme yapılmıştır. Böylece ÖDSG öğretiminin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olup olmadığı sınıanmış ve birbirine benzer fakat farklı metin türlerinin öğretimle birbirine etkisinin olup olmadığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre, çoğunlukla düşük gelirli ailelerin çocuklarının okuduğu devlet okullarından katılan yazma konusunda güçlük çeken ikinci sınıf öğrencilerinde ÖDSG'nin olumlu etkisinin olduğu görülmüştür. *Yazarların Atölye Çalışması* (Writers' Workshop) öğretim modeli ile öğretim gören öğrenciler ile ÖDSG eğitimi alan öğrenciler karşılaştırıldığında, ÖDSG eğitimi alan öğrencilerin yazma hakkındaki bilgilerinin daha çok olduğu ve hem öğretilen iki metin türünde (hikâye ve tartışmacı metin türü) hem de öğretilmeyen iki metin türünde (öyküleyici ve açıklayıcı metin türü) daha iyi performans sergiledikleri görülmüştür. Ayrıca akran desteğinin ÖDSG öğretiminde sürekliliği ve genellemeyi kolaylaştırıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Mason ve Shriner (2008), denekler arası çoklu yoklama modeli kullandıkları ikinci ve beşinci sınıfa giden davranışsal ve duyuşsal bozukluk yaşayan altı öğrencinin tartışmacı metin yazma performansını değerlendirmiştir. Öğrencilerin

yazma becerileri, ÖDSG modeliyle verilen POW + TREE yazma stratejisi öğretiminin öncesi ve sonrası olarak ele alınmıştır. Öğretim öncesinde ve sonrasında yazılmış öğrenci metinleri, öğrencilerin bağımsız olarak tartışmacı türün tüm bölümlerini içeren metinler oluşturduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrenci metinlerinin öğretim sonrasında daha uzun, daha nitelikli ve daha fazla bağlantı ögesi bulundurduğu saptanmıştır. Ancak öğrencilerin genelleme ve kalıcılık performansı öğrencilere göre farklılık sergilemiş, stratejiyi hatırlama ve transfer etme yetersizliğine göre davranışla ilişkili izlenimi uyandırmıştır.

Eissa (2009) ise Mısır'da yabancı dil olarak İngilizce öğrenen ortaokul öğrencileri üzerinde ÖDSG modelinin etkililiğini araştırmıştır. Yazmada güçlük çeken 67 öğrenciyi rastgele yöntemle deney (n=34) ve kontrol (n=33) gruplu olmak üzere iki gruba ayırarak öntest ve sontest deseni kullanmıştır. Öğretim izlencesi haftada üç ders saati olmak üzere dört hafta sürmüştür. İzlencede tartışmacı metin içeriğini gösteren DARE (GERB) stratejisine yer verilmiştir. Çalışmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazma performansında gelişme olduğu gözlemlenmiştir.

Berry ve Mason (2012), 20 ile 40 yaşları arasındaki 4 yetişkinin (3 kız, 1 erkek) açıklayıcı metinlerinde gelişim sağlamayı amaçlamışlardır. Katılımcılar 8-12. sınıflarda okullarını bırakmışlardır. Çalışmaya genel denklik diploması (general equivalency diploma) almak isteyen öğrencilerin olduğu bir sınıf dâhil edilmiştir. Öğretim öncesinde öğretmenlerden yazmada güçlük çeken öğrencileri belirlemeleri ve değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenler yazmada güçlük çeken 10 öğrenci belirlemiş ancak çalışmada 4 öğrencinin ön test ve son testi elde edilmiştir. Öğretim haftada bir ya da iki kez 45 dakikalık derslerle iki hafta sürmüştür. Öğrencilerin

ürettikleri metinlerin metin bölümü sayıları, bağlantı ögeleri sayısı, betimleyici sözcüklerin sayısı ve metin uzunluğu değişkenleri üzerinden değerlendirilmiştir. Öğretim öncesinde ve ÖDSG öğretimini takiben 4 öğrencinin yazma performansını değerlendirmek için çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Çalışma, dört aşamada yürütülmüştür: Öğretim öncesi, öğretim sırası, öğretim sonrası ve kalıcılık. Öğrencilere POW (Pick my idea, Organize my ideas, Write and say more) + TREE (Topic, Reasons, Explanations, Ende) + COPS (Capitalization, Organization, Punctuation, Sense) stratejileri ve nasıl kullanılacağı öğretilmiştir. Çalışmanın sonucunda değerlendirmeye alınan tüm yetişkin öğrencilerin bağımsız olarak açıklayıcı metin üretme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir.

Ülkemizde ise Akıncılar (2010) tarafından yabancı dil olarak İngilizce derslerinde ÖDSG modeli kullanılarak öğretilen PLEASE (genel bir paragraf yazma stratejisi) stratejisinin İstanbul'da özel bir okulda öğrenim görmekte olan 5. sınıf İngilizce öğrenenlerin betimleyici yazıları üzerine etkisi araştırılmıştır. Çalışma özellikle, ÖDSG model kullanılarak öğretilen yazma öncesi planlamanın, öğrencilerin yazı ürünlerinin, planlama davranışlarının ve bir yazar olarak kendilerine olan inançlarının gelişimine katkısı olup olmadığı üzerine yoğunlaşmaktadır. Araştırma için sekiz tane beşinci sınıf öğrencisi araştırmacı tarafından okulda açılan yazma kulübü etkinliğine katılmışlardır. Araştırmacı, öğrencilere betimleyici yazı için planlama ve taslak oluşturma stratejilerini, öğrendikleri stratejilere ve yazma sürecinin basamaklarına bağımsız bir şekilde hâkim olabilmeyi öğretmiştir. Veri toplama süreci, her biri eğitimin başında ve sonunda olmak üzere, öğrencilerin yazdıkları yazıların, bu yazılar üzerinden geriye yönelik yapılan sözel görüşmelerin, öğrencilerle yapılan bire bir görüşmelerin ve

öğrenciler tarafından cevaplanan anket sorularının karşılaştırılmasından oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest puanları, her bir öğrencinin yazılarında genel yazı kalitesi ve uzunluk açısından gelişme olduğunu göstermiştir. Strateji eğitimi öğrencilerin yazma öncesi planlamanın önemine yönelik farkındalıklarının artmasına yardımcı olmuş ve öğrenciler yazı öncesi planlama yapmaya başlamışlardır. Verilen eğitimden sonra öğrencilerin yazma konusunda kendine güvenleri de artmıştır.

Özmen (2006)'in “*Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazılı İfade Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi*” başlıklı çalışmasında, Yazmada Bilişsel Strateji Öğretiminin (Cognitive Strategy Instruction in Writing), öz düzenleme strateji yaklaşımının öğretimsel özelliklerine göre araştırmacı tarafından uyarlanması ile geliştirilen “Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin”, hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin yazma sürecinde uygulanan stratejilerle ilgili işlemsel üstbilişsel bilgilerinde etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli dört öğrenci katılmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Veri toplamak amacı ile öğretim öncesinde ve sonunda öğrencilerle üstbilişsel görüşme yapılmış ve öğrencilerin cevapları betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğretim sonunda yazma süreci strateji bilgilerinde öğretim öncesine göre olumlu yönde değişme olduğunu göstermiştir.

Türkçe eğitimi alanyazınında Uygun (2012)'un çalışması ÖDSG modelinin kullanıldığı ilköğretim öğrencilerine uygulanan ilk çalışmalardandır. Araştırmanın amacı, Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi (ÖDSG) öğretimi ve Türkçe Öğretim

Programı'nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, kalıcılığa, tutumlarına etkisini ve uygulama sürecine ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Bolu ilindeki iki ilköğretim okulunda beşinci sınıfta okuyan toplam 66 öğrenci oluşturmuştur. Karışık yöntem kullanılan araştırmanın uygulama sürecinde, deney grubunda ÖDSG öğretimi ile yazma çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı'na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamalar 16 hafta boyunca ikişer ders saatinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların başında ve sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatımı, yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri ve tutumları ilgili ölçme araçları kullanılarak belirlenmiştir. Ayrıca öyküleyici türde strateji öğretiminden bir ay sonra deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcılığına bakılmıştır. Yapılan uygulamalara ilişkin deney grubunda öğrenci ve öğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu görülmüştür.

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, uygulama süreci, ölçme araçları ve verilerin çözümlenmesi üzerinde durulacaktır.

III.1. Araştırmanın Modeli

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli temel alınacak olan yazma öğretimi izlencelerinin tartışmaya dayalı öğrenci metinlerindeki etkisi inceleneceği için çalışma deneysel nitelikli bir çalışmadır.

Deneysel nitelikli çalışmalar, araştırmacının kontrol altında tuttuğu değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırmalardır. Araştırmacı, deneysel araştırmalarda değişkenleri değiştirebilmeli, dışsal değişkenleri kontrol altına alarak iç geçerliği korumalı ve bağımlı değişkenleri gözleyebilmeli, ölçüm yapabilmelidir.

Bir araştırmada, neden-sonuç ilişkisindeki “sonuç” anlamına gelen bağımlı değişken seçilirken, araştırmaya temel olan kuramsal model önemli bir rol oynamaktadır. X ile Y'nin nasıl bir bağlantı içerisinde olduğunu kurumsal modeller açıklamaya çalışmaktadır.

Neden-sonuç ilişkisindeki “neden” durumunda olan değişken ise bağımsız değişkendir. Bağımsız değişken, bağımlı değişkenin üzerindeki etkisinin incelendiği değişken olarak da tanımlanabilir. Araştırmacı deneysel çalışmada bağımsız değişkeni değişimler.

Araştırmada etkisi araştırılan tek bağımsız değişken (ÖDSG yazma öğretimi) olması nedeniyle kontrol gruplu bir araştırma deseni tercih edilmemiştir. Bağımlı

değişkenin niteliği dolayısıyla, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi yazma eğitimi alan grup ile almayan grup puanları arasında bir farkın doğal olarak oluşması bekleneceğinden (Fraenkel ve Wallen, 2005) araştırmada tek grup öntest- sontest deseni kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Bir gruba önce öntest ölçümü, sonrasında deneysel işlem uygulanır ve en sonunda sontest yapılır (Creswell, 2013). Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yoktur. Desende tek gruba (G) ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın (O1-O2) anlamlılığı test edilir. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Grup	Öntest	Uygulama	Sontest
G	O1	X	O2
	Tartışmacı türde metin oluşturma	7 Haftalık ÖDSG yazma öğretimi	Tartışmacı türde metin oluşturma

G: İşlem Yapılan Grup

O1: İşlem Yapılan Gruptan Alınan Ön Ölçüm

O2: İşlem Yapılan Gruptan Alınan Son Ölçüm

X: Deneysel İşlem (7 Haftalık Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeliyle Tartışmacı Metin Yazma Öğretimi)

Çalışmada kontrol grubu yer almasa da çalışma kendi içinde modelin etkililiğine ilişkin bir kontrol mekanizması oluşturmaktadır. Yapılan strateji öğretimi, tartışmacı metin türüne özgü bir öğretimdir ve öğrencilerin genel yazma becerisinde

olması gereken özellikler (türe özgü bağlantı öğelerinin kullanımı hariç bağdaşıklık öğelerinin doğru ve sık kullanımı) öğretimde yer almamaktadır. Öğretilen stratejinin amacı öğrenci tartışmacı metinlerinde gelişim sağlamaktır. Bu durumda modelin öğrencilerin tartışmacı metinlerinde bağdaşıklık öğeleri kullanımlarında da gelişim sağlayıp sağlamadığını belirlemek modelin işlevliğini göstermesi açısından kontrol oluşturmaktadır.

Bu deneysel çalışmanın sonucunda öntest ve sontest uygulamasıyla elde edilen veriler, öncelikle niceliksel veriler olarak ortaya konacak ardından ise testlere ilişkin bu niceliksel verilerin karşılaştırması yapılarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farkın olup olmadığı belirlenecektir.

Bu doğrultuda bilgilendirici metin türlerinden tartışmaya dayalı türde oluşturulan ortaokul öğrenci metinlerinde sözcük sayısının (uzunluğun), metin elementlerinin, bağdaşıklık ve tutarlılığın incelendiği veriler çalışmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır.

Görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamlarında gerçeğe uygun ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalar nitel araştırmalardır.

Nitel araştırmalarda, nedensellik ön planda tutulmaz ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi aranmaz. Bunun yanında sözlü ve nitel verilere daha fazla vurgu yapılırken, sayısal verilere ve istatistiklere daha az yer verilir. Olayları bağlamı içerisinde inceleyen nitel araştırmacılar, olayları ve bağlamlarını irdelerler. Sorunları analiz ederken içerisinde oluşup geliştiği değerler sisteminden soyutlamaz, kendi doğal ortamında durumlara egemen olan ilişkiler ağını yorumlamaya veya bunların anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışır.

Nitel araştırmada çoğunlukla üç tür veri toplanmaktadır:

1. Çevreyle ilgili veri; araştırmanın yapıldığı çevrenin psiko-sosyal, kültürel, demografik ve fiziksel özelliklerine ilişkindir.
2. Süreçle ilgi veri; araştırma süresince neler olup bittiği ve bu olanların araştırma grubunu nasıl etkilediğine ilişkindir.
3. Algılara ilişkin veriler ise; araştırma grubuna dâhil olan bireylerin süreç hakkında düşündüklerine ilişkindir (bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Araştırmacı, belirtilen üç veri türünü toplamak için genellikle üç tür yöntem kullanır; gözlem, görüşme ve yazılı materyallerin incelenmesi. Bu yöntemlerden en sık kullanılanı ise görüşmedir. Görüşme, insanların deneyimlerini, duygularını, bakış açılarını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntemdir. Ayrıca araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmada, görüşme sürecinin gözlem ve yazılı dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmesi de önemli katkı sağlamaktadır.

Araştırmada ÖDSG yazma öğretim modelinin öğrenciler açısından sosyal geçerliğini sınamak için öğrencilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin hem yazılı hem de sözlü olarak görüşleri alınmıştır. Yazılı görüşmede açık uçlu sorular sorularak öğrencilerden görüşlerini belirtmeleri istenirken, sözlü görüşmede yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya katılan tüm öğrencilerle yapılan görüşmeler, araştırmacı tarafından yazılı hale getirilmiştir. Araştırmanın bu nitel özelliği bağlamında doküman incelemesine başvurulacaktır.

Araştırmanın bir diğer nitel boyutunu ise gözlem oluşturmaktadır. Araştırmacının, geliştirilen yazma öğretimi izlencesini kendisinin uygulayacak

olması, denekler hakkında izlenim kazanma imkânı sunacaktır. Bu doğrultuda araştırmacının öğrencileri gözlemleyerek edineceği izleminler, sonraki aşamada toplanan verilerin yorumlanmasında yardımcı olacaktır.

III.2. Çalışma Grubu

Araştırma, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi yazma öğretimi modelinin öğrenci metinlerine etkisini inceleyen deneysel bir çalışma olduğu için evren ve örneklem ayırđına gidilmemiştir. Bu tür bir araştırmada, tüm evrene ulaşmak imkânsız olduğu için bir çalışma grubunun belirlenmesi gerekmektedir.

Çalışma grubu belirlenirken deneklere ulaşabilir olma, uygulama yapılabilirlik, okul idaresi ve öğretmenlerinin uygulamaya yönelik olumlu yaklaşımlarının olması, deneklerin uygulamaya dönük olumlu görüşlerinin olması ve deneklerin uygulamaya uygun nitelikte olması gibi çeşitli ölçütler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu doğrultuda öncelikle uygulamanın 9 hafta sürecek olması ve tartışmacı metin türüne dönük kazanımların ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında (2006) doğrudan yer almaması öğrencilerin mevcut öğretim planına devamını aksatacağı için uygulamanın seçmeli ders olan “Yazarlık ve Yazma Becerileri” dersinde yapılmasına karar verilmiştir. Böylelikle Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nce 9 hafta sürecek olan uygulamanın yapılmasına izin verilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken seçmeli dersin açıldığı il merkezinde 6 ortaokul belirlenmiş ve bu okullarda uygulama yapılabilmesi için izin istenmiştir. Uygulama 2013-2014 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılında gerçekleştirileceğı için araştırmacı izleyici olarak birinci yarıyılıda belirlenen okullardaki “Yazarlık ve Yazma

Becerileri” derslerine katılmıştır. Okul idaresinin derse yönelik tutumu, öğretmenlerin dersi ele alış ve öğrencilerin derslere devam durumları göz önünde bulundurularak uygulamanın il merkezinde bulunan Cacabey Ortaokulu 6. sınıf öğrencilerine yapılmasına karar verilmiştir. Uygulamanın veliler ve öğrenciler tarafından da uygulanmasına izin verilmesi için uygulamanın içeriğini anlatan onam formu velilere (bkz. Ek 1.) ulaştırılmış ve tüm velilerden olumlu dönüt alınmıştır. Sınıf mevcudu 21 olmasına rağmen öntest ve sonteste katılmayan ve devamsızlık gösteren 3 öğrenci olduğu için 18 öğrenci değerlendirmeye dâhil edilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımları

Grup	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Çalışma Grubu	15	83.3	3	16.6	18	100

Tablo 4’e göre çalışma grubunda 15 kız, 3 erkek öğrenci olmak üzere toplam 18 öğrenci yer almaktadır.

ÖDSG modeli birebir, küçük grupla ve tüm sınıf halinde uygulanabilir (Harris, Schmidt ve Graham, 1997). Ancak çok kalabalık sınıflarda uygulama güçleşecektir. Çünkü model, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre stratejilerin ve öğretim basamaklarının şekillendirilmesini içermekte öğrenciyle öğretmenin birlikte hareket etmesini gerektirmektedir. Bu nedenle de çalışma grubu, özellikle modelden verim almaya dönük şekilde çok kalabalık tutulmamıştır.

Çalışma grubuna katılan öğrenciler farklı şubelerde okumaktadırlar. Buna göre öğrencilerin şubelere göre dağılımları Tablo 5’te sunulmuştur

Tablo 5. Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Şubelere Göre Dağılımları

Şube	Öğrenci	
	N	%
A	1	5,5
B	2	11,1
C	3	16,6
D	1	5,5
E	1	5,5
F	3	16,6
G	4	22,2
H	1	5,5
I	3	16,6
Toplam	18	100

Tablo 5’e göre uygulamaya 9 farklı şubeden öğrenci katılmıştır. Ayrıca uygulamaya katılan öğrencilerin Türkçe derslerine 5 farklı Türkçe öğretmenin girdiği bilgisine de okul idaresinden ulaşılmıştır.

III.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada verileri, öğrencilerin belirlenen konulara göre ürettikleri öntest ve sontest metinleri ile görüşme dökümleri oluşturmaktadır. Çalışma, 9 haftalık süreç içerisinde gerçekleştirilmiştir. Birinci ve dokuzuncu haftalarda öğrencilerden belirlenen bir konuda tartışmacı metin üretmeleri istenmiştir.

Konu seçimi yapılırken öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve yazmaya dönük olumsuz bir tutum sergilemeyecekleri konuların seçilmesi gerekmektedir. Ayrıca

öğrencilerin konuya ilişkin dünya bilgilerinin olmasına ve art alan bilgilerine uygun konular olmasına dikkat edilmelidir.

Bu doğrultuda konu seçimi üç aşamada yapılmıştır:

İlk olarak öğrencilerin görüş bildirebileceği ve art alan bilgisine sahip olduğu düşünülen 45 konu başlığı belirlenmiştir.

İkinci aşamada 5 Türkçe öğretmenine 45 konudan oluşan konu listesi verilmiş ve konuların öğrencilerin dünya bilgilerine uygun olup olmadığını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmelerine göre %70'in üzerinde uygun olan 34 metin konusu belirlenmiştir.

Üçüncü aşamada öğrencilerin ilgi duydukları konuların belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda öğretmenlerin uygun gördükleri konular üzerinden 90 ortaokul 6. sınıf öğrencisinden en çok ilgi duydukları ilk üç konuyu sıralamaları istenmiştir. Belirlenen konular ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin en çok ilgi duydukları görüşleri doğrultusunda en çoktan en aza doğru sıralanmıştır. En çok ilgi duyulan konular aşağıdaki gibidir:

1. Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermeli mi? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
2. Okullarda kitaplar yerine tablet bilgisayarla eğitim görülmeli midir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
3. Sizce okula gidilen gün sayısı daha az olmalı mı? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
4. Sizce yazın da okula gitmeli mi? Niçin gidip gitmeyeceğini açıklayınız. Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.

5. Öğrenciler de kendi öğretmenlerine not vermeli midir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
6. Yabancı bir dil öğrenmek gerekli midir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
7. Sizce okul kuralları gerekli midir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
8. Öğrenciler okulda okumak istedikleri dersleri kendileri mi seçmeli? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
9. Sizce okul dışında dersane gibi kurumlara gitmek gerekli mi? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
10. Bir sınıfta sınıf başkanı olmalı mıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
11. Tek çocuk olmak mı yoksa kardeş sahibi olmak mı daha iyi? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.

Öğrencilerin en çok ilgi duyduğu konu “*Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermeli mi?*” başlıklı konudur. Çalışmada öğrencilerin en çok ilgi duyduğu bu konuda öntest ve sontest metinleri oluşturulması istenmiştir. Her iki testte de aynı konunun seçilmesine uzman görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir. Öğrencilerin aynı konuda tekrar metin üretmelerinde gelişmelerinin daha iyi gözlemlenebileceği ve süreç içerisinde konuyla ilgili yeni bilgiler edinmeyecekleri düşünülerek bu karara varılmıştır. Yazma öğretimi izlencesinin uygulandığı haftalarda öğrencilerin ilgi duydukları diğer konularda metinler üretmeleri istenmiştir.

Öğrencilerin öntest ve sontest metinlerini yazma süreçleri için herhangi bir süre sınırlaması yapılmamış her öğrencinin hızına göre iki ders saati içerisinde metinler üretilmiştir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modelinin öğrenciler açısından sosyal geçerliğini sınamak amacıyla öğrencilerle yazılı ve sözlü görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler uygulama bittikten sonra gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğrencilerden yapılandırılmamış olan yazılı görüşmeyi yapmaları istenmiş ardından sözlü görüşme araştırmacı tarafından yapılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

Ayrıca uygulamanın yapıldığı dersler kamera ile kayıt altına alınarak öğretim izlencesinin işleyişi ile ilgili verilerin toplanması sağlanmıştır.

III.4. Veri Toplama Araçları

Belli bir öğrenci grubu için hazırlanıp uygulanan programların öğretim hedeflerinin istenilen düzeyde kazanılmasını sağlamada yeterli olup olmadığını belirlemek bazı ölçme ve değerlendirme etkinlikleri ile mümkün olabilir (Tan, 2008: 15). Bu doğrultuda çalışmada kullanılan öğretim modelinin çıktılarını değerlendirmek için kullanılacak ölçme araçları, alanyazın taraması yapılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesi için 5 farklı veri veya veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

- Tartışmacı Metin Elementi Dereceli Puanlama Anahtarı
- Bağdaşıklık Öğeleri Kullanımı Değerlendirme Ölçeği
- Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı

- Toplam Sözcük Sayısı
- Sosyal Geçerlik Ölçeği

III.4.1. Tartışmacı Metin Elementi Dereceli Puanlama Anahtarı

Tartışmacı metinlerdeki bölümler, işlevsel ve işlevsel olmayan birimlere ayrılır (Graham, 1990). İşlevsel metin elementleri, yazarın iddiasını doğrudan geliştirmeyi destekleyen birimlerken; işlevsel olmayan metin elementleri, metnin yazılış/retorik amacına uygun olmayan tekrarları ve tartışma konusuyla ilişkisi olmayan birimleri içerir (De La Paz ve Graham, 1997).

Bu değerlendirme ölçeği, öğrenci metinlerinde tartışmacı metin türüne özgü işlevsel metin elementlerinin varlığını sınamak amacıyla kullanılmaktadır. Bunun için elementler 7 alt başlık altında toplanmıştır: *konu, iddia, destekleyici gerekçe, karşı iddia, karşı iddianın olası gerekçeleri, karşı iddianın olası gerekçelerinin reddi ve sonuç.*

Öğrenci metinlerinde belirtilen elementlerin bulunma durumlarının incelenmesi için 0-2 puan aralığında üçlü likert tipi dereceli puanlama anahtarı oluşturulması amaçlanmıştır. Bunun için öncelikle pilot uygulamada yapılan çalışmalardan elde edilen 25 öğrenci metni iki okuyucu tarafından okunarak başarılı, orta düzeyde ve başarısız şeklinde değerlendirilmiştir. Öğrenci metinlerini başarılı ve başarısız kılan özellikler göz önünde bulundurularak kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalarla 0-2 puan aralığında üçlü likert tipi dereceli puanlama anahtarının taslağı oluşturulmuştur. Ayrıca okuyuculara yardımcı olması için her bir elementi

açıklayan kısa bilgilerin yer aldığı ve derecelerin içeriklerini belirten bir yönerge hazırlanmıştır.

Hazırlanan taslak dereceli puanlama ölçeği, üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Uzman görüşleri, dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sağlama adına yeterli bulunmuştur.

Değerlendirmeler iki farklı okuyucu tarafından yapılmıştır. Okuyucular birbirinden bağımsız olarak farklı yerlerde verilerin kodlamasını yapmıştır. Eğitimde başarıyı ölçmede, ölçme yapan kişinin temel amacı mümkün oldukça hatasız ölçümler elde etmektir (Tan, 2008). Bu nedenle Tartışmacı Metin Elementi Dereceli Puanlama Anahtarı'nın güvenilirliğini denetlemek için okuyucular arası uyuma bakılmıştır. Bunun için şu hesaplama yapılmıştır:

$$\text{Okuyucular arası uyum} = \frac{\text{Uyumlu cevap sayısı}}{\text{Toplam cevap sayısı}}$$

Her bir metin elementi için ayrı ayrı okuyucular arası uyuma bakılmıştır. Buna göre elementlere bağlı olarak okuyucular arası uyum düzeyleri yüzde olarak şöyledir: konu elementi için %97; iddia elementi için %97; destekleyici gerekçe elementi için %97; karşı iddia elementi için %94; karşı iddianın olası gerekçeleri elementi için %100, karşı iddianın olası gerekçelerinin reddi elementi için %100 ve sonuç elementi için %100; tüm elementler için %98'dir. Bu değerler, ölçme aracı için okuyucular arası puanlama uyumu olarak güvenirliliğin çok yüksek olduğunu göstermektedir. Öğrenci ön ve son metinlerinde tartışmacı metin elementlerini bulundurma durumlarını ve okuyucular arası uyumu gösteren tablolar Ek 24'te yer almaktadır.

III.4.2. Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Değerlendirme Ölçeği

Bu ölçekle, öğrenci tartişmacı metinlerinde dilbilgisel bağdaşıklık ögelerinin kullanımını değerlendirilmektedir. Bunun için alanyazından hareketle bağdaşıklık ögelerinin açılımını ve örneklendirmesini gösteren bir yönerge tablosu oluşturulmuştur.

Oluşturulan bu yönerge tablosu üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Uzman görüşleri, ölçeğin geçerliliğini sağlama adına yeterli bulunmuştur.

İki farklı okuyucu her bir metinde doğru kullanımla yer alan bağlantı ögelerini ve sayılarını kodlamıştır. Bunu yaparken metinler üzerine hangi ögeleri bulduklarına dair işaretlemelerde bulunmuşlardır. Okuyucular kodlamalarını tamamladıktan sonra her bir metin için öge sayıları ve işaretlemeler karşılaştırılmıştır. Aynı birimlerin mi yoksa farklı birimlerin mi sayıya dâhil edildiğine bakılmıştır.

Ek 25'te tablolar halinde öğrenci ön ve son metinlerinde bağdaşıklık ögelerinin kullanımını gösteren okuyucular arası uyum yer almaktadır. Bu uyum hesaplanırken her bir bağdaşıklık ögesi için okuyucuların belirlediği sayılar karşılaştırılmış ve farkları alınmıştır. Okuyucuların kodlamalarına göre ögelerin sıklığı açısından bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Değerlendirme Ölçeği için okuyucular arası uyumu %100'dür. Bu değer, ölçme aracının güvenilirliği için yeterli bulunmuştur.

III.4.3. Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı

Bu ölçek, tartışmacı metinlerin tutarlılığını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. ÖDSG öğretim modelinin öğrenci metinlerine etkisini inceleyen alanyazındaki ölçekler, öğrenci metinlerini nitelik açısından ele almaktadır. Ölçekler incelendiğinde öğrenci metinlerinin tutarlılığı göz önünde bulundurulmaktadır. Çalışmanın teori bölümünde açıklandığı gibi tutarlılık üretilen metni nitelikli kılmaktadır. Bu çalışmada da öğrenci metinleri tutarlılık açısından incelenecektir. Bu doğrultuda alanyazından hareketle Kiuvara vd. (2012); Mason ve Shriner (2008) ve Ferretti vd. (2000)'den yararlanılarak araştırmacı tarafından taslak dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur. Taslak ölçek 6'lı likert tipinde yapılandırılmıştır: 1 (*Çok Tutarlı*), 2 (*Oldukça Tutarlı*), 3 (*Tutarlı*), 4 (*Kısmen Tutarlı*), 5 (*Oldukça Tutarlı*), 6 (*Çok Tutarlı*).

Taslaktaki derecelendirmelerin geçerliliğini değerlendirmek için pilot uygulamadan elde edilen 25 öğrenci metni iki farklı okuyucu tarafından ölçeğe göre kodlanmıştır. Okuyucular birbirinden bağımsız olarak farklı yerlerde verilerin kodlamasını yapmıştır. Ardından okuyucular bir araya gelerek her bir metin için kodlamalarını karşılaştırmış ve farklılıklar üzerine tartışmıştır. Okuyucular arasında yapılan değerlendirmeler sonucu ölçeğin taslağına son hali verilmiştir. Son olarak okuyucular her bir dereceyi temsil edebilecek uygunlukta birer örnek metin seçmişlerdir. Bazı dereceler için seçilen metinler üzerinde eklemeler ve çıkartmalar yapılarak örnek metin, tutarlılık derecesine daha da uygun hale getirilmiştir.

Hazırlanan taslak dereceli puanlama ölçeği, üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuş ve uzmanların görüşleri

doğrultusunda ölçeğe son hali verilmiştir. Yapılan bu işlemler, dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sağlama adına yeterli bulunmuştur.

İki Türkçe öğretmeni, asıl uygulama sonrası elde edilen öğrenci metinlerini tutarlılık açısından değerlendirmişlerdir. Ancak verileri değerlendirmeden önce öğretmenlere ölçek ve içeriği ile ilgili 45 dakikalık bir eğitim verilmiştir. Ardından öğretmenlere her bir dereceyi temsil eden altı örnek metin verilerek bu metinleri derecelendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin örnek metinler üzerinde uygun derecelendirmeler yaptığı belirlendikten sonra verilerin kodlamasına geçilmiştir.

Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı'nın güvenilirliğini denetlemek için okuyucular arası uyuma bakılmıştır. Bunun için şu hesaplama yapılmıştır:

$$\text{Okuyucular arası uyum} = \frac{\text{Uyumlu cevap sayısı}}{\text{Toplam cevap sayısı}}$$

Yapılan hesaplamaya göre öğrenci metinleri tutarlılığı için okuyucular arası uyum düzeyi yüzde olarak %97'dir. Bu değer, Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı'nın güvenilirliği için yeterli bulunmuştur. Öğrenci ön ve son metinlerinde tartışmacı metin elementlerini bulundurma durumlarını ve okuyucular arası uyumu gösteren tablolar Ek 26'da yer almaktadır.

III.4.4. Toplam Sözcük Sayısı

Öğrenci metinlerindeki toplam sözcük sayısının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bunun için metindeki yazılmış her sözcük ve sözcük grubu değerlendirmeye alınır. Yazım ve imlâ hatası olan sözcük ve sözcük grupları da

toplam sözcük sayısına dâhil edilir (De La Paz ve Graham, 1997). Tekrar edilen sözcük ve sözcük grupları ise değerlendirmeye alınmaz (Berry ve Mason, 2012).

Metinlerdeki sözcük sayıları iki farklı okuyucu tarafından belirlenmiştir. İki okuyucunun ön metin ve son metinler için belirlediği sözcük sayıları arasındaki farklar gözetilip değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Okuyucular Arası Ön ve Son Metin Toplam Sözcük Sayıları Farkı

Öğrenci	Ön Metin Sözcük Sayısı			Son Metin Sözcük Sayısı		
	1. Okuyucu	2. Okuyucu	Fark	1. Okuyucu	2. Okuyucu	Fark
1	9	9	-	95	93	2
2	96	97	1	149	147	2
3	42	43	1	117	117	-
4	69	70	1	138	139	1
5	10	10	-	51	51	-
6	66	66	-	142	140	2
7	23	23	-	143	141	2
8	210	212	2	196	195	1
9	17	17	-	132	135	3
10	48	48	-	157	155	2
11	38	39	1	68	68	-
12	160	155	5	134	134	-
13	28	27	1	150	151	1
14	64	64	-	115	116	1
15	26	26	-	145	147	2
16	20	19	1	49	50	1
17	64	64	-	114	115	1
18	42	41	1	155	154	1

Tablo 6’da görüldüğü gibi okuyucuların belirlediği öğrenci ön ve son metinlerinde yer alan toplam sözcük sayıları arasında çok ciddi farklar bulunmamaktadır. 36 metin içerisinde toplam sözcük sayıları açısından 13 metin için okuyucular arası hiç fark bulunmamakta; 14 metin için okuyucular arası 1 sayı fark

bulunmakta; 7 metin için okuyucular arası 2 sayı fark bulunmakta; 1 metin için okuyucular arası 3 sayı fark bulunmakta; 1 metin için ise okuyucular arası 5 sayı fark bulunmaktadır. Okuyucular arası 5 sayı fark bulunan metin için bu farkın birleşik sözcüklerden kaynaklandığı söylenebilir. Genel olarak bakıldığında okuyucular arası öğrenci metinleri toplam sözcük sayıları uyumluluk sağlamaktadır. Bu durum, puanlayıcılar arasındaki yüksek tutarlılıktan dolayı toplam sözcük sayılarına yönelik ölçümlerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

III.4.5. Sosyal Geçerlik Ölçeği

Sosyal geçerlik, sosyal olarak anlamlı amaçların seçildiğinden emin olmak, sosyal olarak kabul edilebilir programlar geliştirmek ve sosyal olarak önemli etkilere ulaşmak için bir program stratejisi olarak kullanılır (Fawcett, 1991; Foster ve Mash, 1999; Wolf, 1978). Bir çalışmanın başarısının önemli bir ölçütü de sosyal kabulünün ya da geçerliğinin değerlendirilmesidir. Gerçek bir değerlendirme yapabilmek için birkaç öge ya da görüşün sosyal geçerlik değerlendirmesinden geçirilmesi gerekir. Wolf (1978), bir uygulamanın sosyal geçerliğini belirleyebilmek için belirlenen amaçların anlamlılığının, amaçları gerçekleştirmek için uygulanacak yöntemlerin uygunluğunun ve elde edilen etkilerin öneminin denetlenmesi gerektiğini ifade etmiştir (Vuran ve Sönmez, 2008: 56-57).

Bu doğrultuda çalışmada uygulaması yapılan Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin sosyal geçerliğini sınamak için yapılandırılmamış bir görüşme formu (bkz. Ek 19) hazırlanmıştır. Form, üç alan uzmanı ve bir ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine sunulmuştur.

Öğrencilerden yazılı olarak elde edilen yapılandırılmamış görüşme formları incelenmiş ve öğrencilerin görüşlerini sınırlı bir şekilde verdiği belirlenmiştir.

Öğrencilere yarı yapılandırılmış bir görüşme araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Yapılan bu görüşmede aşağıdaki sorular sorulmuştur:

- Bu dersin sana etkileri ne oldu? Bu dersi almadan önce ve aldıktan sonra yazdıklarına ve öğrendiklerine dönük bir farklılık oldu mu?
- Bu derste neler hissettin? Derste anlatılanları dinlerken, stratejiyi öğrenirken ve yazarken neler hissettin?
- Bu derste yaşadıkların neler? Tüm bu tartışmacı metne dönük strateji öğretimi süresince yaşadıkların neler?

Görüşmeler sıcak ve samimi bir ortamda öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilecekleri şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ardından araştırmacı tarafından yazılı hâle geçirilmiştir.

III.5. Uygulama Süreci

Çalışmanın uygulama aşamasını, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeliyle oluşturulmuş tartışmacı metinlerde planlama basamakları ve metin bölümleri stratejisinin öğretimi oluşturmaktadır.

Çalışmada uygulaması yapılan stratejilerin öğretimi, türe özgü metin yapısını ve metin oluşturmada planlama basamaklarını içerdiği için öğretime bağdaşıklık öğelerinin kullanımı dâhil edilmemiştir. Yalnızca tartışmacı metin türüne özgü belirli bağlantı öğelerinin kullanımına ve öğretimine yer verilmiştir. Bunun dışında kalan bağdaşıklık öğelerinden gönderim öğelerine, değiştirim öğelerine ve eksiltme yapısına ilişkin bir eğitim uygulama sürecinde öğrencilere verilmemiştir.

Araştırmanın önceki bölümlerinde yer verildiği gibi teorik bilgiler ders planlarının temelini oluşturmaktadır. Alanyazında yapılan çalışmalar doğrultusunda 7 haftalık ders planları oluşturulmuştur. Öncelikle planların modele uygunluğu ve uygulanabilirliğini değerlendirmeleri için üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Ardından Kırşehir il merkezinde bulunan Vali Mithat Saylam Ortaokulu'nda bir pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot çalışmanın sonunda ders planlarının uygulanabilirliği, öğrencilerin yöntem ve tekniklere gösterdikleri tepkiler ve uygulamanın ne kadar süreceği gibi noktalar dikkate alınarak ders planları üzerinde düzenlemeler yapılmış planların son hali verilmiştir. Buna göre ders planları içeriksel olarak aşağıda gösterildiği gibi biçimlendirilmiştir.

<p style="text-align: center;">Ders Planı</p> <ul style="list-style-type: none">• Derse Genel Bakış• Kazanımlar• Araç-gereçler• Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İçerik Hazırlığı• Metin Türü Bilgisi Oluşturma/Stratejileri ve Öz Düzenlemeyi Geliştirme• Kapanış

Uygulama, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bunun sebebi, modelin ve strateji öğretiminin belirli bir artalan bilgisi gerektirmesindedir. Ülkemizde

öğretmen yetiştirilen fakültelerde Türkçe, edebiyat ve sınıf öğretmenlerine metin yapısı öğretiminde strateji öğretimine ve bu tür modellere ilişkin herhangi bir ders ya da eğitim verilmediği için uygulamanın araştırmacı tarafından yapılmasına karar kılınmıştır.

Ders planlarının hazırlandığı uygunlukta ilerlediğini kontrol etmek amacıyla her bir ders için derslerde yapılacakları kısaca açıklayan ders kontrol listeleri oluşturulmuştur. Ayrıca dersler kamera ile kayıt altına alınmıştır.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli öğrenci yazarların tartışmacı metinlerini geliştirmek için ESOP ve GERB yazma stratejilerini öğretmektedir (Graham, Harris, MacArthur, Schwartz, 1991; Harris ve Graham, 1996). Bu çalışmada da ESOP ve GERB stratejileri temel alınarak öğrencilerin ihtiyaçlarına göre stratejinin uygulanışında birtakım değişiklikler yapılmıştır. Buna göre ders planlarının akışı, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim modelinin basamakları içine yerleştirilerek şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

Türkçe dersi öğretim programında tartışmacı metin türünün öğretimine ilişkin doğrudan bir kazanım bulunmadığı için ilk olarak, öğrencilerin tartışma kavramını anlayabilmelerini sağlamak amacıyla tartışmanın ne olduğuna dair beyin fırtınası çalışmaları yapılmıştır. Ardından örnek tartışmacı metinler öğrencilere dağıtılmış, öğrencilerin metinleri tam olarak anladıklarından emin olunduktan sonra tartışma metinlerinde hangi elementlerin olduğu üzerine dikkatleri çekilmiştir. Derslerde kullanılan örnek tartışmacı metinler türün özelliklerini taşıyan metinlerdir. Bunun için ders planları hazırlanırken üç alan uzmanının görüşü alınmıştır. Örnek metinlerden hareketle tartışmacı metinlerde yer alan bölümler öğrencilere fark ettirilmiştir. Ardından öğrencilere tartışmacı metinlerin yapısal özelliğini gösteren

şema kâğıdı dağıtılmıştır. Bu kâğıt, öğrencilerin tartışmacı bir metinde hangi bölümlerin bulunması gerektiğini görsel olarak kısaca özetlemektedir. Şema kâğıdı ile türe özgü yapısal özelliğin hatırlanmasını kolaylaştırmak amaçlanmıştır. Bu çalışma iki farklı örnek metin üzerinde daha yapılmıştır. Böylelikle öğrencilerin nitelikli bir tartışmacı metinde hangi bölümlerin ya da elementlerin yer alması gerektiğine dair kalıcı olarak bilgilendirilmesi amaçlanmıştır.

Öğrenciler, metin bölümlerini ve içeriklendirilişlerini örnek metinler üzerinde gördükten sonra metin bölümlerini hatırlamalarını sağlayacak olan GERB stratejisi öğrencilere sunulmuştur. GERB stratejisindeki her bir harfin bir kısaltma olduğu ve yazarken metin bölümlerini hatırlamada yardımcı olacağı belirtilmiştir:

G: Konu Bölümünü Geliştir

E: İddianı ve Karşı İddiayı Destekleyici Gerekçeler Ekle

R: Karşı İddianın Olası Gerekçelerini Reddet

B: Bir Sonuçla Bitir

Ardından öğrencilere nitelikli bir tartışmacı metinde yalnızca türe özgü bölümlerin yer almasının yeterli olmadığı bunun dışında birtakım sözcük ve sözcük gruplarının da kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun için bağlantı ögelerine giriş yapılmış ve bağlantı ögeleri listesi öğrencilere dağıtılmıştır. Bu liste ile öğrencilerin hangi bölümlerde ne tür bağlantı ögelerini nasıl kullanabileceklerini anlamalarına kolaylık sağlanması amaçlanmıştır. Daha önce incelenen örnek metinlerde bağlantı ögeleri aranmış ve kullanılan ögelerin yerine gelebilecek farklı bağlantı ögeleri öğrencilerle tartışılmıştır.

Öğrencilere düzenlemesi karıştırılmış bir metin örneği dağıtılmış ve metni türe özgü şemaya uygun olarak yeniden düzenlemeleri istenmiştir. Bu etkinlikle öğrencilerin dikkatleri metin oluştururken şu işlemleri yürütmeye çekilmiştir:

1. Tartışma türüne ait metin elementlerine yer verme.
2. Bunun için yazarken GERB stratejisini akılda tutma.
3. Bağlantı ögelerine yer verme.
4. Metni mantıksal bir sıralama içerisinde sunma.
5. Yazılanların anlamlı bir bütün oluşturması.

Öğrencilerin nitelikli bir tartışmacı metinde hangi işlemleri yürütmesi gerektiği gösterildikten sonra yazmadan önce planlama yapmanın önemi üzerinde durulmuştur. Bunun için ÖDSG’de ESOP (Kararını Ertele, İddianı Seç, Gerekçelerini Organize Et, Yazarken Planlamaya Devam Et) stratejisinin kullanımı önerilmektedir. Ancak bu çalışmada planlama stratejisi bu tür bir kısaltma halinde verilmemiş öğrencilerin süreçte ne yapmaları gerektiği açıklamalar yapılarak belirtilmiştir.

ÖDSG’nin amacı strateji kullanımlarını sürekli, esnek ve otomatik hale getirmektir. Bu seviyeye getirmek için de zamana, çalışmaya ve tekrara gerek vardır (Reid ve Lienneman, 2006). Bu nedenle de her ders, planlama basamaklarının ve GERB stratejisinin içeriğinin ne olduğunu öğrencilerin hatırlayıp hatırlamadıkları sınanmıştır. Bu işlem, öğrencilerin tam olarak öğrendiklerinden emin olununcaya kadar gerçekleştirilmiştir.

Öğrencilerin ÖDSG öğretimi öncesi mevcut durumlarını görmeleri için yazdıkları metinler öğrencilere verilmiştir. Ardından yaptıklarını ve hedeflerini

tablosu öğrencilere dağıtılmıştır. Bununla öz düzenleme stratejilerinden hedef belirleme alt sürecinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

Model olma, strateji öğretiminin en önemli gerekli bileşenlerinden biridir. Model olmanın önemli bir parçası öğretmen ve öğrencilerin strateji performansında sözlü ifade ettikleri “sesli düşünme” sürecidir. İyi bir “sesli düşünme”, sürecin sunulması dışında çeşitli strateji basamaklarının “nasıl” ve “niçin”i hakkında öğrencilere bilgi sağlar. Bu önemli bir durumdur. Çünkü yapılan çalışmalar bu bilginin olmadığı strateji öğretimlerinde öğrencilerin stratejiden tam olarak yararlanamadığını göstermektedir (Reid ve Lienneman, 2006).

Öğretmen planlama basamaklarını ve GERB stratejisini yazma sürecinde nasıl işlettiğini göstermek için öğrencilere örnek uygulama yapmıştır. Bunu yaparken de çeşitli yardımcı kâğıtlardan yararlanılmış ve öz düzenlemenin alt süreçleri işletilmiştir.

Modelleme yapıldıktan sonra öğrencilerle farklı konularda tartışmacı metin yazma çalışmaları yapılmıştır. Uygulamada uygun stratejilerle ÖDSG prosedürleri kullanıldığında çoğu öğrenci iki ya da dört çalışmadan sonra uzmanlaşmaktadır (Reid ve Lienneman, 2006). Uygulama süresince öğrenciler 5 farklı tartışma metni üretmişlerdir. Her metin üretme sürecinde öğrencilere öğretmen tarafından verilen destek azaltılmıştır.

Çalışma yapılan öğretmenlerin verdiği bilgilere göre çoğu öğrenci 4-9 ders saati arasında bağımsız kullanabilecek kadar stratejiyi öğrenmektedirler (Harris ve Graham, 1996). Bu çalışmada da 14 ders saati yapılan strateji öğretimi sonrasında uygulama sonlandırılmıştır. Öğrenciler, 9. haftada bağımsız olarak son test metinlerini yazmışlardır.

Uygulamanın doğruluğundan emin olmak için detaylı olarak hazırlanan ders planları her bir hafta takip edilmiştir. Tüm dersler kamera ile kayıt altına alınmıştır. Türkçe öğretmenliği mezunu bir uzman tarafından her bir hafta için derslerin rastgele bölümlerinden % 50'si, ders planları ve kontrol listeleri takip edilerek izlenmiştir. Bu işleme ders planlarıyla uygulamanın örtüşüp örtüşmediğini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu değerlendirmeye çalışmada derslerin plana uygun olarak gerçekleştirilme yüzdesi %100'dür.

Ayrıca derslerin yürütücüsü olan araştırmacı da uygulamayı yaparken kontrol listesi ile her bir ders için yapılması gerekenleri haftalık olarak takip etmiştir.

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, deneysel sürece başlamadan önce ve deneysel süreç bittikten sonra elde edilen öğrenci ön ve son metinlerinden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Çalışma grubu tek grup olduğu için incelenen ögeye göre öğrencilerin ön test ve son test metinleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar için t-testi kullanılmıştır. T-testi, deneysel ve deneysel olmayan araştırmalarda kullanılabilir. Örneklemenin yansız olarak seçilmesini gerektiren t-testi, güçlü bir parametrik yöntem olması nedeniyle yansız olarak seçilmeyen örneklerde de kullanılabilir. Bir öğrenci grubunun bir program öncesi ve sonrası tutum puanları ya da kaygı düzeyleri vb. arasındaki farkı değerlendiren test ise bağımlı t-testidir.

IV.1. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerde Metin Elementleri Oluşturma Düzeyleri

Birinci denence “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde öğrencilerin metin elementleri oluşturma düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Bunun için öğrenci metinlerinde tartışmacı metin türüne özgü elementlerin varlığını sınamak amacıyla araştırmacı tarafından 0-2 puan aralığında üçlü likert tipi dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiş ve elementler 7 alt başlık altında toplanmıştır: *konu, iddia, destekleyici gerekçe, karşı iddia, karşı iddianın olası gerekçeleri, karşı iddianın olası gerekçelerinin reddi ve sonuç.*

Öğrencilerin ön ve son metinlerindeki metin elementlerini oluşturma düzeyleri, puanlama anahtarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 7’de ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön ve son tartışmacı metinlerinde metin elementleri oluşturmalarına ilişkin başarı düzeyleri gösterilmektedir. Her bir metin elementi için puan aralıkları da belirtilerek öğrencilerin ön ve son metinlerinde aldıkları puan ortalamaları ve buna göre başarı yüzdeleri ifade edilmektedir.

Tablo 7. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Metin Elementleri Oluşturma Başarı Ortalamaları

Metin Elementi	Puan Aralığı	Test	n	Ortalama X	Başarı Yüzdesi (%)	Standart Sapma
Konu	(0-2)	Ön	18	0,06	3	0,23
		Son	18	1,38	69	0,69
İddia	(0-2)	Ön	18	0,94	47	0,23
		Son	18	2,0	100	0,0
Destekleyici Gerekçe	(0-2)	Ön	18	0,55	27,5	0,51
		Son	18	1,88	94	0,32
Karşı İddia	(0-2)	Ön	18	0,0	0	0,0
		Son	18	1,72	86	0,66
Karşı İddianın Olası Gerekçeleri	(0-2)	Ön	18	0,0	0	0,0
		Son	18	1,55	77,5	0,70
Karşı İddianın Olası Gerekçelerinin Reddi	(0-2)	Ön	18	0,0	0	0,0
		Son	18	1,44	72	0,78
Sonuç	(0-2)	Ön	18	0,11	5,5	0,32
		Son	18	1,44	72	0,61

Tablo 7'ye göre öğrenci ön metinlerinde başarı yüzdeleri konu elementi için %3; iddia elementi için %47; destekleyici gerekçe elementi için %27,5; karşı iddia, karşı iddianın olası gerekçeleri ve karşı iddianın olası gerekçelerinin reddi elementleri için %0; sonuç elementi içinse %5,5'dir. Öğrencilerin ön metinlerinde en başarılı olduğu element iddia elementidir ancak bu elementin de başarı yüzdesi düşüktür. Öğrenci son metinlerinde başarı yüzdeleri ise konu elementi için %69; iddia elementi için %100; destekleyici gerekçe elementi için %94; karşı iddia elementi için %86; karşı iddianın olası gerekçeleri için %77,5; karşı iddianın olası gerekçelerinin reddi ve sonuç elementleri için ise %72'dir. Öğrenci son metinlerinde metin elementlerini oluşturma başarı ortalamaları ön metinlere göre oldukça yüksektir. Başarı yüzdesi en yüksek olan element iddia elementidir. Ayrıca ön metinlerde karşı iddia, karşı iddianın olası gerekçeleri ve karşı iddianın olası gerekçelerinin reddi elementleri için başarı düzeyi %0 iken son metinlerde sırasıyla %86, %77,5 ve %72 oranında artış göstermiştir.

Tablo 8'de ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön ve son metinlerinde metin elementlerini oluşturma düzeyleri yer almaktadır. 0 puanı elementin metinde yer almadığını, 1 puanı elementin metinde kısmen yeterli düzeyde yer aldığını ve 2 puanı da elementin yeterli düzeyde metinde yer aldığını ifade etmektedir. Tablo 8'de her bir elementin öğrenci ön ve son metinlerinde oluşturulma düzeyleri frekans (f) ve yüzde olarak gösterilmektedir.

Tablo 8. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Metinlerinde Metin Elementleri Oluşturma Düzeyleri

Metin Elementi	Test	Yok (0 Puan)		Kısmen Yeterli (1 Puan)		Yeterli (2 Puan)	
		f	Yüzde (%)	f	Yüzde (%)	f	Yüzde (%)
Konu	Ön	17	94,4	1	5,6	-	-
	Son	2	11,2	7	38,8	9	50
İddia	Ön	1	5,6	17	94,4	-	-
	Son	-	-	-	-	18	100
Destekleyici Gerekçe	Ön	8	44,4	10	55,6	-	-
	Son	-	-	2	11,2	16	88,8
Karşı İddia	Ön	18	100	-	-	-	-
	Son	1	5,6	1	5,6	16	88,8
Karşı İddianın Olası Gerekçeleri	Ön	18	100	-	-	-	-
	Son	2	11,2	4	22,2	12	66,6
Karşı İddianın Olası Gerekçelerinin Reddi	Ön	18	100	-	-	-	-
	Son	3	16,6	4	22,2	11	61,1
Sonuç	Ön	16	88,8	2	11,2	-	-
	Son	1	5,6	8	44,4	9	50,0

Tablo 8'e göre öğrenci ön metinlerinde konu elementine öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%94,4) yer vermemiş, %5,6'sı ise kısmen yeterli düzeyde yer vermiştir. Ön metinlerde konu elementine yeterli düzeyde yer veren öğrenci bulunmamaktadır. Öğrenci son metinlerinde ise konu elementine öğrencilerin %11,2'si yer vermemiş; %38,8'i kısmen yeterli düzeyde, %50'si ise yeterli düzeyde

yer vermiştir. Buna göre öğrencilerin ön metinlerine oranla son metinlerinde konu elementine yer verme düzeylerinin arttığı görülmektedir.

Tabloya 8'e göre, öğrenci ön metinlerinde iddia elementine öğrencilerin %5,6'sı yer vermemiş, %94,4'ü de kısmen yer vermiştir. Yine konu elementinde olduğu gibi ön metinlerde iddia elementine yeterli düzeyde yer veren öğrenci bulunmamaktadır. Öğrenci son metinlerinde ise iddia elementine öğrencilerin %100'ü yeterli düzeyde yer vermiştir. Öğrencilerin ön metinlerine göre son metinlerinde iddia elementi oluşturma düzeyleri oldukça artmıştır.

Tablo 8'e göre, öğrenci ön metinlerinde destekleyici gerekçe elementine öğrencilerin %44,4'ü yer vermemiş, %55,6'sı ise kısmen yeterli düzeyde yer vermiştir. Ön metinlerde öğrenciler yeterli düzeyde destekleyici gerekçe elementine yer vermemişlerdir. Öğrenci son metinlerinde ise destekleyici gerekçe elementine öğrencilerin %11,2'si kısmen yeterli düzeyde %88,8'i ise yeterli düzeyde yer vermiştir. Buna göre öğrencilerin ön metinlerine oranla son metinlerinde destekleyici gerekçe elementine yer verme düzeylerinin arttığı görülmektedir.

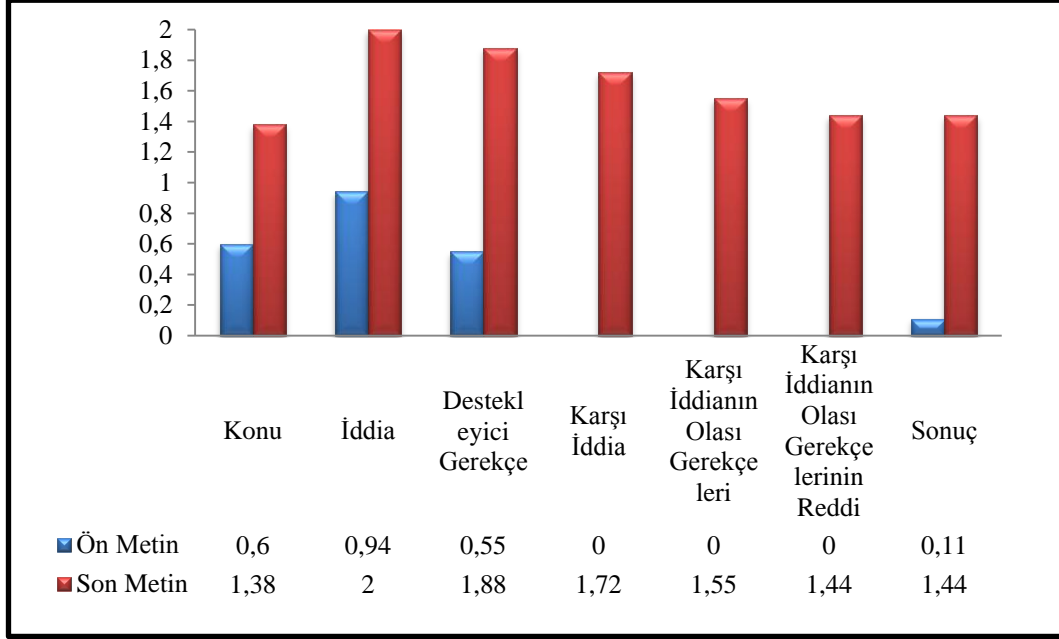
Tablo 8'e göre öğrenci ön metinlerinde karşı iddia, karşı iddianın olası gerekçeleri ve karşı iddianın olası gerekçelerinin reddi elementlerine hiçbir öğrenci yer vermemiştir. Ancak öğrenci son metinlerinde karşı iddia elementine öğrencilerin %5,6'sı yer vermemiş, %5,6'sı kısmen yeterli düzeyde yer vermiş, %88,8'i yeterli düzeyde yer vermiştir. Karşı iddia elementi oluşturma düzeyleri öğrencilerin son metinlerinde oldukça artmıştır. Öğrenci son metinlerinde karşı iddianın olası gerekçeleri elementine öğrencilerin %11,2'si yer vermemiş, %22,2 kısmen yeterli düzeyde yer vermiş, %66,6'sı ise yeterli düzeyde yer vermiştir. Öğrencilerin ön metinlerine oranla son metinlerinde karşı iddianın olası gerekçelerini reddetme

elementini oluşturma düzeyleri artış göstermiştir. Öğrenci son metinlerinde karşı iddianın olası gereklerinin reddi elementine ise öğrencilerin %16,6'sı yer vermemiş, %22,2'si kısmen yeterli düzeyde yer vermiş, %61,1'i ise yeterli düzeyde yer vermiştir. Diğeri elementlerde olduğu gibi öğrencilerin son metinlerinde karşı iddianın olası gereklerinin reddi elementini oluşturma düzeyinin arttığı görülmektedir. Öğrencilerin son metinlerinde karşı iddiaya, gereklerine ve karşı iddianın gereklerinin reddine yer vermesi, tartışmacı metin yapısını içeren strateji öğretiminin etkili olduğunu göstermektedir denilebilir.

Tablo 8'e göre, ğrenci n metinlerinde sonuç elementine öğrencilerin %88,8'i yer vermezken %11,2'si ise kısmen yeterli düzeyde yer vermiştir. n metninde yeterli düzeyde sonuç elementine yer veren ğrenci bulunmamaktadır. Öğrenci son metinlerinde sonuç elementine öğrencilerin %5,6'sı yer vermemiş, %44,4' kısmen yeterli düzeyde yer vermiş, %50'si ise yeterli düzeyde yer vermiştir. Öğrencilerin son metinlerinde sonuç elementine yer verme düzeyleri artış göstermiştir.

Çizim 7'de öğrencilerin n ve son tartışmacı metinlerinde metin elementlerini bulundurma düzeyleri grafik olarak sunulmaktadır.

Çizim 7. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Metin Elementleri Oluşturma Düzeyleri



Çizim 7’de de görüldüğü gibi öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini oluşturma düzeyleri ön ve son metinlerde oldukça farklılık göstermektedir. Öğrenci ön metinleri için tüm elementlerin oluşturulma düzeyleri 0-0,94 puan aralığında; öğrenci son metinleri için ise tüm elementlerin oluşturulma düzeyleri 1,38-2 puan aralığında değişim sergilemektedir. Bu bulgu, öğrenci ön metinlerinde tartışmacı metin elementlerinin yeterli düzeyde yer almadığını; öğrenci son metinlerinde ise tartışmacı metin elementlerinin yeterli düzeyde yer aldığını göstermektedir denilebilir.

Elementlere göre öğrenci ön ve son tartışmacı metinlerindeki tartışma yapıları örneklerdeki gibi sergilenmektedir:

Öğrenci A Son Metninde Konu Elementi Yapısı

Ödev, Türkiye'de ve bütün dünyanın genelinde verilen ve birçok türü olan çalışma başlıklarıdır. Örnek olarak performanslar, projeler, araştırma süreleri ve daha birçok tür. Ancak siteden bazı tartışmalar sonucu insanlar farklı farklı düşünmeye başladılar. Peki ya ödev gerekli mi?

Öğrenci B Son Metninde Konu Elementi Yapısı

Konu: Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermemi mi?

Şu an okulda öğretmenler kompozisyon, hikaye yazma, araştırma yapma gibi ödevler veriyorlar. Ama bazı öğrenciler evlerine gittiklerinde dışarı çıkıp oyun oynuyorlar. Ve bu yüzden okula geldiklerinde ödevlerini yapmamış bir şekilde oturuyorlar. Ödevlerinin olup olmaması gibi tartışma yaratıyorlar.

Öğrenci A ve Öğrenci B ön metinlerinde konu elementine yer vermemişlerdir. ÖDSG öğretimi sonrasında ise öğrencilerin tartışmacı metinlerinde konu elementine yer verdikleri örneklerde görülmektedir. Öğrenci A, ödevin ne olduğu ile konuya giriş yapmış; öğrenci B ise öğretmenlerin ne tür ödevler verdiğini belirterek konuya ilişkin tartışmanın olduğundan söz etmiştir.

Öğrenci C Ön Metninde İddia Elementi Yapısı

Hayır. Çünkü okulda derslerimizi istiyoruz ve evimize gelince çok geç oluyor ve yorgun oluyoruz. Zaten tekrarımızı yapıyoruz ve kitabı okuyoruz. Bizde insanız yani, evet ödev verebilirler ama varınca çok ödev veriyorlar. Yapmayınca da dinlemiyorlar ve sözlüden veya yazılıdan düşürüyorlar. Bizim haklarımız var. Ödev versinler ama çok az olsun isterim.

Öğrenci C Son Metninde İddia Elementi Yapısı

Bana göre öğretmenlerin ödev vermesi gerekir. Bazı tartışmaların gereksiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenler ödev verdiği zaman öğrenciler işlediği dersi daha iyi kavrarlar. Bunun gibi bir yazı örnek olarak Birincisi öğretmenler

Öğrenci C ön metninde iddiasını “hayır” şeklinde kısa bir cevap olarak belirtmiş ancak metnin ilerleyen bölümlerinde iddiasıyla çelişen ifadeler yer vermiştir. Bu nedenle öğrenci C'nin ön metninde iddiasının ne olduğu anlaşılamamaktadır. Son metninde ise iddia belirtilmiş ve açıklama yoluna gidilmiştir.

Öğrenci D Son Metninde Destekleyici Gerekçe Elementi Yapısı

Bazı insanlar ve benimde terahim ödevi verilmelidir.
Bunların başlıca nedenleri :
Öğrenci daha başarılı olur ve sınavlarda veya denemelerde etkini olur
İkincisi öğrenciye ödev verilirse evde boş durur ve tembelliğe düşer. Ve hiç başarılı olmaz. İleride mesleğini yapamaz. Evde telesizyon vb. yle uğraş-
tığında kalitesi artar ve okuma meraklıdır.
Üçüncüsü öğrenci terahim yaparak ve ödevin konusunu tekrar etmiş olur. ve aklında kalır.

Öğrenci D ön metninde destekleyici gerekçe elementine yer vermezken son metninde iddiasını destekleyen birden fazla gerekçeye yer vermiş ve gerekçelerinden bazılarını da açıklamıştır.

Öğrenci E Ön Metninde Destekleyici Gerekçe Elementi Yapısı

Evet, ödev bizim konuları tekrar etmemizi sağlar. fakat çok ödevle alışan öğrenciler az ödev olduğunda başarısız olurlar.

Öğrenci E Son Metninde Destekleyici Gerekçe Elementi Yapısı

Bana göre ödev verilmeli. Birinci nedenirse ödev öğrencilerin ders çalışmalarıyla öğrendiklerini tekrar etmesini sağlar. Hiç ders çalışmalarıyla ödevlerini yapmak zorunda olduklarından hem sorumluluğunu yerine getirir hemde konuyu iyice öğrenerek ana sınavlarda başarılı olurlar. İkinci nedenirse öğrenciler derste dinlemediklerini yerleri öğrenmelerini sağlar. O konuyu hiç bilmeseler bile ödevi yapabilmeleri için o konuyu öğrenmeleri gerekir.

Öğrenci E ön metninde iddiasını destekleyici gerekçeden söz etmiş ancak gerekçeyi açıklamamış ve ayrıntılandırmamıştır. Son metninde ise iddiasına ilişkin birden çok gerekçe sunmuş ve gerekçelerini açıklamıştır.

Öğrenci F Son Metninde Karşı İddia, Karşı İddianın Olası Gerekçeleri ve Karşı İddianın Olası Gerekçelerinin Reddi Elementlerinin Yapısı

Bazıları ise ödevin verilmesi yönünde düşünürler. Gerekleri ise ödev verilince öğrencilere zaman kalmamasıdır. Oyas planlı ve düzenli çalışan öğrenci ödev ve dinlenmenin yanı sıra aktivitelere bile zaman ayırabilir. Bir diğer gerekçeyle ödevi yapan ile yapmayan öğrencinin farkı olacaktır. Halbuki bütün öğrenciler düzenli, planlı ve verimli çalışır ise aradaki fark ortadan kalkacak ve herkes çalışacak isteyecektir.

Öğrenci G Son Metninde Karşı İddia, Karşı İddianın Olası Gerekçeleri ve Karşı İddianın Olası Gerekçelerinin Reddi Elementlerinin Yapısı

Bazıları ise "ödev verilmez" diyor. ve kendilerini şöyle savunuyorlar; öğrenciler ödev yapmaktan sıkılıyor. Öğrenciler eğer ödevini yapmazlarsa aabuk unutuyorlar. Bu da derse katılma oranını azaltır ve öğrencinin başarısızlığa götürür.

Öğrencilerin ödev yapmaya vakti bilmiyor. Ama öğrenciler yemek yapmıyor, temizlik yapmıyor. onların tek işi derslerini yapmak. Yani böyle düşüncelerin bütün gerekçelerini reddede bilirsiniz.

Uygulamaya katılan diğer öğrencilerde olduğu gibi öğrenci F ve öğrenci G'nin de ön metinlerinde karşı iddia, karşı iddianın olası gerekçeleri ve karşı iddianın olası gerekçelerinin reddi elementlerinden hiçbiri yer almamaktadır. ÖDSG öğretimi sonrasında ürettikleri örnek metinlerde ise öğrenciler karşı iddianın ne olduğundan

kısaca da olsa söz etmiş, karşı iddianın olası gerekçelerini sunmuş ve bu gerekçeleri reddedici açıklamalarda bulunmuştur.

Öğrenci H Ön Metninde Sonuç Elementi Yapısı

Bazen. Yani arasıra vermediler. Bence. Çünkü bazı dersler çok sıkıcı geliyor bana. Veya bazı konular onların derslerini yaparken çok sıkıyorum. Ve bu yüzden arasıra versinler ödevleri.

Öğrenci H Son Metninde Sonuç Elementi Yapısı

Sonuç olarak ödevi öğretmenler vermelidir. Çünkü yazılı dersimize oldukça faydası var. Günlük derslerimizi tekrar etmek bizim için çok faydalıdır. Her tekrarda bir kademe daha yükseliriz. "Bilgi öğrenmek akıntıya karşı kürek çekmek gibidir. İlerleyemediğimiz takdirde gerileriz"

Öğrenci H ön metnini sonuca tek bir tümce ile bağlarken son metninde ise iddiasını yinelemiş ve tüm anlattıklarını kısaca özetlemiştir.

Yukarıda belirtilen tüm bulgulara göre, deneysel işlem öncesi ve sonrası üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde öğrencilerin metin elementleri oluşturma düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu farklılığın her bir element için anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan bu analize ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmaktadır.

Tablo 9. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Metinlerinde Tartışmacı Metin Elementlerini Oluşturma Düzeyleri Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklemeler t-Testi Sonuçları

Metin Elementi	Test	n	Fark Puanlarının Ortalaması	Fark Puanlarının Standart Sapması	Serbestlik Derecesi	t	P
Konu	Ön-Son	18	1,33	0,68	17	8,246	,000
İddia	Ön-Son	18	1,05	0,23	17	19,000	,000
Destekleyici Gerekeçe	Ön-Son	18	1,33	0,59	17	9,522	,000
Karşı İddia	Ön-Son	18	1,72	0,66	17	10,920	,000
Karşı İddianın Olası Gerekeçeleri	Ön-Son	18	1,55	0,70	17	9,364	,000
Karşı İddianın Olası Gerekeçelerinin Reddi	Ön-Son	18	1,44	0,78	17	7,818	,000
Sonuç	Ön-Son	18	1,33	0,59	17	9,522	,000

Tablo 9’da görüldüğü gibi deneysel işlem öncesi ve sonrası üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde öğrencilerin metin elementleri oluşturma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık vardır: konu elementi için $t_{(17)}=8,246$, $p=,000$; iddia elementi için $t_{(17)}=19,000$, $p=,000$; destekleyici gerekeçe elementi için $t_{(17)}=9,522$, $p=,000$; karşı iddia elementi için $t_{(17)}=10,920$, $p=,000$; karşı iddianın olası gerekeçeleri elementi için $t_{(17)}=9,364$, $p=,000$; karşı iddianın olası gerekeçelerinin reddi elementi için $t_{(17)}=7,818$, $p=,000$; sonuç elementi için $t_{(17)}=9,522$, $p=,000$ ’dir.

Çalışmada uygulaması yapılan yazma stratejileri öğretimi, öğrencilere tartışmacı metin yapısını öğretmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bu bulgular, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmalarının öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini oluşturma düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir.

IV.2. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerde Bağdaşıklık Düzeyleri

İkinci denence, “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde bağdaşıklık düzeyi açısından anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmada strateji öğretimi içerisinde bağdaşıklık öğelerinden yalnızca tartışmacı metin yapısına uygun olan bağlantı öğeleri öğrencilere öğretilmiş diğer bağdaşıklık öğelerinin kullanımına dönük bir eğitim öğrencilere verilmemiştir. Bu doğrultuda eğitimi verilmeyen diğer bağdaşıklık öğelerinin öğrencilerin süreç içerisinde yazma becerileri ile gelişip gelişmediğinin de kontrol edilmesi amaçlanmıştır. Öğrencilerin ön ve son tartışmacı metinlerinde gönderimsel ve biçimsel bağdaşıklık öğelerinin kullanımını değerlendirmek için her bir metinde doğru kullanımla yer alan bağlantı öğelerinin sayıları kodlanmıştır. Buna göre, öncelikle gönderim öğeleri ardından bağlantı öğeleri, değiştirim öğeleri ve eksiltiye ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilecektir.

IV.2.1. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Gönderim Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Çalışmada uygulaması yapılan strateji öğretiminde yalnızca türe özgü yapının öğretimi yapıldığı için yazma sürecinde yer alan ögelerden biri olan gönderim ögelerinin kullanıma ilişkin öğrencilere herhangi bir eğitim verilmemiştir. Öğrenci ön ve son metinlerinde gönderim ögelerinin sıklıkları değerlendirilirken ön gönderim ve alt gönderim ögeleri olarak iki alt başlık altında değerlendirme yapılmıştır. Ön gönderim ögeleri alt başlığının altında kişi adılı, gösterme sıfatı, gösterme adılı, iyelik eki ve kişi ekine yer verilirken; art gönderim ögeleri alt başlığının altında iyelik eki, belirtme durumu eki, kişi eki, kişi adılı ve gösterme sıfatına yer verilmiştir.

Tablo 10'da ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön ve son tartışmacı metinlerinde gönderim ögelerini kullanım sıklıkları ve aritmetik ortalamaları sunulmaktadır.

Tablo 10. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Gönderim Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Gönderim Ögeleri		Test	n	Kullanım Sıklığı	Ortalama X
Ön Gönderim	Kişi Adılı	Ön	18	2	0,11
		Son	18	2	0,11
	Gösterme Sıfatı	Ön	18	-	0,0
		Son	18	4	0,16
	Gösterme Adılı	Ön	18	-	0,0
		Son	18	-	0,0
	İyelik Eki	Ön	18	-	0,0
		Son	18	-	0,0
	Kişi Eki	Ön	18	1	0,05
		Son	18	2	0,11
Art Gönderim	İyelik eki	Ön	18	8	0,77
		Son	18	14	0,44
	Belirtme Durumu Eki	Ön	18	1	0,05
		Son	18	10	0,55
	Kişi Eki	Ön	18	13	0,72
		Son	18	52	3,11
	Kişi Adılı	Ön	18	5	0,27
		Son	18	12	0,66
	Gösterme Sıfatı	Ön	18	1	0,05
		Son	18	5	0,27
Genel	Ön	18	31	0,22	
	Son	18	101	0,60	

Tablo 10'a göre, öğrencilerin ön gönderim ögelerini ön ve son metinlerinde kullanma sıklıkları kişi adılı, gösterme adılı ve iyelik eki için aynı sıklıktadır. Öğrenciler ön gönderim ögelerinden gösterme adılı ve iyelik ekini ön ve son metinlerinin ikisinde de kullanmamışlardır. Ön gönderim ögelerinden gösterme sıfatı öğrenci ön metinlerinde kullanılmazken son metinlerinde 4 kez kullanılmıştır. Ön gönderim ögelerinden kişi ekinin kullanım sıklığı ise öğrenci ön metinleri için 1 iken

son metinleri içinse 2'dir. İki metin arasında ögenin kullanım sıklığı açısından çok farklılık yoktur denilebilir.

Tablo 10'a göre öğrencilerin art gönderim ögelerini ön ve son metinlerinde kullanma sıklıkları ön gönderim ögelerine göre daha fazladır denilebilir. Art gönderim ögelerinden iyelik ekinin kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 8, son metinlerinde ise 14'tür. Art gönderim ögelerinden belirtme durumu ekinin kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 1, son metinlerinde ise 10'dur. Art gönderim ögelerinden kişi ekinin kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 13, son metinlerinde ise 52'dir. Buna göre gönderim ögeleri arasında öğrenci ön ve son metinleri arasındaki kullanım sıklığı farkının en fazla olduğu öge kişi ekidir. Art gönderim ögelerinden kişi adılının kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 5, son metinlerinde ise 12'dir. Art gönderim ögelerinden gösterme sıfatının kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 1, son metinlerinde ise 5'dir.

Tablo 10'a genel olarak bakıldığında ise öğrencilerin gönderim ögelerini kullanma sıklıkları ön metinlerinde 31, son metinlerinde ise 101'dir. Öğrenci son metinlerinde gönderme ögelerinin sıklığının yüksek olması art gönderim ögesi olarak kişi ekinin kullanım sıklığının fazla olmasından kaynaklanmaktadır denilebilir.

Deneysel işlem öncesi ve sonrası üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde öğrencilerin gönderim ögelerini kullanım sıklıkları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Buna göre yalnızca art gönderim ögelerinden kişi ekinin kullanımı anlamlı çıkmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 11'de sunulmaktadır.

Tablo 11. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Gönderim Ögeleri Kullanımları Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Gönderim Ögesi	Test	n	Fark Puanlarının Ortalaması	Fark Puanlarının Standart Sapması	Serbestlik Derecesi	t	P
Art Gönderim Kişi Eki	Ön-Son	18	2,38	2,87	17	3,528	0,003

Tablo 11’de görüldüğü gibi deneysel işlem öncesi ve sonrası üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde öğrencilerin art gönderim ögelerinden kişi ekini kullanımları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t_{(17)}=3,528$, $p=,003$). Bu bulguya göre, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmalarının öğrencilerin art gönderim ögelerinden kişi eki kullanımında etkili olduğunu göstermektedir. Buna rağmen modelin diğer gönderim ögelerinin kullanımında etkili olmaması öğretimi yapılan metin türünden kaynaklanmaktadır denilebilir. Metin içerisinde ön gönderim ögelerinin kullanımı çoğunlukla olaya dayalı metinlerde gerçekleşmektedir. Tartışmacı metin türü de yapısı gereği bilgilendirici bir metin türü olduğu için ön gönderim ögesi kullanımının fazla olmaması türün özelliğinden kaynaklanmaktadır denilebilir. Ancak diğer art gönderim ögelerinin kullanımında modelin etkisinin az olması verilen strateji öğretiminde böyle bir çalışmanın yer almamasından kaynaklanmaktadır. Model art gönderim ögelerinden kişi ekinin kullanımında etkili olmuştur ancak bu bulgu metin yapısının gereği olan bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır.

IV.2.2. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Bağlantı Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Çalışmanın uygulama aşamasında türe özgü yazma stratejisi öğretimi yapıldığı için belirli bağlantı ögelerinin metin içindeki kullanımına ilişkin öğrencilere eğitim verilmiştir. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası bağlantı ögeleri kullanım sıklıklarını değerlendirmek için bağlantı ögeleri şu alt başlıklar altında ele alınmıştır: *ekleme, nedensellik, karşıtlık, zaman-sıralama, ayırt edici, koşul, açıklama, örnekleme ve diğer bağlantı ögeleri*.

Tablo 12’de ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön ve son tartışmacı metinlerinde bağlantı ögelerini kullanım sıklıkları ve aritmetik ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 12. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Bağlantı Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Bağlantı Ögeleri	Test	n	Kullanım Sıklığı	Ortalama X
Ekleme	Ön	18	31	1,72
	Son	18	71	3,83
Nedensellik	Ön	18	26	1,44
	Son	18	48	2,66
Karşıtlık	Ön	18	19	1,05
	Son	18	27	1,50
Zaman-Sıralama	Ön	18	1	0,05
	Son	18	44	2,50
Ayırt Edici	Ön	18	3	0,16
	Son	18	6	0,33
Koşul	Ön	18	5	0,27
	Son	18	34	1,88
Açıklama	Ön	18	8	0,44
	Son	18	9	0,50
Örnekleme	Ön	18	2	0,11
	Son	18	3	0,16
Diğer Bağlantı Ögeleri	Ön	18	12	0,66
	Son	18	20	1,11
Genel	Ön	18	107	0,65
	Son	18	262	1,60

Tablo 12'ye göre, ekleme bağlantı ögesi kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 31, son metinlerinde ise 71'dir; nedensellik bağlantı ögesi kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 26, son metinlerinde ise 48'dir; karşıtlık bağlantı ögesi kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 19, son metinlerinde ise 27'dir; zaman-sıralama bağlantı ögesi kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 1, son metinlerinde ise 44'tür; ayırt edici bağlantı ögesi kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 3, son metinlerinde ise 6'dır; koşul bağlantı ögesi kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 5, son metinlerinde ise 34'tür; açıklama bağlantı ögesi kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 8, son metinlerinde ise 9'dur; örnekleme bağlantı ögesi kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 2, son metinlerinde ise 3'tür; diğer bağlantı ögelerinin kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 12, son metinlerinde ise 20'dir. Genel olarak bakıldığında ise bağlantı ögesi kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 107, son metinlerinde ise 262'dir.

Deneysel işlem öncesi ve sonrası üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde öğrencilerin bağlantı ögelerini kullanım sıklıkları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan analize göre ekleme, nedensellik, zaman-sıralama, koşul bağlantı ögelerinin kullanımını anlamlı çıkarmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 13'de gösterilmektedir.

Tablo 13. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Bağlantı Ögeleri Kullanımları Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Bağlantı Ögesi	Test	n	Fark Puanlarının Ortalaması	Fark Puanlarının Standart Sapması	Serbestlik Derecesi	t	P
Ekleme	Ön-Son	18	2,11	3,86	17	2,318	0,033
Nedensellik	Ön-Son	18	1,22	1,55	17	3,335	0,004
Zaman-Sıralama	Ön-Son	18	2,44	1,88	17	5,500	0,000
Koşul	Ön-Son	18	1,61	2,004	17	3,411	0,003

Tablo 13'e göre, deneysel işlem öncesi ve sonrasında üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde ekleme bağlantı ögesinin ($t_{(17)}=2,318$, $p=,033$), nedensellik bağlantı ögesinin ($t_{(17)}=3,335$, $p=,004$), zaman-sıralama bağlantı ögesinin ($t_{(17)}=5,500$, $p=,000$), koşul bağlantı ögesinin ($t_{(17)}=3,411$, $p=,003$) kullanımlarında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Bu bulguya göre, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmalarının öğrencilerin belirtilen bağlantı ögelerinin kullanımlarında etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışmada türe özgü yazma stratejisi öğretimi uygulandığı için öğrencilere tartışmacı metinlerde sıklıkla kullanılan bağlantı ögelerinin kullanımı da öğretilmiştir. Araştırmada kullanımlarında anlamlı farklılık bulunan bağlantı ögelerinin özellikle tartışmacı metinlerde sıklıkla kullanılan bağlantı ögeleri olması ÖDSG modeli ile uygulaması yapılan strateji öğretiminin tartışmacı metin yapısı öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir.

IV.2.3. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Değişiririr Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Çalışmada uygulaması yapılan strateji öğretiminde yalnızca türe özgü yapının öğretilimi yapıldığı için yazma sürecinde yer alan ögelerden biri olan değişiririr ögelerinin kullanıma ilişkin öğrencilere herhangi bir eğitim verilmemiştir. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası değişiririr ögeleri kullanım sıklıklarını değerlendirmek için değişiririr ögeleri şu alt başlıklar altında ele alınmıştır: ada dayalı değişiririr, eyleme dayalı değişiririr ve tümceye dayalı değişiririr. Tablo 14’te ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön ve son tartışmacı metinlerinde değişiririr ögelerini kullanım sıklıkları ve aritmetik ortalamaları sunulmaktadır.

Tablo 14. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Değişiririr Ögelerini Kullanım Sıklıkları

Değişiririr	Test	n	Kullanım Sıklığı	Ortalama X
Ada Dayalı Değişiririr	Ön	18	7	0,38
	Son	18	28	1,55
Eyleme Dayalı Değişiririr	Ön	18	-	0,0
	Son	18	-	0,0
Tümceye Dayalı Değişiririr	Ön	18	7	0,38
	Son	18	21	1,16
Genel	Ön	18	14	0,25
	Son	18	49	0,90

Tablo 14’e göre ada dayalı değişiririr ögesi kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 7, son metinlerinde ise 28’dir. Eyleme dayalı değişiririr ögesi öğrenci ön metinlerinde de son metinlerinde kullanılmamıştır. Tümceye dayalı değişiririr

ögesinin kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 2, son metinlerinde ise 21'dir. Ada ve tümceye dayalı değiştirim ögelerinin kullanım sıklığının öğrenci son metinlerinde arttığı söylenebilir. Değiştirim ögelerinin kullanım sıklığına genel olarak bakıldığında ise sıklığın öğrenci ön metinlerinde 14, son metinlerinde ise 49 olduğu görülmektedir.

Deneysel işlem öncesi ve sonrası üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde öğrencilerin değiştirim ögelerini kullanım sıklıkları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan analize göre ada dayalı ve tümceye dayalı değiştirim ögelerinin kullanımı anlamlı çıkmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 15'te sunulmaktadır.

Tablo 15. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Değiştirim Ögeleri Kullanımları Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Değiştirim	Test	n	Fark Puanlarının Ortalaması	Fark Puanlarının Standart Sapması	Serbestlik Derecesi	t	P
Ada Dayalı Değiştirim	Ön-Son	18	1,16	1,38	17	3,580	0,002
Tümceye Dayalı Değiştirim	Ön-Son	18	0,77	1,51	17	2,176	0,044

Tablo 15'e göre deneysel işlem öncesi ve sonrasında üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde ada dayalı değiştirim ögesinin ($t_{(17)}=3,580$, $p=,002$) ve tümceye dayalı değiştirim ögesinin ($t_{(17)}=2,176$, $p=,044$) kullanımları arasında anlamlı farklılık vardır. Bu bulguya göre, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan türe özgü strateji öğretimi çalışmalarının öğrencilerin ada ve

tümceye dayalı değiştirim ögelerinin kullanımlarında etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilere strateji öğretimi ile değiştirim ögelerinin kullanımına ilişkin bir eğitim verilmemiştir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin genel yazma becerilerinde bulunması gereken değiştirim ögelerinin doğru ve sık kullanımını ediminin türe özgü strateji öğretimi ile dolaylı olarak geliştiğini göstermektedir.

IV.2.4. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Eksiltili Anlatımı Kullanım Sıklıkları

Çalışmada uygulaması yapılan strateji öğretiminde yalnızca türe özgü yapının öğretimi yapıldığı için yazma sürecinde yer alan ögelerden biri olan eksiltili anlatımın kullanımına ilişkin öğrencilere herhangi bir eğitim verilmemiştir. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin deneysel işlem öncesi ve sonrası eksiltili anlatımı kullanım sıklıklarını değerlendirmek için eksiltili anlatım ögeleri şu alt başlıklar altında ele alınmıştır: özne eksiltili, nesne eksiltili, tamlayan eksiltili, yüklem eksiltili, -ki ilgi eki eksilti.

Tablo 16’da ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön ve son tartışmacı metinlerinde eksiltili anlatımı kullanım sıklıkları ve aritmetik ortalamaları gösterilmektedir.

Tablo 16. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Eksiltili Anlatımı Kullanım Sıklıkları

Eksilti	Test	n	Kullanım Sıklığı	Ortalama X
Özne Eksiltili	Ön	18	38	2,11
	Son	18	56	3,11
Nesne Eksiltili	Ön	18	18	1,0
	Son	18	15	0,83
Tamlayan Eksiltili	Ön	18	13	0,72
	Son	18	25	1,33
Yüklem Eksiltili	Ön	18	1	0,05
	Son	18	3	0,16
-ki İlgili Eki	Ön	18	-	0,0
	Son	18	-	0,0
Genel	Ön	18	70	0,77
	Son	18	99	1,08

Tablo 16'ya göre, özne eksiltili anlatımın kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 38, son metinlerinde ise 56'dır; nesne eksiltili anlatımın kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 18, son metinlerinde 15'dir; tamlayan eksiltili anlatımın kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 13, son metinlerinde 25'dir; yüklem eksiltili anlatımın kullanım sıklığı öğrenci ön metinlerinde 1, son metinlerinde 3'tür; -ki ilgili eki eksiltili anlatımını öğrenciler ön ve son metinlerinde de kullanmamışlardır. Eksiltili anlatımın kullanım sıklıklarına genel olarak bakıldığında ön metinlerde 70, son metinlerde ise 99'dur.

DeneySEL işlem öncesi ve sonrası üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde öğrencilerin eksiltili anlatımlarının kullanım sıklıkları açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan analize göre kullanım sıklıkları açısından ön ve son metinler arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Farklılık gözlenmediği için analiz sonuçları tablo halinde verilmemiştir.

Çalışmada öğrencilerin metin oluştururken eksilteli anlatımı nasıl kullanacaklarına dair bir eğitim verilmemiştir. Uygulaması yapılan tartışmacı metin yapısının öğretimi bu tür bir uygulamayı içermemektedir. Elde edilen bulguya göre, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmaları öğrencilerin eksilteli anlatım kullanımlarında etkili değildir.

IV.3. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerde Tutarlılık Düzeyleri

Üçüncü denence “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde tutarlılık açısından anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrenci tartışmacı metinlerinin tutarlılık düzeylerini belirlemek için Kihara vd., 2012; Mason ve Shriener, 2008 ve Ferretti vd. 2000’den yararlanılarak araştırmacı tarafından 6’lı likert tipinde dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur: 1 (*Çok Tutarlı*), 2 (*Oldukça Tutarlı*), 3 (*Tutarlı*), 4 (*Kısmen Tutarlı*), 5 (*Oldukça Tutarlı*), 6 (*Çok Tutarlı*). Öğrenci ön ve son metinlerinin tutarlılık düzeyleri, puanlama anahtarına göre değerlendirilmiştir.

Tablo 17’de ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön ve son tartışmacı metinlerini tutarlı oluşturmalarına ilişkin başarı düzeyleri gösterilmektedir. Tutarlılık düzeyinin belirlenmesinde kullanılan puan aralıkları da belirtilerek öğrencilerin ön ve son metinlerinde aldıkları puan ortalamaları ve buna göre başarı yüzdeleri ifade edilmektedir.

Tablo 17. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Tutarlı Metin Oluşturma Başarı Ortalamaları

	Puan Aralığı	Test	n	Ortalama X	Başarı Yüzdesi (%)	Standart Sapma
Tutarlılık	(1-6)	Ön	18	2,11	35,16	,582
		Son	18	4,72	78,6	,751

Tablo 17'ye göre, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin tutarlı metin oluşturma başarı ortalamaları ön metinler için %35,16 iken son metinler için %78,6'dır. Bu bulgu, öğrencilerin son metinlerinin daha tutarlı olduğunu göstermektedir denilebilir.

Tablo 18'de ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön ve son tartışmacı metinlerinde tutarlılık düzeyleri yer almaktadır. 1 puanı metnin çok tutarsız olduğunu, 2 puanı metnin oldukça tutarsız olduğunu, 3 puanı metnin tutarsız olduğunu, 4 puanı metnin kısmen tutarlı olduğunu, 5 puanı metnin oldukça tutarlı olduğunu, 6 puanı metnin çok tutarlı olduğunu ifade etmektedir. Tablo 18'de her bir düzeyin öğrenci ön ve son metinlerinde oluşturulma durumu frekans (f) ve yüzde olarak gösterilmektedir.

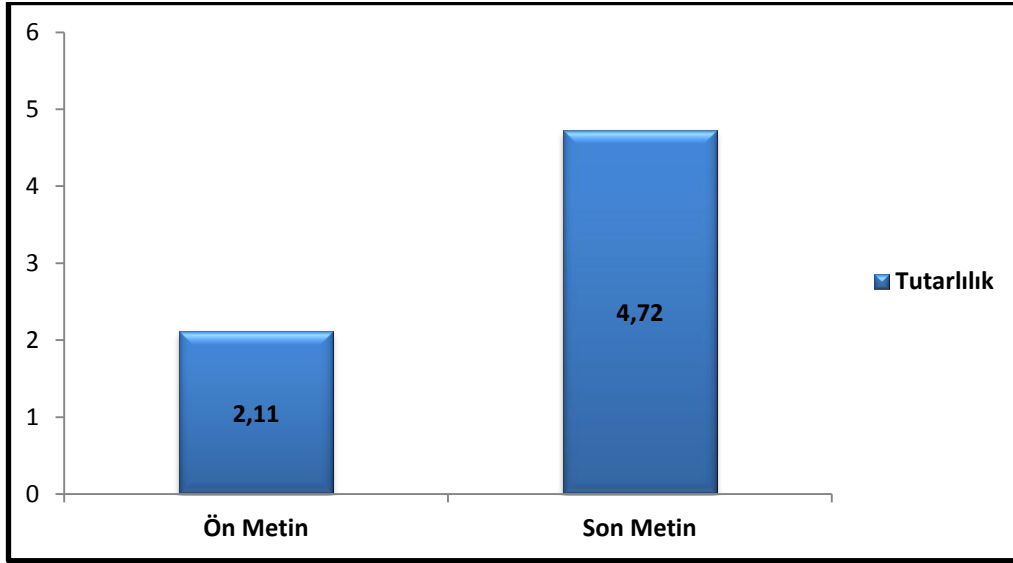
Tablo 18. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Düzeyleri

Düzye	Çok Tutarsız (1 Puan)		Oldukça Tutarsız (2 Puan)		Tutarsız (3 Puan)		Kısmen Tutarlı (4 Puan)		Oldukça Tutarlı (5 Puan)		Çok Tutarlı (6 Puan)	
	f	Yüzde (%)	f	Yüzde (%)	f	Yüzde (%)	f	Yüzde (%)	F	Yüzde (%)	f	Yüzde (%)
Ön	2	11,1	12	66,6	4	22,2	-	-	-	-	-	-
Son	-	-	-	-	1	5,5	5	27,7	10	55,5	2	11,1

Tablo 18'e göre, öğrenci ön metinlerinin %11,1'i çok tutarsız, %66,6'sı oldukça tutarsız ve %22,2'si de tutarsızdır. Bu bulguya göre, öğrenci ön metinlerinin tutarlı olmadığı söylenebilir. Tablo 18'e göre, öğrenci son metinlerinin %5,5'i tutarsız, %27,7'si kısmen tutarlı, %55,5'i oldukça tutarlı, %11,1'i ise çok tutarlıdır. Buna göre, öğrenci son metinlerindeki tutarlılık düzeyi ön metne göre artış göstermiştir denilebilir.

Çizim 8'de ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön ve son tartışmacı metinlerinde tutarlılık düzeyleri grafik olarak sunulmaktadır.

Çizim 8. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Düzeyleri



Çizim 8'de de görüldüğü gibi öğrencilerin tutarlı tartışmacı metin oluşturma düzeyleri ön ve son metinlerde oldukça farklılık göstermektedir. Öğrenci ön metinleri için tutarlılık düzeyi ortalaması 2,11 puan; öğrenci son metinleri için ise tutarlılık düzeyi ortalaması 4,72 puandır. Bu bulgu, öğrenci tartışmacı ön metinlerinin oldukça tutarsız olduğunu son metinlerinin ise oldukça tutarlı olduğunu göstermektedir.

Aşağıda örnek olarak bir öğrencinin ön ve son metinleri tutarlılık açısından incelenmektedir.

Öğrenci K Ön Metni

Konu: Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermeli mi?

Bence ödev verilmeli ama ödev verilirken abartılmamalı. Öğretmenlerimiz bizim kendimize ayırdığımız zamanı fazla fazla test yaparak biseden almamalı ama hiç ödev vermayerekte bize fazla boş bırakmamalılar. Bizim öğretmenlarımızın bazıları fazla ödev veriyor bazıları ise çok az ödev veriyor yani orantı bulmuyorlar. Günümün bir özünü yapınca daha iyi anlayacaksınız. Saat 10'da kalkıyorum yatağı düzenli, duşunu hamırla, elini yüzünü yıka... kahve yapana kadar 11 oluyor 11'de kahvaltını yapıp 11.30 üstünü giyiyim saçını yapıp 12 evden çık. Okuldan 6'da çıkıyoruz eve git yemeğini ye üstüne giyin biraz dinlen (15 dk). Derse otur. 2 yada 3 saat saat guesse 10 dersi bitir (Koru tekrarıda dahil). Zaten kendime ayırdığım zaman gitti. Uykü saati geldi birde kitap okuyacağım (kendime ayırdığım zamanda ama ödevlerde zaman mı kaldı ki? Benim günüm böylece gidiyor bide yazılılar var. Durum böyle olunca insan ödev yapmak istemiyor. Kim ister ki Cumartes Pazar ne diye sor o zamanda haftasonu ödevi ve boş fazla durum böyle. Siz bizim halimizi düşünün. Pestilimiz çıkıyor yani

Öğrenci K'nın ön metni tutarlılık açısından incelendiğinde tartışmacı metin yapısı çok az geliştirilmiştir. Yazarın savunduğu iddia belirtilmiş ve destekleyici birkaç gerekçeye yer verilmiştir. Ancak gerekçeler sınırlı ve birbirinin tekrarıdır. Karşı iddiadan bahsedilmemiştir. Sonuç bölümüne de yer verilmemiştir.

Öğrenci K'nın son metnine tutarlılık açısından bakıldığında ise, konu açıkça belirtilmiştir. Yazarın savunduğu iddia ve iddiaya ilişkin gerekçeler açık ve birbiriyle ilişkili ikna edici bilgiler kullanılarak ayrıntılandırılmıştır. Karşı iddiadan söz edilmiştir ve gerekçeleri belirtilmiştir. Metin mantıksal bir sıralama içerisinde sunulmaktadır. İddialar ve gerekçeler arası geçişi sağlayan uygun bağlantı öğeleri kullanılmıştır. Metni özetleyen bir sonuç bölümü bulunmaktadır.

Öğrenci K Son Metni

Konu: Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermeli mi?

ÖDEV

Okulardan öğrencilere bircok ödev veriliyor. Performanstan, Projeler, günlük ödevler... Bu ödevlerin bazıları zor, bazılarıda kolaydır.

Ama kimi veliler öğrencilere ödev verilmemesi gerektiğini savunuyorlar. Bu çok tartışılan bir konudur.

Bence öğrencilere ödev verilmeli. Çünkü öğrencilere ödev verilmezse. İlk olarak bazı öğrenciler günlük tekrarı yapmazlar, ve günlük tekrarı yapmazlarsa öğrenciler konuları unuturlar.

ikinci olarak Sınavlara hazırlıklı girerler. Ama ödev yapmazlarsa soru şekillerini bilmezler ve soruları işe geçmezler.

Üçüncü olarakta ödev yapmazlarsa izlenen konuları unuturlar ve konuları unuturlarsa hayatlarında başarısız olurlar.

Ama velilerin bazı veliler böyle düşünmüyor gerekçeleri ise şunlar. İlk olarak öğrencilerin bazı velilerinin dediğini savunuyorlar. Ama öğrenciler planlı bir şekilde ödevlerini yaparlarsa fazlasıyla bazı velileri kalın ikinci olarak öğrencilerin aktivitelerine katılmadıklarını söylüyorlar ancak okuldan da katılabilir.

Seniç olarak öğrencilere ödev vermek gerektirir. Çünkü ödev öğrencilerin günlük tekrar yapması, sınavlara hazırlıklı çıkması, ve konuları unutmamasını sağlar.

Yukarıda belirtilen bulgulara göre, deneysel işlem öncesi ve sonrası üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde tutarlılık düzeyleri farklılık göstermektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan bu analize ilişkin bulgular Tablo 19'da sunulmaktadır.

Tablo 19. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Tutarlılık Düzeyleri Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	n	Fark Puanlarının Ortalaması	Fark Puanlarının Standart Sapması	Serbestlik Derecesi	t	P
Ön-Son	18	2,61	0,60	17	9,522	,000

Tablo 19'a göre deneysel işlem öncesi ve sonrasında üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde tutarlılık düzeyleri ($t_{(17)}=9,522$, $p=,000$) açısından anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulguya göre, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmalarının öğrenci metinlerinin tutarlılığını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın uygulama aşamasında öğrenciler daha tutarlı ve nitelikli metinler üretmeleri için yönlendirilmiş ve strateji kullanımları da bu doğrultuda gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin yazma stratejileri öğretimi sonrası daha nitelikli metinler ürettiğini göstermektedir.

IV.4. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ürettikleri Ön ve Son Tartışmacı Metinlerde Toplam Sözcük Sayısı

Dördüncü denence “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde toplam sözcük sayısı (uzunluk) açısından anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmektedir. Öğrenci metinlerindeki toplam sözcük sayısının belirlenmesi için

metindeki yazılmış her sözcük ve sözcük grubu değerlendirmeye alınmıştır. Yazım ve imlâ hatası olan sözcük ve sözcük grupları da toplam sözcük sayısına dâhil edilmiştir (De La Paz ve Graham, 1997). Tekrar edilen sözcük ve sözcük grupları ise değerlendirmeye alınmamıştır (Berry ve Mason, 2012).

Tablo 20’de ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön ve son tartışmacı metinlerinde toplam sözcük sayılarının aritmetik ortalaması gösterilmektedir.

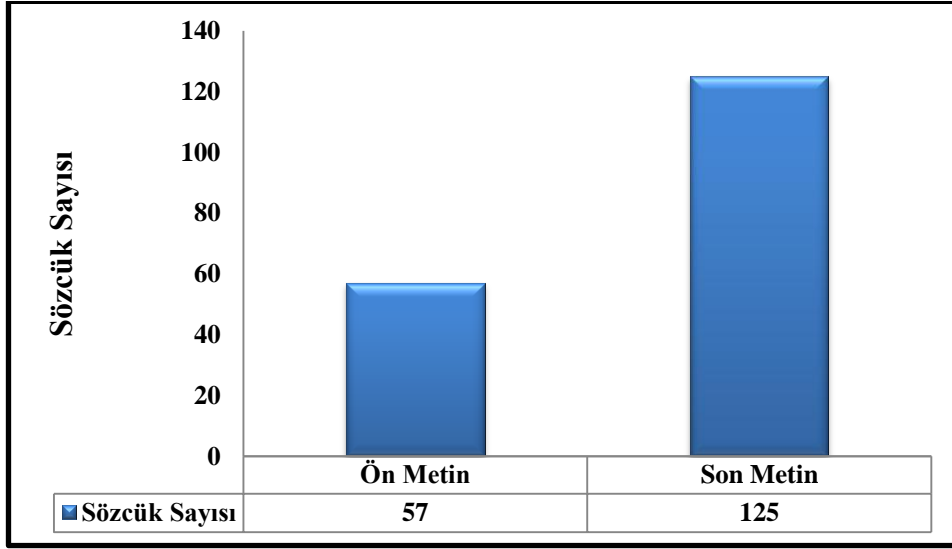
Tablo 20. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Toplam Sözcük Sayısı

	Test	n	Ortalama X	Standart Sapma
Toplam	Ön	18	57,33	52,68
Sözcük Sayısı	Son	18	125	38,47

Tablo 20’ye göre ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin ön metinlerindeki toplam sözcük sayısının aritmetik ortalaması 57 iken son metinlerinde 125’dir.

Çizim 9’da öğrenci ön ve son metinlerindeki toplam sözcük sayısı grafik olarak sunulmaktadır.

Çizim 9. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Toplam Sözcük Sayısı



Çizim 9’da da görüldüğü gibi ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin son metinlerindeki toplam sözcük sayısı ön metinlerindeki göre daha fazladır. Öğrencilerin son metinlerinin uzunluğu ön metinlerine göre oldukça artmıştır denilebilir.

Deneysel işlem öncesi ve sonrası üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde toplam sözcük sayıları farklılık göstermektedir. Bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Yapılan bu analize ilişkin bulgular Tablo 21’de sunulmaktadır.

Tablo 21. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Ön ve Son Tartışmacı Metinlerinde Toplam Sözcük Sayısı Arasındaki Farklılığın Manidarlığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımlı Örneklem t-Testi Sonuçları

Test	n	Fark Puanlarının Ortalaması	Fark Puanlarının Standart Sapması	Serbestlik Derecesi	t	P
Ön-Son	18	67,66	45,15	17	6,358	,000

Tablo 21'e göre, deneysel işlem öncesi ve sonrasında üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde toplam sözcük sayısı ($t_{(17)}=6,358$, $p=,000$) açısından anlamlı bir farklılık vardır. Bu bulguya göre, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmalarının öğrenci metinlerindeki toplam sözcük sayısını artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin strateji öğretimi sonrasında metin oluştururken planlama yapması ve her bir metin elementini yazısında ele alması öğrenci metinlerinin uzunluğunun da artmasını sağlamıştır. Bu bağlamda ÖDSG öğretim modeli ile verilen türe özgü strateji öğretimi öğrencilerin tartışmacı metinlerinin niteliğini arttırırken uzunluğunu da arttırmıştır.

IV.5. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeliyle Hazırlanan Öğretim Programının Sosyal Geçerliği

Beşinci denence, “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin uygulandığı öğrencilerin sosyal geçerlik açısından görüşleri olumludur.” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmada uygulaması yapılan Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle hazırlanan öğretim programının sosyal geçerliğini sınamak amacıyla öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Yapılan bu görüşmeler, yazılı hâle getirilerek üç başlık altında ele alınmıştır: *dersin etkileri*, *derste hissedilenler* ve *derste yaşananlar*. Bu bölümde, başlıklara ilişkin bulgulara sırasıyla yer verilecektir.

IV.5.1. Dersin Etkilerine İlişkin Görüşler

Öğrencilerin tamamının (n=18) dersin etkilerine ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ifadeleri sadeleştirilmiş ve genel olarak belirtilen görüşler kısa ifadeler şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre dersin etkilerini belirten genel ifadeler şöyledir: “Metin türü hakkında bana bilgi sağladı.”, “Yazma stratejisi öğrendim.”, “Yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında işlediğim süreçte değişim oldu.”, “Planlı yazmayı öğrendim.”, “Metin yapısında değişim sağladı.”, “Bağlantı öğelerini kullanmayı öğrendim.”, “Ürettiğim metinlerin uzunluğu arttı.”, “Yazma hızım değişti.”.

Tablo 22’de ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile aldıkları dersin etkilerine ilişkin görüşleri frekans ve yüzde olarak sunulmaktadır.

Tablo 22. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Aldıkları Dersin Etkilerine İlişkin Görüşleri

Görüş İfadesi	f	Yüzde (%)
Metin türü hakkında bana bilgi sağladı.	15	83,3
Yazma stratejisi öğrendim.	10	55,6
Yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında işlediğim süreçte değişim oldu.	10	55,6
Planlı yazmayı öğrendim.	9	50
Metin yapısında değişim sağladı.	9	50
Bağlantı öğelerini kullanmayı öğrendim.	8	44,4
Ürettiğim metinlerin uzunluğu arttı.	4	22,2
Yazma hızım değişti.	1	5,6

Tablo 22'ye göre, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile aldıkları dersin etkileriyle ilgili olarak öğrencilerin %83,3'ü "*Metin türü hakkında bana bilgi sağladı.*"; %55,6'sı "*Yazma stratejisi öğrendim.*", "*Yazma öncesi, sırası ve sonrasında işlediğim süreçte değişim oldu.*"; %50'si "*Planlı yazmayı öğrendim.*", "*Metin yapısında değişim sağladı.*"; %44,4'ü "*Bağlantı öğelerini kullanmayı öğrendim.*"; %22,2'si "*Ürettiğim metinlerin uzunluğu arttı.*"; %5,6'sı "*Yazma hızım değişti.*" görüşündedir.

Dersin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirten genel ifadelere bakıldığında görüşlerin öğretilen planlama basamakları ve metin bölümleri stratejilerinin amacıyla doğrudan ilişkili olduğu görülmektedir. "*Yazma öncesi, sırası ve sonrasında işlediğim süreçte değişim oldu.*", "*Planlı yazmayı öğrendim.*", "*Yazma hızım değişti.*", "*Ürettiğim metinlerin uzunluğu arttı.*" şeklindeki görüşler, öğrencilerin planlama basamağı stratejisini işlettiklerinin; "*Metin türü hakkında bana bilgi sağladı.*", "*Metin yapısında değişim sağladı.*", "*Bağlantı öğelerini kullanmayı öğrendim.*" şeklindeki görüşler ise öğrencilerin türe özgü metin bölümleri basamağı stratejisini işlettiklerinin bir göstergesidir. Bu bulgu, öğrencilerin de görüşlerinde ifade ettiği gibi ("*Yazma stratejisi öğrendim.*") modelde uygulaması yapılan stratejinin öğrenildiğini göstermektedir.

Ayrıca uygulamada strateji öğretiminde eğitimi verilmeyen bağlantı öğeleri dışındaki diğer bağdaşıklık öğelerinin kullanımına ilişkin herhangi bir ifadeye öğrenciler görüşlerinde yer vermemiştir. Bu bulgu, uygulaması yapılan strateji öğretiminin amacını gerçekleştirdiğini ve stratejiyle öğretilen tartışmacı metin yapısının süreç içerisinde gelişen değil de öğrenilen bir davranış olduğunu desteklemektedir.

Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile aldıkları dersin etkilerine ilişkin görüşlerine şu örnek ifadeler verilebilir:

“Daha önce bağlantı ögelerine yer vermiyordum ve cümleler pek anlamlı olmuyordu. Tartışma metninin nasıl yazılacağını öğrendikten sonra bağlantı ögelerine de yer verdim. Daha da anlamlı artık yazdıklarım. Planlama yapıyorum. Daha önceden planlama yapmıyordum. Şimdi üzerinde düşünüyorum. Karşı görüş ve kendi görüşüm üzerine düşünüyorum. Yazarken metin bölümlerine yer vermeye, bağlantı ögelerini kullanmaya, anlamlı olmasına dikkat ediyorum. Yazdıklarımı hiç eleştirmiyordum okumuyordum sonradan. Fakat şimdi anlamsız bir yer varsa değiştiriyorum.” (Öğrenci A)

“Yazmadan önce yani derslerimiz başlamadan önce biraz daha düzensiz yazıyordum. Mesela sonuç bölümü başta ortada filan oluyordu. Ama dersleri gördükten sonra daha düzenli, planlı, sıraya daha uygun yazıyorum. Bir de daha ikna edici yazıyorum artık. Daha önce ilk aklıma geleni yazıyordum. Şimdi biraz daha düşünüp daha sonra yazıyorum. Eskiye göre dediğim gibi şimdi daha planlı yazıyorum ve eskiye göre fark olduğunu görüyorum. Metin bölümleri bende genellikle paragraf paragraf olmuyordu. Hepsi genelde bitişik oluyordu. O zaman anlaması daha güç oluyordu. Şimdi daha anlaşılır düzenliyorum. Eskiden hiç bakmıyordum bitince kaldırıyordum. Şimdi tekrar gözden geçiriyorum ve eksiklik olduğunu görüyorum ve düzeltiyorum.” (Öğrenci B)

Dersin etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin metin türüne özgü kavramları da görüşlerini ifade ederken kullandıkları dikkat çekmektedir. Bu bulgu, strateji öğretimiyle elde edilen bilgilerin öğrenciler tarafından içselleştirildiğinin de bir göstergesidir denilebilir.

Uygulamasý yapılan planlama basamaklarý stratejisinin öđrenciler tarafından öđrenildiđinin bir göstergesi de öđrencilerin görüřlerinde planlama basamaklarından ve plan yaptýklarýndan söz etmeleridir. Öz Düzenlemeli Strateji Geliřimi modeli öđrenci performanslarýnı öz yeterlik açısından da geliřtirmeyi amaçlamaktadır (Harris ve Graham, 1992). Öđrencilerin kendi öđrenimlerine iliřkin bu görüřleri, modelin öz yeterliđi de desteklediđini göstermektedir.

IV.5.2. Derste Hissedilenlere İlişkin Görüşler

Öđrencilerin tamamý (n=18) derste hissettiklerine iliřkin olumlu görüř sunmuřtur. Öđrencilerin görüřleri dođrultusunda ifadeleri sadeleřtirilmiř ve genel olarak belirtilen görüřler kısa ifadeler řeklinde düzenlenmiřtir. Buna göre öđrencilerin derste hissettiklerine iliřkin görüřlerini belirten genel ifadeler řöyledir: *“Yazmaya karřý ilgim arttı.”*, *“Dersi sevdim.”*, *“Öđrendiklerimle mutlu oldum.”*, *“Zevk aldım.”*, *“Eđlendim.”*, *“Özgüvenim arttı.”*.

Tablo 23’te ortaokul 6. sınıf öđrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji geliřimi öđretim modeli ile aldýklarý derste hissettiklerine iliřkin görüřleri frekans ve yüzde olarak sunulmaktadır.

Tablo 23. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Aldıkları Derste Hissettiklerine İlişkin Görüşleri

Görüş İfadesi	f	Yüzde (%)
Yazmaya karşı ilgim arttı.	10	55,6
Dersi sevdim.	8	44,4
Öğrendiklerimle mutlu oldum.	8	44,4
Zevk aldım.	7	38,9
Eğlendim.	4	22,2
Özgüvenim arttı.	4	22,2

Tablo 23'e göre, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile aldıkları derste hissettikleriyle ilgili olarak öğrencilerin %55,6'sı "Yazmaya karşı ilgim arttı.,"; %44,4'ü "Dersi sevdim.," "Öğrendiklerimle mutlu oldum.,"; %38,9'u "Zevk aldım.,"; %22,2'si "Eğlendim.," "Özgüvenim arttı.," görüşündedir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli öğrencilerin yazmaya dönük olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Graham ve Harris, 2005; Harris, Schmidt ve Graham, 1998; Reid ve Lienemann, 2006; Zumbunn, 2010). Çalışmanın amacı model ile öğrenci tutumlarındaki değişimi incelemek olmasa da öğrencilerin derste hissettiklerine ilişkin görüşleri modelin öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, çalışmada modelin doğru işletildiğini ve tutumu geliştirdiğini de desteklemektedir.

Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile aldıkları derste hissettiklerine ilişkin görüşlerine şu örnek ifadeler verilebilir:

"İlk başta tartışma metnini yazamayacağımı hissettim. Ama sonra öğretmenimin anlattıklarıyla yazdım." (Öğrenci C)

“Normalde yazı yazmayı severdim ama çok değil. Bilgilendirici metin yazmayı orta derecede severdim çünkü yazdığım metinler anlamlı ve mantıklı olmuyordu. Bu derse girdiğimden beri ise tam tersi oluyor.” (Öğrenci D)

IV.5.3. Derste Yaşananlara İlişkin Görüşler

Öğrencilerin tamamı (n=18) derste yaşadıklarına ilişkin olumlu görüş sunmuştur. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ifadeleri sadeleştirilmiş ve genel olarak belirtilen görüşler kısa ifadeler şeklinde düzenlenmiştir. Buna göre öğrencilerin derste yaşadıklarına ilişkin görüşlerini belirten genel ifadeler şöyledir: “Tartışmacı metin türü hakkında bilgilendim.”, “Verimli zaman geçirdim.”, “Strateji öğrendim.”, “Bol bol yazma çalışması yaptık.”

Tablo 24’te ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile aldıkları derste yaşadıklarına ilişkin görüşleri frekans ve yüzde olarak sunulmaktadır.

Tablo 24. Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli strateji Gelişimi Öğretim Modeli ile Aldıkları Derste Yaşadıklarına İlişkin Görüşleri

Görüş İfadesi	f	Yüzde (%)
Tartışma türü hakkında bilgilendim.	10	55,6
Verimli zaman geçirdim.	8	44,4
Strateji öğrendim.	5	27,8
Bol bol yazma çalışması yaptık.	5	27,8

Tablo 24'e göre, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile aldıkları derste yaşadıklarıyla ilgili olarak öğrencilerin %55,6'sı "*Tartışmacı metin türü hakkında bilgilendim.*"; %44,4'ü "*Verimli zaman geçirdim.*"; %27,8'i "*Strateji öğrendim.*", "*Bol bol yazma çalışması yaptık.*" görüşündedir.

Öğrencilerin Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile aldıkları derste yaşadıklarına ilişkin görüşlerine şu örnek ifadeler verilebilir:

"Daha etkileyici ve ikna edici yazmamı sağladı. Daha planlı ve düzenli bir şekilde ve çok daha istekli yazmaya başladık. Ayrıca bunları öğrenirken eğlendik. Yani güzel ve verimli vakit de geçirmiş olduk." (Öğrenci E)

"Dersler her zaman eğlenceli geçti. Derslerin zamanı ilerleyince tartışma metinlerini yazmayı geliştirdim." (Öğrenci F).

V. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde çalışmanın sonuçlarına ve sonuçlarına bağlı olarak önerilere yer verilecektir.

V.1. SONUÇ

Yazma oldukça karmaşık ve çaba gerektiren bir süreçtir. Planlama sürecini öz düzenlemeyi öğrencilere öğretmek öğrenci metinlerinin yapısında, uzunluğunda ve niteliğinde anlamlı ve önemli bir fark yaratır (De La Paz, 1999b; De La Paz&Graham, 1997a,1997b). Yapılan çalışmalar Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin öğrencilerin yazmada öz düzenleme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Bu tez çalışmasında da Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli kullanılarak oluşturulan öğretim programıyla ortaokul öğrencilerinin tartışmacı türde ürettikleri metinlerinde metin elementleri kullanımı, uzunluk, bağdaşıklık ve tutarlılık açılarından gelişim sağlamak amaçlanmıştır. Ayrıca öğretim modeline ilişkin öğrenci görüşlerini sosyal geçerlik açısından olumlu kılmak da çalışmanın bir başka amacıdır. Çalışmanın amaçları doğrultusunda, çalışmada tartışmacı metin yapısı öğretimini içeren iki bütünleşik stratejiden oluşan bir yazma stratejisi, modele ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir şekilde geliştirilmiştir.

Araştırmanın ilk denencesi “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi (ÖDSG) öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde öğrencilerin metin elementleri oluşturma düzeyleri açısından anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Çalışmada öğrencilerin türe özgü

yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan yazma stratejileri öğretilmiştir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin DSG ğretim programı sonrası ürettikleri metinlerdeki metin elementlerini oluşturma düzeylerinin ğretim öncesi ürettikleri metinlerdekine göre arttığını göstermektedir.

DSG ile planlama stratejisinin kullanımı öğretildikten sonra öğrencilerin daha uzun ve ikna edici metinler oluşturdukları görülmüştür (Harris ve Graham, 1996). Planlama (ESOP) ve GERB yazma stratejileri her iki görüşe de odaklanan tartışmacı metin yazmak ve planlamak için öğrencilere bir ereve çizmektedir (De La Paz ve Graham, 1997a, 1997b). Tartışmacı metinlerde yazarın her iki iddianın da güçlü ve zayıf yönlerini göz önünde bulundurması gerekmektedir. Araştırmada uygulamaya sokulan planlama ve GERB stratejileri de öğrencilere bu konuda yardım etmek için tasarlanmıştır (Graham ve Harris, 2005). Çalışmada metin elementleri yedi alt başlık altında ele alınmış ve her bir element için öğrencilerin son metinlerinde metin elementi oluşturma düzeylerinin n metinlere göre arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin n metinlerinde yalnızca kendi iddialarına yer verdikleri, karşı iddiaya ilişkin gerekçelere ve bu gerekçelerin reddine yer vermedikleri de bulgulanmıştır. DSG ğretimi sonrası öğrencilerin bu elementlere de yeterli düzeyde yer verdiği görülmüştür. Elde edilen bu bulgular, yapılan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Sexton, Harris ve Graham, 1998; Harris, Graham ve Mason, 2006; Mason ve Shriner, 2008; Eissa, 2009; Berry ve Mason, 2012;).

Öğrencilerin görüşleri de elde edilen bu bulguları destekler niteliktedir. Öğrenciler, DSG ğretim modeliyle aldıkları dersin etkilerine ilişkin görüşlerinde ğretim programının metin türü hakkında bilgi sağladığını, oluşturdukları metin yapısında değişim gösterdiğini ifade etmişlerdir. DSG ğrenci performanslarını

dört temel alanda geliştirmeye ve değiştirmeye yardımcı olmaktadır: Yazının niteliği, yazma bilgisi, yazma yaklaşımı ve öz yeterlik (Graham, Harris, MacArthur ve Schwartz, 1991; Harris ve Graham, 1992). Öğrencilerin kendi öğrenimlerine ilişkin bu görüşleri, modelin öz yeterliği geliştirdiğini de desteklemektedir.

ÖDSG öğretimi sonrası karşı iddia, karşı iddianın olası gerekçeleri, karşı iddianın olası gerekçelerinin reddi ve sonuç elementlerine yer vermeyen birkaç öğrencinin olduğu görülmüştür. Belirtilen elementlere yer vermeyen öğrencilere strateji öğretimi devam ettirilerek gelişimleri diğer metin elementlerini kullanımlarında olduğu gibi sağlanabilir.

Çalışmada uygulaması yapılan yazma stratejileri öğretimi, öğrencilere tartışmacı metin yapısını öğretmeyi amaçlamaktadır. Elde edilen bu bulgular, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmalarının öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini oluşturma düzeylerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci denencesi “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde bağdaşıklık düzeyi açısından anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Değerlendirmede bağdaşıklık öğeleri gönderimsel ve biçimsel bağdaşıklık öğeleri olarak iki alt başlık halinde ele alınmıştır. Çalışmada strateji öğretimi içerisinde bağdaşıklık öğelerinden yalnızca tartışmacı metin yapısına uygun olan bağlantı öğeleri öğrencilere öğretilmiş, diğer bağdaşıklık öğelerinin kullanımına dönük bir eğitim öğrencilere verilmemiştir. Bu doğrultuda eğitimi verilmeyen diğer bağdaşıklık öğelerinin öğrencilerin süreç içerisinde yazma becerileri ile gelişip gelişmediğinin de kontrol edilmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Öz

Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmalarının öğrencilerin art gönderim ögelerinden kişi eki kullanımında etkili olduğu görülmüştür. Bu anlamda öğrencilerin son metinlerinde art gönderim ögesi olarak kişi eki kullanımlarında artış gözlemlenmiştir. Buna rağmen modelin diğer gönderim ögelerinin kullanımında etkili olmaması öğretimi yapılan metin türünden kaynaklanmaktadır denilebilir. Metin içerisinde ön gönderim ögelerinin kullanımı çoğunlukla olaya dayalı metinlerde gerçekleşmektedir. Tartışmacı metin türü de yapısı gereği bilgilendirici bir metin türü olduğu için ön gönderim ögesi kullanımının fazla olmaması türün özelliğinden kaynaklanmaktadır denilebilir. Ancak diğer art gönderim ögelerinin kullanımında modelin etkisinin az olması verilen strateji öğretiminde böyle bir çalışmanın yer almamasından kaynaklanmaktadır. Model art gönderim ögelerinden kişi ekinin kullanımında etkili olmuştur ancak bu bulgu metin yapısının gereği olan bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilere strateji öğretimiyle birlikte bu konuda ayrıca bir eğitim verilmesi türe özgü gönderim ögelerinin kullanımında ayrıca etkili olacaktır.

Çalışmanın uygulama aşamasında türe özgü yazma stratejisi öğretimi yapıldığı için belirli bağlantı ögelerinin metin içindeki kullanımına ilişkin öğrencilere eğitim verilmiştir. Bağlantı ögelerinin kullanımına ilişkin olarak elde edilen bulgular, öğrencilerin ön metinleri ve son metinleri arasında özellikle tartışmacı metinlerde sıklıkla kullanılan ekleme, nedensellik, zaman-sıralama ve koşul bağlantı ögelerinin kullanımı açısından anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmaları, öğrencilerin belirtilen bağlantı ögelerinin kullanımlarında etkili olmuştur. Araştırmada kullanımlarında anlamlı farklılık bulunan bağlantı ögelerinin

özellikle tartışmacı metinlerde sıklıkla kullanılan bağlantı ögeleri olması ÖDSG modeli ile uygulaması yapılan türe özgü strateji öğretiminin tartışmacı metin yapısı öğretiminde etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin tartışmacı metinlerde sıklıkla kullanılan bağlantı ögelerinin kullanımında gösterdikleri bu gelişim, yapılan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (De La Paz, 1999; Harris, Graham ve Mason, 2006; Mason ve Shriver, 2008; Eissa, 2009; Berry ve Mason, 2012).

Ayrıca öğrencilerin görüşleri de bağlantı ögelerinin kullanımlarındaki gelişimi desteklemektedir. Öğrenciler metin oluştururken bağlantı ögelerini kullanmayı artırdıklarını ve metin bölümlerini ayırt etmede bağlantı ögelerinin kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmada uygulaması yapılan strateji öğretiminde yalnızca türe özgü yapının öğretimi yapıldığı için yazma sürecinde yer alan ögelerden biri olan değiştirim ögelerinin kullanıma ilişkin öğrencilere herhangi bir eğitim verilmemiştir. Öğrencilerin deneysel işlem öncesi ve sonrası değiştirim ögelerini kullanım sıklıkları değerlendirildiğinde, ÖDSG öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmalarının öğrencilerin ada ve tümceye dayalı değiştirim ögelerinin kullanımlarında etkili olduğu görülmüştür. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin genel yazma becerilerinde bulunması gereken değiştirim ögelerinin doğru ve sık kullanımı ediminin türe özgü strateji öğretimi ile dolaylı olarak geliştiğini göstermektedir. Model, öğrenci metinlerinde değiştirim ögeleri kullanımlarını geliştirmeyi amaçlamasa da öğrencilerde türe özgü yazma geliştiği için değiştirim ögeleri kullanımlarında da gelişim sağlanmıştır.

Çalışmada yazma sürecinde yer alan ögelerden biri olan eksilteli anlatımın kullanımına ilişkin öğrencilere herhangi bir eğitim verilmemiştir. Uygulaması

yapılan tartışmacı metin yapısının öğretimi bu tür bir uygulamayı içermemektedir. Öğrencilerin eksilteli anlatım kullanımlarında strateji öğretimi öncesinde ve sonrasında anlamlı bir farklılık bulgulanmamıştır. Elde edilen bulguya göre, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmaları öğrencilerin eksilteli anlatım kullanımlarında etkili değildir.

Alanyazında yapılan çalışmalar, ÖDSG öğretim modelinin etkisini bağdaşıklık öğelerinden yalnızca bağlantı öğeleri altında ele almıştır. Çalışmada ÖDSG öğretim modelinin öğrenci metinlerindeki gönderim öğeleri, değiştirim öğeleri ve eksilteli anlatım kullanımlarına etkisinin incelenmiş olması, bu konuda yeni bulgular elde edilmesine de katkı sağlamıştır.

Çalışmanın üçüncü denencesi “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metinlerinde tutarlılık açısından anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmektedir. Elde edilen bulgular öğrencilerin ÖDSG öğretimi öncesi ürettikleri metinlerin tutarsız, öğretim sonrası ürettikleri metinlerinse oldukça tutarlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, yapılan diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (De La Paz ve Graham, 1997a; De La Paz ve Graham, 1997b; De La Paz, 1999; Sexton, Harris ve Graham, 1998; Zumbunn ve Bruning, 2013; Harris, Graham ve Mason, 2006; Mason ve Shriener, 2008; Eissa, 2009; Berry ve Mason, 2012; Graham ve Perrin, 2003). Öğrenciler, öğretim sonrası oluşturdukları metinlerin daha anlamlı, mantıklı ve ikna edici olduğunu belirterek metinlerinin tutarlılığının arttığının farkında olduklarını da göstermişlerdir.

Çalışmada strateji öğretimi içerisinde bağdaşıklık öğelerinden yalnızca tartışmacı metin yapısına uygun olan bağlantı öğeleri öğrencilere öğretilmiş diğer

bağdaşıklık öğelerinin kullanımına dönük bir eğitim öğrencilere verilmemiştir. Bu doğrultuda eğitimi verilmeyen diğer bağdaşıklık öğelerinin öğrencilerin süreç içerisinde yazma becerileri ile gelişip gelişmediğinin de kontrol edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrenci metnindeki bağdaşıklık öğelerinden türe özgü sık kullanılanlar öğrenci metnlerinde gelişim göstermiş diğer öğelerin kullanımlarında öğrenci metnlerinde bir farklılık sergilenmemiştir. Yine öğrenci son metinlerine bakıldığında öğrenci metninin tutarlılığının yani niteliğinin de arttığı bulgulanmıştır. Bu durum uygulaması yapılan modelin öğrencilerin genel yazma becerilerinde bulunması gereken tüm edimleri geliştirmedeğini ancak türe özgü yapının öğretimiyle genel yazma sürecindeki birtakım gerekliliklerini de dolaylı olarak işlettiğini göstermektedir.

Modelin öğrenci metnlerinde bağdaşıklık öğelerini geliştirmek gibi bir amacı bulunmasa da türe özgü öğeler gelişim sağlamıştır denilebilir. Ancak diğer öğelerin öğrenci metnlerinde gelişim sağlayamaması modelin yazma öğretimine dönük eksik yönü olarak açıklanabilir. Bu eksikliği gidermek için modele, genel yazma sürecinde işletilmesi gereken becerilerin öğretimi de eklenerek modelin yazma becerisinin gelişimine dönük daha kapsayıcı olması sağlanabilir.

Çalışmanın dördüncü denencesi, “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılmadan önce ve kullanıldıktan sonra üretilen öğrenci tartışmacı metnlerinde toplam sözcük sayısı (uzunluk) açısından anlamlı bir fark vardır.” şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, ÖDSG öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmaları, öğrenci metnindeki toplam sözcük sayısını artırmada etkili olmuştur. Öğrencilerin strateji öğretimi sonrasında metin oluştururken planlama yapması ve her bir metin elementini yazısında ele alması

öğrenci metinlerinin uzunluğunun da artmasını sağlamıştır. Bu bağlamda ÖDSG öğretim modeli ile verilen türe özgü strateji öğretimi öğrencilerin tartışmacı metinlerinin niteliğini arttırırken uzunluğunu da arttırmıştır. Alanyazındaki çalışmalar, elde edilen bu bulgularla örtüşmektedir (De La Paz ve Graham, 1997a; De La Paz ve Graham, 1997b; De La Paz, 1999; Sexton, Harris ve Graham, 1998; Zumbrunn ve Bruning, 2013; Harris, Graham ve Mason, 2006; Mason ve Shriener, 2008; Eissa, 2009; Berry ve Mason). Ayrıca yapılan görüşmelerde öğrenciler de öğretim programı sonrasında metinlerindeki uzunluğun arttığını dile getirmişlerdir.

Çalışmanın beşinci denencesi, “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin uygulandığı öğrencilerin sosyal geçerlik açısından görüşleri olumludur.” şeklinde ifade edilmiştir. Öğrencilerin tamamı derste hissettikleri, derste yaşadıkları ve dersin etkileriyle ilgili olumlu görüşler sunmuşlardır. Bu bağlamda ÖDSG öğretim modeliyle işletilen öğretim programı, sosyal anlamda da geçerli bulunmuştur. Yapılan diğer çalışmalar da bu bulguyu destekler niteliktedir (Sexton, Harris ve Graham, 1998; Harris & Graham, 1996; Graham, Harris, & Troia, 1998).

Dersin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerini belirten genel ifadelere ilişkin bulgular, görüşlerin öğretilen planlama basamakları ve metin bölümleri stratejilerinin amacıyla doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, öğrencilerin de görüşlerinde ifade ettiği gibi modelde uygulaması yapılan stratejinin öğrenildiğini göstermektedir.

Ayrıca uygulamada strateji öğretiminde eğitimi verilmeyen bağlantı öğeleri dışındaki diğer bağdaşıklık öğelerinin kullanımına ilişkin herhangi bir ifadeye öğrenciler görüşlerinde yer vermemiştir. Bu bulgu, uygulaması yapılan strateji öğretiminin amacını gerçekleştirdiğini ve stratejiyle öğretilen tartışmacı metin

yapısının süreç içerisinde gelişen değil de öğrenilen bir davranış olduğunu desteklemektedir.

Dersin etkilerine ilişkin öğrenci görüşleri incelendiğinde öğrencilerin metin türüne özgü kavramları da görüşlerini ifade ederken kullandıkları dikkat çekmektedir. Bu bulgu, strateji öğretimiyle elde edilen bilgilerin öğrenciler tarafından içselleştirildiğinin de bir göstergesidir denilebilir.

Uygulaması yapılan planlama basamakları stratejisinin öğrenciler tarafından öğrenildiğinin bir göstergesi de öğrencilerin görüşlerinde planlama basamaklarından ve plan yaptıklarından söz etmeleridir.

Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli öğrencilerin yazmaya dönük olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Graham ve Harris, 2005; Harris, Schmidt ve Graham, 1998; Reid ve Lienemann, 2006; Zumbunn, 2010). Çalışmanın amacı model ile öğrenci tutumlarındaki değişimi incelemek olmasa da öğrencilerin derste hissettiklerine ilişkin görüşleri modelin öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumlarını geliştirdiğini göstermektedir. Bu bulgu, çalışmada modelin doğru işletildiğini ve tutumu geliştirdiğini de desteklemektedir.

ÖDSG öğretim modeli öğrencileri yazarken öz düzenleme becerilerini de geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öz düzenlemenin hedef belirleme, öz gözlem, öz öğretim ve öz pekiştirme stratejileri ÖDSG modelinde kullanılmaktadır. Hedef belirleme dikkati, motivasyonu ve çabayı arttırmakta yazmak için gerekli olanın ya da istenenin ne olduğuna dair bilgi sağlamaktadır. Öğrencilerden strateji öğretimi süresince üretecekleri metinde kullanacakları metin bölümü ve bağlantı öğeleri sayısını belirleyerek kendilerine hedef belirlemeleri istenmiştir. Bu bağlamda öğretim sonrası öğrencilerin metin elementleri ve bağlantı öğeleri kullanımındaki

artış öğrencilerin hedeflerini gerçekleştirdiklerini ve metinlerini öz düzenleme stratejilerini işleterek oluşturduklarını da göstermektedir.

Çalışmada elde edilen tüm bu bulgular, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metinlerindeki niteliği artırmak için araştırmacı tarafından uyarlanan stratejinin ve öğretim programının amacını gerçekleştirir nitelikte olduğunu göstermektedir.

Tartışmacı metin türüne özgü yapı öğretimi “Yazarlık ve Yazma Becerileri” seçmeli dersinin içeriğinde olduğu için uygulama bu derste gerçekleştirilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bunun sebebi de uygulamanın modele ve strateji öğretimine ilişkin art alan bilgisi gerektirmesindedir. ÖDSG öğretim modeli, öğretmenin derslerde iyi bir rehber ve stratejilerin uygulamasında etkili bir rol model olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle bu modelin uygulamasında öğretmenin modele ve strateji öğretimine hâkim olması büyük önem taşımaktadır. Ülkemizde Türkçe, edebiyat ve sınıf öğretmeni yetiştirilen fakültelerde öğretmen adaylarına, yazma stratejisi öğretimine ve Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli gibi modellere ilişkin eğitim ve ders verilmediği için okullardaki öğretmenlerin bu konulara ilişkin art alan bilgisi bulunmamaktadır. Araştırmacının uygulamayı gerçekleştirdiği okulda Türkçe öğretmenleri ile yaptığı görüşmelerde öğretmenlerin uygulaması yapılan modele ilişkin etkinliklere ilgi göstermesi de öğretmen eğitimindeki eksikliğin bir sonucudur denilebilir.

ÖDSG süreci işletildikten sonra normal ve yetersiz öğrenci kompozisyonlarının niteliğinde, uzunluğunda, imlâsında ve yapısındaki gelişim, yazmaya dönük tutum ve görüşlerindeki gelişim uzun süre devam etmekte ve

genelleşmektedir (Harris & Graham, 1996; Graham, Harris, & Troia, 1998; Harris, Graham, vd. , 2002).

ÖDSG, öğretmenlerle öğrencilerin kendi öğrenmelerinde ve gelişimlerinde aktif bir işbirlikçi olarak çalışmalarına ve model olmanın, diyalog kurmanın, paylaşmanın ve çabalamanın gerekliliğine dayanmaktadır. Şunu da belirtmek gerekir ki ÖDSG yazma öğretimine dönük yeni bir modelleme oluşturulamakta yazma öğretimine etkili ve mevcut uygulamalarla katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte ÖDSG sürece dayalı yazma öğretiminin sağladığı gibi öğrencilerin yazma ve bireysel öz düzenleme ihtiyaçlarına göre destek ve açıklık getiren bir öğretimin sağlanması üzerinde durmaktadır.

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar, nitelikli tartışmacı metinler üretemeyen ortaokul öğrencileri için ÖDSG'nin etkili bir öğretim modeli olduğunu göstermektedir. ÖDSG, öğrencilerin yazma bilgisinde, becerilerinde, motivasyonunda ve öz düzenlemesinde anlamlı ve önemli gelişimler sağlamakta; öğrencilerin yazma sürecini bağımsız olarak yönetebilmelerine yardımcı olmaktadır. Araştırmada elde edilen bu sonuçların, Türkçe dersi öğretim programında eksikliği görülen strateji öğretimi, yazmada öz düzenleme becerisinin gelişimi ve tartışmacı metin öğretimi konularında programa ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

V.2. ÖNERİLER

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda yazma öğretimine yönelik şu öneriler verilebilir:

1. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için Türkçe dersinde ve yazarlık ve yazma becerileri seçmeli dersinde Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinden yararlanılabilir.
2. Türkçe dersi öğretim programının ihtiyaçlarına uygun olarak Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi modelinden yararlanarak yazma stratejisi uyarlamaları yapılabilir.
3. Bu çalışmada tartışmacı metin yapısı öğretimine ilişkin bir strateji öğretimi yapılmıştır. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinden yararlanarak farklı metin türlerinin öğretimine dönük öğretim programları hazırlanabilir.
4. Türkçe, edebiyat ve sınıf öğretmenlerine Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli hakkında seminer verilebilir.
5. Eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği, edebiyat öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği bölümlerindeki öğrencilere Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ve uygulaması hakkında eğitim verilebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda bundan sonra yapılacak çalışmalar için şu öneriler verilebilir:

1. Bu çalışmada tek bir yazma öğretimi modeli kullanılmıştır. Yapılacak olan çalışmalarda farklı bir yazma öğretim modeli ile Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılarak iki modelin öğrencilerin yazma becerilerindeki etkisi karşılaştırılabilir.
2. Bu çalışmada Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli kullanılarak tartışmacı metin türünde planlama ve metin elementleri kullanımını geliştirmeyi içeren türe özgü bir strateji öğretimi gerçekleştirilmiştir. Bundan

sonraki çalışmalarda DSG modeli kullanılarak farklı metin türleri üzerine farklı yazma stratejileri ile modelin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi incelenebilir.

3. Çalışmada DSG ğretim modeliyle ortaokul 6. sınıf ğrencilerinin tartışmacı metin türlerinin gelişimi incelenmiştir. Oluşturulan ğretim programı ile farklı sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin tartışmacı metin türlerindeki gelişimler incelenebilir.
4. Uygulaması yapılan strateji öğretimine genel yazma becerilerini de içeren ğretim programları eklenerek farklı bir uygulamayla yeni stratejinin ğrenci metinlerine etkisi incelenebilir.
5. z Düzenlemeli Strateji Gelişimi modeli ile öğrencilerin diğeri dil becerilerinin gelişimleri arasındaki ilişki incelenebilir.

KAYNAKÇA

Akıncılar, V. (2010). *The effect of “please” strategy training through the self-regulated strategy development (SRSD) model on fifth grade efl students' descriptive writing: Strategy training on planning*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aksan, D., (1999). *Anlambilim-anlambilim konuları ve türkçe'nin anlambilimi*, Ankara, Engin Yayınevi.

Aktan, S., Topuzkanamış, E. (2010). “Öz düzenleyici öğrenme ve ilköğretim türkçe programında öz düzenleyici öğrenme stratejileri”, *III. Uluslar arası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı Bildirileri Kitabı*, 25-34.

Akyol, H. (2000). Yazı Öğretimi, *Millî Eğitim*, S. 146 s. 37-48.

Albertson, L. R., Billingsley, F. F. (2001). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12, 90–101.

Aldağ, H. (2006). Toulmin Tartışma Modeli, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 13-34.

Alexander, P., Graham, S., Harris, K. R. (1998). A perspective on strategy research: Progress and prospect. *Educational Psychology Review*, 10, 129-154.

Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlilik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ayaz, F. (2007). *Ankara ilinde lise birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin iç yapı bakımından gelişimi üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Badger, R., White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT journal*, 54(2), 153-160.
- Beaugrande, R. De, Dressler, W. U. (1981) Introduction to Text Linguistics. *London and New York: Longman Paperback*.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berry, A. B., Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties preparing for the GED. *Remedial and Special Education*, 33(2), 124-136.
- Brown, A.L., Campione, J.C., Day, J.D. (1981). Learning to learn: On training students to learn from tests. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Butler, D. L. (1994). From learning strategies to strategic learning: Promoting self-regulated learning by post secondary students with learning disabilities. *Canadian Journal of Special Education*, 4, 69-101.
- Butler, D. L. (1995). Promoting strategic learning by post secondary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 170-190.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL Desenler*. Ankara: Pegem YayınCılık.
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87.

- Chamot, A. U. (1998). Teaching learning strategies to language students. *ERIC Document Reproduction Services* No. ED 433 719.
- Chamot, A. U. (2004). Issues in language learning strategy research and teaching. *Electronic journal of foreign language teaching*, 1(1), 14-26.
- Chamot, A. U. (2009). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach, Second Edition*. White Plains, NY: Pearson Education/Longman.
- Collins, K. M., Collins, J. L. (1996). Strategic instruction for struggling writers. *English Journal*, 54-61.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, E. (2009). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol, (Editörler), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (2. baskı) içinde (49-91). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E., Tiryaki, E. N. (2011a). Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *III. Uluslar Arası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010) Bildiri Kitabı*, s. 263-272, İzmir.
- Coşkun, E., Tiryaki E. N. (2011b). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 63-73.
- Coşkun, E., Tiryaki, E. N. (2013). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 102-115.
- Creswell, J. W. Research Design. (2013). (Çeviri Ed. Demir, S. B.). *Araştırma deseni: nitel, nicel karma yöntem yaklaşımları*. 4. Baskıdan Çeviri. Ankara: Eğiten Kitap.

- Çakmak, E. (2013). Metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 379-389.
- Çakmak, E., Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 355-371.
- Çeçen, M. A. (2011). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici yazılarında tutarlılık, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1-20.
- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 138, 43-57.
- Danoff, B., Harris, K. R., Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: Effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25, 295–322.
- Day, J. D. (1986). Teaching summarization skills: Influences of student ability level and strategy difficulty. *Cognition and Instruction*, 3, 193–210.
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 14, 92-106.
- De La Paz, S. (2001). STOP and DARE: A persuasive writing strategy. *Intervention in School and Clinic*, 36, 234-243.
- De La Paz, S. (2007). Managing cognitive demands for writing: Comparing the effects of instructional components in strategy instruction. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 249-266.

De La Paz, S., Graham, S. (1997a). Strategy instruction in planning: Effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63(2), 167-181.

De La Paz, S Graham, S. (1997b). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology*, 89, 203-222.

De La Paz, S., Graham, S. (2002). Explicitly teaching strategies, skills and knowledge: Writing instruction in middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94, 687–698.

Dilidüzgün, Ş., (2008),. *Türkçe öğretiminde metindilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*, İstanbul: Morpa Yayınları.

Eissa, M. A. (2009). The effectiveness of a program based on self-regulated strategy development on the writing skills of writing-disabled secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(7), 1.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M. (1992). Socially Mediated Instruction: Improving Students' Knowledge and talk about Writing. *The Elementary School Journal*, 92(4), 411-449.

Englert, C. S., Raphael, T. E., Anderson, L. M., et al. (1991). Making writing strategies and self-talk visible: Cognitive strategy instruction in writing in regular and special education classrooms. *American Educational Research Journal*, 28, 337-372.

- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694.
- Fidalgo, R., García, J. N. (2007). Metacognitive intervention in composition writing: Review of Models and Research. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(4), 347-375.
- Fidalgo, R., García, J. N. (2008). *Instruction of self-regulation and selfknowledge of written composition*. Barcelona: Davinci Continental.
- Flower, L., Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 365-387.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N.E. (2005). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- García, N.J., Fidalgo, R. (2010). Developing the self-regulation of writing process in students with learning disabilities. İçinde N. L. Mertens (Ed.), *Writing: process, tools and techniques* (pp. 114-128), New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (10), 271-290.
- Göktürk, A. (2007), *Okuma uğraşı*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.
- Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 781.
- Graham, S. (2006). Writing. İçinde P. Alexander, P. Winne (Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 457-478). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Graham, S. (2008). Effective writing instruction for all students. *Renaissance Learning*.
- Graham, S., Harris, K. R. (1994). The role and development of self-regulation in the writing process. İçinde D. Schunk, B. Zimmerman (Ed.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (s. 203–228). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Graham, S., Harris, K.R. (1997). It can be taught, but it does not develop naturally: Myths and realities in writing instruction. *School Psychology Review*, 26, 414–424.
- Graham, S., Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist*, 35(1), 3-12.
- Graham, S., Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing. A metaanalysis of SRSD studies. İçinde H. L. Swanson, K. R. Harris, S. Graham, (Ed.). *Handbook of learning disabilities*. (323-345). New York: The Guildford Press.
- Graham, S., Harris, K. R. (2005). *Writing Better Effective Strategies for Teaching Students with Learning Difficulties*. London: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Graham, S., Harris, K. R. (2007). Best practices in teaching planning. İçinde S. Graham, C. A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction*, 119-140.
- Graham, S., Harris, K. R., Larsen, L. (2001). Prevention and intervention of writing difficulties for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 74-84.
- Graham, S., Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. İçinde H. L. Swanson, K. R. Harris, S.

Graham (Ed.), *Handbook of learning disabilities* (323-344). New York: Guilford Press. Guilford Press.

Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C., Schwartz, S. (1991). Writing instruction. İçinde B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (309-343). New York: Academic Press.

Graham, S., Harris, K. R., Olinghouse, N. (2007). Addressing executive function difficulties in writing: An example from the self-regulated strategy development model. İçinde L. Meltzer (Ed.), *Executive functioning in education: From theory to practice* (pp. 216–236). New York: Guilford.

Graham, S., Harris, K. R., Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. Focus on Exceptional Children, 24, 1–16.

Graham, S., Harris, K.R., Troia, G. (1998). Writing and self-regulation: Cases from the self-regulated strategy development model. İçinde D. Schunk, B. Zimmerman (Ed.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practices* (s. 20-41). New York: Guilford.

Graham, S., Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools- A Report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S., Schwartz, S., MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237-249.

Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*, İstanbul: Multilingual Yayınları.

- Hacker, D. J. (1998). Definitions and empirical foundations. In D. Hacker, J. Dunlosky, A. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 1–23). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Halliday, M. A. K. ve Hasan, R., (1976), *Cohesion in English*, London/New York: Longman.
- Harris, K.R. (1982). Cognitive-behavior modification: Application with exceptional students. *Focus on Exceptional Children*, 15 (2), 1-16.
- Harris, K. R. (2005). Helping young students become self regulated writers. Information for eduvators, 1-4. McGraw Hill Companies.
- Harris, K. R., Graham, S. (1992). Self-regulated strategy development: A part of the writing process. İçinde M. Pressley, K. R. Harris, J. Guthrie (Ed.), *Promoting academic competence and literacy in school* (s. 277–309). New York: Academic Press.
- Harris, K. R., Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Harris, K. R., Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 251-262.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., Saddler, B. (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into practice*, 41(2), 110-115.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H. (2006). Improving the writing, knowledge, and motivation of struggling young writers: Effects of self-regulated strategy development with and without peer support. *American educational research journal*, 43(2), 295-340.

- Harris, K. R., Santangelo, T., Graham, S. (2008). Self-regulated strategy development in writing: Going beyond NLEs to a more balanced approach. *Instructional Science*, 36(5-6), 395-408.
- Harris, K. R., Schmidt, T., Graham, S. (1997). Strategies for composition and self-regulation in the writing process. *University of Maryland*, reprinted with permission from *Teaching Every Child Every Day: Learning in Diverse Schools and Classrooms*.
- Harris, K. R., Schmidt, T., Graham, S. (1998). Every child can write: Strategies for composition and selfregulation in the writing process. İçinde K. R. Harris, S. Graham, D. Deshler (Ed.), *Advances in teaching and learning. Vol. 2: Teaching every child every day: Learning in diverse schools and classrooms* (s. 131–167). Cambridge: Brookline Books.
- Hasan, Md K., Akhand M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA* 15. 1-2: 77-88.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing* (s. 1-27). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2006). New directions in writing theory. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (s. 28–40). New York: Guilford.
- Helsel, L., Greenberg, D. (2007). A Self-Regulated Strategy Instruction Program. *The Reading Teacher*, 60(8), 752-760.

- Jacosen, L., Reid R. (2007). Self Regulated Strategy Development for written expression: Is it effective for adolescents?. *EBP Briefs*, Volume 2, Issue 3.
- Johnson, L. A., Graham, S. (1990). Goal setting and its application with exceptional learners. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 34(4), 4-8.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keçik, İ. (1992). İlkokul Öğrencilerinin Özet ve Hatırlama Metinlerinde Bağdaşıklık Sorunları. *Dilbilim Araştırmaları*, Ankara: Hitit Yayınevi, s.71-75.
- Keçik, İ., Uzun, L. (2001). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Keklik, S., Yılmaz, Ö. (2013). 11. Sınıf öğrencilerine ait öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6/4, 139-157.
- Kellogg, R. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15, 256–266.
- Kıran, Z., Kıran, A. E. (2007). *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.
- Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory into Practice*, 41(2), 71-80.
- Kiuhara, S. A., O'Neill, R. E., Hawken, L. S., Graham, S. (2012). The effectiveness of teaching 10th-grade students STOP, AIMS, and DARE for planning and drafting persuasive text. *Exceptional Children*, 78(3), 335-355.
- MacArthur, C., Graham, S. (1987). Learning disabled students' composing with three methods: Handwriting, dictation, and word processing. *Journal of Special Education*, 21(3), 22–42.

- MacArthur, C., Graham, S., Schwartz, S. (1991). Knowledge of the revision and revising behavior among students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 14*, 61–74.
- Mace, F. C., Belfiore, P. J., Hutchinson, J. M. (2001). Operant theory and research on selfregulation. İçinde B. Zimmerman, D. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (s. 39–65). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Magno, C. (2009). Self-Regulation and Approaches to Learning in English Composition Writing. *Online Submission, 1*, 1-16.
- Martinez-Pons, M. (2002). Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory into Practice, 41*(2), 126-131.
- Mason, L. H., Shriner, J. G. (2008). Self-regulated strategy development instruction for writing an opinion essay: Effects for six students with emotional/behavior disorders. *Reading and Writing, 21*(1-2), 71-93.
- McCutchen, D. (2006). Cognitive factors in the development of children's writing. İçinde C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Ed.), *Handbook of writing research* (s. 115–130). New York: Guilford.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2012). *Yazarlık ve yazma becerileri dersi öğretim programı (5-8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nelson, R. O., Hayes, S. C. (1981). Theoretical explanations for reactivity in self monitoring. *Behavior Modification, 5*(1), 3-14.
- Neuman, W. L. (2012). (eviri, Sedef Özge) *Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. Cilt I. İstanbul: Yayın Odası.

- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. U.S.: Heinle & Heinle
- Oktar, L., Yağcıoğlu, S. (1995). Türkçe metin türleri: bir sınıflandırma çalışması, *IX. Dilbilim Kurultayı Bildiri Kitabı*, 205-220, Bolu.
- Onursal, İ., (2003), Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, *Günümüz Dilbilim Çalışmaları*, Yayına Hazırlayanlar: Kıran, A., Korkut, E., Ağildere, S., Multilingual Yayınları, Dilbilim Dizisi, s.121-132, İstanbul.
- Osam, Ü., Kaçar, I. G. (1999), Yabancı Dilde Okuma Anlama ile Metinlerin Retorik Yapılarını Tanıma Arasındaki İlişki, *XIII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, yay. Sumru Özsoy, Eser Taylan, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*, Ankara: Öncü Kitap
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi öğretme. İçinde A. Hakan (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilikler* (ss. 147-164). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özkal, N., Sucuoğlu, H. (2013). Öz düzenleme Stratejileri ve Başarı ve Başarısızlık Yüklemeleri Arasındaki İlişkiler. *Electronic Turkish Studies*, 8(12), 1183-1199.
- Özmen, R. G. (2006). Uyarlanmış Bilişsel Strateji Öğretiminin Zihinsel Engelli Öğrencilerin Yazılı İfade Sürecinde Kullanılan Üstbilişsel Strateji Bilgisini Kazanmalarında Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(2), 49-66.
- Özsoy, A. Sumru., Emeksiz, Zeynep Erk., Turan, Ümit Deniz., Uzun, Leyla. (2013). *Genel Dilbilimi II* (Editörler: A. Sumru Özsoy, Zeynep Erk Emeksiz). Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özyıldırım, I. (2001). Tür Çözümlemesi : Yönelimler, Yöntem ve Sınırlamalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 2, , ss. 67-78.

- Pasand, P. G., Haghi, E. B. (2013). Process-Product Approach to Writing: the Effect of Model Essays on EFL Learners' Writing Accuracy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2(1).
- Pintrich, P. R., (2000). The role of orientation in self-regulated learning. In M., Boekaerts ve P.R.,Pintrich (Eds.), *Handbook of Self-Regulation*,13-39, San Diego, CA: Academic Pres.
- Pressley, M., Harris, K.R., Marks, M.B. (1992). But good strategy instructors are constructivists!!. *Educational Psychology Review*, 4, 3-31.
- Pressley, M., Woloshyn, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Prior, P. (2006). A sociocultural theory of writing. İçinde C. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 54–66). New York: Guilford.
- Ransdell, S., Levy, M. (1996). Working memory constraints on writing quality and fluency. İçinde M. Levy, S. Ransdell (Ed.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (s. 93–106). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Reid, R. (1993). Implementing self-monitoring interventions in the classroom: Lessons from research. *Monograph in Behavior Disorders: Severe Behavior Disorders in Youth*, 16, 43–54.
- Reid, R., Harris, K. R. (1989). Self-monitoring of performance. *LD Forum*, 15, 39–42.
- Reid, R., Lienemann, T. O. (2006). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Press: New York London.

Resnick, L. B. (1987). Constructing knowledge in school. İçinde L. S. Liben (Ed.), *Development and learning: Conflict or congruence?* (s.19-50). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Santangelo, T., Harris, K. R., Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “troubled writing things into words”. *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89.

Saeidi, M., Sahebkhair, F. (2011). The effect of model essays on accuracy and complexity of EFL learners’ writing performance. *Middle- East Journal of Scientific Research*, 10(1), 130- 137.

Sawyer, R.J., Graham, S., Harris, K.R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84, 340-352.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1985). Fostering the development of self-regulation in children’s knowledge processing. İçinde S. Chipman, J. Segal, R. Glaser (Ed.), *Thinking and learning skills: Current research and open questions* (Vol. 2, pp. 563–577). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Scardamalia, M., Bereiter, C. (1986). Written composition. İçinde M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 778–803). New York: Macmillan.

Scheid, K. (1991). Effective writing instruction for students with learning problems. Columbus, OH: LINC Resources.

Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakışla* (Çev. Ed. M. Şahin).Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Schunk, D. (2001). Social cognitive theory of self-regulated learning. İçinde B. Zimmerman, D. Schunk (Ed.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (ss. 125–152). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schunk, D. H., Swartz, C. W. (1993). Writing strategy instruction with gifted students: Effects of goals and feedback on self-efficacy and skills. *Roeper Review*, 15, 225–230.

Seçkin, P., Arslan, N., Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Kültür Dergisi*, 3/1, 340-353.

Sencer, M., Sencer, Y. (1978). *Toplumsal Araştırmalarda Yöntembilim*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Anne İdaresi Enstitüsü.

Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

Sexton, M., Harris, K. R., Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64 (3), 295-311.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, Veysel. (2008). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Subaşı Uzun, L. (2007) Öğrencilerin yazılı anlatım sürecindeki metinleştirme sorunları, İçinde (yay. haz. S. Sever) *II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildirileri*, 693–701. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını. [Online]<http://cgsempoz.education.ankara.edu.tr/SBK.pdf>

Swedlow, J. (1999). The power of writing. *National Geographic*, 196, 110–132.

- Tan, Ş. (2008). *Öğretimde Ölçme ve Değerlendirme KPSS El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Uluçam, A. I. (2007). İkidilli öğrencilerin yazılı metin üretimindeki sorunları, *Dil Dergisi*, 135, 28-43.
- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzun, L. S. (1995). *Orhon Yazıtlarının Metindilbilimsel İncelenmesi*. Ankara: Simurg Kitapçılık ve Ltd. Şti.
- Uzun, L. (2006) “Öz düzenleme” yapabilen her öğrenci yazabilir (seri yazı). http://modersmal.skolutveckling.se/turkiska/P%20E%20D%20A%20G%20O%20J%20I%20K%20%20%20K%20O%20S%20E/ped_kose.htm#yazilar
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6/4, 849-863.
- Vuran, S., Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (1), 55-65.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. American Psychological Association.
- Wong, B. Y. L., Butler, D. L., Ficzero, S. A., Kuperis, Corden. (1994). Teaching problem learners revision skills and sensitivity to audience through two instructional

modes: studentteacher versus student-student interactive dialogues. *Learning Disabilities Research and Practice*, 92(2), 78-90.

Wong, B., Butler, D., Ficzere, S., Kuperis (1996). Teaching students with learning disabilities and low achievers to plan, write and revise opinion essays. *Journal of Learning Disabilities*, 29(2), 197-212.

Wong, B., Butler, D., Ficzere, S., Kuperis (1997). Teaching adolescents with learning disabilities and low achievers to plan, write and revise compare and contrast essays. *Learning Disabilities Research and Practice*, 12(1), 2-15.

Wong, B. Y. L., Harris, K. R., Graham, S., Butler, (2003). Cognitive Strategies Instruction Research in Learning Disabilities. İçinde H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham, (Ed.), *Handbook of Learning Disabilities*, (323-345). New York: Guilford Press.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. İçinde M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (s. 13-39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (1999). Acquiring writing revision skill: Shifting from process to outcome self-regulatory goals. *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 241- 250.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 660-668.

Zimmerman, B.J., Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 73-101.

Zumbrunn S. K. (2010). *Nurturing young students' writing knowledge, self-regulation, attitudes, and self-efficacy: The effects of self-regulated strategy development*. Unpublished doctoral dissertation, University of Nebraska Lincoln.

Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: the effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26(1), 91-110.

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle oluşturulan öğretim programının ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisini incelemektir. Çalışma, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kırşehir’de bir ortaokulun 6. sınıfında okuyan toplam 18 öğrenciyle 9 haftada gerçekleştirilmiştir. Ön test-son test deneysel desenin kullanıldığı çalışmada planlama ve metin bölümleri stratejileri öğretilmeden önce ve öğretildikten sonra öğrencilerden tartışmacı türde metin üretmeleri istenmiştir. Üretilen metinlerle Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinin etkisi metin elementleri kullanımı, uzunluk, bağdaşıklık, tutarlık ve sosyal geçerlik açılarından nicel ve nitel veriler ışığında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim programı sonrası öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini bulundurma düzeyleri, metinlerinin tutarlılıkları ve metin uzunlukları artmıştır. Bağdaşıklık öğelerinden ekleme, nedensellik, zaman-sıralama ve koşul bağlantı öğelerinin kullanım sıklığı artmış, art gönderim öğelerinden kişi eki kullanımlarında artış gözlemlenmiş, öğretim programının ada ve tümceye dayalı değiştirim öğelerinin kullanımlarında da etkili olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca öğretim programına ilişkin olarak öğrencilerin tamamı derste hissettikleri, derste yaşadıkları ve dersin etkileriyle ilgili olumlu görüşler sunmuşlardır. Bu bağlamda Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeliyle işletilen öğretim programı, sosyal anlamda da geçerli bulunmuştur. Çalışmada elde edilen sonuçlar, Öz Düzenlemeli strateji Gelişimi öğretim modelinin öğrencilerin ürettikleri metinlerde etkili olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi, yazma becerisi, Tartışmacı metin.

ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate the effects of curriculum designed with a teaching model for self-regulated strategy development on argumentative texts of elementary school students. The study was conducted with 18 students in total through 9 weeks in 2013-2014 academic year in Kırşehir. Pretest and posttest designs are used in this study. Before and after teaching the strategies related with planning and text sections, students are asked to create argumentative texts. The effects of self-regulated strategy development curriculum are evaluated through the argumentative texts produced by the students in terms of usage of text elements, length, coherence, consistency and social validity. According to the data collected after conducting self-regulated strategy development curriculum, an increase has been found in students' level of using argumentative text elements and the length of texts is also increased. Increases has been observed in usage frequency of adding, causality, time-sequence and condition relation which are elements of coherence, and in the usage of personal ending which is an element of anaphora. And also it is found that the curriculum effects the usage of substitution elements based on person and sentence. Also students have positive thoughts about their feelings for the lessons, their experiences and the effects of the lessons with regard to the curriculum so self-regulated strategy development curriculum is also valid for social contexts. According to the results obtained from the study, it is clear that self-regulated strategy development model effects texts produced by students.

Keywords: Self-Regulated Strategy Development, writing skills, argumentative texts.

EKLER

Ek 1. “Yazarlık ve Yazma Becerileri” Seçmeli Dersi Veli Onam Formu.....	232
Ek 2. Ders Planları	234
Ek 3. Ders Kontrol Listeleri.....	271
Ek 4. Tartışma Metni Şeması	282
Ek 5. Nitelikli Tartışmacı Metin Örnekleri.....	283
Ek 6. Öğrenci Metinleri İnceleme Örnekleri	289
Ek 7. Bağlantı Ögeleri Listesi.....	291
Ek 8. Tartışmacı Metin Konuları Listesi	292
Ek 9. Tartışma Metni Yazma Basamakları Yönergesi	293
Ek 10. Tartışma Metni Yazma Basamakları Hatırlatıcısı.....	295
Ek 11. İpucu Kartları	296
Ek 12. Planlama ve GERB Basamakları Kontrol Tablosu	297
Ek 13. Hedeflerim ve Yaptıklarım Tablosu.....	298
Ek 14. Beyin Fırtınası Kâğıdı	299
Ek 15. Tartışma Metni Oluşturma Taslakları	301
Ek 16. Örnek Öğrenci Öntest- Sontest Metinleri	305
Ek 17. Tartışmacı Metin Elementi Dereceli Puanlama Anahtarı	307
Ek 18. Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı	308
Ek 19. Yazılı Görüşme Formu.....	309
Ek 20. Bağdaşıklık Ögeleri Değerlendirme Yönergesi	310
Ek 21. Bağdaşıklık Sıklığı Kodlama Tablosu	312
Ek 22. Etik Kurul İzin Belgesi.....	313
Ek 23. MEB İzin Belgesi.....	314
Ek 24. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Tartışmacı Metin Elementleri İçin Okuyucular Arası Uyum	315
Ek 25. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Sayısı İçin Okuyucular Arası Uyum	322
Ek 26. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinin Tutarlılık Düzeyi için Okuyucular Arası Uyum.....	326
Ek 27. Sertifika	328

Ek 1. “Yazarlık ve Yazma Becerileri” Seçmeli Dersi Veli Onam Formu

Değerli Veli,

Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı’nda doktora yapmaktayım. Doktora sürecimin devamı olarak yapacağım tez çalışmamda bilgilendirici metin türünde oluşturulmuş öğrenci metinlerinin kalitesini arttırmayı amaçlamaktayım. Bunu da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği düşünülen belirli bir strateji öğretimi ile gerçekleştireceğim. Alanyazında yapılan çalışmalar, çalışmada kullanılması planlanan strateji öğretiminin öğrenci metinlerinde niteliği ve uzunluğu arttırdığını göstermektedir.

Yazma becerisini geliştirmeye yönelik strateji öğretimi, seçmeli ders “Yazarlık ve Yazma Becerileri” dersinde uygulanacaktır. Eğer çocuğunuzun bu uygulamaya katılmasına izin verirseniz uygulamada şu basamaklar uygulanacaktır: ilk olarak çocuğunuzun mevcut durumunu belirlemek amacıyla bilgilendirici metin türlerinden tartışmaya dayalı türde kompozisyon yazmaları istenecek ve bu uygulama iki ders saati sürecektir. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan metin yapısı ve belirli bir yazma stratejisi öğretimini içeren öğretim programı, haftada iki saat olmak üzere 7 hafta uygulanarak çocuğunuzun bilgilendirici metin türünde oluşturduğu metinlerin kalitesinin artırılması amaçlanacaktır. Uygulamanın en sonunda da yine çocuğunuzdan tartışmaya dayalı türde metin yazması istenecek ve bu uygulama iki ders saati sürecektir. Dersler kamera ile kayıt altına alınacaktır.

Şunu vurgulamak isterim ki çocuğunuza ait hiçbir bilgi paylaşılmayacaktır. Çalışmanın sonunda, uygulamanın sonuçlarına ilişkin verilere ulaşabilirsiniz. Eğer

herhangi bir sorunuz ya da ek bilgiye ihtiyacınız olursa aşağıdaki iletişim adreslerinden bana ulaşabilirsiniz.

Çocuğunuzun bu öğretim programına katılmasını uygun buluyorsanız lütfen aşağıda yer alan boşlukları doldurunuz.

İlginiz için teşekkür ederim.

Nilay Çağlayan Dilber

İş Tel: (0386) 2805189

e-posta: nilaynilaycaglayan@gmail.com

Çocuğumun “Yazarlık ve Yazma Becerileri” seçmeli dersinde yapılacak olan öğretim programına katılması uygundur.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Velinin Adı Soyadı:

İmza:

Ek 2. Ders Planları

1. DERS PLANI

DERSE GENEL BAKIŞ

Bu derste, strateji öğretimini kolaylaştırması için öğrencilere tartışmaya dayalı metinler ve yapısı hakkında bilgi verilecek. Verilen bilgiler, örnek metinler üzerinde uygulamalı olarak gösterilecek.

KAZANIMLAR

- Tartışmaya dayalı metnin içeriği hakkında bilgi sahibi olur.
- Tartışmaya dayalı metnin elementlerini bilir.
- Örnek metinde tartışmaya dayalı metnin elementlerini gösterir.

ARAÇ-GEREÇLER

- Tartışma metni şeması kâğıdı
- Metin bölümlerini belirlemek için örnek metinler
- Yazı tahtası

ÖĞRENMENİN GERÇEKLEŞMESİ İÇİN İÇERİK HAZIRLIĞI

Metin yazmaya giriş yapılır. İyi bir metni nelerin oluşturduğu vurgulanır. Bu derste öğrencilere, nitelikli tartışma metinlerinin hangi elementlere sahip olması gerektiğini öğrenecekleri açıklanır. Bu metinlerin okurun fikirlerini değiştirmede ikna edici olabileceği, iyi yazarların yazmadan önce plan yaptığı ve metinlerinin bazı temel bölümlerden oluştuğu söylenir.

METİN TÜRÜ BİLGİSİ OLUŞTURMA

“Tartışma metni yazmayı öğrenmek neden gereklidir?” sorusu sorulur. Öğrencilerin mantıklı yanıtlarına olumlu tepkiler verilir. Öğretmen, nitelikli metinler yazabilen insanların diğer insanların düşüncelerini değiştirebileceğini ve onları ikna edebileceğini söyler. Öğrenciler eğer ebeveynlerini, arkadaşlarını, öğretmenlerini düşündüklerinin tersi yönde ikna ettilerse onlardan bunu paylaşmaları istenir. Eğer öğrenciler cevap vermezlerse öğretmen kendinden örnekler verir. Verilen örneklerden de yola çıkarak birilerini nasıl ikna edeceğimizi bilmeye ihtiyacımız olduğunu vurgular.

Öğrencilere tartışma içeren ve içermeyen çeşitli konular söylenir. “Herkes üniversite eğitimi almalı mı?”, “Çocuklar da oy kullanma hakkına sahip olmalı mı?”, “Niçin kitap okumalıyız?” gibi. Konulardan hangilerinin tartışma konusu olduğu ve nedeni öğrencilere sorulur.

Öğrenciler tartışma kavramının ne olduğunu anladıktan sonra tartışma türü metin elementlerini fark ettirmek amacıyla “Okulda Ne Giysem?!” başlıklı örnek metin her bir öğrenciye dağıtılır. Bu metnin nitelikli bir tartışma metninin özelliklerine sahip olduğu vurgulanır. Öğretmen, öğrencilerden metni okumalarını ister. Ardından metni sesli olarak okurken öğrencilerin de metni takip etmelerini ister. Metin türüne özgü ipucu verebilecek bölümleri okurken öğrencilerin dikkati çekilebilir. Öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını sınamak amacıyla öğretmen metnin konusu, savunulan görüş, gerekçelerin ne olduğu hakkında öğrencilere sorular sorar. Öğrencilerin metni anlaması sağlandıktan sonra örnek metindeki metin bölümleri öğrencilerin de katılımlarıyla incelenir. Örnek metinden hareket ederek nitelikli bir tartışmaya dayalı metinde aşağıdaki şemanın olması gerektiği vurgulanır.

Tartışma Metni Şeması:

Başlık

1. Bölüm: Konu/ Temel Sorun Bölümü

- Konu/Temel sorun nedir? Açıkla. Tarafsız olarak konu hakkında genel bilgi ver.

2. Bölüm: İddia/Görüş Bölümü

- İddianı açıkla: İlk bölümde açıkladığın sorun karşısındaki önerin nedir?
- İddianı gerekçeyle: Savunduğun iddiayı destekleyecek gerekçelerin/nedenlerin neler? Sırala ve açıkla.

3. Bölüm: Karşı İddia/Görüş Bölümü

- Karşı İddia/görüş neyi savunuyor?
- Karşı görüşün gerekçeleri /nedenleri neler?
- Karşı görüşün gerekçelerini nasıl çürütürsün/ reddedersin? Açıkla.

4. Bölüm: Sonuç Bölümü

Temel sorunu ve iddianı özetleyerek sonuçlandır.

Tartışma metni şeması kâğıdı öğrencilere dağıtılır. Örnek metin üzerinde şema öğrencilerin de katılımıyla gösterilir. Öğrencilere anlayıp anlamadıkları bir yerin olup olmadığı sorulur. Şemadan hareketle tartışmaya dayalı metinlerde temel sorun, iddia, iddianın gerekçeleri, karşı iddia, karşı iddianın gerekçeleri ile çürütülmesi ve sonuç bölümlerinin yer aldığı fark ettirilir. Belirtilen metin elementlerinin önemi üzerine öğrencilere beyin fırtınası yaptırılır.

Elementlerin içeriği teker teker öğrencilere açıklanır:

Konu/Temel Sorun: Tartışılan konuya ilişkin bilgilerin ortaya konulduğu bölümdür. Tartışmadaki temel problem nedir sorusunun cevabı verilir. Yazarın iddiasına giriş yapması ve okurun tartışmayı daha iyi anlayabilmesi için nitelikli bilgiler verilir.

Görüş/İddia: Tartışılan konuyla ilgili yazarın savunduğu görüştür. İddianın mantıklı ve savunulabilir olması gerekir.

Karşı görüş/Karşı iddia: Yazarın savunduğu görüşle ters düşen karşı görüştür. Bir iddiaya karşı çıkmak için “Bu görüş saçma.” demek yeterli değildir. Nitelikli bir tartışma türündeki metinde karşı iddianın da açıklanması gerekmektedir. Metni yazmadaki amacımız, okurun iddiamızı karşı iddiadan daha savunulabilir görmesini sağlamaktır. Bu nedenle de karşı iddianın da açıklanması önemlidir.

Nedenler/Gerekçeler: Gerekçeler, iddiayı güçlendirmeye yardımcı olan elementlerdir. Gerekçeler metin içinde sunulurken mantıksal bir sıralama içerisinde sunulmalı ve iddianın savunulmasını güçlendirecek gerekçeler belirtilmeli.

Reddetme Nedeni/Çürütme Gerekçesi: Karşı iddiayı çürütmek için ortaya konan gerekçelerdir. Karşı iddianın reddedilmesi için okuru ikna etmeye dönük gerekçelerdir. Karşı iddiayı çürütmeye yönelik zayıf gerekçeler reddedilir.

Sonuç: Okura iletilmek istenen temel mesaj burada özetlenir. Yazarın iddiasını yinelemesini içerir.

Nitelikli örnek bir metin daha öğrencilere dağıtılır. Öğretmen, öğrencilerden metni okumalarını ister. Ardından öğretmen de metni sesli olarak okur. Öğrencilerin metni anlayıp anlamadıklarını sınamak amacıyla öğretmen metnin konusu, savunulan görüş, gerekçelerin ne olduğu hakkında öğrencilere sorular sorar. Öğrencilerin metni anlaması sağlandıktan sonra örnek metindeki metin bölümleri öğrencilerin de katılımlarıyla incelenir. Öğrencilerden metin elementlerinin olduğu bölümlerin altını çizmeleri istenir. Metin elementleri şemaya göre değerlendirilir. Ayrıntılar üzerinde öğrencilerle beyin fırtınası yapılır.

KAPANIŞ

Öğrencilere bir sonraki derste örnek metinleri incelemeye devam edileceği söylenir.

2. DERS PLANI

DERSE GENEL BAKIŞ

Bu derste, örnek metin incelemelerine devam edilecek ve tartışma türündeki metin yapılarına dönük şemanın tekrarı sağlanacak. Öğrencilerin yazarken metin bölümlerini hatırlamaları için tartışma metni bölümleri hatırlatıcısına giriş yapılacaktır.

Öğretmen ve öğrenciler işbirlikçi olarak beyin fırtınası yapacak, tartışacak ve nitelikli bir metnin bölümlerini sıralayacak. Örneğin, nitelikli tartışma metinlerinde konu bölümü bulunur gibi. Öğretmen, tartışma metninin dört bölümünü tanımlayan **GERB** kısaltmasını tanımlayacaktır.

G: Konu Bölümünü **G**eliştir

E: İddianı ve Karşı İddiayı Destekleyici Gerekçeler **E**kle

R: Karşı İddianın Olası Gerekçelerini **R**eddet

B: Bir Sonuçla **B**itir

Tartışma metinlerinde kullanabilecekleri bağlantı ögelerine giriş yapılacaktır.

KAZANIMLAR

- Tartışma metninin özelliklerini bilir.
- Tartışma metni elementlerini bilir.
- Metin bölümlerini tanımlayan GERB hatırlatıcısının bölümlerini sözlü olarak ifade eder.
- Örnek tartışma metinlerinde metin elementlerini gösterir.
- Bağlantı ögelerinin metin içerisindeki işlevini bilir.

ARAÇ-GEREÇLER

- Metin bölümlerini belirlemek için örnek metinler
- Yazı tahtası
- GERB kısaltma tablosu
- Bağlantı Ögeleri Listesi

ÖĞRENMENİN GERÇEKLEŞMESİ İÇİN İÇERİK HAZIRLIĞI

Öğrencilerin tartışma türündeki metinlerin içeriklerini ve elementlerini hatırlayıp hatırlamadıkları sınıdır. Tartışma metninin bölümlerini yazarken hatırlamaları için bir stratejinin öğretileceği ve örnek metinlerle bir önceki dersin tekrarının yapılacağı söylenir. Bağlantı ögelerine giriş yapılır.

METİN TÜRÜ BİLGİSİ OLUŞTURMA

Tartışma metninin elementleri tekrar edilir. Nitelikli bir örnek metin öğrencilere dağıtılır. Öğretmen metni sesli olarak okurken öğrencilerin de takip etmeleri istenir. Öğrencilerin metni anlamalarını sağlamak için metne dönük sorular sorulur. Ardından metin şeması tahtaya tekrar çizilir. Öğrencilerle birlikte metin elementleri bulunur. Metin elementlerinin özellikleri ve önemi üzerinde durulur.

1. Adım: Metnin Bölümleri

Öğretmen ve öğrenciler nitelikli bir tartışma metninin bölümleri hakkında beyin fırtınası yapar.

- “İyi bir tartışma metninde hangi bölümler vardır?”, “Nitelikli bir metin hakkında daha önce hangi sözcükleri duydunuz ve öğrendiniz?” soruları sorulur. Tüm cevaplara olumlu dönüt verilir. (Ana düşünce, sebepler, örnekler, karşı iddia, sonuç vb.)

- Öğrencilere konu, destekleyici gerekçeler, karşı gerekçelerin reddi ve sonuç bölümlerinin kullanılacağı söylenir. Bu bölümler tahtaya yazılarak son derste sınıfta yapılan çalışmalar hatırlatılır. Bölümlerin içerikleri hakkında öğrencilerle tartışılır. Öğrencilere daha önce oluşturdukları metinlerinde bu bölümlerin olup olmadığı sorulur.

2. Adım: Metin Bölümleri Hatırlatıcısı- GERB

Bu basamakta, metin bölümleri hatırlatıcısı GERB'e giriş yapılır.

- Öğrencilere yeni bir örnek metin dağıtılır. Metin okunduktan sonra öğrencilerin metni anlamalarını sağlamak için metin hakkında sorular sorulur. Öğretmen metnin anlaşıldığını gördüğünde öğrencilerden metin şemasından da yardım alarak metin elementlerini bulmalarını ister. Öğrencilerden metni okurken konu, destekleyici gerekçeler, karşı gerekçelerin reddi ve sonuç bölümlerini hatırlamaları sağlanır. Bu etkinlik yapılırken her öğrenci metnin bölümlerini bulmalı. Bunun için öğrenciler özendirilir ve cevaplarına olumlu dönüt verilir.
- Öğrencilerin nitelikli bir tartışma metni yazmaları için türe özgü bölümlere de yer vermeleri gerektiği vurgulanır. Öğrencilere yazarken kullanacakları 4 metin bölümü hatırlatıcının öğretileceği söylenir.

Metin bölümleri hatırlatıcısı GERB'i gösteren tablo, yüksek sesle okunarak açığa çıkarılır.

G: Konu Bölümünü Geliştir

E: İddianı ve Karşı İddiayı Destekleyici Gerekçeler Ekle

R: Karşı İddianın Olası Gerekçelerini Reddet

B: Bir Sonuçla Bitir

- Öğrencilere herhangi bir yerde GERB’i duyup duymadıkları sorulur.

3. Adım: Bağlantı Ögelerine Giriş

- Öğrencilere nitelikli bir tartışma metninde yalnızca türe özgü bölümlerin yer alması yeterli değildir denir. Bunun dışında düşüncelerimizi açıklamamıza ve vurgulamamıza yardımcı olacak birtakım sözcük ve sözcük gruplarının da kullanılması gerektiği söylenir. Bunun için bugün bu sözcüklerin neler olduğunun inceleneceği ifade edilir. Ardından tüm öğrencilere bağlantı ögeleri listesi verilir. Öğrencilere, bugün fikirlerinizin bir arada olmasını sağlayan sözcüklerin neler olduğunu göreceksiniz denir.

“Bu sözcükler muhtemelen sizin için yeni sözcükler değil ancak sizler bu sözcükleri çok fazla kullanmıyorsunuz. Hep birlikte listeye bakalım. Şimdi bağlantı ögeleri hakkında biraz düşünelim. (Beklenir. Öğrencilere daha önce bu sözcükleri nerede duydukları sorulur ya da cevaplar üzerine tartışılır.) Peki bu sözcükleri niçin kullanırsınız? Bu sözcük türleri daha iyi metinler oluşturmamızda nasıl yardımcı olur?” denir. Bağlantı ögeleri metnin akıcılığını sağlamaktadır. Metin içindeki birimleri birbirine bağlayıp metni yapısal olarak düzenler. Böylece metin, art arda getirilmiş tümcelerden oluşan bir yığın olmaktan çıkarak, düzenli bir bütün durumuna gelir.

- Öğrencilerden geçen hafta okunan örnek metinleri çıkarmaları istenir.
“Evet, daha önce de üzerinde konuştuğumuz metne bakalım. Bu metne bir dakika göz gezdirin ve metinde yer alan bağlantı ögelerini bulmaya çalışın”. Size yardımcı olması için listeyi kullanın. (Bulmaları için 1 dk.

verilir.) “Evet, Şimdi listemize bakalım ve bulduğumuz sözcüklerin yerlerine kullanılabilirler başka sözcükler de var mı inceleyelim.” (ğrencilere seçenekler aıktatılır.) Bağlantı geleri metnimizde üzerinde durduğumuz gerekçeleri bir araya getiriyor. Doğru bağlantı ögeleri seçtiğimizde okurun fikrimizi takip etmesine yardımcı oluruz ve kendi iddiamızı desteklemek için nasıl bağ kurduğumuzu gösteririz. Bunlar önemli çünkü okur için yazdıklarımızın anlamlı olmasını istiyoruz.” denir. Öğrencilerin her iki metnin içinde de bağlantı ögelerini ve görevlerini bulmalarını istenir.

4. Adım: Metin Düzenleme

Öğrencilere düzenlemesi karıştırılmış bir metin rneği dağıtılır. Öğrencilerden Şemaya uygun Şekilde metni düzenlemeleri istenir. Öncelikle bu etkinliği öğrencilerden bireysel olarak yapmalarını istenir. Öğretmen ğrencilere ihtiyaç hissettikleri yerde yardımcı olur. Ardından ğretmen öğrencilerle birlikte Şemayı özetleyerek metni düzenlemeye baŐlar. Sıralama ve eklemeler gerekçeleriyle açıklanır. Bağlantı gelerinin kullanımlarına ve anlamlarına da bakılarak sıralamaya yardımcı olduğuna dikkat çekilir. Öğrencilerin ne yaptığı da sorulur. Metin, mantıksal bir sıralama içerisine sokulur ve öğrencilerin dikkati metinde mantıksal bir sıralama olması gerektiğine çekilir. Yapılanlar tekrar edilerek öğrencilerin metin Şemasıyla ilgili anlamadıkları bölümler varsa açıklama yapılır. Bu etkinlikle öğrencilere nitelikli bir tartışma metni oluŐturabilmeleri için birtakım işlemleri yürütmeleri gerektiği yine vurgulanır:

1. Tartışma türüne ait metin elementlerine yer verme.
2. Bunun için yazarken GERB stratejisini akılda tutma.

3. Bağlantı ögelerine yer verme.
4. Metni mantıksal bir sıralama içerisinde sunma.
5. Yazılanların anlamlı bir bütün oluşturması.

5. Adım: GERB Tekrarı

Her derste kısaltmalar ve GERB'in bölümleri tekrarlanır. Öğretmen kısaltmaların ve bölümlerin öğrenciler tarafından otomatik olarak hatırlandığına kesin gözüyle bakana kadar bu devam eder.

- Tartışmacı metin bölümlerinin (GERB) tekrarı yapılır. Öğrencilerden bölümleri açıklamaları istenir. Kart ters çevrilir ve öğrencilerin bölümleri hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur. Eğer öğrenciler emin değilse, kart çevrilir ve karta bakmalarına izin verilir. Öğrencilere ihtiyaçları kadar yardım edilir. Bu etkinlik, öğrencilerin tüm bölümleri öğrendiğinden emin olununcaya kadar yapılır.

KAPANIŞ

Bir sonraki derste tartışma metni oluşturmak için yeni bir yazma stratejisine geçileceği söylenir.

3. DERS PLANI

DERSE GENEL BAKIŞ

Bu derste, metin planlama stratejisine giriş yapılacaktır. İlk olarak tartışma metni planlama stratejisinin basamaklarına giriş yapılacaktır.

- Metni yazmadan önce tartışma konusu üzerinde düşün.
- Metni yazmadan önce tartışma konusuyla ilgili iddianın ne olduğuna karar ver.
- Metni yazmadan önce iddian ve karşı iddian ile ilgili gerekçeleri düzenle.
- Yazmaya başla ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam et, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat et.

Öğretmen ve öğrenciler, planlama ve GERB stratejisini kullanarak dört bölümün de yer aldığı nitelikli metinler oluşturmak için yeni hedefler belirler.

KAZANIMLAR

- Metin planlama basamaklarını sözlü olarak ifade eder.
- Metin bölümlerini tanımlayan GERB hatırlatıcısının bölümlerini sözlü olarak ifade eder.
- Sınıfta okunan bir metnin ya da okulda önceden yazılan bir metnin bölümlerini tanımlar.
- Metinde bulunduğu bölümleri numaralandırır.

ARAÇ-GEREÇLER

- Tartışma metni yazma basamakları yönergesi
- Planlama ve GERB basamakları kontrol tablosu
- Metin bölümlerini belirlemek için metin örnekleri

- Hedeflerim yaptıklarım tablosu
- Yazı tahtası
- Öğrencilerin önceden yazdıkları metinler

ÖĞRENMENİN GERÇEKLEŞMESİ İÇİN İÇERİK HAZIRLIĞI

Bu derste metin planlama basamaklarına giriş yapılacağı söylenir. Tartışma metninin içeriği ve elementleri ile ilgili öğrencilerle beyin fırtınası yapılır. Bu dersten itibaren tartışma türünde metin oluşturma üzerine çalışmalar yapılacağı ifade edilir.

STRATEJİLERİ VE ÖZ DÜZENLEMİYİ GELİŞTİRME

1. Adım: Planlama Basamaklarını Açıkla ve Tartış

- İlk basamağın öğretiminde öğrencilerle yazma süreci üzerinde tartışılır, usta yazarların yazmaya başlamadan önce planlama yaptığı vurgulanır.
- Öğrencilere hangi türde metin oluştururlarsa oluştursunlar **metni yazmadan önce konu üzerinde düşünmeleri gerektiği vurgulanır**. Düşüncelerini akıllarında tutabilmeleri için beyin fırtınası kâğıdı gibi birtakım yardımcı araçlardan yararlanabilecekleri de vurgulanır. Tartışma türünde metin oluştururken ilk olarak yapmaları gereken şeyin tartışma konusu üzerinde düşünmek olduğudur. Hangi iddianın savunulacağına hemen karar verilmemesi gerektiği açıklanır. “Karar” sözcüğünün anlamını daha da iyi anlamaları için öğrencilere şimdiye kadar ne tür kararlar vermek durumunda kaldıkları sorulur. Karar verirken birden fazla seçenektan birini seçtikleri fark ettirilir. Tartışma metinlerinde de verilen kararın bir iddiayı temsil ettiği belirtilir. Bu nedenle de önümüzde karar vermek için birden çok iddianın olduğu ve hangisini seçtiğimize karar vermek için acele etmeyip üzerinde düşünmemiz gerektiği söylenir.

Böylece yazmaya başlamadan önce planlama yaparken ilk yapılması gerekenin tartışma konusunun bütününün düşünülmesi gerektiği bir kez daha vurgulanır.

- İkinci basamak olarak **iddianın ne olduğuna karar verilir.**

Öğretmen, “Bu basamakta şimdiye kadar ortaya koyduğunuz gerekçeleri değerlendireceksiniz. Konunun her iki tarafına da bakmanız ve inandığınız iddiaya karar vermeniz gerek. Bu basamak, planlama sürecinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Planlamaya başlamadan önce hangi iddiayı savunduğunuzu belirlemeniz niçin önemli olabilir? Çünkü bu, metninizde kullanacağınız gerekçeleri toplamanızda yardımcı olacaktır. O halde okurun size katılıp ikna olacağı bir iddia seçmeniz gerekli. Bu basamakta sizin iddianıza yardımcı olacak beyin fırtınası ile oluşturulmuş gerekçeleri kullanacaksınız.” der.

- Üçüncü basamakta **iddia ve karşı iddiaya ilişkin gerekçeler düzenlenir.**

Öğretmen, “Bu basamakta iddianızı destekleyecek gerekçeleri toparlayacaksınız ve karşı çıkacağınız en az bir gerekçe seçeceksiniz. Tüm bu karşı ve destekleyici gerekçeler, metninizi güçlendirmeye yardımcı olacak. Burada karşı çıkmak, olumsuzlama ve eleştirme anlamına gelmekte. Karşı çıkmak için “Bu görüş saçma.” demek yeterli ve anlamlı değildir. İyi bir tartışma metni için karşı iddianın açıklanması kadar destekleyici fikirlere yer verilmesine de ihtiyaç vardır. Ayrıca karşı iddiayı savunan gerekçelerle iddiayı destekleyen gerekçelerin dikkatli bir şekilde ilişkilendirilmesi de gerekir. Metni yazmadaki amacımız, okurun iddiamızı karşı iddiadan daha savunulur görmesini sağlamak. Bir iddianın aksini düşünme yolları, iddiayı

istisna yapan karşı sebepleri ve durumları düşünmektir. Sizler de iddianızı ve gerekçelerinizi belirledikten sonra, seçtiğiniz gerekçelerden hangilerini kullanacağınızı sıraya sokacaksınız. Gerekçeleri sıralamaya karar vermek, harita kullanmaya benzer. Yolculuk esnasında harita kullanmayı düşünün. Yolcu öncelikle varış yerine bakar ve rotayı ona göre belirler. İddianızı belirlemek varış yerini belirlemeye benzer ve metin yazarın desteklenmesi yönünde rehberlik eder.” der.

- **Yazmaya başlanır ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam edilir, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat edilir. Metin bölümlerine yer verilir (GERB hatırlanır).**

“Bu basamak, yazarken iddianızın karşı ve destekleyici gerekçelerini hâlen düşünmeniz anlamına gelir. Yolculuk ederken bir yol yapımı çalışmasıyla karşılaşırsanız işin bitmesini beklemez ve durmazsınız. Yolunuzu saptırırsınız tali yoldan gidirsiniz. Yazma da buna benzer. Belki gerekçelerinizi güçlendirmeniz gerektiğini ya da yeni gerekçeler eklemek istediğinizi düşünebilirsiniz. Yazarken yeni bir fikir ortaya atabilirsiniz. Sadece bunların sizin görüşünüzle ilişkili olup olmadığından emin olmalısınız.” denir.

2. Adım: : Öğrenci Performanslarının Mevcut Durum Tablosu

Bu bölümde öğrencilerin mevcut yazma performansları gözden geçirilir. Öğrenciler nitelikli metinler yazmak için hedefler belirler. Eğer süre yetmezse 5. adımda da bu etkinliğe devam edilir ve gelecek derse kadar bu adım tamamlanır.

- İlk olarak öğrencilere kendi yaşlarında arkadaşlarının ürettikleri üç farklı metin incelettirilir. Üç metin de tartışmaya dayalı metindir ve 6. sınıf öğrencileri tarafından yazılmıştır. Birinci metinden üçüncü metne geçildikçe metnin niteliği artmaktadır. Öğretmen öğrencilere metin örneklerini dağıtır. Sınıfla birlikte metinlerdeki bölümler, bağlantı ögeleri, fikirler arası mantıksal ilişki gibi unsurlar incelenir.
- Ardından öğrencilere daha önceden yazdıkları (ön test) metinleri hatırlatılır ve bu metinleri dağıtılır.
- Öğrencilere metinlerini okumaları söylenir ve metinlerinde hangi bölümlerin olduğuna bakılır. Strateji öğretimi öncesinde öğrencilerin metinlerinde hangi bölümleri bulundurup hangi bölümleri bulundurmadıkları anlamaya çalışılır.
- Ya da “Daha önce yazmanızı istediğim metinlerden biri var elimde. Bu metni birlikte okuyacağız ve metinde hangi bölümlere yer verip vermediğinizi göreceğiz. Daha önce yaptığım gibi metni sesli okuyacağım ve eğer metnin bölümlerinden gördüğünüz ya da duyduğunuz varsa parmak kaldırın tamam mı?” denir.
- Kısaca öğrencilerin hangi bölümlere yer verip hangi bölümlere yer vermediği kontrol edilir. “Şimdi metninizde yer alan bölümlerin altını çizin olmayan bölümleri de listeleyin. Bu, bizim ne üzerine çalışmamız gerektiği hakkında bize fikir verecek. (Metinlerde yer alan ve yer almayan bölümler not edilir.) Bunu gelişiminizi takip etmek için yapacağız. Yani bunu metin yazdığınız her an yapacağız.” denir.
- Grup olarak, ortak yer almayan bölümler kısaca not edilir. Bunun yanında metinlerdeki yer alan bölümler de not edilir ki öğrenciler gelecek sefere bu

bölümleri de daha iyi oluştursun diye. Bu amaçla öğrencileri yönlendirmeye dönük şu tavsiyeler verilebilir:

- Bakış açını söylemelisin.
 - Metninde daha fazla gerekçe yer alabilir.
 - Örnekler verebilirsin.
 - Karşı iddiayı savunan bir gerekçeyi dikkate almalısın.
 - Karşı iddiaya karşılık vererek ya da onla ilişki kurarak reddedebilirsin.
 - Anlamlı bir son verebilirsin.
- Planlama ve GERB basamakları kontrol listesini açıklamak için birkaç dakika ayrılır. Öğrencilere kontrol listesi dağıtılır ve ilk metnindeki metin bölümleri listedeki GERB bölümüne göre sorulur ya da bölümlere olma durumlarına göre artı ya da eksi işaretleri konulur.
 - Öğrencilere hedeflerim ve yaptıklarım tablosu dağıtılır ve bu dersteki strateji öğretimiyle amacın daha iyi metinler yazmak olduğu açıklanır. Öğrencilere nitelikli metinlerde planlamanın ve GERB'in tüm bölümlerinin olduğu ve bunların metni anlamlı kıldığı belirtilir. Her metin oluşturduklarında hedeflerinin, mantıklı ve tutarlı metinler oluşturmak, tüm bölümlere yer vermek ve daha da iyi bölümler yazmak olduğu söylenir. Ayrıca nitelikli bir tartışma metninde türe özgü elementlere yer verilmesi gerektiği bunun için GERB stratejisinin akılda tutulmasına, metinde mantıksal bir sıralama olması gerektiğine ve yazılanların anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat çekilir. Planlamanın ve GERB'in basamaklarını kullanmanın bu hedefe yardımcı olacağı yinelenir.

- Öğrencilere gelecek ders için kendilerine hedef belirlemeleri ve tabloda hedef belirtmeleri (bağlantı ögeleri ve metin bölümleri) istenir.

5. Adım: Planlamanın ve GERB'in Basamaklarının Tekrarı

Her derste planlamanın ve GERB'in bölümleri ve kısaltması tekrarlanır. Öğretmen kısaltmaların ve bölümlerin öğrenciler tarafından otomatik olarak hatırlandığına kesin gözüyle bakana kadar bu işlem devam eder.

- Metin planlamanın ve tartışma metni bölümlerinin tekrarı yapılır. Hatırlatıcı kartı ters çevrilir ve her öğrenciden yazma öncesinde, yazarken ve sonrasında uygulayacakları basamakları hatırlaması istenir. Tartışmacı metin bölümlerinin (GERB) tekrarı yapılır. Öğrencilerden bölümleri açıklamaları istenir. Kart ters çevrilir ve öğrencilerin bölümleri hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur. Eğer öğrenciler emin değilse, kart çevrilir ve bakmalarına izin verilir. Öğrencilere ihtiyaçları kadar yardım edilir. Bu etkinlik, öğrencilerin tüm bölümleri öğrendiğinden emin olununcaya kadar yapılır.

KAPANIŞ

Öğrencilere hatırlatıcıların olduğu kâğıttan verilir ve bir sonraki derste metin planlama ve metin bölümleri hatırlatıcılarının sorulacağı söylenir.

4. DERS PLANI

DERSE GENEL BAKIŞ

Bu derste metin planlama stratejisi ve tartışma metni bölümleri hatırlatıcısı tekrar gözden geçirilip incelenecek. Öğretmen, ipucu kartları ile stratejinin kullanımına model olacak. İpucu kartlarını kullanarak stratejiyi tekrarlayacak.

KAZANIMLAR

- Metin planlama stratejisinin bölümlerini ve tartışma metni bölümlerini (GERB) sözlü olarak söyler.
- İpucu kartlarının nasıl kullanıldığını anladığını gösterir.

ARAÇ-GEREÇLER

- Tartışma metni yazma basamakları yönergesi
- Tartışma metni yazma basamakları hatırlatıcısı
- Planlama ve GERB basamakları kontrol tablosu
- Bağlantı öğeleri listesi
- Beyin fırtınası kâğıdı
- Tartışma metni taslağı kâğıdı 1
- İpucu kartları
- Metin bölümlerini belirlemek için metin örnekleri
- Yazı tahtası
- Kalem
- Metin konuları

ÖĞRENMENİN GERÇEKLEŞMESİ İÇİN İÇERİK HAZIRLIĞI

Metin planlama basamaklarının öğrenciler tarafından hatırlanıp hatırlanmadığı sınıdır. Öğrencilere birer kâğıt verilir ve basamakları kâğıda yazmaları söylenir. Gerekirse yardım edilir. İyi bir tartışma metninin bölümlerini (GERB) hatırlayıp hatırlamadıkları sınıdır. Kısaltmayı kâğıda yazmaları istenir. GERB'deki her bir harfin ne anlama geldiği sorulur. Gerekirse yardımcı olunur.

STRATEJİLERİ VE ÖZ DÜZENLENMEYİ GELİŞTİRME

1. Adım: Metin Bölümlerini ve Ayrıntıları Hatırlama

Her bir öğrenciye planlama ve metin bölümlerini hatırlatan yönergeler kâğıdı dağıtılır. Öğretmen, daha önceki derslerde incelenen metin örneklerini de hatırlatarak tartışma metninin bölümlerini ve içeriklerini öğrencilere sorar. Burada iyi yazarların konu, destekleyici gerekçeler, karşı gerekçelerin reddi ve sonuç bölümlerine yer verdikleri söylenir. Bu ayrıntıların gerekçeleri ve iddiayı desteklediği belirtilir.

2. Adım: Stratejiye Model Olma

Bu basamakta öğretmen, iyi bir tartışma metninin nasıl yazıldığına ve planlama stratejisinin nasıl kullanıldığına model olur. Burada önemli olan daha çok netleşmesi açısından öğretmenin uygulamayı ezberlemiş olmasıdır. Bu ders için konu listesinden bir metin konusu seçilir. Stratejiye model olması açısından aşağıdaki basamaklar uygulanır:

- Planlama basamakları ve GERB hatırlatma kartı ile yönergeler kartı bir tarafa konulur. Modelleme süresince ipucu kartları kullanılır.

“Bugün size nitelikli tartışma metni yazmak için plan yapmanın ve GERB’in birlikte nasıl kullanıldığını göstereceğim. Bunu yaparken de sesli

düşüneceğim. Sizden bana yardım etmenizi isteyebilirim ama sizden asıl istediğim ben gösterirken beni dikkatle dinlemeniz ve izlemeniz. Stratejinin nasıl işlediğini görmemiz açısından bu önemli.” denir.

- Öğretmen, ipucu kartlarını ve bağlantı öğeleri listesini kullanarak sürece girişe model olur. Örnek metin için üretilmiş gerekçeleri kullanarak aşağıdaki basamaklar takip edilir.

➤ Öğretmen, “İlk olarak metni yazmaya başlamadan önce tartışma konusu üzerine düşünmemiz gerek.” Bu, şu anlama geliyor: henüz konuyla alakalı bir hükümde bulunmayacağım ya da karar vermeyeceğim. İddiamı destekleyici ve karşıt gerekçeleri beyin fırtınası yapmam lazım. Hangi iddiayı seçeceğime karar vermeden önce gerekçeler üretmem gerek. Her iki iddia için de bulduğum gerekçeleri not etmem iyi olacaktır. Gerekçelerimi beyin fırtınası kâğıdına yazacağım. Bu kâğıtta benim yazarken uyacağım basamaklarım var ve planlama basamakları da ihtiyaç duyduğumda listede var. Bu, plan yaparken düşüncelerimi organize etmeme yardımcı olacak.” der.

➤ Öğretmen, beyin fırtınası kâğıdına her iki iddia için de gerekçelerini yazar. İki ya da üç gerekçe iddia için ve bir ya da iki gerekçe karşı iddia için yazılır.

➤ Birinci basamak için ipucu kartları tanıtılır. Öğretmen, “Bu basamakta planlamaya yardım etmesi için üç ipucu kartı bulunmakta. Bunlar, bir sonraki basamağa geçmeden önce neler düşünmem gerektiğiyle ilgili. Birinci ipucu kartında diyor ki “Her iki iddia için de gerekçeleri

listeledim mi? Listelediysen şimdi yap.” Bir bakalım.....yaptım! Çok kolaydı.”

- “İkinci kartta ne diyor? “Daha başka ne düşünebilirim? Daha çok gerekçe yazmaya çalış.” Tamam, şimdi biraz daha gerekçe düşünmem gerek. (Beyin fırtınası kâğıdına en az birer gerekçe daha eklenir). Tamam, listelemeyi yaptım ve doğru yerleştirdim mi? Evet. Sıradaki?”
- “Üçüncü kartımızda diyor ki “Göz ardı ettiğim başka noktalar var mı? Olası gerekçeler üzerine düşün.” Öğretmen, düşünmeyi durdurur; üzerinde durmadığım herhangi bir nokta var mı diye sorar ve bekler. “Buna cevap vermek zor çünkü daha pek çok gerekçem var. Biraz zamana ve söyleyecek şeyler düşünmeye ihtiyacım var.” denir ve en az bir gerekçe daha eklenir. Tercihen savunulacak tarafa eklenir.
- “Çok iyi, birinci basamağı bitirdim ve iyi iş çıkardım. Şimdi tek bir ipucu kartı bulunan ikinci basamağı yapmam gerek. Bu basamakta “Tartışma konusuyla ilgili iddianın ne olduğuna karar ver.” denilmekte. Bu şu anlama geliyor: iddialardan bir tanesini seçeceğim. Hangisine daha çok inanıyorum? (Cevap verilir.) Bence sağ/sol taraf çünkü o taraftaki düşünceler bana daha çok uyuyor.” denir.
- “İkinci basamak için ipucu kartında diyor ki “Hangi iddiayı savunacağımı belirtmesi için seçtiğin tarafa “+” işareti koy.”. Bu işlem, beyin fırtınası kâğıdında bir tarafı yani iddiayı seçmen anlamına geliyor. O zaman, bir tarafı seçiyorum ve oraya “+” işareti koyuyorum. Evet, bu basamakta yapmam gerekenleri yaptım mı

kontrol edelim. Evet, yaptım ve çok iyi oldu. Basamakların yarısını tamamladık, sıradaki basamağa geçelim.”

- “Üçüncü basamak “İddian ve karşı iddia ile ilgili gerekçeleri düzenle.”. Yani hangi gerekçelerin savunulacak derecede güçlü olduğuna hangilerinin reddedileceğine karar vereceğim. Bu, iddiamla ilgili tüm gerekçeleri düşünmem gerektiği anlamına geliyor.” denir. Seçilen taraftaki tüm gerekçeler tek tek sesli olarak okunur ve iyi bir gerekçe olup olmadığına karar verilir. Bir gerekçenin kullanmak için niçin yeterli olup olmadığını sözlü olarak ifade etmek gerekir. Yeterli olmayan en az bir gerekçe belirlenir, sesli olarak çıkarmaya karar verilir ve yeteri kadar bilgim yok, net değil gibi niçin çıkarıldığına dair açıklama yapılır.
- “İddiam için yeterli ve sağlam gerekçelerim var. Şimdi hangi gerekçelere karşı geleceğime karar vermem lazım. Yani kolaylıkla reddedebileceğim karşı bir gerekçeye ihtiyacım var. Okuru, diğer iddianın yeterli olmayıp kendi iddiamın güçlü olduğuna ikna etmem lazım.” denir. Karşı iddia bölümünden bir gerekçe seçilir, biraz beklenir ve bir karşı gerekçe daha seçilir. Öğretmen, “Karşı gerekçelerimi çok dikkatli seçmeliyim çünkü okurun benim hangi iddiayı savunduğumu karıştırmaması lazım. Bunu en iyi bu şekilde planlayarak yapabilirim. Gerekçelerimi seviyorum. Üçüncü basamağın ipucu kartlarına birlikte bakalım. İlk kartta “Kullanmak istediğin gerekçelerin yanına yıldız koy.” diyor. İddiamı desteklemek için en az üç gerekçe seçmem lazım. Üç gerekçeyle başlayacağım

fakat biliyorum ki anlamlı olacak ve iddiamı destekleyecek daha fazla gerekçe de seçebilirim. (Kullanılacak gerekçeler seçilir ve yanına yıldız koyulur.) Evet, daha sağlam olduğunu düşündüğüm üç gerekçe seçtim. Sırada ne var? İpucu kartına bakıyoruz.” denir.

- “Üçüncü basamağın ikinci ipucu kartı ne diyor? Diyor ki, “Her iki iddia için de gerekçelere yıldız koydun mu? Karşı çıkacağın en az bir gerekçeye yıldız koy.” Evet, karşı çıkacağım iki gerekçeye karar verdim. (Reddetmesi daha kolay olanlar seçilir.) Üçüncü basamak için son kartta “Kullanacağın gerekçeleri sıraya sokmak için numaralandır.” denilmekte. (Beklenir) Nasıl daha anlamlı olur diye üzerinde düşünmeliyim. Bu sırayı aklımda tutmam önemli çünkü okurun benim neye inandığıma katılması için rehberlik etmeye yardımcı olacak. Daha önceden bahsettiğimiz bir harita gibi. Okurun fikrime katılmasını sağlamak için metnin amacını hatırlamam lazım.” denir. Üretilen gerekçelere bağlı olarak mantıksal bir sıra oluşturulduğu sesli düşünerek gösterilir.
- Öğretmen, “İyi bir metin olacak. Gerçekten planlamaya zaman ayırıyorum. Son basamağım “Yazmaya başla ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam et, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat et. Metin bölümlerine yer ver (GERB’i hatırla).” Metnin dört bölümünü de kullanacağınızı hatırlayın ve planlamaya devam edin. Yani metni yazarken de gerekçeler üzerine düşünmeye devam etmelisiniz. İpucu kâğıdında bir sonraki adımda ne yapacağıma bakalım.” der.

- “Planlamanın yazma öncesi tüm basamaklarını gerçekleştirdik. Güzel, aşama kaydettim. İpucu kartımda sıradaki şey, GERB. GERB’in ne anlama geldiğini biliyorum. (Kısaltmalar okunur.) Bu nedenle metni yazmaya hazırım. Yazarken GERB’i düşüneneğim.” denir.
- Konu, iddiamı destekleyici gerekçeler, karşı iddianın gerekçelerinin reddi ve sonuç bölümlerinin her birine yer verildiği yazarken doğrulanır. Karşı gerekçeleri reddettikten sonra destekleyici gerekçelerin eklenebileceği belirtilir. Reddederken ve ilişkili gerekçeleri birleştirirken yani anahtar yerlerde dikkatli bir şekilde tutarlılık araçlarının (bağlantı ögelerinin) kullanılması konusuna dikkat çekilir.
- Yazarken iki ya da üç gerekçe üzerinde ayrıntılı şekilde durulduğundan emin olunur ve gerektiğinde düzenlemeler yapılır. Farklı sözcükler kullanarak iddia yinelenir ve özet bir biçimde sonuçlandırılır.
- Öğretmen bitirdikten sonra yaptıklarıyla ilgili kendini över ve ardından işaretleyerek bölümleri gösterir. Her bölüm için kontrol listesini işaretler ve sütunun altına seçilmiş gerekçelerin sayısı yazılır.
- Metin yazıldıktan sonra tekrar okunması ve gerekli düzeltmelerin yapılması gerektiği vurgulanır. Öğretmen, metni yazmayı bitirdiğini ancak henüz işinin bitmediğini söyler. Sesli olarak metni tekrar okur ve anlamsal, mantıksal ve imla hatalarını düzeltir. Ardından metnin hazır olduğunu söyler. Yardımları için öğrencilere teşekkür edilir.

3. Adım: Planlamanın ve GERB'in Basamaklarının Tekrarı

Öğrenciler, en iyi şekilde başarılı olana kadar planlamanın ve GERB'in basamaklarının sözlü olarak tekrarını yapar. Öğrenciler tüm basamakları ve metin bölümlerini ezberden söylemek zorundadır. Nasıl ifade ettikleri önemli değil, içeriğe uygun ve anlamlı olması önemlidir.

- Planlamaya dönük basamaklar hatırlatılır. Öğrencilere basamakları hatırlamaları gerektiği söylenir.
- Öğrencilere yardımcı olacağı düşünülen şekilde tekrar yapılır. Hatırlatıcı kâğıttan basamaklar gösterilerek okunur, kâğıt ters çevrilir, yazılır, kapatılır, söylenir, tekrarlatılır gibi.
- Öğrenciler dört basamağı ve GERB'i hafızalarından kendi sözcükleriyle ifade edebilir.
- Öğrenciler hafızalarından metin bölümlerinin en az ikisini kendilerine göre açıklayabilir. Öğrencilere bir sonraki derste metin oluşturmaları için kartların yardımcı olacağı söylenir.

KAPANIŞ

Öğrencilere gelecek derste metinlerini oluştururken planlamayı ve GERB'i hatırlayıp hatırlamadıklarının sınanacağı söylenir.

5. DERS PLANI

DERSE GENEL BAKIŞ

Öğrencilere işbirlikçi olarak metin planlama basamaklarını ve metin bölümleri hatırlatıcısını kullanmaları için fırsat verilir. Öğretmen, öğrencilerin daha iyi tartışma metni oluşturmalarına dönük hedeflerini gerçekleştirmede onlara bireysel yardımlarda bulunur.

KAZANIMLAR

- Metin planlama ile metin bölümleri hatırlatıcısı GERB'in bölümlerini sözlü olarak ifade eder.
- Planlamanın ve GERB'in bölümlerini kullanarak işbirlikçi olarak metin oluşturmaya çalışır.
- Bu derste oluşturduğu metni ve 1. derste değerlendirdiği eski metnini de kullanarak metin yazmaya dönük kendine bir hedef belirler.

ARAÇ-GEREÇLER

- Tartışma metni yazma basamakları yönergesi
- Tartışma metni yazma basamakları hatırlatıcısı
- Planlama ve GERB basamakları kontrol tablosu
- Yaptıklarım ve hedeflerim listesi
- Bağlantı öğeleri listesi
- Beyin fırtınası kâğıdı
- Tartışma metni taslağı kâğıdı 1-2
- İpucu kartları
- 1. ve 2. derste ki metin örnekleri

- Yazı tahtası
- Kalem
- Metin konuları

ÖĞRENMENİN GERÇEKLEŞMESİ İÇİN İÇERİK HAZIRLIĞI

Öğrencilerin planlama basamaklarını ve metin bölümlerini hatırlayıp hatırlamadıkları sınıdır. Öğrencilere bu içerikleri öğrendiklerini düşünüp düşünmedikleri sorulur. Her öğrenciden plan yapma ve GERB hakkındaki düşünceleri alınır.

STRATEJİLERİ VE ÖZ DÜZENLEMİYİ GELİŞTİRME

1. Adım: Hedef Belirleme

- Öğrencilerden kontrol listelerini çıkarmaları istenir. Bugün birlikte bir metin yazılacağı söylenir. Metni oluşturmaya dönük hedef, yaptıklarım ve hedeflerim tablosu kullanılarak yapılır.

“Metne başlamadan önce, kendimiz için bir hedef belirlememiz gerek. Unutmayın, öğrendiğimiz her şeyi bize yardımcı olması için kullanacağız. Amacımız ne olacak? (Dört bölümden oluşan ve üçten fazla gerekçe içeren bir metin yazmak hedef olarak belirlenir.) Bu hedefe ulaşabileceğimizi düşünüyor musunuz? İlk metninizdeki duruma bir bakalım.”

- “Bağlantı ögeleriyle ilgili ne öğrendiğimizi düşünün. Eğer bu sözcükleri kullanırsanız iddianızı daha net gösterir metninizin niteliğini artırabilirsiniz. Bu metinde en az 3 bağlantı ögesi kullanmaya çalışmanızı istiyorum.” denir.

- Öğrencilerin kontrol listesine bakılır. Hedeflerin bir önceki çalışmalarına uygun olup olmadığından emin olunur. Metinde mantıksal bir sıralama olması gerektiğine ve yazılanların anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat çekilir.

2. Adım: İşbirlikçi Çalışma

- Öğrencilere birlikte metin planlayıp kompoze edileceği söylenir. Metin konuları, kısaltma tablosu, yönergeler, ipucu kartları, taslak kâğıdı ve beyin fırtınası kâğıtları çıkartılır.
- konusu seçilir.
Öğrencilere, “Kendinize ilk söylemeniz gereken şey ne?” diye sorulur. Onların da “Metnimi planlamalıyım.” anlamındaki cevabı vermesi beklenir.
- “Şimdi basamaklara başlıyoruz. Metni planlarken ilk yapmam gereken ne?” denir. Öğrencilerin de “Tartışma konusu üzerine düşünmek” demesi beklenir.
- “Peki bunu nasıl yaparız?” denir. Öğrencilerin de “Konuya uygun ve karşı gerekçeleri beyin fırtınası yaparak” demesi beklenir. Her öğrenci beyin fırtınasıyla bir gerekçe üretir. Gerekçeler beyin fırtınası kâğıdına yazılır. Bu basamak için öğrenciler ipucu kartlarına yöneltilir. Devam ederken öğrencilerin kendi kartlarını okuyup okumadıkları kontrol edilir.
- “2. basamak nedir?” diye sorulur. Öğrencilerin “İddiamızın ne olduğuna karar vermemiz gerek.” demesi beklenir. Burada tartışmayı öğretmen yönetir ve hangi iddianın seçileceği ile ilgili uzlaşma sağlar. Eğer öğrenciler hemfikir değilse öğretmen karar verir ve gelecek sefer diğer

iddiaya göre yazmaları için şans verebileceğini ve diğer bakış açısıyla yazabileceklerini söyler.

- “3. basamak nedir?” diye sorulur. “İddiam ve karşı iddia ile ilgili gerekçeleri düzenlemem gerek.” denir. Yine tartışmayı öğretmen yönetir, seçilen iddiaya göre en sağlam gerekçeler ve bir ya da iki tane de karşı iddiayı savunan gerekçe seçilir. Seçilen gerekçelerin neden en sağlam gerekçeler olduğunu öğretmen açıklar. Öğrenciler ipucu kartını kullanmaları için yönlendirilir. Öğrencilere şimdi gerekçelerin sıraya konulması gerektiği söylenir. Öncelikle öğrencilerin nasıl bir sıralama yapacakları ve niçin öyle düşündükleri de sorulur. Ardından öğretmen sıralamasını belirler ve niçin öyle yaptığını açıklar. Öğrencilere harita örneği hatırlatılır ve “Sıralamaya karar vermek okurun bizim bakış açımıza katılmasına yardımcı olacaktır.” denir. Sıralamanın mantıklı olması gerektiği vurgulanır. Örnek verilir.
- “4. basamak nedir?” sorusuna “Yazmaya başla ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam et, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat et. Metin bölümlerine yer ver (GERB’i hatırla).” denmesi beklenir. GERB’deki ipucu kartı okunur ve öğrencilerin kompozisyon yazarken GERB ipucu kartının önlerinde durması söylenir. Eğer öğrenci konu bölümünü oluşturamıyorsa GERB’in G’sine yönlendirilir. Ardından konu bölümü oluşturması sağlanır. Gerektiğinde destek verilir. Metin oluşturmaya GERB ve bağlantı öğelerini kullanarak devam edilir.

- Yazma sonrası yapılan düzeltme ve yayımlama işlemlerini öğrencilerin yaptığından emin olunur.

3. Adım: Metni ve Performansı Gözden Geçirme

Öğrencilerin her birine kontrol listesi doldurtulur. Birinci dersteki ilk metinlerle şimdiki metin karşılaştırılır. Şimdiki metnin öncekinden daha iyi olduğu belirtilir. Gerekirse, öğrencilerin hedeflerinin uygun olup olmadığı tartışılır: çok büyük hedef belirledilerse azaltmaları gerektiği gibi.

4. Adım: Hızlı Tekrar

- Planlama adımlarında ve metin bölümlerinde ipucu kartını hatırlayacağız denir.
- Metin bölümlerini ve planlama basamaklarını hatırlamaya yardımcı olması için hızlı tekrar etkinliği öğretilir. Bu etkinlikte basamaklar da mümkün olduğunca hızlı söylenmeli. Etkinliği yaparken öğrenciler, tabloya ya da ipucu kartına bakmak isterlerse yapabilirler ama yine de buna bağlı kalmamaları çünkü bir süre sonra bırakacakları belirtilir. Öğrencilerin basamakları başka kelimelerle açıklamalarına izin verilir ancak asıl anlamın korunduğundan emin olunur.
- Planlama basamakları hızlı tekrar yapılır. Eğer cevap doğruysa olumlu dönütte bulunulur. Yanlışsa öğrenciye doğrusu söylenir. Öğrencinin tam olarak öğrendiğinden emin oluncaya dek yanlış cevaplar doğrulanır.
- İpuçları olmadan hızlı tekrar yapılır. Eğer öğrenci basamağı bilmezse öğretmen söyler. Öğrencinin de öğretmeni tekrar etmesi istenir.

- Hızlı tekrardan sonra sözel olarak tüm basamakları, ipucu kartını ve metin bölümlerini söylemeleri gerektiği söylenir. Öğrencilere tekrar etmeleri için zaman verilir.
- Öğrenciler basamakları öğrendiğini söylediğinde basamakları sözel olarak sıralaması ve ipucu kartının içeriğini söylemesi istenir. Öğrencilerin atladıkları basamaklar açıklanır.
- Öğrencilere planlama ve GERB hatırlatıcılarını sayfanın başına yazmaları söylenir. Böylece metni oluştururken basamakları ve bölümleri hatırlamalarına yardımcı olacaktır.
- Metin bölümleri sayısı ve bağlantı öğeleriyle ilgili bir sonraki bağımsız metin için hedef belirlenir ve hedefler belirtilir.

KAPANIŞ

Öğrencilere gelecek sefer metinlerini oluştururken planlama basamaklarını ve GERB’i hatırlayıp hatırlamadıklarının kontrol edileceği söylenir.

6. DERS PLANI

DERSE GENEL BAKIŞ

Öğrenciler, planlama basamaklarını ve GERB'i kullanarak bireysel metin yazma çalışmaları yapar. Öğretmenin yazma süreci boyunca geri dönütlerde bulunması çok önemlidir.

KAZANIMLAR

- Metin planlama stratejisi basamaklarını ve nitelikli bir metnin bölümlerini gösteren GERB'in basamaklarını sözlü olarak söyler.
- Planlama basamaklarını ve GERB'i kullanarak bağımsız/bireysel bir metin yazma çalışması yapar.
- Eski yazdığı metinleri kullanarak metin oluşturma hedefleri koyar.

ARAÇ-GEREÇLER

- Tartışma metni yazma basamakları yönergesi
- Tartışma metni yazma basamakları hatırlatıcısı
- Planlama ve GERB basamakları kontrol tablosu
- Bağlantı ögeleri listesi
- Beyin fırtınası kâğıdı
- Tartışma metni taslağı kâğıdı 1-2
- İpucu kartları
- Öğrencilerin eski metinleri
- Kâğıt-kalem
- Metin konuları

ÖĞRENMENİN GERÇEKLEŞMESİ İÇİN İÇERİK HAZIRLIĞI

Hızlı tekrar metodu kullanılarak, öğrencilerin planlama basamaklarını ve metin bölümlerini hatırlayıp hatırlamadıkları sınanır. Öğrendikleri hakkındaki düşünceleri sorgulanır. Öğrencilerden planlama basamaklarını ve GERB kullanımları hakkındaki görüşleri istenir.

STRATEJİLERİ VE ÖZ DÜZENLEMİYİ GELİŞTİRME

1. Adım: Hedef Belirleme

Öğrencilerle bireysel olarak 2-3 kez daha önceki metinlerine göre hedefler oluşturulur. Hedeflerde dört bölümün ve bağlantı öğelerinin yer aldığından emin olunur.

2. Adım: Geri Dönütlerle Bağımsız Çalışma

- Her bir öğrenciye metin konusu ve beyin fırtınası kâğıdı verilir.
- Öğrencilere, “İpucu kartlarını, bağlantı öğeleri listesini, beyin fırtınası kâğıdını, taslak kâğıdını plan yaparken ve yazarken kullanmanızı istiyorum. Planlama yapmanız yazınızı geliştirir. İlk yazdığınız metinle birlikte oluşturduğumuz metni hatırlayın ve ikincisinin daha iyi olduğunu unutmayın. Pek çok kez planlama yaptık, stratejiyi ve bağlantı öğeleri kullandık. Bunlar metinlerinizi geliştirecek.” denir.
- Öğrencilerin yazmadan önce plan yaptığından emin olunur. Öğrenci bir basamak atladığında ya da hata yaptığında yalnızca yönlendirmede bulunulur. Hataya düştüklerinde bölümleri oluşturmaları ve bağlantı öğeleri listesinden en az bir sözcük kullanmaları için öğrenciler yüreklendirilir.
- Metin yazmaları bittikten sonra metni kontrol etmeleri gerektiği hatırlatılır.
- Öğrencilere yeni bir metin konusu verilir ve aynı basamaklar tekrar edilir.

3. Adım: Metni ve Kontrol Listesini Gözden Geçirme

- Öğrenciler metinlerini bitirdikten sonra her metin birlikte gözden geçirilir. Öğrencilere metinleri sesli olarak okutulur; bölümler belirlenir, konu, destekleyici gerekçeler, karşı gerekçelerin reddi ve sonuç bölümleri varsa işaretlenerek gösterilir.
- Eğer unutulmuş bölümler varsa nereye ve nasıl ekleneceği tartışılır. Diğer metni yazmaya geçmeden yazılan metinler tamamen gözden geçirilir. Öğrenciler bir sonraki çalışmada bölümleri ve sıralamayı oluşturmada birbirlerine yardımcı olabilirler.
- Her öğrenciye kontrol listesi doldurtulur. Eğer hedeflerine ulaşıtlarsa kontrol edilir.
- Gelecek sefer için hedefler tartışılır. Tüm metin bölümleri ve daha fazla bağlantı ögesi için hedefler yazılır. Metnin bir bütün halinde olmasına ve mantıksal sıralamasına da dikkat edilmesinin hedef olduğu söylenir.

KAPANIŞ

Öğrencilere gelecek ders planlama basamakları ve GERB stratejilerini yardım almadan hatırlayıp hatırlamadıklarının sınanacağı söylenir.

7. DERS PLANI

DERSE GENEL BAKIŞ

Öğrenciler, bu derste kendi planlama kâğıtlarını oluşturmayı öğrenirler. Bu derste bağımsız olarak metin yazmak için hedefler oluşturulur.

KAZANIMLAR

- Metin planlamanın bölümleri ile GERB'deki iyi bir tartışma metninin bölümlerini sözlü olarak söyler.
- Metin yazmak için planlama kâğıdı oluşturur.
- Planlama basamaklarını ve GERB'i kullanarak bağımsız metin oluşturur.
- Yazacağı metin için hedef belirler.

ARAÇ-GEREÇLER

- Tartışma metni yazma basamakları yönergesi
- Tartışma metni yazma basamakları hatırlatıcısı
- Planlama ve GERB basamakları kontrol tablosu
- Bağlantı öğeleri listesi
- İpucu kartları
- Öğrencilerin eski metinleri
- Kâğıt-kalem
- Metin konuları

ÖĞRENMENİN GERÇEKLEŞMESİ İÇİN İÇERİK HAZIRLIĞI

Hızlı tekrar metodu kullanılarak, öğrencilerin planlama basamaklarını ve metin bölümlerini hatırlayıp hatırlamadıkları sınanır. Öğrendikleri hakkında ne düşündükleri sorulur. Planlama ve GERB hakkındaki düşünceleri ve önceki

kullanımları sorulur. Beyin fırtınası kâğıdını kullanmadan stratejiyi nasıl kullanacaklarını öğrenecekleri söylenir. Planlamayı kendilerinin yapacakları vurgulanır. Planlama basamaklarını ve GERB’i nitelikli bir tartışma metni yazmak istediklerinde kullanabilecekleri söylenir.

STRATEJİLERİ VE ÖZ DÜZENLEMİYİ GELİŞTİRME

1.Adım: Bir Beyin Fırtınası Kâğıdı Oluşturma

- Öğrencilere kendi beyin fırtınası kâğıtlarını nasıl geliştirebilecekleri bir kâğıt olarak gösterilir. Kâğıdın bir köşesine konuya ilişkin iddialar ve gerekçelerinin sıralanabileceği, kullanmak istenilen gerekçelerinde kâğıt üzerinde belirtilebileceği ayrıca bir kâğıda artık ihtiyaçlarının olmadığı söylenir.
- Bunun için öğrencilerin daha önce yazdıkları bir konu ile ilgili bir metne göre planlama örneği gösterilir. Bu hızlıca yapılır ve öğrencilerin tam yapamadıkları bölümler vurgulanır. Örneğin düşüncelerin mantıksal sıralanması gibi.

2.Adım: Hedef Belirleme

Daha önce yazdıkları metinlere göre öğrencilerle hedefler belirlenir: dört metin bölümüne de yer verme, daha fazla bağlayıcı sözcük kullanma, metnin bir bütün halinde olması ve mantıksal bir sıralama içinde olması. Gerekirse bir önceki çalışmalardaki gelişmeleri gösteren tabloya dikkat çekilir.

3.Adım: Dönütlerle Bağımsız Çalışma

- Öğrencilere metin konusu verilir. Herkesin kendi beyin fırtınası kâğıdını oluşturacağı ve yazacağı söylenir. Metinlerini oluşturmaları için yeni ayrı bir kâğıt kullanabilecekleri hatırlatılır. Metni yazmadan önce planlama

basamaklarını uyguladıklarından emin olunur. Her öğrencinin planı kontrol edilir. Öğrenciler bir basamağı atladığında ya da hata yaptıklarında yönlendirilir. Eğer ihtiyaç duyarlarsa bağlantı öğeleri listesini kullanabilecekleri söylenir.

4.Adım: Metinleri ve Kontrol Listesini Gözden Geçirme

- Öğrenciler yazmayı bitirdikten sonra metinleri grup olarak gözden geçirilir. Öğrencilere metinleri sesli olarak okutulur: konu, destekleyici gerekçeler, karşı gerekçelerin reddi ve sonuç bölümleri gösterilir.
- Eğer unutulmuş bir bölüm varsa nereye ve nasıl ekleneceği üzerine tartışılır.
- Tüm öğrencilere kontrol listesi doldurtulur. Hedeflerine ulaşmış ulaşmadıkları not edilir.

Yeni bir konu daha verilerek öğrencilere yukarıdaki işlemler tekrar edilir.

KAPANIŞ

Öğrencilere bu ders, ilk metinlerindeki bölümlerin artması sağlanana kadar tekrar edilir. Öğrencilerin gelişim sağladığından emin olunduktan sonra öğrencilere yazmaya ve strateji kullanımına özendirme amacıyla sertifika verilir.

Ek 3. Ders Kontrol Listeleri

1. DERS KONTROL LİSTESİ

Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İçerik Hazırlığı

- Tartışma türüne dayalı metinlere giriş yapılır.

Metin Türü Bilgisi Oluşturma

- İkna etme ve tartışma kavramlarıyla ilgili beyin fırtınası yapılır.
- Örnek metin öğrencilere verilir.
- Öncelikle öğrenciler metni kendileri okur ardından öğretmen sesli olarak metni okurken öğrenciler de takip eder.
 - Öğrencilere okuduklarını anlamaya dönük metinle ilgili sorular sorulur.
- Öğrenciler metindeki konu, iddia, destekleyici gerekçeler, karşı iddia, gerekçeleri ve reddi, sonuç bölümlerini tespit eder.
 - Tartışma metni şeması kâğıdı öğrencilere dağıtılır.
 - Metin elementleri ile ilgili örnek metin üzerinden açıklama yapılır.
 - Metin elementlerinin içerikleri açıklanır.
 - Örnek bir metin daha öğrencilere dağıtılır. Yukarıdaki basamaklar tekrar edilir.

Kapanış

- Bir sonraki derste örnek metinlerle tartışma türündeki metinlerin yapısının incelemeye devam edileceği söylenir.

2. DERS KONTROL LİSTESİ

Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İçerik Hazırlığı

Öğrencilerin tartışma türündeki metinlerin içeriklerini ve elementlerini hatırlayıp hatırlamadıkları sınanır.

Tartışma metninin bölümlerini yazarken hatırlamaları için bir stratejinin öğretileceği söylenir.

1. Adım: Metin Türü Bilgisi Oluşturma

Tartışma türündeki metinlerin elementleri tekrar edilir.

Örnek metin öğrencilere dağıtılır.

Öncelikle öğrenciler metni kendileri okur ardından öğretmen sesli olarak metni okurken öğrenciler de takip eder. Metnin anlaşılması için metinle ilgili sorular sorulur.

Metin şeması tahtaya çizilir.

Metin elementleri ve özellikleriyle ilgili örnek metin üzerinde değerlendirme yapılır.

2. Adım: Metin Bölümleri Hatırlatıcısı- GERB

Öğrencilerden daha önceki derslerde incelenen örnek metinleri çıkartmaları istenir.

Öğrenciler konu, destekleyici gerekçeler, karşı gerekçelerin reddi ve sonuç bölümlerini tespit eder.

Öğrencilerin nitelikli bir tartışma metni yazmaları için türe özgü bölümlere de yazarken yer vermeleri gerektiği vurgulanır. Öğrencilere yazarken kullanacakları 4 metin bölümü hatırlatıcısının öğretileceği söylenir.

Metin bölümleri hatırlatıcısı GERB'in tablosunu açılır ve sesli olarak okunur.

3. Adım: Bağlantı Ögelerine Giriş

Öğrencilere bağlantı ögeleri listesi verilir; bu tür sözcüklerin amacı üzerine tartışılır ve açıklama yapılır.

Öğrencilerden daha önce okunan örnek metinleri çıkarmaları istenir.

Metinlerdeki bağlantı ögeleri bulunur ve kullanılabilir farklı sözcükler üzerine tartışılır.

4. Adım: Metin Düzenleme

Öğrencilere düzenlemesi karıştırılmış bir metin örneği verilir.

Öğrencilerden tartışma metni yapısına uygun olarak metni düzenlemeleri istenir. Öğrencilerden bu etkinliği bireysel olarak yapmaları istenir.

Öğrenciler metni düzenledikten sonra öğretmen şemayı özetleyerek ve açıklama yaparak metni düzenler.

Bağlantı öğelerine dikkat çekilir.

Ayrıca nitelikli bir tartışma metninde türe özgü elementlere yer verilmesi gerektiği bunun için GERB stratejisinin akılda tutulmasına, metinde mantıksal bir sıralama olması gerektiğine ve yazılanların anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat çekilir.

5. Adım: GERB Tekrarı:

GERB'in kısaltmalarını hatırlatmak için tekrar yapılır.

Kısaltmaları hatırlamanın amacı açıklanır.

Metin bölümleri tekrar edilir. Öğrencilerden metin bölümlerini açıklamaları istenir. Her öğrenciden hatırlatıcıyı yazması istenir. Eğer öğrenciler şüpheye düşerse, tablo tekrar açılır ve bakmalarına izin verilir. Gerektiği kadar öğrencilere yardım edilir.

Kapanış

Bir sonraki ders tartışma metni oluşturmak için yeni bir yazma stratejisine geçileceği söylenir.

3. DERS KONTROL LİSTESİ

Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İçerik Hazırlığı

- Metin planlama stratejisine ve tartışma metni bölümleri çalışmalarına giriş yapılır.

1. Adım: Planlama Stratejisini Açıkla ve Tartış

- Öğrencilerle yazma süreci tartışılır, plan yapmanın önemi vurgulanır.
- Öğrencilere hangi türde metin oluştururlarsa oluştursunlar metni yazmadan önce konu üzerinde düşünmeleri gerektiği vurgulanır ve açıklanır.
- Tartışma konusu her yönüyle değerlendirildikten sonra ikinci basamak olarak iddianın ne olduğuna karar verileceği söylenir ve açıklanır.
- Üçüncü basamakta iddia ve karşı iddiaya ilişkin gerekçelerin düzenleneceği belirtilir ve açıklanır.
- Son basamak olarak yazmaya başlanacağı ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam edileceği, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturması gerektiğine dikkat çekilir. Metin bölümlerine yer verilir ve GERB hatırlatılır.

2. Adım: Öğrenci Performanslarının Mevcut Durum Tablosu

Eğer zaman yetmezse 3. adımda da buna devam edilir ve gelecek derse kadar bu basamak tamamlanır.

- Başka 6. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu 3 farklı tartışma metni öğrencilere dağıtılır ve incelenir.
- Ön test metinleri öğrencilere dağıtılır.
- Metin sesli olarak okunur./Öğrenciler kendi metinlerini okur.
- Öğrenciler metinde yer alan bölümleri belirler.
- Her bir öğrencinin hangi bölüme yer verdiği ve yer vermediği belirlenir.
- Ön test metin bölümlerinin sayısı ve bağlantı ögeleri belirlenir.
- Mevcut durumu belirlemenin amacı açıklanır.
- Öğrencilerin bir sonraki sefere daha iyi metinler oluşturacakları vurgulanır.

Örnekler verilir.

- Planlama ve GERB basamakları kontrol listesi açıklanır.
- Öğrencilere yaptıklarım ve hedeflerim tablosu verilir.
- Öğrenciler ön testlerinde yazdıkları metin bölümleri sayısını not eder.
- Daha nitelikli metinler oluşturmanın amaç olduğu açıklanır. Nitelikli tartışma metinlerde planlamanın ve GERB'in tüm bölümlerinin olduğu ve bunların metni anlamlı kıldığı hatırlatılır.

Nitelikli bir tartışma metninde türe özgü elementlere yer verilmesi gerektiği bunun için GERB stratejisinin akılda tutulmasına, metinde mantıksal bir sıralama olması gerektiğine ve yazılanların anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat çekilir.

Öğrencilerin gelecek sefer yazacakları metin için hedef belirlenir ve tabloda hedefler belirtilir (bağlantı ögeleri ve metin bölümleri olarak).

3. Adım: Planlamanın ve GERB Basamaklarının Tekrarı

Hatırlatıcı kartı ters çevrilir ve her öğrenciden yazma öncesinde, yazarken ve sonrasında uygulayacakları basamakları hatırlaması istenir.

Tartışmacı metin bölümlerinin (GERB) tekrarı yapılır. Öğrencilerden bölümleri açıklamaları istenir. Kart ters çevrilir ve öğrencilerin bölümleri hatırlayıp hatırlamadıkları sorulur. Eğer öğrenciler emin değilse, kart çevrilir ve bakmalarına izin verilir. Öğrencilere ihtiyaçları kadar yardım edilir. Bu etkinlik, öğrencilerin tüm bölümleri öğrendiğinden emin olununcaya kadar yapılır.

Kapanış

Her öğrenciye hatırlatıcıların olduğu kâğıttan verilir.

Bir sonraki derste metin planlama ve metin bölümleri ile ilgili sorular sorulacağı söylenir.

4. DERS KONTROL LİSTESİ

Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İçerik Hazırlığı

- Öğrencilerden bir kâğıdın üzerine metin planlama basamaklarını yazmaları istenir.
- Öğrencilerden bir kâğıdın üzerine metin bölümleri hatırlatıcısını (GERB) yazmaları istenir.
- Öğrencilerden her bir kısaltmanın ne anlama geldiğini açıklamaları istenir. Gerekğinde yardım edilir.

1. Adım: Metin Bölümlerini ve Ayrıntılarını Açıklama

- Her bir öğrenciye planlama ve GERB bölümlerini hatırlatan yönergeler kâğıdı dağıtılır.
- Öğrencilere daha önce incelenen örnek metinler de hatırlatılarak metin elementlerinin içerikleri hatırlatılır.
- Öğrencilerden konu, iddia, gerekçeler, karşı iddia ve reddi, sonuç bölümlerini açıklamaları beklenir.
- Ayrıntılar tartışılır.

2. Adım: Stratejiye Model Olma

- Plan yapmak ve nitelikli bir metin oluşturmak için stratejinin nasıl kullanıldığı gösterilir.
- Bunu yaparken yönerge kâğıdı, ipucu kartı ve bağlayıcı sözcükler listesi kullanılır.
- Sürece girişe model olunur- yönerge kâğıdında tüm basamaklar yer almakta.
- Öğretmen kendini yaptığı işle ilgili tebrik eder/güdüler ve ardından çizelgede gösterir.
- Her bir bölüm için kontrol listesi işaretlenir.

3. Adım: Planlamanın ve GERB'in Basamaklarının Tekrarı

- Planlamaya dönük basamaklar gözden geçirilir.
- Planlama basamakları tekrar edilir.
- Hatırlanması gereken basamaklar hatırlatılır.
- Metin bölümleri gözden geçirilir. İpucu kartı kullanılarak GERB okunur.
- GERB tekrar edilir.

Kapanış

- Bir sonraki derste metin planlama ve metin bölümleri ile ilgili sorular sorulacağı söylenir.

5. DERS KONTROL LİSTESİ

Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İçerik Hazırlığı

Öğrencilerin planlama basamaklarını ve metin bölümlerini hatırlayıp hatırlamadıkları sınıdır.

1. Adım: Hedef Belirleme

- Öğrencilerden kontrol listelerini çıkarmaları istenir.
- Bugün birlikte bir metin yazılacağı söylenir.
- Öğrencilere amaçlarını gerçekleştirmeleri için neye ihtiyaçları olduğu hatırlatılır. 4 metin bölümü, 3 ya da daha fazla gerekçeye yer vermeleri istenir.
- Öğrencilere bağlantı ögelerini kullanmaları gerektiği hatırlatılır. En az üç tane kullanmaları hedef olarak belirlenir.
- Metinde mantıksal bir sıralama olması gerektiğine ve yazılanların anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat çekilir.

2. Adım: İşbirlikçi Çalışma

- Metin konuları, kısaltma tablosu, yönergeler, ipucu kartları, taslak kâğıdı ve beyin fırtınası kâğıtları çıkartılır.
- konusu seçilir.
- Öğrencilere metni yazmadan önce ne yapılması gerektiği sorularak plan yapılması gerektiği vurgulanır.
- Tüm planlama basamakları uygulanır.
- Planlama tamamlandıktan sonra metin yazarken de GERB ve bağlayıcı sözcükler kullanmaya yönlendirilir.
- Yazma sonrası yapılması gerekenler yapılır (düzeltme ve yayımlama).

3. Adım: Metni ve Performansı Gözden Geçirme

- Öğrencilere kontrol listeleri doldurtulur.
- Öğrencilere şimdiki metinlerinin ilk derste yazdıklarından daha iyi olduğu gösterilir.
- Metin bölümleri ve bağlantı ögesi sayısı tabloda belirtilir.
- İlk metinlerle şimdiki karşılaştırılır.

4. Adım: Hızlı Tekrar

- Hızlı tekrar alıştırmalarının nasıl uygulandığı öğretilir.
- İpuçları kullanılarak planlama basamakları tekrar edilir.

- İpuçları olmadan hızlı tekrar yapılır.
- Öğrenciler hazır olduğunda, planlama basamaklarını hatırlayıp hatırlamadıklarını sınamak için sözlü sınamaya yapılır.
- Gerektiğinde yanlışlar düzeltilir.
- Öğrencilere planlama basamaklarını ve GERB’i kâğıtlarının en üstüne yazarak bölümleri ve basamakları hatırlamalarında yararlanabilecekleri söylenir.
- Bir sonraki bağımsız yazma çalışması için metin bölümü ve bağlayıcı sözcük sayısına yönelik hedefler belirlenir ve tabloya bu hedefler not edilir.

Kapanış

- Bir sonraki derste metin planlama ve metin bölümlerini hatırlayıp hatırlamadıklarının sınanacağı söylenir.

6. DERS KONTROL LİSTESİ

Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İçerik Hazırlığı

Öğrencilerin planlama basamaklarını ve metin bölümlerini hatırlayıp hatırlamadıkları sınanır.

1. Adım: Hedef Belirleme

Bir önceki derste belirlenen hedefler gözden geçirilir.

2. Adım: Geri Dönütlerle Bağımsız Çalışma

- Öğrencilere metin konusu ve beyin fırtınası kâğıdı verilir.
- Öğrencilere ipucu kâğıdı ve bağlayıcı sözcükler listesi verilir.
- Plan yaparken ve metni yazarken ipucu kâğıdını, bağlayıcı sözcükler listesini, beyin fırtınası kâğıdını, taslak kâğıdını kullanacakları hatırlatılır.
- Yazmadan önce plan yapılacağı hatırlatılır.
- Yalnızca öğrenciler basamak atladıklarında ya da hata yaptıklarında onlara yardımcı olunur.
- Metin yazmaları bittikten sonra metni kontrol etmeleri gerektiği hatırlatılır.

3. Adım: Metni ve Kontrol Listesini Gözden Geçirme

- Tamamlanan metinler birlikte gözden geçirilir.
- Metin bölümleri belirlenir. Konu bölümü ve diğer bölümlerin olup olmadığına dikkat edilir.
- Eğer unutulmuş bir bölüm varsa o bölümün nasıl ve nereye yerleştirileceği konusunda tartışılır.
- Tüm öğrencilere kontrol listesi doldurtulur. Öğrencilerin hedeflerine ulaşmış olup olmadıkları kontrol edilir.
- Tabloda sonuçlar (metin bölümü, bağlayıcı sözcük) belirtilir.
- Gelecek sefer için hedefler tartışılır: dört metin bölümüne de yer verme, daha fazla bağlayıcı sözcük kullanma, metnin bir bütün halinde olması ve mantıksal bir sıralama içinde olması. Hedefler tabloya not edilir.
- Yeni bir konu seçilerek 2. ve 3. adımlar tekrarlanır.

Kapanış

Bir sonraki derste metin planlama basamaklarını ve metin bölümlerini hatırlayıp hatırlamadıklarının sınanacağı söylenir.

7. DERS KONTROL LİSTESİ

Öğrenmenin Gerçekleşmesi İçin İçerik Hazırlığı

Öğrencilerin planlama basamaklarını ve metin bölümlerini hatırlayıp hatırlamadıkları sınıdır.

Bugün beyin fırtınası kâğıdı kullanmadan stratejiyi nasıl kullanacaklarının öğretileceği öğrencilere söylenir.

1.Adım: Bir Beyin Fırtınası Kâğıdı Oluşturma

Öğrencilere kendi beyin fırtınası kâğıtlarını nasıl geliştirecekleri bir kâğıt olarak gösterilir: Kâğıdın bir köşesine konuya ilişkin iddialar ve gerekçelerinin sıralanabileceği, kullanmak istenilen gerekçelerin de kâğıt üzerinde belirtilebileceği söylenir.

Öğrencilerin daha önce yazdıkları bir konu ile ilgili metne göre planlama örneği gösterilir.

2.Adım: Hedef Belirleme

Bir önceki dersin sonunda belirlenen hedefler gözden geçirilir.

Öğrencilere stratejileri kullanarak hedeflerine daha kolay ulaşabilecekleri söylenir.

Gerekirse bir önceki çalışmalardaki gelişmeleri gösteren tabloya dikkat çekilir.

3.Adım: Dönütlerle Bağımsız Çalışma

Her öğrenciye metin konusu verilir.

Öğrencilere bağımsız olarak metni oluşturacakları ve kendi beyin fırtınası kâğıtlarını oluşturacakları açıklanır.

Öğrencilerin metni yazmadan önce planlama basamaklarını uyguladıklarından emin olunur.

Bağlantı öğeleri ve önemi hatırlatılır.

4.Adım: Metinleri ve Kontrol Listesini Gözden Geçirme

Biten metinler sesli olarak okutulur.

Metin bölümleri belirlenir. Konu bölümü ve diğer bölümlerin olup olmadığına dikkat edilir.

Eğer unutulmuş bir bölüm varsa o bölümün nasıl ve nereye yerleştirileceği konusunda tartışılır.

- Tüm öğrencilere kontrol listesi doldurtulur.
- Tabloda sonuçlar (metin bölümü, bağlayıcı sözcük) belirtilir.
- Öğrenci hedefini gerçekleştirdiyse not edilir.

- Yeni bir konu daha verilerek öğrencilere yukarıdaki işlemler tekrar edilir.

Kapanış

- Bu ders, ilk metinlerdeki bölümlerin de artması sağlanana kadar tekrar edilir.

TARTIŞMA METNİ ŞEMASI

BAŞLIK

1. BÖLÜM: KONU/ TEMEL PROBLEM BÖLÜMÜ

- Konu ya da temel sorun nedir? Açıkla. Tarafsız olarak konu hakkında genel bilgi ver.

2. BÖLÜM: İDDİA/GÖRÜŞ BÖLÜMÜ

- İddianı açıkla: İlk bölümde açıkladığın sorun karşısındaki önerin nedir?
- İddianı gerekçeyle: Savunduğun iddiayı destekleyecek gerekçelerin/nedenlerin neler? Sırala ve açıkla.

3. BÖLÜM: KARŞI İDDİA/GÖRÜŞ BÖLÜMÜ

- Karşı İddia/görüş neyi savunuyor?
- Karşı görüşün gerekçeleri / nedenleri neler?
- Karşı görüşün gerekçelerini nasıl çürütürsün/ reddedersin? Açıkla.

4. BÖLÜM: SONUÇ BÖLÜMÜ

- Temel sorunu ve iddianı özetleyerek sonuçlandır.

Ek 5. Nitelikli Tartışmacı Metin Örnekleri

Okulda Ne Giysem?!

Milli Eğitim Bakanlığı ilk ve ortaöğretim okullarında öğrenci kıyafetleriyle ilgili değişikliğe gitti. Bu değişiklikle birlikte öğrencilerin serbest kıyafet giyme özgürlüğü ortaya çıkacak. Ancak kıyafet serbestliği ile ilgili yapılan değişiklik her kafadan bir ses çıkmasına sebep oldu.

Benim bu konudaki fikrim ise okullarda kıyafet serbestliğinin olmaması yönünde. Bu doğrultuda çeşitli geçerli gerekçeler saymam mümkün.

Birincisi okul üniforması öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farkı kapatmaktadır. Yani hangi öğrencinin ailesinin ekonomik durumunun iyi hangisinin daha kötü olduğu belirginleşmemektedir. Bu nedenle de öğrenciler arasında bir eşitlik sağlanmaktadır. Bunun tam tersi olduğunda öğrenciler kendi aralarında ekonomik bir kıyaslamaya gitmeye başlayacaklardır. Bu da yoksul öğrencileri mutsuzluğa, karamsarlığa belki de isyana itecektir.

İkincisi öğrencilerin üniforma giymesi görsel olarak da bir düzeni temsil edecektir. Okul bahçesinde, sokakta, yolda kimin öğrenci olduğu belli olacak ve insanlar da yaklaşımlarını ona göre oluşturacaktır. Örneğin kıyafet serbestliği uygulanan bir okulun öğrencisi olmayan birisi okul içinde ve çevresinde rahatlıkla dolaşabilecek ve öğrencilere zarar verebilecektir.

Üçüncüsü ise okul kıyafeti sektörünün de ülke ekonomisine katkıda bulunması. Ülkemizde okul kıyafeti sektöründe yaklaşık üç milyon kişi çalışarak bu sektörden gelir elde etmektedir.

Bazı insanlar ise tek bir standarda ve renge endekslenmiş kılık kıyafet uygulamasından vazgeçilmesi yönündeki çalışmaları olumlu bulduklarını belirtmektedirler. Oysaki farklı farklı giyinmek öğrenciler arasında tek tipliği değil eşitliği kaldırmaktadır. Kimi öğrenci her gün farklı markalarda kıyafet giyerken kimi öğrenci her gün aynı kıyafeti giymek zorunda kalacak. Bu öğrenciler okula geldiklerinde maddi durumu iyi olmayan öğrenci eziklik hissedecektir. Ayrıca bu durum öğrenciler arasında moda rekabetine de dönüşebilecektir.

Özetlersek okullarda üniformaların kaldırılarak serbest kıyafete geçilmesi öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik eşitliği bozacağı gibi kimin öğrenci olup kimin öğrenci olmadığını da anlaşılmasını zorlaştıracaktır. Ayrıca okul kıyafeti sektörünü de sekteye uğratacaktır. Bu nedenlerle okullarda üniforma giymenin zorunlu olması gerektiğine inanıyorum.

Dersleri Seçmeli mi?

Okul hayatımıza küçük yaşlarda başlamakta ve yirmili yaşlarımızın ortalarına kadar da devam edebilmekteyiz. Elbette mesleki anlamda uzmanlaşmak istiyorsak bu süre daha ileriki yaşlara kadar da ilerleyebilmektedir. Okulda aldığımız bilgileri, çeşitli dersler aracılığıyla edinmekteyiz. Bu derslerin içerikleri ve uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği yönergeler ve kararlara göre işleme konmaktadır. Bu nedenle de öğrenciler istedikleri dersleri değil MEB'in belirlediği temel dersleri olarak eğitim hayatlarını sürdürmektedir. Peki, ilköğretimde okuyan öğrenciler okumak istedikleri dersleri kendileri mi seçmelidir?

Bu konuda her iki tarafı da savunan çeşitli fikirler bulunmaktadır. Ancak benim bu konudaki fikrim elbette ilköğretime giden öğrencilerin okumak istedikleri dersleri kendilerinin seçmemesi yönünde. Bunun için pek çok sebep bulunmaktadır. Ancak en önemlilerinden söz etmem gerekirse şu şekilde sıralayabilirim:

Birincisi, ilköğretime giden öğrenciler 6-14 yaşları arasındaki bireyleri kapsamaktadır. Bu yaştaki bireyler kendi akademik gelişimleri ve başarıları için hangi derslerin gerekli olduğuna karar veremeyecek düzeydedirler. Bu nedenle de verdikleri kararlar gelişimleri ve başarıları açısından çok sağlıklı olmayacaktır.

İkinci olarak ilköğretim kademesinde işlenen derslerde verilen bilgiler, temel bilgilerdir. Öğrencilerin kendi isteği doğrultusunda matematik, sosyal bilgiler, Türkçe gibi temel derslerden birini ya da birkaçını almaması daha sonraki öğretim seviyelerinde öğrencileri başarısız kılacaktır.

Üçüncüsü, her öğrencinin aldığı dersler aynı olmadığı için üniversite sınavı gibi ülke genelinde yapılan ortak sınavlarda öğrenciler arasında bir adaletsizlik ve eşitlik meydana gelecektir. Öğrenciler daha başarılı olmak için almadıkları

derslerden sorumlu olmak zorunda kalacak ve bu da onlara ayrıca bir psikolojik baskı yaratacaktır.

Tüm bu sebeplere rağmen bazıları da öğrencilerin kendi derslerini kendilerinin seçmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu kişilere göre, öğrenciler kendi ilgileri ve becerileri doğrultusunda yapabildikleri ve anlayabildikleri dersleri seçmelidir; gelecekteki hayatlarını da ona göre yönlendirmelilerdir. Ancak öğrencilerin eğitiminin en başından ilgi ve yeteneklerinin sadece belli bir yönde ilerletilmesi öğrencileri sınırlayacaktır ve farklı alanlarda gelişimini engelleyecektir. Ayrıca zaten MEB'in yeni kararıyla birlikte öğrenciler temel derslerin dışında ilgi duydukları dersleri "Seçmeli Dersler" adı altında seçmekte ve istedikleri derse girmektedir.

Tüm bunların bir sonucu olarak ilköğretime giden öğrenciler okumak istedikleri dersleri kendileri seçmemelidir. Çünkü bu öğrenciler bunu belirleyebilecek yeterlikte ve donanımda olmadığı gibi bu durum öğrencilerin geleceğe dönük başarılarını ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Tek bir elden Milli eğitim Bakanlığı'nın dersleri belirlemesi ülke geleceği açısından önem taşımaktadır.

Okul Kantinleri ve Sağlıklı Beslenme²

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Okul Kantinlerindeki Gıda Satışı” konulu genelge ile eğitim kurumlarının yemekhaneleri ve kantinlerinde çocukların dengesiz beslenmesine ve şişmanlığa neden olabileceği gerekçesiyle enerji içecekleri, gazlı, aromalı ve kolalı içecekler ile kızartma ve cipslerin satışı yasaklandı. Genelgede bunların yerine süt, ayran, yoğurt, meyve suyu ve tane ile satışı yapılabilen meyve bulundurulacağı belirtilmiştir. Bana göre böyle bir değişikliğin yapılması son derece doğru ve yararlıdır.

Çünkü bu tür yiyecekler çocuklarımızın sağlığı için çok zararlıdır. Cips içerisinde bulunan zararlı yağlar karbonhidratlarla beraber vücuda yağ depolanmaktadır. Depolanan yağ, hızla kilo almaya ve çağımızın en yaygın hastalıklarından biri olan obeziteye yol açar.

Ayrıca kola ve cips gibi yiyecekler, artan mide asidinin yemek borusuna kaçmasına ve bölgenin tahriş olmasına yol açar. Reflü adı verilen bu hastalık, yemek borusunda iltihaba yol açarak ekşime ve yanma hissine neden olur ve uzun süre devam ettiğinde kansere yol açabilir.

Bazı kişiler, okul kantinlerinde gazlı içecek, kızartma ve cips gibi yiyeceklerin satışının yasaklanmasına karşı çıkmaktadır. Bu kişilere göre insanların ne yiyip içeceklerine Bakanlığın müdahale etmesi doğru değildir. Neyin yararlı, neyin zararlı olduğuna kişilerin kendisi karar vermelidir.

İnsanların sağlığını koruma konusunda devlet birimlerinin devre dışı bırakılmasını temel alan bu yaklaşım çok tehlikelidir. Çünkü bireylerin sağlık

² (MEB, 2012: 43)

sorunlarının çözümlenmesinde kısa ve uzun vadeli önlemler almak devletin görevleri arasındadır. Bu yasak da uzun vadede son derece etkili olacak bir sağlık önlemidir.

Diğer yandan birçok kişi böyle bir yasağın uygulanamayacağı, bu yüzden kısa bir süre sonra unutulacağı düşüncesindedir.

Daha birkaç yıl önce getirilen kapalı alanlarda sigara içme yasağında da benzer düşünceler ortaya konulmuştu. Ancak ilgili kurumların ve halkımızın büyük bir kısmının bu konudaki kararlı duruşu sayesinde bu önlem kısa sürede benimsendi. Nitekim şu anda ülkemizin her yerinde bu yasağa büyük ölçüde uyulduğu görülüyor. Bana sorarsanız okul kantinleri ve yemekhaneleriyle sınırlı olan bu yasağın uygulanması daha kolay.

Tüm bunların bir sonucu olarak, insanların özel hayatlarındaki beslenme biçimine müdahale etmek doğru olmasa da okul kantinlerinde çocuklarımızın geleceğinin karartılmasına izin veremeyiz. İlk dönemlerde bazı kimseler tarafından yadırganacak olsa bile kararlı bir duruş ve denetimle kısa bir süre sonra benimseneceğine inandığım bu kararı destekliyorum.

Ek 6. Öğrenci Metinleri İnceleme Örnekleri

Öğrenci Metni Örneği İnceleme 1-2

1) **Açıklama:** Aşağıdaki konuyla ilgili düşüncelerinizi açıklayan bir metin oluşturunuz.

Konu: Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermeli mi?

Bence verilmedi. Çünkü Öğretmene katkısı var.
Ödev verilmezse bizi tekrar zorlandırmak.

2) **Açıklama:** Aşağıdaki konuyla ilgili düşüncelerinizi açıklayan bir metin oluşturunuz.

Konu: Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermeli mi?

Bence verilmeli çünkü ödevler bizi geliştiriyor ödev verilmesine karşı değilim sadece çok ödev verilmemeli kendimizi geliştirmek önemli ama çok ödev verilince kendimize zaman kalmıyor tabiki ödevler verilmeli ama 22 şekilde eğer ödev verilmezse tekrar yapmış gibi oluyoruz bence ödev verilmeli.

Öğrenci Metni Örneği İnceleme -3

Konu: Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermeli mi?

ÖDEV Sorumluluğu

Arkadaşlar bence öğretmenler öğrencilere ödev vermelidir;

Neden: işe öğrenciler genel tekrar yaparlar. Genel tekrar yapılmazsa öğrenciler derste istediklerini unuturlar. Bunda derslerine etkiler.

Bence öğretmenler ödev vermekle enişisini yaparlar çünkü kitaplar evde yittiklerinde hiç dus düşünmezler. Bile ödevlerini yaparlar; çünkü öğrenciler için ödev sorumluluktur. Her öğrenci için sorumluluktur. Öğrenciler ödevlerini yapmazlarsa Okulda öğretmenleri kızar, hiçbir bilgi edilemez derslerde başarısız olurlar. Arkadaşlarına anlatırlar.

Yani demek istediğim öğretmenler ödev vermelidir. En azından öğrenciler dersle fazla çalışmazlarsa bile ödevlerle genel tekrar yaparlar. Bence ödev yapmak bütün öğrencilerin sorumluluğudur. Öğretmenler öğrencilere ödev vermelidir.

Bağlantı Ögeleri Listesi

İddiaya Giriş:

İnanıyorum ki
Bence
Örneğin
Örnek olarak
Bana göre
Birçok insana göre

Bir Gerekçe Eklerken:

Buna ek olarak
Buna ilaveten
Dahası
Bunun yanında
Ayrıca
Üstelik
Bir de
Ondan sonra
Benzer şekilde
dE
Hatta
Kaldı ki
Ve
Birincisi
İkincisi
Üçüncüsü

İddiaları Karşılaştırırken:

Buna rağmen
Aksine
Fakat
Ama
Yine de
Buna karşılık
Diğer taraftan
Tersine
Hal böyleyken
Ancak
Diğer yandan
Bununla birlikte
Bu arada
Oysaki
Eğer
Yoksa
Takdirde

Sonuçlandırırken:

Özetlemek gerekirse
Sonuç olarak
Netice itibariyle
Bu nedenle
Son olarak
Özetle
Tüm bunlardan anlaşıldığı gibi
Tüm bunların bir sonucu olarak
Bu sebeplerden ötürü
Bunun sonucunda
Dolayısıyla
Bu nedenle
Buradan hareketle

Ek 8. Tartışmacı Metin Konuları Listesi

Tartışmacı Metin Konuları Listesi

1. Okullarda kitaplar yerine tablet bilgisayarla eğitim görülmeli midir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
2. Sizce okula gidilen gün sayısı daha az olmalı mı? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
3. Sizce yazın da okula gitmeli mi? Niçin gidip gitmeyeceğini açıklayınız. Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
4. Öğrenciler de kendi öğretmenlerine not vermeli midir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
5. Yabancı bir dil öğrenmek gerekli midir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
6. Sizce okul kuralları gerekli midir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
7. Öğrenciler okulda okumak istedikleri dersleri kendileri mi seçmeli? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
8. Sizce okul dışında dersane gibi kurumlara gitmek gerekli mi? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
9. Bir sınıfta sınıf başkanı olmalı mıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.
10. Tek çocuk olmak mı yoksa kardeş sahibi olmak mı daha iyi? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle açıklayınız.

Ek 9. Tartışma Metni Yazma Basamakları Yönergesi

Yazmaya Başlamadan Önce

1. Metni yazmadan önce tartışma konusu üzerine düşün.

Bir taraf seçmeden önce her iki iddiayı da dikkate al.

Konunun lehinde ve aleyhinde olan gerekçeleri beyin fırtınası yap.

Daha fazla fikir üretemediğin zamanlarda şu soruları sor:

- Her iki iddia için de gerekçeleri listeledim mi? Eğer yapmadıysan hemen şimdi yap.
- Daha başka ne düşünebilirim? Daha çok gerekçe yazmaya çalış.
- Göz ardı ettiğim başka noktalar var mı?

2. Tartışma konusuyla ilgili iddianın ne olduğuna karar ver.

Yazdığın gerekçeleri oku. Hangi iddiaya inandığına ya da hangi iddianın daha çok savunulabileceğine karar ver. Savunacağın tarafı göstermek için iddianın yanına “+” işareti koy.

3. İddian ve karşı iddia ile ilgili gerekçeleri düzenle.

Güçlü olan gerekçeleri seç ve yazarken onları nasıl organize edeceğine karar ver.

Bunu yapmana yardımcı olması için şu üç ipucunu kullan:

- Kullanmak istediğin gerekçelerin yanına yıldız koy. En az 3 gerekçe seç.
- Reddedeceğin en az 1 karşı gerekçe seç.
- Kullanacağın gerekçeleri sıraya sokmak için numaralandır.

Yazarken

4. Yazmaya başla ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam et, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat et.

Metin bölümlerine yer ver (GERB’i hatırla).

Yazarken planlamaya devam et. 4 metin bölümünü de kullan. (GERB)

Konu Paragrafını Geliştir.

- Okuru ikna etmeye çalıştığım iddia nedir?
- Konuyu geliştir.
- Sunacağım 3 destekleyici gerekçe nedir?

İddianı ve Karşı İddiayı Destekleyici Gerekçeler Ekle.

- İddianı destekleyici en az 3 gerekçe ekle.

- Bu gerekçeler senin iddianı nasıl destekleyecek?
- Her gerekçe için bir paragraf oluştur.
- Karşı iddia için en az bir gerekçe ekle.

Karşı İddianın Olası Gerekçelerini Reddet.

- Benim okurum bu iddiayı neden desteklememeli?

Bir Sonuçla Bitir.

- İddianı ve destekleyici gerekçelerini özetle.

Yazdıktan Sonra

5. Metni Düzelt

Yazdığın metni baştan okuyarak gözden geçir. Aşağıdaki soruların cevaplarını ara.

- (a) Her şey anlaşılır mı?
- (b) Planımı uygulayabildim mi?
- (c) Yazdıklarım ikna edici mi?

6. Metni Yayınla

Metnindeki düzeltmeleri de bitirdikten sonra metnin tamamlanmıştır demektir.

Ek 10. Tartışma Metni Yazma Basamakları Hatırlatıcısı

Tartışma Metni Yazma Basamakları Hatırlatıcısı

Yazmaya Başlamadan Önce

1. Metni yazmadan önce tartışma konusu üzerine düşün.
2. Tartışma konusuyla ilgili iddianın ne olduğuna karar ver.
3. İddian ve karşı iddia ile ilgili gerekçeleri düzenle.

Yazarken

4. Yazmaya başla ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam et, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat et. Metin bölümlerine yer ver (GERB’i hatırla).

Konu Paragrafını **G**eliştir.

İddianı ve Karşı İddiayı Destekleyici Gerekçeler **E**kle.

Karşı İddianın Olası Gerekçelerini **R**eddet.

Bir Sonuçla **B**itir.

Yazdıktan Sonra

5. Metni Düzelt
6. Metni Yayınla

Ek 11. İpucu Kartları

İPUCU KARTLARI	
1. Basamak: <i>Metni yazmadan önce tartışma konusu üzerine düşün.</i>	
1. İpucu kartı	Her iki iddia için de gerekçeleri listeledim mi? Listelediysen şimdi yap.
2. İpucu kartı	Daha başka ne düşünebilirim? Daha çok gerekçe yazmaya çalış.
3. İpucu kartı	Göz ardı ettiğim başka noktalar var mı? Olası gerekçeler üzerine düşün.
2. Basamak: <i>Tartışma konusuyla ilgili iddianın ne olduğuna karar ver.</i>	
İpucu kartı	Hangi iddiayı savunacağını belirtmesi için seçtiğin tarafa "+" işareti koy.
3. Basamak: <i>İddian ve karşı iddia ile ilgili gerekçeleri düzenle.</i>	
1. İpucu kartı	Kullanmak istediğin gerekçelerin yanına yıldız koy. Kullanacağın en az 3 gerekçe seç.
2. İpucu kartı	Her iki iddia için de gerekçelere yıldız koydun mu? Karşı çıkacağın en az 1 gerekçeye yıldız koy.
3. İpucu kartı	Kullanacağın gerekçeleri sıraya sokmak için numaralandır.
4. Basamak: <i>Yazmaya başla ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam et, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat et. Metin bölümlerine yer ver (GERB'i hatırla).</i>	
İpucu kartı	Dört metin bölümünü de kullanmayı unutma. Konu Paragrafını G eliştir. İddianı ve Karşı İddiayı Destekleyici Gerekçeler E kle. Karşı İddianın Olası Gerekçelerini R eddet. Bir Sonuçla B itir.

PLANLAMA VE GERB BASAMAKLARI KONTROL TABLOSU

<i>Metni yazmadan önce tartışma konusu üzerine düşün.</i>	Örnek	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Her iki iddia için de gerekçeleri listeledim mi?	+									
Daha başka ne düşünebilirim? Daha çok gerekçe yazmaya çalış.	+									
Göz ardı ettiğim başka noktalar var mı? Olası gerekçeler üzerine düşün.	+									
<i>Tartışma konusuyla ilgili iddianın ne olduğuna karar ver.</i>	Örnek	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Hangi iddiayı savunacağını belirtmesi için seçtiğin iddianın yanına "+" işareti koy.	+									
<i>İddian ve karşı iddia ile ilgili gerekçeleri düzenle.</i>	Örnek	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Kullanmak istediğin gerekçelerin yanına yıldız koy. Kullanacağın en az 3 gerekçe seç.	-									
<i>Yazmaya başla ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam et, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat et. Metin bölümlerine yer ver (GERB'i hatırla).</i>										
GERB'i Kullan	Örnek	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Konu Paragrafını Geliştir	+									
İddianı ve Karşı İddiayı Destekleyici Gerekçeler Ekle	-									
Karşı İddianın Olası Gerekçelerini Reddet	-									
Bir Sonuçla Bitir	+									

Ek 13. Hedeflerim ve Yaptıklarım Tablosu

Hedeflerim ve Yaptıklarım Tablosu

		1. Metnim	2. Metnim	3. Metnim	4. Metnim	5. Metnim	6. Metnim	7. Metnim
Bağlantı Ögeleri Sayısı	<i>Yaptığım</i>							
	<i>Hedefim</i>							
Metin Bölemleri Sayısı	<i>Yaptığım</i>							
	<i>Hedefim</i>							

		8. Metnim	9. Metnim	10. Metnim	11. Metnim	12. Metnim	13. Metnim	14. Metnim
Bağlantı Ögeleri Sayısı	<i>Yaptığım</i>							
	<i>Hedefim</i>							
Metin Bölemleri Sayısı	<i>Yaptığım</i>							
	<i>Hedefim</i>							

Ek 14. Beyin Fırtınası Kâğıdı

Beyin Fırtınası Kâğıdı

Tartışma Konusu:

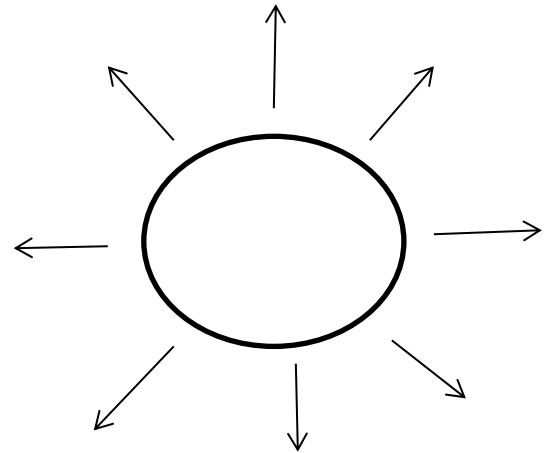
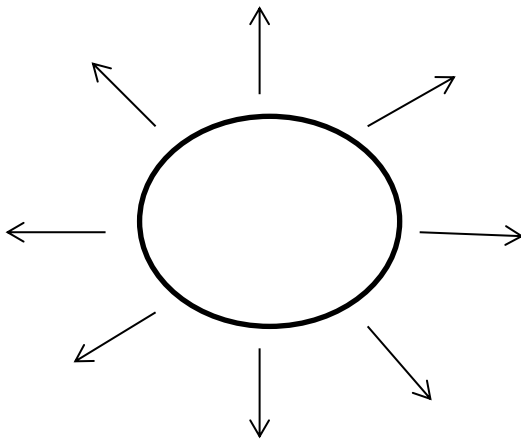
.....

BAŞLIK.....

KİME: Kim için yazıyorum?

NİÇİN: Niçin yazıyorum?

NE: Konu hakkında bildiklerim neler? (Beyin fırtınası)



Beyin Fırtınası Kâğıdı Devamı

-

(Birinci İddia)

1. Neden?(Gerekçe)

Kazanım

2. Neden?(Gerekçe)

Kazanım

3. Neden?(Gerekçe)

Kazanım

4. Neden?(Gerekçe)

Kazanım

5. Neden?(Gerekçe)

Kazanım

(İkinci İddia)

1. Neden?(Gerekçe)

Kazanım

2. Neden?(Gerekçe)

Kazanım

3. Neden?(Gerekçe)

Kazanım

4. Neden?(Gerekçe)

Kazanım

5. Neden?(Gerekçe)

Kazanım

NASIL:

Düşüncelerimi nasıl gruplandırabilirim?

Tartışma Metni Oluşturma Taslağı (GERB'i Hatırla)-2

.....(Başlık)

(Konuyu Açıkla. Tarafsız olarak genel bilgi ver.)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(Karşı iddiayı belirt ve gerekçelerini açıklayarak reddet.)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

(İddianı ve gerekçelerini açıkla.)

.....
.....
.....

Ek 16. Örnek Öğrenci Öntest- Sontest Metinleri

Öğrenci A Ön Metni

Hayır. Çünkü okulda derslerimizi istiyoruz ve evimize gelince çok geç oluyor ve yorgun oluyoruz. Zaten tekrarımızı yapıyoruz ve kitabı okuyoruz. Birde insanız yani. evet ödev verebilirler ama verince çok ödev veriyorlar. Tapmayınca da dinlemiyorlar ve sözlüden veya yazılıdan dışarıyorlar. Bizim haklarımız var. Ödev versinler ama çok az olsun isterim.

Öğrenci A Son Metni

Ödev Verilmeli mi?

Milli Eğitim Bakanlığına göre oniki yıl zorunlu olan okullarda öğretmenlerin ödev vermesi veya vermemesi konusunda bir çok tartışma olmuştur. Özellikle velilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin arasında olmuştur. Ödevlerin çeşitliliği velilerin bazılarında iyi, bazılarında ise kötü olmuştur. Bu yüzden tartışmalar olmuştur.

Bana göre öğretmenlerin ödev vermesi gerekir. Bazı tartışmaların gereksiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğretmenler ödev verdiği zaman öğrenciler işlediği dersi daha iyi kavrarlar. Bunun gibi bir kaç örnek olarak

Birincisi öğretmenler ödev verdiği zaman öğrencilerin tekrar becerisi gelişir.

İkincisi okulda işlenen konuyu daha iyi anlar. Çünkü ödevler bence vazgeçilmez bir tekrar tekniğidir.

Son olarak sınavlara hazırlıkta kolaylaştırır. Bunun sebebi sınav olduğu zaman ödevleri yapıldığı zaman tekrara gerek kalmaz.

Buna karşılık bazı veliler ve öğrenciler ödev verilmesini istemezler. Mesela boş vakitleri kalmıyormuş. Oysaki düzenli çalışarak zamandan tasarruf edebiliriz. Bir nedenle araştırmada ödevinde internet olmadığı için ödevi yapılmıyormuş. Oysaki kütüphanede yapılır.

Sonuç olarak bence ödev verilmeli ve bazı velilerin bu sonucu kabullenmesi gerekir. Çünkü öğrencilere kolaylık ve katkı sağlar ödev.

Ek 17. Tartışmacı Metin Elementi Dereceli Puanlama Anahtarı

TARTIŞMACI METİN ELEMENTİ KULLANIMI DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI

İşlevsel Metin Elementleri	Açıklama	Dereceler ve İçerikleri
Konu	Tartışılan konuya ilişkin bilgilerin ortaya konulduğu bölümdür. Tartışmadaki temel problem nedir sorusunun cevabı verilir.	0 Puan: Konuya/ Temel soruna yer verilmemiştir. 1 Puan: Konu hakkında kısa ve genel bir bilgilendirme yapılmıştır. Okura metnin konusu hakkında yetersiz bilgi verilmiştir. 2 Puan: Konu/ temel sorun açıkça belirtilmiştir. Verilen bilgiler nitelikli ve okurun konuyu anlayabilmesi için yeterlidir.
İddia	Tartışılan konuyla ilgili yazarın savunduğu görüştür.	0 Puan: Yazarın savunduğu iddia belirtilmemiştir. 1 Puan: İddia belirtilmiştir ancak açıklanmamıştır. 2 Puan: Yazarın savunduğu iddia belirtilmiş ve açıklanmıştır.
Destekleyici Gerekçe	İddiayı güçlendirmeye yardımcı olan elementlerdir.	0 Puan: Savunulan iddiayı destekleyici gerekçelere yer verilmemiştir. 1 Puan: Savunulan iddiayı destekleyici gerekçelere yer verilmiştir ancak gerekçeler açıklanmamıştır. 2 Puan: Destekleyici gerekçeler belirtilmiş ve açıklanmıştır.
Karşı İddia	Yazarın savunduğu görüşle ters düşen karşı görüştür.	0 Puan: Karşı iddiaya yer verilmemiştir. 1 Puan: Karşı iddiaya yer verilmiş ancak açıklanmamıştır. 2 Puan: Karşı iddia belirtilmiş ve açıklanmıştır.
Karşı İddianın Olası Gerekçeleri	Karşı iddiayı çürütmek için ortaya konan gerekçelerdir.	0 Puan: Karşı iddiayı destekleyici gerekçelere yer verilmemiştir. 1 Puan: Karşı iddiayı destekleyici gerekçe/gerekçelere yer verilmiştir ancak açıklanmamıştır. 2 Puan: Karşı iddiayı destekleyici gerekçe/gerekçelere yer verilmiştir ve açıklanmıştır.
Karşı İddianın Olası Gerekçelerinin Reddi	Karşı iddianın reddedilmesi için okuru ikna etmeye dönük gerekçelerdir.	0 Puan: Karşı iddianın olası gerekçeleri reddedilmemiştir. 1 Puan: Karşı iddianın olası gerekçelerinin reddedilip reddedilmediği belli değildir ya da kısaca reddedilmiştir. Örneğin “ <i>Bu görüş çok saçma!</i> ” gibi. 2 Puan: Karşı iddianın olası gerekçeleri açıklanarak reddedilmiştir.
Sonuç	Okura iletilmek istenen temel mesaj özetlenir. Yazarın iddiasını yinelemesini içerir.	0 Puan: Sonuç bölümü yoktur. 1 Puan: Sonuç bölümü bir cümle halinde çok kısa olarak verilmiştir. 2 Puan: Sonuç bölümü tüm anlatılanları özetleyen ve iddiayı yineleyen nitelikte yer almıştır.

Ek 18. Tartışmacı Anlatımda Tutarlılığı Dereceli Puanlama Anahtarı

TARTIŞMACI ANLATIMDA TUTARLILIĞI DERECELİ PUANLAMA ANAHTARI	
6 (Çok Tutarlı)	Metin iyi geliştirilmiştir. Konu/ Temel sorun ayrıntılarıyla açıklanır. Yazarın savunduğu iddia ve iddiaya ilişkin gerekçeler açık ve birbiriyle ilişkili ikna edici bilgiler kullanılarak ayrıntılandırılır. Karşı iddia da açıklanarak gerekçeleri belirtilir ayrıca karşı iddiayı çürütmeyi ve alternatif çözüm yollarını da içerir. Metin mantıksal bir sıralama içinde sunulur. İddialar ve gerekçeler arası geçişi sağlayan uygun bağlantı öğeleri kullanılır. Metni özetleyen bir sonuç bölümü içerir. Metin tamamıyla ikna edicidir.
5 (Oldukça Tutarlı)	Konu/ Temel sorun açıkça belirtilir. Yazarın savunduğu iddia ve iddiaya ilişkin gerekçeler açık ve birbiriyle ilişkili ikna edici bilgiler kullanılarak ayrıntılandırılır. Karşı iddiadan söz edilir ve gerekçeleri belirtilir. Metin mantıksal bir sıralama içerisinde sunulur. İddialar ve gerekçeler arası geçişi sağlayan uygun bağlantı öğeleri kullanılır. Metni özetleyen bir sonuç bölümü içerir. Tartışmayı zayıflatacak uyumsuzluklar ve ilişkisizlikler yoktur.
4 (Kısmen tutarlı)	Metin kısmen geliştirilmiştir. Konu/ Temel sorun kısmen açıklanır. Metinde bir iddia vardır ve iddiaya ilişkin gerekçeler açıklanır. Gerekçeler genel olarak ikna edicidir fakat okuru ikna etmek için yeterli bilgi yoktur. Bazı gereksiz ve ilişkisiz bilgiler yer alır ve bu metnin anlaşılmasında problem yaratabilir. Karşı iddiaya, gerekçelerine ve çürütülmesine değinilir ancak yeterli açıklama yer almaz. Karşı iddiaya dönük bazı karmaşıklıklar görülür. Sonuç bölümü vardır ancak metni tam olarak yansıtmaz.
3 (Tutarsız)	Metin çok az geliştirilmiştir. Yazarın savunduğu iddia açıkça belirtilir ve destekleyici bir ya da iki gerekçeye yer verilir. Ancak gerekçeler sınırlı ya da birbirinin tekrarıdır. Karşı iddiadan bahsedilebilir ancak yeterli açıklama yoktur. Metnin akışında mantıksal bozukluklar yer alır. Sonuç bölümü zayıftır. Bağlantı öğeleri zayıf ve yersiz kullanılır.
2 (Oldukça Tutarsız)	Metin geliştirilememiştir. Metinde bir iddia yer alır fakat destekleyici gerekçeler yer almaz. Ya da iddiayla ilişkisiz çelişkili gerekçelere yer verilir ve bilgilerde tutarsızlık vardır.
1 (Çok Tutarsız)	Metin yok. Yalnızca iddianın ne olduğunu belirten kısa bir açıklama var.

Ek 19. Yazılı Görüşme Formu

Ad Soyad:

Sevgili Öğrenciler,

Aşağıda tartışmacı metin türündeki eğitiminize dönük ifade girişleri yer almaktadır. Belirtilen ifadeleri düşüncelerinize yer vererek sizin için uygun olan şekilde tamamlayınız.

Nilay Çağlayan Dilber

Bu derste yaşadıklarım

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bu dersin bana etkileri

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bu derste hissettiklerim

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ek 20. Bağdaşıklık Ögeleri Değerlendirme Yönergesi

Öge	Açıklama
Dilbilgisel Bağdaşıklık	Metindeki öbekler ve tümceler arasında kurulan dilbilgisel bağıntılar metnin dilbilgisel bağdaşıklığını oluşturmaktadır. Gönderim, eksiltme, değiştirme, bağlaçlı bağdaşıklık bu bağıntıları oluşturmaktadır.
4. Gönderimsel Bağdaşıklık	Gönderim, ardışık metin tümcelerindeki sözcükler arasında kurulan ve bu tümceler boyunca aynı metin varlığının farklı dil ögeleriyle doğrudan ya da dolaylı olarak yinelenmesini sağlayan bağıntıdır. Gönderimsel bağdaşıklık adılar, sıfatlar, iyelik ekleri ve kişi ekleri aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir. Gönderim aracının bulunduğu yere göre gönderimler ön ve art olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.
4.1. Ön Gönderim	Gönderim bağı kurulurken metin akışında gönderim aracı önce, göndergesi sonra geliyorsa, bu iki öge arasında öngönderim bağı oluşur.
4.1.1. Kişi Adılları	Örnek: <u>Onu</u> görmeye gidecekmışsin. <u>Ayşe</u> 'yi ben de görmek istiyorum.
4.1.2. Gösterme Sıfatı	Örnek: <u>Bu adam</u> hep bunu yapar. <u>Ali</u> işte ne beklersin ki?
4.1.3. Gösterme Adılı	Örnek: <u>Bu</u> hep bunu yapar. <u>Ali</u> işte ne beklersin ki?
4.1.4. İyelik Ekleri	Örnek: <u>Annesi</u> onu yolcu etti. <u>Ayşe</u> okula gitti.
4.1.5. Kişi Eki	Örnek: Gitmeden önce çok hastaydı (<u>üçüncü tekil kişi</u>). Bir daha da görmedim <u>Ali</u> 'yi.
4.2. Art Gönderim	Metnin akışında gönderge önce, gönderim aracı sonra geliyorsa bu iki öge arasında artgönderim bağı oluşur.
4.2.1. İyelik Ekleri	Örnek: <u>Ali</u> çok korkmuştu. Elleri <u>hala</u> titriyordu.
4.2.2. Belirtme Durumu Eki	Örnek: <u>Ayşe</u> okula gitti. Annesi <u>onu</u> yolcu etti. (Belirtme durumu eki gönderim etkisini güçlendirmektedir.)
4.2.3. Kişi Adılı	Örnek: <u>Cocuk</u> okula geç kaldı. Müdür <u>ona</u> kızdı.
4.2.4. Gösterme Sıfatı	Örnek: Sınıfta <u>Nermin</u> ağzına geleni söylemiş. <u>Bu kız</u> ne kadar lafını bilmez oldu.
4.2.5. Kişi Eki	Örnek: Bir daha da görmedim <u>Ali</u> 'yi. Gitmeden önce çok hastaydı (<u>üçüncü tekil kişi</u>).
5. Biçimsel Bağdaşıklık	
5.1. Bağlaçlar	Bağlaçlar metindeki öbekleri, tümceleri ya da tümce öbeklerini birbirine dilsel olarak eklemlerken, metinler içinde ayrıntılandırma, genişletme ve güçlendirme işlevlerine yönelik olarak kullanılır.
5.1.1. Ekleme	Örnek: Ve, ve de, buna ek olarak, buna ilaveten, dahası, bunun yanında, ayrıca, üstelik, bir de, hatta, kaldı ki, birincisi, ikincisi, üçüncüsü, son olarak, benzer şekilde, ondan sonra, hem...hem de, vb.
5.1.2. Nedensellik	Örnek: Bu sebeple, bundan dolayı, çünkü, sonuç olarak, böylece, bu nedenle, bundan ötürü, vb.
5.1.3. Karşılık	Örnek: Buna rağmen, aksine, fakat, ama, yine de, buna karşılık, diğer taraftan, tersine, hal böyleyken, ancak, diğer yandan, bununla birlikte, bu arada, oysaki, vb.
5.1.4. Zaman-Sıralama	Örnek: Sonra, ardından, aynı anda, ilk önce, öncelikle, bu arada, şimdiye kadar, sonuç olarak, son olarak, vb.
5.1.5. Ayırt Edici	Örnek: ya da, veya, yahut, hariç, hiç değilse, vb.
5.1.6. Koşul	Örnek: eğer, ...(ise), şayet...(i)se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mı, de, takdirde
5.1.7. Açıklama	Örnek: yani, gerçi, kaldı ki, zaten, meğerse, aksi halde, açıkçası, doğrusu, aslında, elbette(ki), güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası, vb.
5.1.8. Örnekleme	Örnek: mesela, örneğin, ...gibi, ...ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.), vb.
5.2. Değiştirim	Metin içinde yer alan bir ad, eylem ya da tümce gibi herhangi bir ögenin yerine başka bir ögenin kullanılmasıdır. Gönderimden ayrı olarak değiştirim, belli bir varlığa değil, belli varlıkların oluşturduğu bir sınıfa işaret eder. Eksiltmeli kullanımlarda, eksiltelen öge tümceye ait bir birim olarak 'yapmak' eylemine eklenebilir. Ancak bu eylem, bir değiştirme gösterdiğinde böyle bir eklemeyi kabul etmez. Yalnızca bir anlatım denkliği gösterir.
5.2.1. Ada Dayalı Değiştirim	Örnek: A: <u>Şeker</u> ister misin? B: <u>Birini</u> alayım.
5.2.2. Eyleme Dayalı Değiştirim	Örnek: A: Bülent sen mi <u>konuştun</u> ? B: Hayır, ben <u>yapmadım</u> .

5.2.3. Tümceye/Öbeğe Dayalı Değiştirim	<p>Örnek: Akşam kız arkadaşıyla buluşmuş, sinemaya gitmişler, sonra onu eve bırakmış. Öyle söylüyor.</p> <p>Örnek: A: Bilgisayarı kapatıp fişini çektin mi? B: Hayır. İşim bitince yapacağım.</p>
Öge	Açıklama
5.3. Eksiltme	Eksiltme, metnin akışında daha önce bütüncül bir yapıda geçen bir ögenin metinden çıkarılmasıdır. Çıkarılan bu öge alıcı tarafından çıkarımsal olarak tamamlanabilir.
5.3.1. Özne Eksiltili	Örnek: (Ben) Buralara çok önceden gelmiştim.
5.3.2. Nesne Eksiltili	Örnek: A: Kitabı okudun mu Bülent? B: (Kitabı) Okudum anne.
5.3.3. Tamlayan Eksiltili	Örnek: Ali çok yalnız. (Ali'nin) Hiç kimsesi yok.
5.3.4. Yükleme Eksiltili	Örnek: A: Tatil nasıl geçti ? B: Çok eğlenceli (geçti) .
5.3.5. -ki İlgili Eki	Örnek: Benim param az, seninkini (senin paramı) harcayalım.

Ek 21. Bağdaşıklık Sıklığı Kodlama Tablosu

BAĞDAŞIKLIK SIKLIĞI KODLAMA TABLOSU

		Öğrenci													
Test		Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son	Ön	Son
Ön	Gönderim														
	Kişi Adılları														
	Gösterme Sıfatları														
	Gösterme Adılları														
	İyelik Eki														
Art	Gönderim														
	Kişi Eki														
	İyelik Ekleri														
	Belirtme Durumu Eki														
	Kişi Adılı														
Bağlantı	Ögeleri														
	Ekleme														
	Nedensellik														
	Karşıtlık														
	Zaman-Sıralama														
	Ayırt Edici														
	Koşul														
	Açıklama														
	Örnekleme														
Diğer Bağlantı Ögeleri															
Değiştirim	Ada Dayalı Değiştirim														
	Eyleme Dayalı Değiştirim														
	Tümceye/Öbeğe Dayalı Değiştirim														
Eksilti	Özne Eksiltili														
	Nesne Eksiltili														
	Tamlayan Eksiltili														
	Tümleç Eksiltili														
	-ki İlgî Eki														

Ek 22. Etik Kurul İzin Belgesi

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ**

Karar Tarihi : 19/09/2013

Toplantı Sayısı : 156

Karar Sayısı : 830

830- Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora öğrencilerinden **Nilay Çağlayan Dilber**'in "İlköğretim Öğrencilerinin Ürettikleri Bilgilendirici Metinlerde Bağlaç Kullanımları: Bir Öz Düzenleme Strateji Gelişimi (SRSD) Öğretim Modeli Uygulaması" başlıklı tezi kapsamında yapacağı uygulamaya ilişkin 01/08/2013 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Nilay Çağlayan Dilber**'in "İlköğretim Öğrencilerinin Ürettikleri Bilgilendirici Metinlerde Bağlaç Kullanımları: Bir Öz Düzenleme Strateji Gelişimi (SRSD) Öğretim Modeli Uygulaması" başlıklı tezinin, araştırma protokolüne uyulmak koşuluyla, uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

**ASLININ AYNIDIR
19/09/2013**



Ek 23. MEB İzin Belgesi



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı :24512418/625/2164187
Konu: Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER'in
Araştırma İzni

22.08.2013

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Personel Dairesi Başkanlığının 15.08.2013 tarihli ve 2585/3834 sayılı yazıları ile; Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER'in "İlköğretim Öğrencilerinin Ürettikleri Bilgilendirici Metinlerde Bağlaç Kullanımları: Bir Öz Düzenleme Strateji Gelişimi (SRSD) Öğretim Modeli Uygulaması" konulu tez çalışmasını aşağıda adı geçen okulların 6.sınıflarında öğrenim gören öğrencilere uygulama isteği bildirilmektedir.

Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Araştırma Görevlisi Nilay ÇAĞLAYAN DİLBER'in Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Doktora Programında yürütmüş olduğu "İlköğretim Öğrencilerinin Ürettikleri Bilgilendirici Metinlerde Bağlaç Kullanımları: Bir Öz Düzenleme Strateji Gelişimi (SRSD) Öğretim Modeli Uygulaması" konulu tez çalışmasını ilimiz merkez Cacabey, Cumhuriyet, Vali Mithat Saylam, Prof.Dr.Erol Güngör, Atatürk ve Hüsnü Özyeğin Ortaokullarında öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerin seçmeli dersi "Yazarlık ve Yazma Becerileri" dersinde Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel müdürlüğünün 07.03.2013 tarihli ve 3616 sayılı ve 2012/13 nolu genelge esaslarına göre uygulama yapması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
Milli Eğitim Müdürü

OLUR

21/08/2013

Özkan DEMİREL

Vali a.

Vali Yardımcısı

20.08.2013/VHK İN.TEKİNARSLAN
20.08.2013/Şb.Md.M.ÇELİK

Terme Cad. 40200 Merkez/KIRŞEHİR
Elektronik Ağ:kirsehir.meb.gov.tr
e-posta: kirschirmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Mustafa ÇELİK /Şube Md.
Tel: (0 386)2135150-1530
Faks: (0 386) 213 10 03

Ek 24. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Tartışmacı Metin Elementleri İçin Okuyucular Arası Uyum

Tablo 25. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Konu Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum

Kod	Ön Metin						Son Metin					
	0		1		2		0		1		2	
Öğrenci	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu
1	X	X							X	X		
2	X	X								X	X	
3	X	X							X	X		
4	X	X									X	X
5	X	X							X	X		
6	X	X							X	X		
7	X	X									X	X
8			X	X							X	X
9	X	X									X	X
10	X	X									X	X
11	X	X					X	X				
12	X	X									X	X
13	X	X							X	X		
14	X	X							X	X		
15	X	X									X	X
16	X	X					X	X				
17	X	X							X	X		
18	X	X									X	X

Tablo 26. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde İddia Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum

Kod	Ön Metin						Son Metin					
	0		1		2		0		1		2	
Öğrenci	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu
1			X	X							X	X
2			X	X							X	X
3			X	X							X	X
4			X	X							X	X
5			X	X						X	X	
6			X	X							X	X
7			X	X							X	X
8			X	X							X	X
9			X	X							X	X
10	X	X									X	X
11			X	X							X	X
12			X	X							X	X
13			X	X							X	X
14			X	X							X	X
15			X	X							X	X
16			X	X							X	X
17			X	X							X	X
18			X	X							X	X

Tablo 27. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Destekleyici Gerekçe Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum

Kod	Ön Metin						Son Metin					
	0		1		2		0		1		2	
	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu
1	X	X									X	X
2			X	X							X	X
3			X	X							X	X
4			X	X							X	X
5	X	X							X	X		
6			X	X							X	X
7			X	X							X	X
8			X	X							X	X
9	X	X									X	X
10	X	X									X	X
11	X	X									X	X
12			X	X							X	X
13	X	X									X	X
14	X	X									X	X
15	X	X									X	X
16			X	X					X	X		
17			X	X							X	X
18	X			X							X	X

Tablo 28. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Karşı İddia Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum

Kod	Ön Metin						Son Metin					
	0		1		2		0		1		2	
Öğrenci	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu
1	X	X									X	X
2	X	X									X	X
3	X	X							X	X		
4	X	X									X	X
5	X	X					X	X				
6	X	X									X	X
7	X	X									X	X
8	X	X									X	X
9	X	X									X	X
10	X	X									X	X
11	X	X								X	X	
12	X	X									X	X
13	X	X								X	X	
14	X	X									X	X
15	X	X									X	X
16	X	X									X	X
17	X	X									X	X
18	X	X									X	X

Tablo 29. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Karşı İddianın Olası Gerekçeleri Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum

Kod	Ön Metin						Son Metin					
	0		1		2		0		1		2	
Öğrenci	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu
1	X	X									X	X
2	X	X									X	X
3	X	X							X	X		
4	X	X									X	X
5	X	X					X	X				
6	X	X									X	X
7	X	X									X	X
8	X	X									X	X
9	X	X									X	X
10	X	X									X	X
11	X	X							X	X		
12	X	X							X	X		
13	X	X									X	X
14	X	X							X	X		
15	X	X									X	X
16	X	X					X	X				
17	X	X									X	X
18	X	X									X	X

Tablo 30. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Karşı İddianın Olası Gerekçelerinin Reddi Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum

Kod	Ön Metin						Son Metin					
	0		1		2		0		1		2	
Öğrenci	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu
1	X	X							X	X		
2	X	X									X	X
3	X	X									X	X
4	X	X									X	X
5	X	X					X	X				
6	X	X									X	X
7	X	X									X	X
8	X	X									X	X
9	X	X									X	X
10	X	X									X	X
11	X	X					X	X				
12	X	X							X	X		
13	X	X									X	X
14	X	X							X	X		
15	X	X									X	X
16	X	X					X	X				
17	X	X									X	X
18	X	X							X	X		

Tablo 31. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Sonuç Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum

Kod	Ön Metin						Son Metin					
	0		1		2		0		1		2	
Öğrenci	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu
1	X	X							X	X		
2	X	X							X	X		
3	X	X							X	X		
4			X	X							X	X
5	X	X					X	X				
6	X	X									X	X
7	X	X							X	X		
8	X	X									X	X
9	X	X									X	X
10	X	X									X	X
11	X	X							X	X		
12	X	X									X	X
13	X	X									X	X
14	X	X							X	X		
15	X	X									X	X
16	X	X							X	X		
17			X	X							X	X
18	X	X							X	X		

Ek 25. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinde Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Sayısı İçin Okuyucular Arası Uyum

Tablo 32. Öğrenci Ön Metinlerinde Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Sayısı
Okuyucular Arası Uyum

		Öğrenci		1		2		3		4		5		6		7		8		9		Fark
		1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	
Ön	Gönderim	Kişi Adıları	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
	Gösterme Sıfatları	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Gösterme Adıları	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	İyelik Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Kişi Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Art	Gönderim	İyelik Ekleri	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0
	Belirtme Durumu Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	
	Kişi Eki	0	0	2	2	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	4	4	0	0	0	0	
	Kişi Adılı	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	Gösterme Sıfatı	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Bağlantı	Ögeleri	Ekleme	0	0	6	6	1	1	0	0	0	0	3	3	0	0	5	5	0	0	0	
	Nedensellik	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	3	3	2	2	1	1	0	0	0		
	Karşıtlık	0	0	3	3	0	0	2	2	0	0	1	1	0	0	3	3	1	1	0		
	Zaman-Sıralama	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0		
	Ayırt Edici	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0		
	Koşul	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3	3	0	0	1	1	0	0	0		
	Açıklama	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0		
	Örnekleme	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0		
	Diğer Bağlantı Ögeleri	0	0	0	0	2	2	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0		
Değiştirim	Ada Dayalı Değiştirim	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0			
	Eyleme D. Değiştirim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
	Tümceye D. Değiştirim	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	3	3	0	0	0			
Eksilti	Özne Eksiltili	0	0	5	5	0	0	3	3	0	0	2	2	1	1	6	6	0	0	0		
	Nesne Eksiltili	0	0	5	5	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	2	2	0	0	0		
	Tamlayan Eksiltili	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0			
	Yüklem Eksiltili	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			
	-ki İlgisi Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0			

Tablo 33. Öğrenci Ön Metinlerinde Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Sayısı
Okuyucular Arası Uyum

	Öğrenci	10		11		12		13		14		15		16		17		18		Fark
		1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	
Ön Gönderim	Kişi Adılları	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Gösterme Sıfatları	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Gösterme Adılları	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	İyelik Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Kişi Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
Art Gönderim	İyelik Ekleri	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
	Belirtme Durumu Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Kişi Eki	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
	Kişi Adılı	0	0	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Gösterme Sıfatı	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bağlantı Ögeleri	Ekleme	5	5	2	2	5	5	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	0
	Nedensellik	1	1	2	2	1	1	2	2	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	0
	Karşıtlık	2	2	1	1	2	2	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	0
	Zaman-Sıralama	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ayırt Edici	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Koşul	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Açıklama	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	0
	Örnekleme	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Diğer Bağlantı Ögeleri	0	0	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0
Değiştirim	Ada Dayalı Değiştirim	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
	Eyleme Dayalı Değiştirim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tümceye Dayalı Değiştirim	0	0	0	0	2	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Eksilti	Özne Eksiltili	6	6	2	2	3	3	3	3	0	0	2	2	1	1	2	2	2	2	0
	Nesne Eksiltili	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	2	2	2	2	0
	Tamlayan Eksiltili	2	2	1	1	2	2	0	0	3	3	1	1	1	1	2	2	0	0	0
	Yüklem Eksiltili	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	-ki İlgi Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tablo 34. Öğrenci Son Metinlerinde Bağdaşıklık Ögeleri Kullanımı Sayısı
Okuyucular Arası Uyum

	Öğrenci	1		2		3		4		5		6		7		8		9		Fark
		1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	
Ön Gönderim	Kişi Adılları	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Gösterme Sıfatları	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
	Gösterme Adılları	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	İyelik Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Kişi Eki	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Art Gönderim	İyelik Ekleri	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	4	4	1	1	2	2	2	2	0
	Belirtme Durumu Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	0	0	0	0	0	0	0
	Kişi Eki	0	0	0	0	0	0	8	8	1	1	1	1	5	5	3	3	3	3	0
	Kişi Adılı	2	2	5	5	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
	Gösterme Sıfatı	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2	2	0	0	1	1	0
Bağlantı Ögeleri	Ekleme	0	0	2	2	4	4	2	2	1	1	6	6	11	11	15	15	3	3	0
	Nedensellik	2	2	5	5	2	2	5	5	1	1	4	4	1	1	4	4	3	3	0
	Karşıtlık	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	4	4	1	1	3	3	1	1	0
	Zaman-Sıralama	6	6	1	1	3	3	1	1	2	2	3	3	3	3	4	4	3	3	0
	Ayırt Edici	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
	Koşul	0	0	1	1	3	3	0	0	4	4	0	0	1	1	3	3	4	4	0
	Açıklama	2	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Örnekleme	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0
	Diğer Bağlantı Ögeleri	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2	2	0	0	1	1	1	1	0
Değiştirim	Ada Dayalı Değiştirim	4	4	1	1	2	2	1	1	0	0	2	2	3	3	3	3	1	1	0
	Eyleme D. Değiştirim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tümceye D. Değiştirim	0	0	5	5	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0
Eksilti	Özne Eksiltili	4	4	0	0	0	0	5	5	2	2	0	0	4	4	2	2	2	2	0
	Nesne Eksiltili	1	1	4	4	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tamlayan Eksiltili	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	1	1	2	2	6	6	0
	Yüklem Eksiltili	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0
	-ki İlgili Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Tablo 35. Öğrenci Son Metinlerinde Bağdaşıklık Öğeleri Kullanımı Sayısı
Okuyucular Arası Uyum

	Öğrenci	10		11		12		13		14		15		16		17		18		Fark
		1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	1.Okuyucu	2.Okuyucu	
Ön Gönderim	Kişi Adılları	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Gösterme Sıfatları	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0
	Gösterme Adılları	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	İyelik Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Kişi Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0
Art Gönderim	İyelik Ekleri	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0
	Belirtme Durumu Eki	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	3	3	0
	Kişi Eki	3	3	2	2	9	9	6	6	7	7	3	3	3	3	2	2	0	0	0
	Kişi Adılı	2	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Gösterme Sıfatı	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bağlantı Öğeleri	Ekleme	3	3	3	3	1	1	3	3	6	6	5	5	2	2	2	2	2	2	0
	Nedensellik	4	4	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	1	1	3	3	1	1	0
	Karşıtlık	1	1	2	2	5	5	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	0	0	0
	Zaman-Sıralama	4	4	0	0	6	6	3	3	0	0	2	2	0	0	1	1	3	3	0
	Ayırt Edici	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Koşul	0	0	2	2	5	5	1	1	0	0	2	2	1	1	2	2	5	5	0
	Açıklama	1	1	2	2	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	1	1	0
	Örnekleme	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Diğer Bağlantı Öğeleri	2	2	2	2	1	1	1	1	3	3	3	3	1	1	1	1	0	0	0
Değiştirim	Ada Dayalı Değiştirim	2	2	0	0	0	0	4	4	0	0	2	2	0	0	2	2	1	1	0
	Eyleme D. Değiştirim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Tümceye D. Değiştirim	2	2	0	0	2	2	2	2	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0
Eksilti	Özne Eksiltili	4	4	4	4	6	6	6	6	6	6	5	5	1	1	1	1	4	4	0
	Nesne Eksiltili	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	2	2	2	2	1	1	0
	Tamlayan Eksiltili	1	1	1	1	2	2	4	4	0	0	2	2	0	0	1	1	3	3	0
	Yüklem Eksiltili	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	-ki İlgili Eki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Ek 26. Öğrenci Ön ve Son Metinlerinin Tutarlılık Düzeyi için Okuyucular Arası Uyum

Tablo 36. Öğrenci Ön Metinlerinde Tutarlılık Düzeyi İçin Okuyucular Arası Uyum

Ön Metin Tutarlılık Düzeyi												
Kod	1. Okuyucu						2. Okuyucu					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Öğrenci												
1	X						X					
2		X						X				
3		X						X				
4		X						X				
5	X						X					
6			X						X			
7		X						X				
8			X						X			
9		X						X				
10		X						X				
11		X						X				
12			X						X			
13		X						X				
14		X						X				
15		X						X				
16		X						X				
17			X						X			
18		X						X				

Tablo 37. Öğrenci Son Metinlerinde Tutarlılık Düzeyi İçin Okuyucular Arası Uyum

Son Metin Tutarlılık Düzeyi												
Kod	1. Okuyucu						2. Okuyucu					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Öğrenci												
1				X						X		
2					X						X	
3				X						X		
4					X						X	
5			X						X			
6					X						X	
7					X						X	
8						X						X
9					X						X	
10						X						X
11				X						X		
12					X						X	
13					X						X	
14					X						X	
15				X							X	
16				X					X			
17					X						X	
18					X						X	

Ek 27. Sertifika

