TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF MODELİNE DAYALI YAZMA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNE, YAZMA BAŞARILARINA VE KAYGILARINA ETKİSİ

Hasan Basri Kansızoğlu

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL 2018

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren .....(….) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hasan Basri

Soyadı : Kansızoğlu

Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

İmza :

Teslim tarihi : 10.10.2018

TEZİN

Türkçe Adı : Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine, Yazma Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi

İngilizce Adı : The Effect of Flipped Classroom Model-Based Writing Teaching on Metacognitive Awareness Level, Writing Success and Writing Anxiety of Students

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Hasan Basri Kansızoğlu

……

JÜRİ ONAY SAYFASI

Hasan Basri Kansızoğlu tarafından hazırlanan "Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine, Yazma Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT)
(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……..……
Başkan: (Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ)
(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……..……
Üye: (Doç. Dr. Yusuf DOĞAN)
(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi) ……..……
Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Serdar ODACI)
(Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi) ……..……
Üye: (Dr. Öğr. Üyesi Ömer KEMİKSİZ)
(Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bartın Üniversitesi) ……..….

Tez Savunma Tarihi: 21/09/2018
Bu tezin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü …….……

Eşim Akgün ve kızım Zehra Ece'ye…

TEŞEKKÜR

Öğrencilerin ders içeriğine sınıf öncesinde eriştikleri, sınıf zamanının ise ders anlatımı yerine uygulamalı çalışmalara ve aktif öğrenme etkinliklerine ayrıldığı bir yaklaşım olan ters yüz edilmiş sınıf (TYES) modelinin hikâye yazma öğretiminde uygulanabilir olup olmadığının ortaya konulması ve modelin etkililiğinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma altı bölümden oluşmaktadır.

Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilirken ikinci bölümde "yazma, ters yüz edilmiş sınıf modeli, üstbiliş ve yazma kaygısı" olmak üzere dört ana başlık altında kuramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. "İlgili araştırmalar" başlığını taşıyan üçüncü bölümde Türkiye'de ve Türkiye dışında TYES modelinin yazma öğrenme alanı başta olmak üzere diğer temel dil becerileriyle ilişkilendirildiği çalışmaların yanında üstbiliş, yazma ve teknolojinin harmanlandığı araştırmalara da yer verilmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünde araştırmada kullanılan yöntem, bu yöntemin kullanılma gerekçeleri, araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği, araştırma etiği, çalışma grubu, nitel ve nicel veri toplama araçları, araştırmada kullanılan ölçeğin geliştirilme süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, gerçekleştirilen pilot çalışma ve asıl uygulamanın ayrıntılı tanıtımı yer almaktadır. Beşinci bölümde, çalışmadan elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar "nitel verilerden elde edilen bulgular" ve "nicel verilerden elde edilen bulgular" olmak üzere iki ayrı başlık altında sunulmuştur. Altıncı bölümde nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgular birlikte ele alınmış ve ilgili literatüre dayalı olarak tartışılmıştır. Son bölümde ise TYES modeline dayalı olarak yazma öğretimi yapacaklara, eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bununla birlikte

“Ekler” bölümünde araştırmada kullanılan materyallere ve etkinliklere ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Çalışmada yalnızca bireysel anlamda değil akademik ve sosyal anlamda da oldukça önemli bir işleve sahip olan yazma becerisi, geleneksel yüz yüze öğretim ortamlarıyla sınırlı tutulmayarak sınıf dışı öğrenme öğretme materyalleri de kullanmak suretiyle geliştirilmeye çalışılmış; bu süreçte geri bildirim, öz ve akran değerlendirme, üstbilişsel farkındalık gibi kavramlar da dikkate alınmıştır. Gerek TYES modelinin Türkçe öğretimi kapsamında gerçekleştirilen yazma öğretiminde ne şekilde kullanılabileceğini gösteren bir yöntem denemesi olma niteliği taşıması gerekse bu alanda çalışmayı düşünen araştırmacılara bilimsel ve uygulamaya yansıtılabilecek veriler sunması itibarıyla önemli olduğu düşünülen bu çalışmaya katkı sağlayan isimlere teşekkürü bir borç bilirim. Öncelikle değerli görüş ve önerileriyle çalışmama katkı sağlayan, özverili ve yapıcı tutumuyla yolumu aydınlatan danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Özlem Bayrak Cömert’e en içten teşekkürlerimi sunarım. Akademik birikim, deneyim ve kültürlerinden yararlanma imkânı bulduğum saygıdeğer hocalarım Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş, Prof. Dr. Gülay Ekici ve Doç. Dr. Yusuf Doğan’a; tez savunma jürimde olma nezaketini gösteren ve değerli önerileriyle çalışmamın daha nitelikli bir yapıya kavuşmasını sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Serdar Odacı’ya ve Dr. Öğr. Üyesi Ömer Kemiksiz’e teşekkür ederim. Değerli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Barış Çukurbaşı’na kaynak temini, biçimsel düzenleme ve teknik işlemler; Arş. Gör. Eda Akdoğdu’ya materyal hazırlama ve ölçek geliştirme gibi konularda sağladıkları destekten dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Manevi desteklerini her zaman hissettiğim babama, anneme, ağabeyime ve kız kardeşime olan minnettarlığımı ifade etmek isterim. Bunun yanında tüm çalışma arkadaşlarıma ve çalışmanın katılımcılarına da teşekkür ederim.

Tezimi, doktora öğrenim sürecimdeki çalışma tempomdan dolayı zaman zaman ihmâl etmek zorunda kaldığım canım kızım Zehra Ece’ye ve sevgisinin yanında fedakârlık ve ferasetini her daim olduğu gibi bu süreçte de benden esirgemeyen değerli eşim Akgün’e ithaf ediyorum.

TERS YÜZ EDİLMİŞ SINIF MODELİNE DAYALI YAZMA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIK DÜZEYLERİNE, YAZMA BAŞARILARINA VE KAYGILARINA ETKİSİ

(Doktora Tezi)

Hasan Basri Kansızoğlu

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2018

ÖZ

Ters yüz edilmiş sınıf modeli, öğrenmenin okul sınırlarını aşarak hayatın her alanına taşındığı, iş birlikli öğrenme ortamlarının sunulduğu, içeriğin dijital öğrenme araçları ve kitlesel çevrim içi açık dersler aracılığıyla herkesin istediği zaman ve ortamda erişebilecekleri şekilde paylaşıldığı, akran ve rehberden öğrenme olanaklarının yanında bireyselleştirilmiş öğrenme deneyimlerinin de önemsendiği bir eğitim anlayışını esas alan ve eğitimdeki dördüncü devrim olarak adlandırılan Eğitim 4.0'ın sahadaki en etkin uygulama araçlarından biri olarak kabul edilmektedir. Bu çalışma da temelde sınıf dışı, sınıf içi ve yansıtma/değerlendirme olmak üzere birbiriyle bağlantılı üç aşamadan oluşan bu modelin yazma eğitimindeki etkililiğinin ve uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde TYES'e dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerle yüz yüze öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin yazma başarıları, üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve yazma kaygıları karşılaştırılmış ve özellikle de öğrenci

görüşlerinden hareketle modelin sınıf içi ve dışı yararları, olumsuz yönleri, beceri gelişimine olan katkıları ve tutuma etkileri gibi unsurlar rapor edilmiştir. Öğrencilerin ön öğrenme düzeylerinin yanı sıra yazma kaygı ve üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerinin birlikte hikâye yazma başarılarını yordama durumunun ne olduğu da rapor edilen diğer unsurlar olmuştur. Çalışmada yalnızca bireysel anlamda değil akademik ve sosyal anlamda da oldukça önemli bir işleve sahip olan yazma becerisi, geleneksel yüz yüze öğretim ortamlarıyla sınırlı tutulmayarak sınıf dışı öğrenme öğretme materyalleri de kullanılarak geliştirilmeye çalışılmış; bu süreçte geri bildirim, öz ve akran değerlendirme, üstbilişsel farkındalık gibi kavramlar da dikkate alınmıştır. Karma model kapsamında eş zamanlı paralel desenin kullanıldığı çalışmanın katılımcılarını Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ortaokulun yedinci sınıfında öğrenim gören 55 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 28'i deney, 27'si kontrol grubunda yer almaktadır. Sekiz haftalık uygulama süresince deney grubundaki öğrencilere TYES modeline dayalı, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yüz yüze ortamda hikâye yazma öğretimi yapılmıştır. Ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı hikâye yazma öğretimi sınıf öncesi, sınıf içi ve yansıtma/değerlendirme olmak üzere üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Sınıf öncesi aşamada öğrenciler, araştırmacı tarafından Edpuzzle video yönetim sistemine yüklenen videoları izlemiş, bu videolarda yer alan açıklamaları okumuş ve farklı türdeki soruları cevaplandırmışlardır. Sınıf içi aşamada ise öğrencilerin sınıf öncesi aşamada paylaşılan videolardaki içeriğe yönelik öğrenme düzeylerini belirleyebilmek ve derse yönelik motivasyonlarını sağlayabilmek amacıyla etkileşimli kısa sınavlar yapılmış, aktif öğrenmeye vurgu yapan iş birlikli ve oyun temelli yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu yazma çalışmalarının sonrasında öğrencilere öz ve akran değerlendirme yapma fırsatları sunulmuştur. Yansıtma/değerlendirme aşamasında da öğrencilerin genel performansları her haftanın sonunda ClassDojo platformu üzerinden beceri ve görev odaklı olarak değerlendirilmiş ve öğrencilerin yazma çalışmalarına yazılı geri bildirimler verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise sınıf zamanında hikâye yazmaya ilişkin kuramsal bilgileri içeren ders anlatımları yapılmış, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel yapısı içinde değerlendirilebilecek etkinlikler sunulmuş ve klasik tarzda ev ödevleri verilmiştir. Araştırmanın nicel verileri Yazma Kaygısı Ölçeği, Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi ve araştırmacı tarafından geliştirilen Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği ile toplanmış ve elde edilen veriler IBM SPSS Statistics 22.0 programıyla analiz edilmiştir. Bu veriler üzerinde karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi, basit doğrusal regresyon analizi, çoklu doğrusal regresyon analizi, tek yönlü varyans analizi, ilişkili örneklemler için t-testi ve ilişkisiz örneklemler için t-testi analizleri yapılmıştır. Araştırmanın nitel verileri ise gözlem notları, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, yazılı dokümanlar, araştırmacı günlüğü ve videolara yerleştirilen çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular yoluyla toplanmış; elde edilen veriler MAXQDA 12 nitel veri analiz programı kullanılarak betimsel içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda TYES modeline dayalı öğretim yapılan grubun hikâye yazma başarılarının ve üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, TYES modelinin hikâye yazma öğretiminde ve üstbilişsel farkındalık geliştirmede geleneksel yüz yüze öğretime göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte ön öğrenme düzeyinin, üstbilişsel yazma farkındalığının ve yazma kaygısının hikâye yazma başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu tespit edilmiştir. Yazma kaygı puanları açısından değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken deney grubunun son test kaygı

puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın nitel boyutundan elde edilen sonuçlar, TYES'in en önemli sınıf içi yararının öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırmak ve hikâye yazmayı eğlenceye/oyuna dayalı araçlarla öğrenmek; sınıf dışı yararının ise videolardan öğrenebilmek ve derse hazırlıklı gelmek olduğunu göstermiştir. Özetle bu modelin öğrencilerin hikâye yazma konusunda daha yetkin duruma gelmelerine katkı sağlayacak bilgileri edinmelerine, hangi bilgileri edindiklerine yönelik üstbilişsel bir farkındalık geliştirmelerine, eksik ve güçlü oldukları yazma alanlarının farkında olmalarına, edindikleri bilgileri uygulayabilecekleri iş birlikli etkinliklere aktif olarak katılmalarına, akranlarından ve öğretmenlerinden alacakları geri bildirimlerle yazma becerilerini geliştirebilmelerine ve sınıf içi/dışı öğrenme sürecinde iletişim fırsatlarından en üst düzeyde yararlanarak yazma kaygılarını azaltmalarına katkı sağlayan bir model olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmanın gerek TYES modelinin Türkçe öğretimi kapsamında gerçekleştirilen yazma öğretiminde ne şekilde kullanılabileceğini gösteren bir yöntem denemesi olma niteliği taşıması gerekse bu alanda çalışmayı düşünen araştırmacılara bilimsel ve uygulamaya yansıtılabilecek veriler sunması itibarıyla önemli olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler : Türkçe öğretimi, ters yüz edilmiş sınıf modeli, hikâye yazma öğretimi, yazma başarısı, yazma kaygısı, üstbilişsel yazma farkındalığı.

Sayfa Adedi : 506 (xxxiv + 471)

Danışman : Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT

THE EFFECT OF FLIPPED CLASSROOM MODEL-BASED WRITING TEACHING ON METACOGNITIVE AWARENESS LEVEL, WRITING SUCCESS AND WRITING ANXIETY OF STUDENTS

(Ph. D Thesis)

Hasan Basri Kansızoğlu

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2018

ABSTRACT

Flipped classroom model accepted as one of the most effective practical tool on the field in Education 4.0, namely the fourth revolution in education, which is grounded on the understanding of education in which learning exceeds the limits of schools and reaches to every aspect of life, collaborative learning environment is introduced, the content is shared through digital learning tools and online public courses where everyone can reach at any time, and fosters individualized learning experience along with learning from peer and guide. This study aims at evaluating the effectiveness and feasibility of this model which consists of three main inter-connected stages as inside classroom, outside classroom and reflection/assessment on teaching writing. Within the scope of this general aim, the writing success, metacognitive awareness levels and writing anxiety of the students in the group where story writing was taught based on FC model were compared with the students who were taught face-to-face. Particularly from the student's perspective, the model's in-class and out-of-class benefits, negative aspects, contributions to skill development, and impacts on

the attitude were reported. Additionally, it was reported to what extent pre-learning levels of students, as well as levels of writing anxiety and metacognitive writing awareness together predict the success of story writing. In this study, the writing skill which has a significant function not only in terms of academic but also social context was aimed to be developed by not restricting it with classical face-to-face teaching environment and making use of out-of-class teaching and learning materials; the constructs such as feedback, self and pair assessment, cognitive awareness were taken into consideration during the process. Fifty five students who study at the seventh grade of a secondary school affiliated to the Bartın Provincial Directorate of National Education constitute the participants of the study. The study employed a convergent parallel design within the scope of the mixed model. Twenty eight of these students are in the experimental, twenty seven of them are in the control group. During the eight-week period, students in the experimental group were taught story writing based on the FC model, whereas those in the control group were taught story writing in the traditional face-to-face environment. Story writing instruction based on the flipped classroom model was conducted in three basic stages as out-of-class, in-class, and reflection/evaluation. In the out-of-class stage, students watched the videos uploaded to the Edpuzzle video management system by the researcher, read the explanations contained in these videos, and answered different kinds of questions. In the in-class stage, interactive quizzes were administered in order to determine to what extent students learned the contents of the videos shared in the pre-class stages and to provide motivation for the lessons. Cooperative and game-based writing activities promoting active learning were also carried out. Self and peer evaluation opportunities were presented to the students after these writing activities. During the reflection/evaluation phase, general performances of the students were assessed at the end of each week on the ClassDojo platform in a skill and task-based manner and written feedback was given to the writing works of students. For the students in the control group, lessons including the theoretical information about in-class story writing were carried out. In addition, activities that can be considered in the general structure of the Turkish lesson curriculum were presented and traditional-style assignments were given. Quantitative data of the study were collected via Writing Anxiety Scale, Scoring Rubric for Analytic and Narrative Writing, and the Metacognitive Writing Awareness Scale developed by the researcher. Collected data were analysed using the IBM SPSS Statistics 22.0 program. For mixed measures, two-way analysis of variance, simple linear regression analysis, multiple linear regression analysis, one-way variance analysis tests were performed on this data. Besides, t-test analyses were run for paired and unpaired samples. Qualitative data of the study were collected through observation notes, semi-structured focus group interviews, written documents, multiple-choice and open-ended questions placed on the researcher diaries and videotapes. A descriptive content analysis was carried out on the collected data using the MAXQDA 12 qualitative data analysis program. As a result of the research, it was found that story writing success and metacognitive writing awareness levels of the FC based model group were statistically higher than the students in the control group. This result indicates that the FC model is significantly more effective in story writing teaching and developing metacognitive awareness compared to the traditional face-to-face teaching. However, it was determined that pre-learning level, metacognitive writing awareness, and writing anxiety were significant predictors of the success of the story writing. When evaluated in terms of writing anxiety scores, no significant difference was found between the experimental and the control group. Nevertheless, it was determined that post-test anxiety scores of the experimental group were significantly lower than of pre-test scores.

Furthermore, the qualitative results of the study suggest that the most important in-class benefit of the FC is that it enhances teacher-student and student-student interaction and helps learners learn story writing through entertainment/game-based tools and that out-of-class benefit is being able to learn from the videos and coming to the lesson prepared. To sum up, it was found that this model enables learners to acquire the knowledge that will help them become more competent in story writing, develop metacognitive awareness about which knowledge they acquired and become aware of the writing subjects in which they are strong and weak, and allows learners to actively participate in collaborative activities by means of which they can practice what they learn. It also contributes to learners to develop their writing skills through feedback from peers and teachers and help them reduce their writing anxiety by making most out of communication opportunities during the in-class and out-of-class learning process. It is considered that the study carries significance in terms of presenting practical data for researchers in this area and having the value of a method experiment of demonstrating how flipped classroom can be used in teaching writing within the context of Turkish language teaching.

Key Words : Turkish language teaching, flipped classroom, narrative writing, writing success, writing anxiety, metacognitive writing awareness.

Page Number : 506 (xxxiv + 471)

Supervisor : Assist. Prof. Dr. Özlem BAYRAK CÖMERT

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU i

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI ii

JÜRİ ONAY SAYFASI iii

TEŞEKKÜR v

ÖZ vii

ABSTRACT x

İÇİNDEKİLER xiii

TABLOLAR LİSTESİ xxv

ŞEKİLLER LİSTESİ xxix

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xxxiv

BÖLÜM 1 1

GİRİŞ 1

Problem Durumu 1

Yazmada Teknolojiden Yeterince Yararlanılmaması 2

Yazmada Yaşanan Zorluklar ve Yazma Kaygısı 6

Öğrenme Ortamlarının Sınırlılıkları ve Ev Ödevlerinde Yaşanan Zorluklar 10

Üstbilişsel Yazma Farkındalığını Geliştirecek Uygulamaların Yapılmaması 11
Araştırmanın Amacı 13
Araştırmanın Önemi 14
Sayıltılar 16
Sınırlılıklar 17
Tanımlar 17
BÖLÜM 2 19
KURAMSAL ÇERÇEVE 19
Yazma 19
Yazmanın Önemi ve Yazma Becerisi 20
Yazma Yaklaşımları 23
Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı 23
Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı 25
Yazma Eğitiminin Amacı ve İdeal Yazma Eğitimi 27
Başarılı ve Daha Az Başarılı Yazarların Özellikleri 34
2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yazma Öğretimi 36
Metin Türleri (Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metin) 40
Hikâye Nedir? 42
Hikâye Türünün Özellikleri 43
Hikâyenin Diğer Türlerle Olan İlişkisi 44
Hikâyenin Unsurları 45
Hikâyenin Bölümleri 46
Hikâye Yazma Öğretimi 47

2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Metin Türleri ve Hikâye Edici Metin 48

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli (TYES) 53

TYES ve Harmanlanmış Öğrenme 57

TYES Modelinin Yararları 61

Ters Yüz Edilmiş Öğrenmenin Öğrenci Merkezli Öğrenme Öğretme Yaklaşımlarıyla İlişkisi 65

TYES Modelinde Öğretmenin Rolü 69

TYES'in Eleştirildiği Yönler/Olumsuzluklar 71

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Ortamları ve Aşamaları 72

TYES Modelinde Sınıf Öncesi Aşama 73

Sınıf Öncesi Aşamada Videoların Rolü 75

TYES Modelinde Sınıf İçi Aktif Öğrenme Aşaması 76

TYES Modelinde Yansıtma/Değerlendirme Aşaması 79

TYES'e Dayalı Yazma Öğretimi 79

Üstbiliş 81

Üstbilişin Unsurları 81

Üstbilişin Geliştirilmesi ve Öz Düzenlemeli Öğrenme 83

Üstbilişsel Beceri ve Strateji Öğretimi 84

Yazmada Üstbilişsel Beceri ve Strateji Öğretimi 86

Yazma Kaygısı 89

BÖLÜM 3 93

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 93

TYES Modelinin Yazma ve Diğer Temel Beceri Alanlarıyla İlişkilendirildiği Çalışmalar 93

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 93

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar 110

Üstbiliş, Yazma ve Teknolojinin Harmanlandığı Çalışmalar 117

BÖLÜM 4 121

YÖNTEM 121

Araştırmanın Modeli 121

Karma Yöntemin Tanımı 122

Karma Yöntemin Temel Özellikleri ve Güçlü Yönleri 124

Nitel ve Nicel Verilerin Kullanılma Gerekçeleri 126

Kullanılan Karma Tasarım Deseni ve Alınan Kararlar 131

Araştırmacının Rolü 135

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği 138

Araştımanın Nitel Boyutunun Geçerlilik ve Güvenilirliği 139

Araştımanın Nicel Boyutunun Geçerlilik ve Güvenilirliği 141

Araştırma Etiği 141

Çalışma Grubu 142

Verilerin Toplanması 143

Nitel Verilerin Toplanması ve Nitel Veri Toplama Araçları 144

Gözlem 144

Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmeleri 145

Öğrenci Çalışma Örnekleri (Yazı Çalışmaları, Çalışma Kâğıtları) 146

Yansıtıcı Günlük (Araştırmacı Günlüğü) 147

Videolara Yerleştirilen Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorular 147

Nicel Verilerin Toplanması ve Nicel Veri Toplama Araçları 148

Yazma Kaygısı Ölçeği 148

Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi 150

Yazmaya Yönelik Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği 151

Ölçeğin Geliştirilmesi 151

Ölçeğin Geçerlilik Analizi 152

Kapsam Geçerliliği 152

Yapı Geçerliliği 153

Açımlayıcı Faktör Analizi 153

Doğrulayıcı Faktör Analizi 157

Ölçeğin Güvenilirlik Analizi 160

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 163

Nitel Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 163

Nicel Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 165

Araştırma Süreci 168

Pilot Çalışma 168

Asıl Araştırmanın Genel Tanıtımı 171

Bağlamlaştırma Aşaması 172

Oluşturma Aşaması 174

Videoların Oluşturulması 175

Videoların Paylaşılması ve EdPuzzle Video Yönetim Sistemi 179

Videoların İzlenmesi, Motivasyon Sağlanması ve Classdojo Platformu 180

İletişim Kurma Aşaması 181

İş Birliği Yapma Aşaması 181

Düşünme Aşaması 182

Birleştirme 183

Güçlendirme 183

Sınıf İçi ve Dışı Materyal Hazırlamada Kullanılan Araçlar 183

Araştırma Kapsamında Yapılan Sınıf İçi Uygulamalar 184

Kısa Sınavlar 184

Aktif ve İş Birlikli Yazma Etkinlikleri ve Eğitsel Oyunlar 185

Uygulama Sürecinin Genel Tanıtımı 187

Deney Grubundaki Uygulama Sürecinin Haftalara Göre Ayrıntılı Tanıtımı 188

Uygulama Öncesindeki Hafta 188

Birinci Haftanın Sınıf Dışı Aşaması 189

Birinci Haftanın Sınıf İçi Aşaması 194

Birinci Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması 201

İkinci Haftanın Sınıf Dışı Aşaması 202

İkinci Haftanın Sınıf İçi Aşaması 207

İkinci Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması 212

Üçüncü Haftanın Sınıf Dışı Aşaması 214

Üçüncü Haftanın Sınıf İçi Aşaması 217

Üçüncü Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması 221

Dördüncü Haftanın Sınıf Dışı Aşaması 223

Dördüncü Haftanın Sınıf İçi Aşaması 225

Dördüncü Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması 228

Beşinci Haftanın Sınıf Dışı Aşaması 228

Beşinci Haftanın Sınıf İçi Aşaması 229

Beşinci Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması 233

Altıncı Haftanın Sınıf Dışı Aşaması 234

Altıncı Haftanın Sınıf İçi Aşaması 235

Altıncı Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması 241

Yedinci Haftanın Sınıf Dışı Aşaması 243

Yedinci Haftanın Sınıf İçi Aşaması 245

Yedinci Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması 248

Sekizinci Haftanın Sınıf Dışı Aşaması 248

Sekizinci Haftanın Sınıf İçi Aşaması 250

Sekizinci Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması 254

BÖLÜM 5 255

BULGU VE YORUMLAR 255

Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular 255

TYES Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Hikâye Yazma Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular 255

TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisine İlişkin Bulgular 262

TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretimi Alan Öğrencilerin Ön Öğrenme Düzeylerinin Hikâye Yazma Başarılarını Yordama Durumuna İlişkin Bulgular 266

TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretimi Alan Öğrencilerin Yazma Kaygılarının ve Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarının Hikâye Yazma Başarılarını Yordama Durumuna İlişkin Bulgular 269

TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Boyutlarına Etkisine İlişkin Bulgular 277

TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Kaygı Düzeylerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular 281

Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular 286

Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Hikâye Yazarken Zorlandıklarını Düşündükleri Unsurlar 286

Geleneksel Yüz Yüze Öğretimin Olumlu Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri . 289

Geleneksel Yüz Yüze Öğretimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri 291

TYES Modeline Dayalı Yazmanın Yararları Hakkındaki Öğrenci Görüşleri ... 294

Sınıf İçi Aşamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri 295

Sınıf Dışı Aşamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri 297

TYES'in Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri 299

TYES ve Geleneksel Öğretimin Farklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri 302

TYES Modeline Dayalı Yazmanın Geliştirdiği Becerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri 304

TYES'te Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri 306

Video Soru ve Açıklamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri 309

TYES'in Yansıtma ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri 312

TYES'e Yönelik Duyuşsal Unsurlar (Motivasyon Kaynakları ve Tutum) 313

TYES'e Yönelik Öneriler 315

BÖLÜM 6 317

TARTIŞMA ve SONUÇ 317

TYES Modelinin Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisine İlişkin Sonuçlar 318

TYES'e Dayalı Öğretim Alan Öğrencilerin Ders İçeriğine Yönelik Ön Öğrenme Düzeylerinin, Hikâye Yazma Başarılarını Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar 320

Yazma Kaygı ve Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Düzeylerinin Hikâye Yazma Başarılarını Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar 322

TYES'e Dayalı Hikâye Yazma Öğretiminin Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Boyutlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar 325

TYES'e Dayalı Hikâye Yazma Öğretiminin Yazma Kaygısına Etkisine İlişkin Sonuçlar.....326

Uygulama Öncesinde Hikâye Yazarken Zorlanılan Unsurlara İlişkin Sonuçlar...327

Geleneksel Yüz Yüze Öğretimin Olumlu Yönlerine İlişkin Sonuçlar.....328

Geleneksel Yüz Yüze Öğretimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Sonuçlar.....328

TYES'in Sınıf İçi Yararlarına İlişkin Sonuçlar.....329

TYES'in Sınıf Dışındaki Yararlarına İlişkin Sonuçlar.....333

TYES'in Olumsuz Yönlerine İlişkin Sonuçlar.....335

TYES ve Geleneksel Yüz Yüze Öğretim Arasındaki Farklara İlişkin Sonuçlar....336

TYES'e Dayalı Yazma Ortamında Geliştiği Düşünülen Becerilere İlişkin Sonuçlar.....337

Öğrencilerin TYES Modeline Dayalı Yazmada Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar.....338

Video Soru ve Açıklamalarına Yönelik Sonuçlar.....339

TYES'in Tutum ve Motivasyon Gibi Duyuşsal Unsurları Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar.....339

TYES'e Yönelik Önerilere İlişkin Sonuçlar.....341

Öneriler.....342

TYES Modeline Dayalı Yazma Öğretimi Yapacaklara Yönelik Öneriler.....342

Eğitim Yöneticilerine Öneriler.....347

Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....351

KAYNAKLAR.....353

EKLER.....387

EK 1. Araştırma İzni.....388

EK 2. Veli Onay Formu.....389

EK 3. Odak Grup Görüşme Formu.....390

EK 4. Yazma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni 392

EK 5. Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi Kullanım İzni 393

EK 6. Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği.....394

EK 7. EdPuzzle Platformunda Yer Alan Videoların Genel Görünümü 395

EK 8. EdPuzzle Video Yönetim Sistemi'ne Yüklenen "Başarılı Bir Hikâye Yazarı Olabilme Yolları" Adlı Videoda Yer Alan Açıklama ve Sorulara İlişkin Örnek Ekran Görüntüsü 396

EK 9. Öğrencilerin Videoları İzleme Durumlarını Gösteren Rapor.....397

EK 10. Deney Grubunda Yer Alan Bir Öğrencinin Edpuzzle Platformunda İzlediği Videoya İlişkin Rapor 398

EK 11. EdPuzzle Platformunda Yer Alan Bir Videodaki Soru ve Açıklamaların Tamamının Göründüğü Sayfaya İlişkin Ekran Görüntüsü.....399

EK 12. EdPuzzle'da Yer Alan Bir Soruya İlişkin Öğrenci Cevaplarından Örnekler 400

EK 13. Classdojo Platformuna Tanımlanan Beceri ve Görevlere İlişkin Ekran Görüntüsü 401

EK 14. Deney grubu Öğrencilerinin Beceri ve Görev Odaklı Olarak Değerlendirildiği Puanlama Cetveli 402

EK 15. Deney Grubunda Yer Alan Bir Öğrencinin Beceri Gelişim Düzeyini Gösteren Örnek Rapor 403

EK 16. Motivasyon Arttırmaya Yönelik Bir Classdojo Paylaşımı 404

EK 17. Öğrencilerin İlgisini Çekmeye ve Meraklarını Arttırmaya Yönelik Bir Classdojo Paylaşımı.....405

EK 18. Classdojo Üzerinden Öğrencilere Verilen Geri Bildirimlere Bir Örnek ...406

Ek 19. Plickers Öğrenci Bireysel Raporlarından Örnekler 407

EK 20. Öğrencilerin Mayıs Ayı İçinde Yapılan Plickers Etkinliğine Verdikleri Cevapların Genel Görüntüsü 408

EK 21. Plickers Soru Bazında Tüm Öğrencilerin Durumunu Gösteren Rapor 409

EK 22. Flipquiz Etkinliğindeki Kategorilerden Örnek Sorular 410

EK 23. Uygulama Öncesinde Öğrencilere Dağıtılan EdPuzzle Tanıtım Kılavuzu 411

EK 24. Birinci Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri 413

EK 25. Birinci Hafta Yapılan Hikâye Haritası Etkinliğine Ait Çalışma Kağıdı 420

EK 26. Birinci Hafta Yapılan Hikâye Unsurları Etkinliğine Ait Çalışma Kağıdı . 422

EK 27. İkinci Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri 424

EK 28. İkinci Hafta Yapılan Düşün-Eşleş-Paylaş Etkinliğine Ait Çalışma Kağıdı 431

EK 29. Üçüncü Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri 433

EK 30. Üçüncü Hafta Yapılan Sınıf İçi Etkinliklere İlişkin Çalışma Kağıtları 438

EK 31. Dördüncü Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri 441

EK 32. Dördüncü Hafta Yapılan Flipquiz Etkinliğine İlişkin Çalışma Kağıdı 445

EK 33. Beşinci Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri 446

EK 34. Beşinci Hafta Yapılan Sınıf İçi Etkinliklere Ait Çalışma Kâğıdı 449

EK 35. Altıncı Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri 452

EK 36. Uygulamanın Altıncı Haftasında Yapılan Sınıf İçi Etkinliğe Ait Çalışma Kâğıdı 454

EK 37. Yedinci Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri 457

EK 38. Yedinci Haftanın Sınıf İçi Aşamasına Ait Çalışma Kâğıdı 459

EK 39. Sekizinci Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri 464

EK 40. Uygulamanın Sekizinci Haftasında Yapılan Flipquiz Etkinliğine Ait Çalışma Kâğıdı 467

EK 41. Uygulamanın Sekizinci Haftasında Öğrencilerin Akranlarının Yazılarıyla İlgili Değerlendirmelerini Yazdıkları Etkinlik Kağıdı 468

EK 42. Deney Grubundan Bir Öğrencinin Son Testte Yazdığı Hikâye 470

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar) Yazma Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması* 39

Tablo 2. *Yazma Öğrenme Alanında Yer Alan Hikâye Edici Metin Yazma Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı* 50

Tablo 3. *Hikâye Edici Metin Yazma Öğretimine Katkı Sağlayacak Dinleme/İzleme Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı* 51

Tablo 4. *Hikâye Edici Metin Yazma Öğretimine Katkı Sağlayacak Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı* 52

Tablo 5. *Yapısalcı Öğrenme Tasarımının Unsurları ve TYES'te Dikkate Alındıkları Aşamalar* 66

Tablo 6. *TYES Modelinde Sınıf İçi Zamanında Kullanılabilecek Etkinlikler* 78

Tablo 7. *Yazmada Kullanılabilecek Üstbilişsel Stratejiler ve Bunlara Yönelik Sorular* 88

Tablo 8. *Ön Test Son Test Eşleştirilmemiş Kontrol Gruplu Desen Gösterimi* 121

Tablo 9. *Araştımacılara Göre Karma Yöntem Araştırmasının Güçlü Yönleri* 124

Tablo 10. *Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Hesaplanan Uyum İndeksleri* 148

Tablo 11. *Araştırmanın Katılımcılarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyleri* 151

Tablo 12. *KMO ve Bartlett Küresellik Test Sonuçları* 154

Tablo 13. *ÜYFÖ'ye İlişkin Öz Değerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları* 155

Tablo 14. *ÜYFÖ'nün Faktör Yükü Dağılımı* 157

Tablo 15. *Uyum İyiliği İndeksleri* 159

Tablo 16. *ÜYFÖ Genel ve Alt Faktörlere İlişkin Cronbach Alpha Değerleri* 161

Tablo 17. *Madde-Toplam İstatistikleri* 162

Tablo 18. *Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemleri* 165

Tablo 19. *Nicel Veri Analizi Haritası* 166

Tablo 20. *Karma Model Kapsamında Yapılan Nicel ve Nitel Veri Analizi İşlemleri* 167

Tablo 21. *EdPuzzle Platformunda Paylaşılan Videolara İlişkin Tanıtıcı Bilgiler* 178

Tablo 22. *Birinci Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar* 190

Tablo 23. *İkinci Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar* 203

Tablo 24. *Üçüncü Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar* 214

Tablo 25. *Öğrencilerin Yaptıkları Öz Değerlendirmeye İlişkin Sayısal Veriler* 220

Tablo 26. *Dördüncü Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar* 223

Tablo 27. *Beşinci Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar* 228

Tablo 28. *Altıncı Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar* 234

Tablo 29. *Yedinci Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar* 244

Tablo 30. *Sekizinci Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar* 249

Tablo 31. *Hikâye Yazma Başarı Puanlarının Normalliğine İlişkin Veriler* 256

Tablo 32. *Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliğine İlişkin Box-M Testi* 258

Tablo 33. *Dönüştürme Sonrasında Başarı Puanlarının Normalliğine İlişkin Veriler* 259

Tablo 34. *Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliğine İlişkin Box-M Testi* 260

Tablo 35. *Hikâye Yazma Başarısına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Ön Test ve Son Teste Göre Dağılımı* 260

Tablo 36. *Hikâye Yazma Başarısına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları* 261

Tablo 37. *ÜYF Puanlarının Normalliğine İlişkin Veriler* 263

Tablo 38. *Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliğine İlişkin Box-M Testi* 263

Tablo 39. *ÜYFÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri* 264

Tablo 40. *ÜYF Düzeyine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları* 264

Tablo 41. *Basit Doğrusal Regresyon Modeli Özeti* 268

Tablo 42. *Basit Doğrusal Regresyon Modelinin Anlamlılığına İlişkin Varyans Analizi* ... 268

Tablo 43. *Değişkenlerin Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi* 272

Tablo 44. *Değişkenler Arasındaki İkili Korelasyon Değerleri* 273

Tablo 45. *Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistik Değerleri* ... 275

Tablo 46. *Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Model Özeti* 275

Tablo 47. *R Değerinin Anlamlılığının Test Edildiği Varyans Analizi Sonuçları* 276

Tablo 48. *Hikâye Yazma Başarısının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları* 276

Tablo 49. *ÜYF Alt Boyutlarının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi* 277

Tablo 50. *Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Son Testinin Normalliğine İlişkin Katsayı Değerleri* 278

Tablo 51. *ÜYF Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Ön Test ve Son Teste Göre Dağılımı* 278

Tablo 52. *ÜYFÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi* 279

Tablo 53. *Grupların Yazma Kaygı Ortalamalarının Ön Test ve Son Testlere Göre Normallik Testleri* 282

Tablo 54. *Yazma Kaygısı Ön Test, Son Test ve Fark Puanlarının Normallik Testleri* 283

Tablo 55. *Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları* 283

Tablo 56. *Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları* 284

Tablo 57. *Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Ortalamalarının T-Testi Sonuçları* 285

Tablo 58. *Deney Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Ortalamalarının T-Testi Sonuçları* 285

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Problem durumunun şematik gösterimi 12

Şekil 2. Bir yazma parçası üretmede gerekli olan unsurlar 22

Şekil 3. Geleneksel sınıf ve ters yüz edilmiş sınıf. 54

Şekil 4. Harmanlanmış öğrenme kategorileri 58

Şekil 5. TYES modelinin kavram haritası ile gösterimi 64

Şekil 6. Karma model deseni seçilirken dikkat edilen hususlar 133

Şekil 7. Eş zamanlı paralel desen. 134

Şekil 8. Maddelerin örtük değişkeni açıklama oranı 149

Şekil 9. Maddelerin örtük değişkenleri açıklama oranları 158

Şekil 10. 12AUS2 kodlu soruya verilen doğru cevaba ilişkin geri bildirim 192

Şekil 11. 12AUS2 kodlu soruya verilen yanlış cevaba ilişkin geri bildirim 193

Şekil 12. Plickers sorusuna verilen cevaplara ilişkin rapor 194

Şekil 13. Deney grubundaki bir öğrenciye ait hikâye haritası 195

Şekil 14. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı bölümü (hikâye unsurları [karakterler]) 196

Şekil 15. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı bölümü (hikâye unsurları [mekân]) 197

Şekil 16. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı bölümü (hikâye unsurları [olay])....198

Şekil 17. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı bölümü (hikâye unsurları [olay])....198

Şekil 18. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı bölümü (hikâye unsurları [olay])....199

Şekil 19. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı bölümü (Hikâye Unsurları [Zaman]) 200

Şekil 20. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı bölümü (Hikâye Unsurları [Zaman]) 200

Şekil 21. Hikâye haritası etkinliği kapsamında bir öğrenciye verilen yazılı geri bildirim örneği 201

Şekil 22. Tema konusundaki bir öğrenci cevabına verilen yazılı geri bildirim 206

Şekil 23. Ana fikir konusundaki bir öğrenci cevabına verilen yazılı geri bildirim....207

Şekil 24. Bir öğrencinin uygulamanın ikinci haftasında izlediği videolara ilişkin düşünceleri 208

Şekil 25. İkinci hafta yapılan Plickers etkinliğindeki bir soruya verilen cevaplara ilişkin sayısal veriler 209

Şekil 26. Tema, konu ve ana fikri bulmaya yönelik düşün-eşleş-paylaş etkinliği-1....210

Şekil 27. Tema, konu ve ana fikri bulmaya yönelik düşün-eşleş-paylaş etkinliği-2....210

Şekil 28. Tema, konu ve ana fikri bulmaya yönelik düşün-eşleş-paylaş etkinliği-3....211

Şekil 29. Tema, konu ve ana fikri bulmaya yönelik düşün-eşleş-paylaş etkinliği-4....211

Şekil 30. Uygulamanın ikinci haftasındaki düşün-eşleş-paylaş etkinliğinde eşleşen iki öğrencinin yazılarına verilen geri bildirim-1 212

Şekil 31. Uygulamanın ikinci haftasındaki düşün-eşleş-paylaş etkinliğinde eşleşen iki öğrencinin yazılarına verilen geri bildirim-1 213

Şekil 32. Üçüncü hafta yapılan Plickers etkinliğinde öğrencilere yöneltilen sorulardan birine ilişkin rapor 218

Şekil 33. Üçüncü hafta yapılan Plickers etkinliğinde öğrencilere yöneltilen dikkat sorularından birine ilişkin rapor 219

Şekil 34. Uygulamanın üçüncü haftasındaki yansıtma/değerlendirme aşamasında öğrencilerden birine verilen yazılı geri bildirim-1 221

Şekil 35. Uygulamanın üçüncü haftasındaki yansıtma/değerlendirme aşamasında öğrencilerden birine verilen yazılı geri bildirim-2 222

Şekil 36. Flipquiz etkinliği kapsamında oluşturulan gruplardan birinin hikâyenin bölümleri, tema kategorisindeki sorulara verdikleri cevaplar 226

Şekil 37. Flipquiz etkinliği kapsamında oluşturulan gruplardan birinin "betimleme" kategorisindeki sorulara verdikleri cevaplar 226

Şekil 38. Flipquiz etkinliği kapsamında oluşturulan gruplardan birinin "Kirazlar" kategorisindeki sorulara verdikleri cevaplar 227

Şekil 39. Beşinci hafta yapılan Plickers etkinliğinde öğrencilere yöneltilen dikkat sorularından birine ilişkin rapor 230

Şekil 40. Mekân betimlemesi örneği-1 230

Şekil 41. Mekân betimlemesi örneği-2 231

Şekil 42. Mekân betimlemesi örneği-3 232

Şekil 43. Uygulamanın beşinci haftasındaki yansıtma/değerlendirme aşamasında öğrencilerden birine verilen yazılı geri bildirim 233

Şekil 44. Altıncı hafta yapılan Plickers etkinliğinde öğrencilere yöneltilen dikkat sorularından birine ilişkin rapor 236

Şekil 45. Zihin haritası etkinliği (hikâyede mizah unsurlarından yararlanma) 237

Şekil 46. Diyalog yazma (1. bölüm) 238

Şekil 47. Diyalog yazma (2. bölüm) 239

Şekil 48. Bir öğrencinin, karikatürde yer verdiği diyaloglardan hareketle yazdığı hikâye ve bu hikâyeye ilişkin değerlendirmesi 240

Şekil 49. Bir öğrencinin, karikatürde yer verdiği diyaloglara ilişkin yazılı geri bildirim (1. Bölüm) 241

Şekil 50. Bir öğrencinin, karikatürde yer verdiği diyaloglara ilişkin yazılı geri bildirim (2. Bölüm) 242

Şekil 51. Bir öğrencinin, karikatürde yer verdiği diyaloglardan hareketle yazdığı hikâyeye ilişkin geri bildirim 243

Şekil 52. Bir öğrencinin "Boz Eşek" adlı hikâyenin bir bölümünün orijinaline dayalı olarak yazdığı bölüm..... 246

Şekil 53. Öğrencinin yeniden yazdığı hikâye bölümünde neyi farklı yaptığına ilişkin değerlendirmesi..... 247

Şekil 54. Öğrencinin orijinal hikâyeye yönelik değerlendirmesi 247

Şekil 55. Bir grubun Flipqiz etkinliği kapsamındaki "Devam Ettir, Tamamla" kategorisindeki ikinci soruya verdikleri cevap 250

Şekil 56. Bir grubun Flipquiz etkinliği kapsamındaki "Cümleleri Genişlet" kategorisindeki beşinci soruya verdikleri cevap..... 251

Şekil 57. Bir grubun Flipqiz etkinliği kapsamındaki "Ortaya Karışık" kategorisindeki beşinci soruya verdikleri cevap..... 251

Şekil 58. Sekizinci hafta yapılan akran değerlendirme etkinliğinden örnek-1..... 252

Şekil 59. Sekizinci hafta yapılan akran değerlendirme etkinliğinden örnek-2..... 253

Şekil 60. Sekizinci hafta yapılan akran değerlendirme etkinliğinden örnek-3..... 253

Şekil 61. Deney ve kontrol gruplarının hikâye yazma başarı düzeylerindeki zamana bağlı değişim..... 262

Şekil 62. Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerindeki zamana bağlı değişim..... 266

Şekil 63. Yordayan (ön öğrenme düzeyi) ve yordanan (hikâye yazma başarısı) değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı 267

Şekil 64. Normallik ve doğrusallık varsayımlarına ilişkin grafikler 271

Şekil 65. Uygulama öncesinde hikâye yazarken zorlanılan unsurlar 287

Şekil 66. Geleneksel yüz yüze öğretimin olumlu yönleri 290

Şekil 67. Geleneksel öğretimin olumsuz yönleri 292

Şekil 68. TYES modelinin sınıf aşamasındaki yararları 295

Şekil 69. TYES modelinin sınıf dışı aşamadaki yararları 298

Şekil 70. TYES'in olumsuz yönleri 299

Şekil 71. Algılanan TYES ve geleneksel yüz yüze öğretim farkları 303

Şekil 72. TYES modelinin geliştirdiği beceriler 305

Şekil 73. TYES'te yaşanan sorunlar 307

Şekil 74. Video soru ve açıklamalarının gerekliliği 309

Şekil 75. TYES'in yansıtma ve değerlendirme aşaması 312

Şekil 76. TYES'in geliştirdiği duyuşsal boyutlar (motivasyon kaynakları ve tutum) 313

Şekil 77. Öğrencilerin TYES modeline yönelik önerileri 315

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AUS	Açık uçlu soru
EHS	Evet/hayır sorusu
ÇSS	Çoktan seçmeli soru
HÇPY	Hikâye Edici Metim Çözümleyici Puanlama Yönergesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
ÜYF	Üstbilişsel Yazma Farkındalığı
ÜYFÖ	Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği
TYES	Ters yüz edilmiş sınıf
YKÖ	Yazma Kaygısı Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Problem Durumu

Toplumsal yaşamı düzenleyen sistemlerin, varlığını etkili bir şekilde devam ettirebilmesi için çağın değişen koşullarına ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Söz konusu değişimler çerçevesinde ortaya çıkan yeni değerler dizisini toplum tabanına yayma amacına hizmet eden en önemli sistemlerden biri ise şüphesiz ki eğitimdir.

Yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği öğrenme yöntemlerinin benimsenmesiyle eğitimde de yeni bir değerler sistemi oluşmuş; öğrenci merkezli ve etkileşime dayalı öğretim, beceri, süreç, uygulamalı beceriler, plan ve projeler, esnek zaman, bireyselleştirilmiş öğretim, iş birliği, küresel toplum, internet tabanlı eğitim ve yaşam boyu öğrenme gibi kavramlar eğitim anlayışlarının merkezine konumlandırılmıştır (Trilling ve Fadel, 2009, s. 38). Bilgi çağı olarak adlandırılan bu yüzyıldaki eğitim uygulamaları küreselleşmeye, yeniliklere, kişisel gelişime ve teknolojiye dayalı ilerlemeye önem verirken rutin işler ve düşünme becerileri yerini daha üst düzeyde bilgi, uzmanca düşünme ve karmaşık iletişim kurma gibi uygulamalı becerilere bırakmaktadır (Trilling ve Fadel, 2009, s. 8). Bu yüzden yaşadığımız çağdaki eğitim uygulamalarında, anlayışlarında ve stratejilerinde meydana gelen değişimlere kayıtsız kalmak küreselleşen eğitimin etkin bir üyesi olamama ve yeniliklere kapalı bir toplumsal yapı içerisinde kişisel gelişimi sağlayamama gibi olumsuz sonuçları beraberinde

getirecektir. Bu noktada teknoloji, küresel eğitim anlayışının bir gereği ve aynı zamanda önemli bir aracı olma işlevi taşımaktadır.

Yazmada Teknolojiden Yeterince Yararlanılmaması

Teknolojinin hızlı bir şekilde yayılması tüm alanları etkilemekte; modern yaşam şekillerindeki değişiklik, öğretme ve öğrenme kültürlerinde de değişim yaşanması sonucunu doğurmaktadır. Öğrenciler artık tüm disiplinlerde teknoloji ile kuşatılmış bireyler olarak yetişmektedir (Wolff ve Chan, 2016, s. 3). Özellikle internetin, bilgisayarların ve mobil araçların yaygınlaşması ve eğitim dünyasının bu gelişmelerden etkilenmesi öğrenci profilini ve eğitimden beklenen çıktıları farklılaştırmaktadır (Turan, 2015, s. 1). Günümüz toplumunu artık önceki nesillerden daha farklı olarak bilgiyi işleyen, çok yönlü teknoloji bilgisine sahip olan ve bilgi iletişim teknolojileriyle sürekli etkileşim hâlinde olan "dijital vatandaşlar" (Prensky, 2001) şekillendirmektedir.

Öğretim teknolojilerine erişimin kolaylaşmasıyla birlikte öğrencilerin öğrenme yolları kadar öğretmen rolleri de kökten değişime uğramıştır (Johnson, Adams Becker, Estrada ve Freeman, 2015). Öğretmenlerin bu süreçte sahip olmaları gereken yeterlilik alanları; "teknoloji yoluyla öğrencilerin öğrenmelerini ve yaratıcılıklarını kolaylaştırma"dan "dijital çağa uygun öğrenme ortamları ve değerlendirme etkinlikleri tasarlama"ya, "dijital vatandaşlıkta model olma"dan "mesleki gelişim ve liderlik etkinliklerine katılma"ya kadar bir dizi alanı kapsayacak şekilde genişlemiştir (International Society for Technology in Education [ISTE] Uluslararası Eğitimde Teknoloji Topluluğu'ndan aktaran Kurt, 2013, s. 24). Yirmi birinci yüzyılda öğrenme ortamları ve kaynakları açısından zaman ve mekân ilişkileri farklılaşmakta; geleneksel olarak aynı zaman ve aynı mekânda yürütülen eğitim-öğretim etkinlikleri artık farklı mekân-aynı zaman, farklı mekân-farklı zaman ile aynı zaman-farklı mekânda da sürdürülebilmektedir. Bu durum, kullanılan araç gereç ve kaynakların da farklılaşması durumunu beraberinde getirmekte ve sadece ders kitapları ağırlıklı materyaller değil çevrim içi, çevrim dışı, üç boyutlu, holografik ve benzeri kaynaklar da sınıflara girmeye başlamaktadır (Türk Eğitim Derneği MEM [TEDMEM], 2015, s. 133). Öğrenme ortamlarının ve öğretim materyallerinin yanında öğrenme yaklaşımlarının ve bilgiye ulaşma yollarının da köklü değişimlere uğraması orta vadede

eğitimin dijital materyallerle desteklenmesinde bir artış yaşanmasına, uzun vadede de öğrenim işinin çoğunlukla sanal ortama taşınmasına zemin hazırlamaktadır (Ay, 2014, s. 45).

Dünyada, özellikle son yarım yüzyılda, bilimsel ve teknolojik alanda yaşanan gelişmeler; eğitim ve öğrenme gibi kavramların, yaşanılan bilgi çağının gerektirdiği ölçütlere göre yeni bakış açılarıyla ele alınmasını ve değerlendirilmesini zorunlu kılmıştır. "Geleneksel eğitim olarak bilinen yüz yüze eğitim yaklaşımı yerine son birkaç yıldır hem geleneksel hem yenilikçi eğitim sisteminin bir karması olarak düşünülebilen bilgisayar destekli eğitim veya Web destekli öğrenme olarak adlandırılan başka bir sistem yaklaşımı ortaya çıkmıştır" (Gençer, 2015, s. 16). Bu doğrultuda bireyin yaşam boyu öğrenmesine katkı sağlayacak zihinsel, dilsel ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amacına yönelik olarak teknolojiye dayalı eğitim araçlarının tasarlanması ve uygulanması daha da önemli hâle gelmiştir.

"Öğrenme yaşantılarının bugünün toplumsal ve bireysel gereksinimlerine yanıt verebilecek şekilde bilim ve teknolojiye uygun olarak yeniden tasarlanması, istenilen hedeflere ulaşmanın ön koşuludur. Zihinsel ya da fiziksel olarak öğrenciyi harekete geçirecek teknoloji destekli her etkinlik, öğrencileri öğrenme sürecinde aktif kılacaktır" (Saygılı, 2011, s. 159). Bunun yanında eğitim sistemimizde yer alan ve bireylerin sahip olması gereken birtakım becerilerin de teknoloji sayesinde edinilmesi daha kolay olmaktadır. Konuyla ilgili olarak Şahin ve Ocak (2011) aktif öğrenme, sosyal öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme, demokratik düşünme, üst düzey düşünme gibi öğrenme çıktılarının elde edilmesinin teknolojiyle daha mümkün olduğunu ifade etmektedirler (s. 229). Bununla birlikte teknolojinin öğrenci ve öğretmen etkileşimini, okula bağlılığı ve motivasyonu arttırma; iletişim becerilerini geliştirme; çeşitli öğrenme stillerini destekleme; öğrencilerin kültürel köprüler kurmalarına yardımcı olma; eğlenerek etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlama; öğrenme sürecini hızlandırma ve kolaylaştırma; bilgiye kolay ve hızlı erişim imkânı sunma gibi yararlarının bulunduğu kabul edilmektedir (Günüç, 2017, s. 17).

Türk Eğitim Derneğinin 2015-2022 yıllarını kapsayan dönem için önerdiği eğitimsel uygulamaların yer aldığı "Ulusal Eğitim Programı"nda zengin öğrenme ortamlarının doğal bir sonucu olarak bireyin daha fazla teşebbüste bulunmasının ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk almasının önemsenmesi gerektiği, öğrenme araç gereçleri ve sistem desteklerinin bu kapsamda teknoloji bütünleşmesi ile hazırlanmasının öğrencilerin

sorumluluk almalarını kolaylaştıracağı ileri sürülmektedir (TEDMEM, 2015, s. 134). Bunun yanı sıra Ulusal Eğitim Programı'nda bilgi inşasına olanak sağlayan, öğrencinin yeterlilik ve özelliklerine göre düzenlenmiş bir öğrenme ortamı tasarımı önerilmekte; bu tasarım çerçevesinde mobil öğrenme, değerlendirme, teknoloji, dil becerileri, iletişim becerileri ve anlama düzeyinin geliştiği uygulamaların yer alması gerektiği belirtilmektedir (TEDMEM, 2015, s. 134). Eğitimde teknolojiye dayalı uygulamaların gerekliliğine, Türkiye Sinai Bankası tarafından 2014 yılının Haziran ayında yayımlanan "Eğitim Sektörü Raporu"nda da yer verilmekte ve gelişen teknolojiyle birlikte bilgiye dayalı yeni sistem içerisinde eğitim ve öğretim sürecinin geleneksel metotlardan vazgeçilerek uzun vadede sanal ortamlara taşınmasının eğitim sektörünün vizyonu olduğuna dikkat çekilmektedir. Bunun yanında öğrenmenin zaman ve mekândan bağımsız hâle gelmesi, bireylerin kendi öğrenme ortamlarını düzenleyebilmeleri ve ihtiyaçları doğrultusunda kişiselleştirebilmeleri, öğrenenlere dersin anlayamadıkları kısımlarını tekrar etme ya da iyi bildikleri kısımları atlayabilme ve zamanlarını dersin dikkatlerini daha çok çeken bölümlerine ayırabilme olanağının verilmesi gibi hususlar vurgulanmaktadır (Ay, 2014, s. 44). Özellikle dördüncü sanayi devriminin eğitime yansıması olarak kabul edilen Eğitim 4.0 da öğrencilerin geleceğin teknolojik ihtiyaçlarına göre donatılmasını hedefleyen bir yaklaşım olarak yer ve zaman gözetmeden öğrenmeye, kişiselleştirilmiş ve uygulamalı eğitime, mentor/danışman öğretmenliğe ve e-öğrenmeye vurgu yapmaktadır (Kılıç, 2018)

Günüç (2017) yeni paradigmalar ve yaklaşımlar ile yeni ve güncel teknolojilerin gerçek yaşama etkili bir şekilde entegre edilerek yeni nesil öğrenme kültürü ve ortamlarının toplum genelinde yaygınlaştırılması gerektiğini ifade etmektedir (s. 9). Nitekim bilim ve teknoloji alanında belirlenen hedefler doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2011 yılında hayata geçirilen Fırsatları Arttırma, Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi bu gerekliliğin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bilgi iletişim teknolojisi araçlarının öğretme-öğrenme sürecinde etkin şekilde kullanılmasının amaçlandığı proje, okul öncesinden ortaöğretime kadar olan tüm kademelerde gerçekleştirilen eğitim ve öğretim uygulamalarının teknolojiyle bütünleştirilmesini amaçlamaktadır (MEB [Millî Eğitim Bakanlığı], 2013).

Özellikle son yıllarda bilgisayar destekli öğretim, bilgisayar destekli öğrenme, bilgisayar temelli dil öğretimi, bilgisayar temelli eğitim, bilgisayar ortamlı iletişim, bilgisayar aracılı

öğretim, teknoloji destekli dil öğrenme, web destekli dil öğrenme gibi farklı terimlerle ifade edilen (Beatty, 2010) ve genel olarak bilgisayar destekli dil öğretimi çerçevesinde ele alınabilecek teknolojilerin, öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin değerlendirilmesi amacıyla çalışmalar yapılmaktadır (Cox, 2007). Bunun yanında bilgisayar destekli dil öğretimi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi temel becerilere yönelik olarak öğrenmede özerklik gibi daha farklı alanlarda yapılan araştırma ve uygulamalara da entegre edilmektedir (Beatty, 2010, s.11). Bu süreçte "bilgi iletişim teknolojilerinin kullanıldığı bir süreçte dil becerilerine yönelik kazanımların daha kolay ve kalıcı gerçekleştirileceği" (Karadüz, 2014, s. 51) ve "öğrenene bir öğreticiden bağımsız olarak kendi kendine çalışma ve kendi öğrenmelerini yönlendirme fırsatı sunulduğu için öğrenen özerkliğinin gelişeceği" (Benson, 2010, s. 12) kabul edilmektedir. Ne var ki yapılan çalışmalar eğitim öğretim etkinliklerinde teknolojiden istenilen şekil ve düzeyde yararlanılmadığını ve/veya bu teknolojilerin tam anlamıyla içselleştirilemediğini göstermektedir (Gençer, 2015; Karadüz, 2014). Konuyla ilgili olarak Gençer (2015) Türk eğitim sisteminde teknolojik gelişmelere bağlı olarak bilgisayar destekli öğrenme, web tabanlı öğrenme, uzaktan eğitim gibi birçok öğrenme metotlarının kullanıldığını ancak özellikle yüz yüze etkileşimin olmaması, sınıf ortamının yaşanmaması, sosyal çevreden kopma gibi nedenlerle bu metotların yeteri kadar kabul görmediğini ifade etmektedir (s. 18).

Teknolojinin eğitimle doğru ve sistemli bir şekilde bütünleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü teknoloji tek başına bilgi edinmeye katkı sağlayan bir araç olmadığı gibi teknolojinin öğrenmeyi geliştirecek sihirli bir formülü de yoktur. Yeni bir kalemin çocuğu daha iyi bir yazar yapamaması gibi, teknoloji de tek başına bireyi iyi bir öğrenen yapmaya yetmeyecektir. Ancak teknolojinin uygun stratejiler ve yöntemler kullanılarak eğitimle başarılı bir şekilde bütünleştirilmesiyle istenen öğrenme çıktılarının elde edilmesi mümkün olabilmektedir.

Eğitimin diğer alanlarında olduğu gibi Türkçe öğretimi açısından da söz konusu teknoloji entegrasyonu önem taşımaktadır. Türkçe öğretimi çerçevesinde yapılan uygulamalarla geliştirilmeye çalışılan dil becerileri arasında yer alan yazma açısından düşünüldüğünde de teknolojinin hızlı gelişiminin yazma eğitimine yeni bir boyut kazandırması gerekmektedir. Ancak bu durumun yazma becerisinin geliştirilmesine dayalı uygulamalara yeteri kadar yansıtıldığını söylemek mümkün değildir. Konuyla ilgili olarak Karadüz (2014) Türkçe

derslerinin dile ait becerilerin kazanıma dönüştürülmesinde etkileşimli ve sosyal çevrenin de öğrenmeye katıldığı bir süreci gerektirdiğini ancak öğrenme ortamlarında çoklu, birlikte çalışmayı sağlayacak süreçlerin tasarlanamadığını belirtmektedir. Ayrıca bu süreçleri destekleyecek verilere, kaynaklara, yöntemler, tekniğe ve teknolojiye yeterince ulaşılamamasının geleneksel yaklaşımın devam etmesi sonucunu doğurduğunu ifade ederek sorunun giderilmesi noktasında bilişim teknolojilerinin öğrenme ve öğretme süreciyle bütünleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Karadüz (2014) buna rağmen diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazma eğitimi süreçlerinin de sınırlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin benzer çalışmalar gerçekleştirdikleri, doğal bir katılım göstermedikleri, özgün ve farklı tutum ve davranışlar ortaya koyamadıkları bilgi amaçlı bir görüntüye sahip olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında görseller, videolar, birlikte yazma, yaratıcı ve özgün yazma, ses kayıtları kullanma, sesli okuma gibi etkinlikler öğrencilerin derslerde daha istekli olmalarına katkı sağlayacak unsurlar olmasına karşın okullarda verilen ödevlerin genellikle bireysel yazmaya yönelik olarak ele alındığını ileri sürmektedir (Karadüz, 2014). Bu durum teknolojiye dayalı yazma çalışmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim dijital ortamlarda yazmanın kullanıcılara fiziksel rahatlık, zaman tasarrufu, ekonomiklik, kolay paylaşım imkânı, görsellerin kullanımı, yazım ve noktalama sorunlarının azalması, sayfa düzeni ve arşivleme gibi kolaylıklar sunduğu belirtilmektedir (Tüzel ve Tok, 2013, s. 577). Bu avantajlarına rağmen teknolojiden yeteri kadar yararlanıldığını söylemek mümkün değildir. Teknolojiden yeteri kadar yararlanılmaması şüphesiz ki yazma öğretiminde yaşanan tek sorun değildir. Aslında bu sorunları öncelikle Türkçe öğretiminin genel sorunları çerçevesinde ele almak gerekmektedir.

Yazmada Yaşanan Zorluklar ve Yazma Kaygısı

Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD, Organisation for Economic Co-operation and Development) tarafından on beş yaşında örgün eğitime devam eden öğrencilerin Fen, Matematik ve okuma temel konularındaki yeterliliklerinin ölçülmeye çalışıldığı PISA sınavlarında yıllar içinde puan ortalaması en gerileyen alan Türkçe okuryazarlık alanı olmuştur. 2015 yılında okuma alanında Türkiye'den sınava katılan öğrencilerin yalnızca %0,6'sı üst düzey performans gösterebilirken Türkiye 70 ülke içinde 50. sırayı alabilmiştir (OECD'den aktaran Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2017, s. 120-122). Bu veriler,

öğrencilerin okuma alanında değerlendirme ve yansıtma (irdeleme) yapma süreçlerini, çoklu ölçüt ya da bakış açılarını dikkate alarak ve metnin ötesinde anlam geliştirmeyi gerektiren uygulamaları kullanarak hipotez önermeyi ya da değerlendirme yapmayı gerçekleştiremediklerini ortaya koymaktadır (OECD'den aktaran ERG, 2017, s. 221). Bu durum yalnızca okuma öğrenme alanıyla sınırlandırılamayacak kadar çok boyutlu ve kapsamlı bir sorunu işaret etmektedir. Esasen bu, Türkçe öğretiminin genel sorunu olma özelliği taşımaktadır. Nitekim Türkçe öğretiminde hâlen dilsel becerilerin geliştirilmesinde bütünsellik anlayışına geçilemediği; Türkçe öğretiminin bir bilgi dersi gibi algılandığı; öğretimde metinden kopuk, kuramsal ve soyut dil alıştırmalarının yapıldığı; dil becerilerinin kazandırılması sürecinde öğrencinin dil gelişim düzeyinin ve yetiştiği toplumsal çevrenin göz önünde bulundurulmadığı; Türkçe öğretiminde yalnızca ders kitabına bağlı kalınmaya devam edildiği; öğretim ortamının değişik uyaranlarla zenginleştirilmediği; öğretimde genellikle öğretici (didaktik) metinlere yer verildiği ve dersin duyarlılık kazandırma boyutuna yeterince dikkat edilmediği bilinmektedir (S. Sever, Kaya ve Aslan, 2006, s. 17-20).

Türkçe öğretimine ilişkin bu sorunların doğrudan ya da dolaylı olarak yazma öğretimine yansıdığını söylemek mümkündür. Nitekim Türkiye'de ilköğretim başta olmak üzere öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin yeterince iyi olmadığı kabul edilmektedir (Arıcı ve Ungan, 2015). Gündüz ve Şimşek (2011) bu sorunların kökeninde yazma eğitiminde geleneksel öğretim yöntemlerinin kabuğunun hâlen kırılamamasının yattığını ifade etmektedirler. Uygulama çalışmalarının arka plana atıldığı geleneksel yöntemlerin varlığı, ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde yazmayla ilgili sorunların yaşanması durumunu beraberinde getirmektedir (s. 18-20). Yazma öğretiminde öğrencilerin yazma cesaretlerinin kırılmasına, yazmada öz güvenli olamamalarına ve onlarda yazma isteği oluşamamasına neden olan basmakalıp uygulamaların tercih edilmesi, yazma ile ilgili sorunların yaşanmasına neden olmaktadır (Temizkan, 2014). Bu geleneksel anlayışta öğrencilere genellikle yazılı olarak açıklamaları için konu ile ilgili bir atasözü veya özdeyiş verilmekte, öğrenciler de zihinlerinde kalıplaşmış bir şemaya bağlı kalarak yazdıkları metinleri giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşturmaya çalışmaktadırlar (Karakoç Öztürk, 2012). Kendilerinin belirlemediği veya belirleme aşamasında fikirlerinin alınmadığı, yaratıcılığın oluşmasına ya da farklı bakış açılarının geliştirilebilmesine katkı

sağlamayan konularda öğrencilerin bu şekilde yazmaya zorlanmaları yazma konusunda isteksiz olmalarına yol açmaktadır (Temizkan, 2014, s. 2). Soyut ve yaşamdan uzak yazma çalışmalarının yaptırılması, öğrencilerin yazma etkinliklerini sevmemelerine yol açmakta; buna bağlı olarak yazmanın zor bir uğraş olduğuna inanan öğrenciler yazmaya karşı isteksiz olmaktadırlar (Arıcı ve Ungan, 2015, s. 39).

Bunun yanı sıra yazma eğitiminde değerlendirme boyutu çoğunlukla ihmal edilmekte; yapılan özensiz uygulamalar zamanla öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve söz konusu yazma çalışmaları amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği durumuna düşmektedir (Göçer, 2010, s. 273). Yazma eğitimi uygulamaları; öğrencilerin düşünceye dayalı metin üretmeleri noktasında yetersiz kalırken yapılan yanlış uygulamalar öğrencilerin sahip oldukları düşünceleri yazılı olarak etkili biçimde ifade edememelerine neden olmakta ve bunun sonucu olarak da öğrenciler yetersiz ürünler ortaya koymaktadırlar (Bayburtlu, 2015, s. 156). Geleneksel yazma eğitimi çalışmalarında öğretmenler, yazılı anlatımları aşamalı bir yazma ve değerlendirme etkinlikleri ile izlemek yerine öğrencilerin yazdıkları metinlere dil bilgisi ve yazım kurallarını doğru şekilde yansıtabilme durumlarını ve noktalama işaretlerini doğru kullanabilme yeterliliklerini değerlendirmektedirler. Bu şekilde yazının içeriğinden ziyade dış görünüşün değerlendirilmesi ve yazılı anlatım sürecini izleme ve değerlendirme etkinliklerine yeteri kadar yer verilmemesi, yazma becerisinin geliştirilmesi sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Uygulama ve değerlendirme boyutlarındaki bir dizi yetersizlik, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olmaktadır (Karatay, 2011, s. 22).

Öğrencilere yazma çalışmalarında içerik, ortam ve zaman gibi sınırlamaların getirilmesi; yazının değerlendirilmesi aşamasında mekanik görünüm, sayfa düzeni gibi şekilsel özelliklerin yazının içeriğinden daha fazla öne çıkarılması; yazılı anlatım çalışmalarının öğretim programlarına uygun yapılmaması gibi sorunlar nedeniyle öğrencilerin yazılı anlatım becerileri istenen düzeyde gelişme gösterememektedir (Baştuğ ve Demirgüneş, 2016, s. 24). Uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi; sınıflarda öğrenci yoğunluğunun olması veya öğretmenden kaynaklanan "dışsal" sorunların yaşanması gibi nedenlerden dolayı yazma becerisi yeteri kadar geliştirilememektedir (Karatay, 2011, s. 22). Yazılı anlatım kurallarının bilgi aktarma mantığıyla öğretilmesi, yazma etkinliklerinin sınıfta öğretmenin denetiminde yapılacak

uygulama çalışmaları yerine daha çok ev ödevleriyle sınırlı tutulması ve buna bağlı olarak öğrencilerin yeteri kadar yazma deneyimi yaşayamamaları ve yazma derslerinde çoğunlukla okuma çalışmalarının yapılması gibi durumlar da öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlamayan unsurlar olmasına karşın hâlen yaygın olarak uygulanmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 18-20). Tüm bunlar planlama yapmayan; yöntem bilgisinden yoksun; düşünceyi geliştirme yollarını bilmeyen; düşüncelerini yazıya aktarmada güçlük yaşayan; yazılarında biçimsel, dil bilgisel ve anlatımsal yanlışlar yapan; noktalama işaretlerini gelişigüzel kullanan bir öğrenci profilinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 18-20).

Tok ve Ünlü (2014) yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede genel olarak zorlandıklarını ve kendilerini yazılı olarak ifade etmede güçlük yaşadıklarını; bu durumun yazma etkinliği için gerekli zamanın ayrılmaması ve öğrencilerin yöntem ve teknik bilgilerinin zayıf olması gibi nedenlerden kaynaklandığını ortaya koymaktadırlar. Ungan (2007) benzer şekilde öğrencilere yazma konusunda yeterli zamanın tanınmadığını belirtmekte ve bu durumun yazma becerisinin gelişimini engellediğini ileri sürmektedir.

Yalnızca ülkemizdeki çalışmalar değil yurt dışında yapılan çalışmalar da öğrencilerin yazma becerilerinde birtakım zorluklar yaşadıklarını ve yazma becerilerinin istenen oranda gelişmediğini göstermektedir. Örneğin Amerika'da Ulusal Eğitim İlerlemesi Değerlendirmesi (National Assessment of Educational Progress) verileri; Amerikalı dördüncü, sekizinci ve on ikinci sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun, öğrenim gördükleri eğitim kademesinin gerektirdiği yazma becerilerinde yalnızca kısmi bir yetkinlik düzeyine sahip olduklarını ve tüm öğrencilerin yalnızca %25'inin yetkin yazar olarak sınıflandırılabileceğini ortaya koymaktadır (Persky, Daane ve Jin'den aktaran Harris, Graham, Brindle ve Sandmel, 2009). Öğrenci, okula başladığında kompozisyon oluşturmaya yönelik olumlu bir tutuma sahipken yazmaya yönelik bu olumlu tutumun zaman içerisinde daha kötüye gittiği belirlenmiştir (Harris vd., 2009). Bu durum yazmayla ilgili geleneksel sınıf içi ve dışı uygulamaların sorgulanmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Nitekim Anders (2016) okullarda uygulanan geleneksel doğrudan öğretimin öğrencilere yazma becerisinin kazandırılması noktasında birtakım eksikliklerinin olduğuna dikkat çekmektedir. Anders (2016) geleneksel öğretimde öğrencilerin özellikle yazma öncesi görevlerde daha fazla doğrudan öğretim alarak daha az rehberlikli uygulamalar gerçekleştirdiklerini ve yine

daha az öğrenme desteği aldıklarını ileri sürmektedir. Bu şekilde yapılan doğrudan öğretimin tek başına öğrencilerin yazma süreçlerini tamamıyla yönetebilmelerine olanak tanıyacak bir yaklaşım olmadığını ifade ederek öğrencilerin belirli bir yazma görevini araştırma, analiz etme ve planlama süreçlerinde rehberlikli uygulamalara gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır. Bu rehberlikli uygulamaların olmaması ve yazma öğretimini hâlen birtakım geleneksel yöntemlerle gerçekleştirme ısrarı, öğrencilerin bu etkinlik alanından uzak durmalarına neden olmaktadır.

Geleneksel öğretim uygulamaları öğrencilerde yazma kaygısı sorununun yaşanmasına da neden olmaktadır (Harris vd., 2009). "Kişilerin yazmaya yaklaşma ya da yazmaktan kaçınmaya yönelik genel eğilimleri ile ilgili bir durum ve konuya özgü bireysel farklılıklar" (Daly, 1978, s. 10) olarak tanımlanan yazma kaygısının düşük ya da yüksek düzeyde olması yazma başarısını olumsuz etkilemektedir (Hassan, 2001; Reeves, 1997). Özellikle yazma öncesinde hissedilen aşırı kaygı ve başaramama korkusu, öğrencilerin yazma becerilerini ve yazılı metin üretme süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Arıcı ve Ungan, 2015; Hassan, 2001; Sulak, Kansızoğlu ve Kemiksiz, 2016). Şüphesiz ki bunda, öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde etkisiz kalmasının yanında öğrenme ortamlarının da birtakım sınırlılıklarının olması önemli rol oynamaktadır.

Öğrenme Ortamlarının Sınırlılıkları ve Ev Ödevlerinde Yaşanan Zorluklar

Yirmi birinci yüzyılla birlikte çalışma ortamları da değişmeye başlamıştır. İnternet ve taşınabilir bilgisayarlar daha da yaygınlaşmış, bilgiye erişim yolları çeşitlenmiştir. Ne var ki okulların dışındaki dünyanın bu denli değişmesine rağmen geleneksel sınıfların aynı oranda değiştiğini söylemek güçtür. Çoğunlukla öğrenciler hâlâ ezberci bir anlayışla eğitilmeye çalışılmakta, bilgiyi ölçmek için standartlaşmış testler kullanılmakta, bu testler üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalmaktadır (Bormann, 2014, s. 1). Konuyla ilgili olarak Boyraz (2014) kalabalık sınıfların, yoğun öğretim programlarının ve okulda geçirilen kısıtlı zamanın öğrencinin bireysel olarak ön plana çıkmasını engelleyen unsurlar olduğunu; bunun üstesinden gelinerek sınıf zamanının verimli kullanılabilmesi için öğrencinin okulun dışında geçirdiği zamanı da en iyi şekilde değerlendirebilmesi gerektiğini ifade etmektedir (s. 1).

Eğitim sistemimizde öğrencinin okulun dışında geçirdiği zamanı verimli kullanabilmesi için gerçekleştirilen en yaygın uygulama geleneksel ev ödevleridir. Ancak geleneksel ev ödevlerinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve eğitsel yararı sürekli tartışılan bir konudur. Öğrencilerin çoğu herhangi bir rehberlik veya açıklama olmaksızın ödevlerini kendi başlarına tamamlamada zorlanmakta ve dolayısıyla verilen ödev amacına ulaşamamaktadır.

Bunun yanında ağır ödevler yüksek düzeyde kaygı, yalnızlık ve hatta depresyona neden olabilmekte; öğrenciler ödevleri gelişimsel açıdan yararlı bulsa da strese neden olan ve duygusal açıdan çekici bir niteliğe sahip olmayan bir eylem olarak algılamaktadırlar (Zuzanek, 2009). Ebeveynler zaman ayıramama ve ekonomik nedenlerin yanında can sıkıntısı, yorgunluk, panik, yetersizlik algısı gibi duygusal nedenlerle çocuklarının ödevlerine yardımcı olamazken öğrenciler de sıkıntı, yorgunluk gibi duyuşsal; anlamama gibi bilişsel zorlukların yanı sıra sosyal ve psikomotor zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar (Özer ve Coşkun Keskin, 2015). Schmidt ve Ralph (2016) de benzer şekilde öğrenciler ödev yapmak üzere eve gittiklerinde iyi eğitimli ebeveyne sahip olan öğrencilerin yardım alabildiklerini ancak içerik konusunda bilgisi olmayan anne babaların çocuklarına yardım edemediğini ve bunun öğrenciler arasındaki farkı derinleştiren bir unsur olduğunu ortaya koymaktadırlar. Bu durum, ev ödevlerinden istenen eğitsel yararın sağlanamadığını göstermesi açısından önemlidir.

Yazma eğitimi açısından düşünüldüğünde de benzer bir durum söz konusudur. Yazma dersleri, sınıfta öğretmenin denetiminde uygulama yapma yerine daha çok ev ödevleriyle geçiştirilmektedir. Ödev ise amacına uygun olarak yapılmamaktadır. Zira neyi, nasıl, ne ölçüde yazacağını bilemeyen öğrenci verilen ödev konusunu aklına geldiği gibi yazmaktadır. Bu durum, öğrencinin yazma isteğini engellediği gibi yazısını da başarısız kılmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 103).

Yazma konusunda yaşanan bir diğer sorun ise öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirecek uygulamaların yapılmamasıdır.

Üstbilişsel Yazma Farkındalığını Geliştirecek Uygulamaların Yapılmaması

Çoğu öğrenci, yetkin bir yazar olmak için, kelime ve gramer bilgisine sahip olmak zorunda olduklarını bilir ancak üst düzeydeki öz düzenleme gereksinimlerinin çok daha az

farkındadırlar (Zimmerman ve Risemberg, 1997). Bu öğrenciler, başarılı bir kompozisyon için gerekli olan becerilerin karmaşık etkileşimini kontrol etmede çok iyi değillerdir. Olgunlaştıklarında ve daha karmaşık bir yazı yazmaları gerektiğinde planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme işlemlerinde kullanmak üzere düzenli strateji öğretimine; daha karmaşık stratejiler tanıtıldığında ve uygulanması gerektiğinde de kendi öğrenmelerini anlamalarına yardımcı olacak düzenli bir üstbiliş öğretimine ihtiyaç duyarlar (Sitko, 1998, s. 113). Bu ihtiyacın yetenekli yazarlar için en önemli başarı faktörü ve aynı zamanda öz düzenlemeli öğrenmenin de anahtar unsurları olduğu kabul edilmektedir (Graham ve Harris, 2000; Hacker, Keener ve Kircher, 2009; Karlen ve Compagnoni, 2016). Bu yüzden yazma öğretiminde, üstbilişsel farkındalığa ve strateji kullanımına vurgu yapan uygulamalara yer verilmelidir. Ancak hâlihazırdaki durum, yazma başarısında son derece önemli bir etkisi olan üstbilişin ihmal edildiğini göstermektedir. Nitekim Kaya ve Ateş (2016) Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hikâye yazma öğretimi yaptıkları öğrencilerin, sekiz haftalık uygulama süresince sistematik bir hazırlık süreci olmadan hikâye yazma çalışmalarına başladıklarını ve süreci izlemeye dönük çalışmaları planlı bir şekilde gerçekleştirmediklerini ortaya koymaktadırlar.

Şüphesiz ki öğrencilerin üstbilişsel strateji kullanımlarının ya da farkındalıklarının yeterli düzeyde olmaması, programdaki yazma etkinliklerinin ve kazanımlarının sorgulanması durumunu beraberinde getimektedir.

Yazma becerisinin gelişimini zorlaştıran tüm bu nedenler araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır. Şekil 1'de söz konusu problem durumunun şematik gösterimi verilmiştir:



Şekil 1. Problem durumunun şematik gösterimi

Şekil 1'de görüldüğü üzere yazma öğretiminde teknolojiden yeterince yararlanılmaması, öğrencilerin yazmada yaşadıkları zorluklar ve yazma kaygıları, öğrenme ortamlarının sınırlılıkları ve ev ödevlerinde yaşanan zorluklar ile üstbilişsel yazma farkındalıklarının yeterince gelişmemesi bu araştırmanın problem durumunun boyutlarını oluşturmaktadır. Ters yüz edilmiş sınıf modeli (TYES) olarak bilinen yenilikçi eğitim anlayışının bu boyutların her birinde yaşanan sorunların giderilmesi noktasında iyileştirici ve geliştirici bir etkisinin olacağı düşünülmektedir. Nitekim TYES modelinin sınıf dışı, sınıf içi ve yansıtma/değerlendirme olmak üzere üç aşamada ele aldığı öğrenme öğretme süreci; sınıf içinde daha fazla uygulama ve iş birlikli çalışmanın yapılmasını, öğrencilere eğitsel yararı tartışma konusu olmaya devam eden ev ödevleri vermek yerine sınıf zamanından önce ön öğrenme niteliğindeki hazırlık çalışmaları yaptırılmasını ve her aşamada öğrenmelerini yansıtacak fırsatlar verilmesini esas alan eğitsel bir teknoloji hareketi olma özelliği taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçe dersi kapsamında TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerle yüz yüze öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin yazma başarılarının, üstbilişsel farkındalık düzeylerinin ve yazma kaygılarının karşılaştırılmasıdır. Araştırmanın diğer bir amacı ise öğrencilerin TYES modeli hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi yoluyla modelin ortaokul düzeyinde uygulanabilir olup olmadığının ortaya konulmasıdır. Araştırmanın nicel boyutundaki sorular şu şekildedir:

- TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan öğrencilerle geleneksel yüz yüze öğretim alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki yazma başarı puanlarındaki değişim anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan öğrencilerle geleneksel yüz yüze öğretim alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerindeki değişim anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- TYES modeline dayalı olarak hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin ders içeriğine yönelik ön öğrenme düzeyleri, hikâye yazma başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

- TYES modeline dayalı olarak hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin uygulama sonrasındaki yazma kaygı ve üstbilişsel yazma farkındalığı düzeyleri birlikte hikâye yazma başarılarını yordamakta mıdır?
- Ön test ve son testlere bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı boyutlarındaki puanları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
- TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretiminin öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
    - Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test yazma kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
    - Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yazma kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
    - Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test yazma kaygı puanları ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
    - Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test yazma kaygı puanları ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yazma becerisinin değerlendirilmesi sürecinde öğrencinin, öğrencinin akranlarının ve öğretmenin değerlendirmeye katıldığı çoklu bir değerlendirme sistemi öngörülmekte; kazanımların değerlendirilmesinde açık uçlu, kısa cevaplı, boşluk doldurmalı soru tiplerinin kullanılabileceği ifade edilmektedir. Bunun yanında çalışma kâğıtları ve gözlem formları da öğrencinin yazma becerisinin gelişim durumunu belirleme amacıyla kullanılmaktadır. Yazma eğitiminde genel olarak süreç temelli yazma modelinin esas alındığı, kazanımlar doğrultusunda oluşturulan etkinliklerin sınıf içinde öğretmen rehberliğinde gerçekleştirildiği bir yapı söz konusudur. Programda yer alan bu unsurlara rağmen değerlendirmenin ürün odaklı olarak standart testlerle yapıldığı, yöntem çeşitliliğine gidilmediği, gözlemlerden yeterince yararlanılmadığı görülmektedir. Hâlbuki kompozisyon dersleri kapsamında gerçekleştirilen etkinlikler sonucu ortaya konulan ürünlerin seçme amacıyla değil öğrencilerin yazılı anlatım becerisini geliştirme amacına dönük olarak yapılması gerekmektedir (Ülper, 2009).

“Yazma belli bir düzeyde eğitim gerektiren bir beceridir” (Göçer, 2014, s. 18). Bu eğitimin, günümüz öğrencilerinin öğrenme alışkanlıkları ve tercihleri düşünüldüğünde bilgi iletişim teknolojilerine dayalı olarak geleneksel öğretimin sunduğu yüz yüze iletişim olanaklarından da yararlanılarak yapılandırılması önem arz etmektedir. Bu noktada TYES modeli, etkileşime dayalı sınıf etkinliklerinin yanında bilgisayar teknolojisinin de kullanıldığı ve öğrencinin yanında öğretmenin de süreç içinde etkin olarak yer aldığı bir eğitim yaklaşımı olma özelliği göstermektedir.

Eğitimde ortaya çıkan teknolojilerin bulunmasına ve raporlanmasına odaklanan bir rapor olan Horizon Raporu, modelleri değerlendirmeye ve bu modellerden hangisinin etkileşim, iş birliği ve değerlendirmeyi en iyi şekilde desteklediğini belirlemeye ihtiyaç olduğunu belirtmekte ve bu noktada TYES modelinin uygulanmasına dikkat çekmektedir. 2014 yılında yayımlanan raporda TYES modelinin bir eğitim yaklaşımı olarak gelişimini sürdürdüğü ve hızlı bir şekilde yaygınlaştığı belirtilmektedir (Johnson vd., 2014, s. 26). TYES modelinin; bilişim teknolojisi olması ve her zaman her yerde öğrenmeyi öngören bir eğitim yaklaşımı olma niteliği taşıması, sınıf içi zamanın daha fazla uygulamalı etkinliklere ayrılması nedeniyle öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilmeye olanak sağlaması, sınıfların iş birlikli çalışmaya uygun şekilde düzenlenmesini esas alması, ders içeriğiyle ilgili olarak öğretmenler tarafından oluşturulan videoların sınıf öncesi aşamada öğretim ve ön hazırlık amacıyla fazlaca kullanılmasını öngörmesi ve öğretmenin süre boyunca öğrencilere rehberlik etmesi anlayışına destek vermesi, bu unsurların önemli olduğu yazma eğitiminde de TYES modelinin işlevsel olabileceğini düşündürmektedir.

Tüm disiplinlerde ve konu alanlarında yaygın bir şekilde kullanılmasına ve çok hızlı bir gelişme göstermesine rağmen modelin ortaya çıktığı zamandan günümüze kadar olan on yıllık süreçte TYES’in Türkçe öğretimi alanında yapılan uygulamalı çalışmalara yeteri kadar konu edilmediği görülmektedir. Nitekim Türkçe öğretimi kapsamında yazma ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı yalnızca iki çalışma (Özbilen, 2018; Özdemir, 2017) bulunmakla birlikte bu çalışmaların ikisi de üniversitede öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkçe öğretimi alanında TYES modelinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisinin araştırıldığı bir çalışmanın hâlen yapılmadığı görülmektedir. Bu nedenle çalışmanın, TYES’in ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisinin

araştırıldığı ilk çalışma olma niteliği taşıması yönüyle önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte çalışma;

- Ters yüz edilmiş öğrenmenin bir değişken olarak yazmaya yönelik üstbilişsel farkındalığa, yazma başarısına ve kaygısına olan etkisini belirlemeye yönelik olması,
- TYES modelinin genelde öğrencilerin temel dil becerilerini özelde ise yazma becerilerini geliştirme amacı doğrultusunda nasıl uygulanabileceğini göstermesi,
- Bilişim teknolojilerinin eğitimle bütünleştirilmeye çalışıldığı günümüz eğitim sisteminde; konuyla ilgili araştırma, inceleme ve uygulama yapmayı düşünen araştırmacıların ve eğitimcilerin başvurabileceği önemli bir kaynak olma niteliği taşıması,
- Geri bildirim, öz değerlendirme, akran değerlendirme, üstbilişsel farkındalık gibi kavramlar temelinde gerçekleştirilen yazma öğretimi uygulamalarına yer vermesi,
- TYES modeline dayalı yazma öğretiminde kullanılabilecek etkinlik örneklerini ve sınıf içi, sınıf dışı ve yansıtma/değerlendirme aşamalarında kullanılabilecek öğrenme öğretme materyallerini içermesi,
- Temelde yazma öğretimi uygulamalarının yanında diğer öğrenme alanlarının da (dinleme/izleme, okuma, konuşma) kapsamına giren uygulamalara yer verilmesi ve bu yönüyle çalışmanın dil becerilerinin bütünselliği anlayışına uygun bir görünüm arz etmesi,
- Özellikle de toplanmış olan nitel veriler doğrultusunda TYES modelinin uygulanmasında ortaya çıkabilecek sınırlılıkları ortaya koyacak bir çalışma olması nedeniyle önemli olduğu düşünülmektedir.

Sayıltılar

- Veri toplama araçlarında yer alan maddelerin cevaplanması sırasında kontrol edilemeyen değişkenlerin çalışma grubundaki katılımcıların tamamını aynı düzeyde etkilediği kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

- Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, araştırmada yer alan değişkenden bağımsız olarak çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kendi özelliklerinden kaynaklı olabilir.

Tanımlar

Ters yüz edilmiş sınıf modeli (TYES): Öğrencilerin; video anlatımları ve diğer sınıf öncesi öğrenme materyalleri aracılığıyla öğrenme içeriğine ilk önce sınıf öncesinde tabi tutulduğu; sınıf içi uygulamaların öğrenci merkezli olduğu, öğrenen özerkliğine dayalı; problem çözme, iş birlikli öğrenme, laboratuvar alıştırmaları, alan gezileri ve yaratıcılık gibi aktif öğrenme deneyimlerinin yer aldığı bir öğretim modelidir (Gerstein, 2011). Geleneksel olarak sınıfta yapılanın evde, ev ödevlerinin ise sınıfta yapılmasını öngören bir model olduğundan modelin adı "ters yüz edilmiş sınıf modeli"dir (Bergmann ve Sams, 2012, s. 6).

Üstbiliş: Bireyin öğrenmelerini anlama, yansıtma ve kontrol etme becerisidir (Schraw ve Dennison, 1994).

Üstbilişsel yazma farkındalığı: Kişinin yazma süreçlerini anlaması, izlemesi, yansıtması ve değerlendirmesinin yanında bu süreçte ihtiyaç duyacağı stratejileri düzenleyebilmesini ve kontrol edebilmesini içeren bir beceri alanıdır.

Yazma kaygısı: Bir kişinin zihinsel olarak yapabilme kapasitesine sahip olduğu belirli bir yazma görevini başlatması ya da sona erdirmesini engelleyen bir veya birden fazla duygu, inanç veya davranış bileşimidir (Bloom'dan aktaran Sulak, Kansızoğlu ve Kemiksiz, 2016).

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Yazma

Bireyin anlatma ihtiyacından doğan ve kişisel, sosyal, mesleki yeterliliklere sahip olmasında oldukça önemli bir işlevi olan yazma, çok yönlü ve karmaşık bir dil becerisidir. Bu çok yönlülük ve karmaşıklık, yazmanın yalnızca fiziksel değil aynı zamanda bilişsel ve duyuşsal gibi farklı boyutlarının olmasından kaynaklanmaktadır. Yazmanın ne olduğuna ilişkin olarak yapılan geleneksel tanımlamalarda bu çok yönlülük fazla hissedilmese de gelişen ve değişen dünyada insanların anlatma araçlarının da belli bir dönüşüme uğramasıyla birlikte yazmanın çok yönlü yapısı daha fazla vurgulanır hâle gelmiştir.

Yazma geleneksel olarak "zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılması" (Güneş, 2013, s. 157), "duygu, düşünce ve isteklerin yazılı işaretlerle iletilmesi" (Yangın, 2002), "aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanması" (Karadağ ve Maden, 2013, s. 266), "duygu ve düşüncelerin herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerinin, sembollerinin, işaretlerinin kullanılarak başkalarına aktarılması işi" (Karatay, 2011, s. 21) olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlarda ortak olan nokta, yazma işinin belli semboller kullanılarak gerçekleştirilen bir anlatma etkinliği olduğudur. Günümüzde ise yazmanın yalnızca sembolleştirme ve kaydetme etkinliği olmayıp aynı zamanda bunların anlamlandırılmasını da içeren bir eylem olduğu kabul edilmektedir (Karadağ, 2016, s. 164). Karadağ'ın (2016) "sessiz dil kullanma eylemi" olarak tanımladığı bu süreç, bilişsel ve fiziksel faktörlerin etkileşimi yoluyla bağlantılar kurmayı ve anlam inşa etmeyi gerektirmektedir (s. 164-165). Öte yandan yalnızca anlam inşa etme değil zihinsel yapılandırma da çağdaş yazma

tanımlarında kendine yer bulmaktadır. Bu noktada yazma, Güneş (2013) tarafından "zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi" (s. 157) olarak tanımlanmaktadır. Benzer şekilde yazmanın zihinsel boyutuna vurgu yapan Temizkan (2014) yazmanın geniş bir arka plan çalışmasının görünürdeki ürünü olduğunu, bu arka planın en büyük boyutunun ise zihinsel alanla ilgili olduğunu ifade etmektedir (s. 9).

Yazmaya ilişkin bazı tanımlamalarda ise yazmanın amaçlı şekilde ve belli kurallar çerçevesinde gerçekleştirilen bir eylem olma özelliğine vurgu yapılmaktadır. Buna göre yazma; kişisel, toplumsal, evrensel ve mesleki konu ve sorunların belli bir amaç doğrultusunda dil kuralları ile anlatım tekniklerine uygun olarak uyumlu bir bütünlük içinde yazıyla anlatılmasıdır (Calp, 2007, s. 215). Bu, yazıyla anlatma eylemi; çeşitli ortamlarda, zaman kısıtlamaları altında ve çeşitli dil kaynakları ve teknolojik araçlarla yürütülen karmaşık, çok yönlü ve amaçlı iletişim etkinliklerinden oluşmaktadır (National Assessment of Educational Progress [Ulusal Eğitim İlerlemesi Değerlendirmesi], NAEP, 2011, s. 3). Yazma, bu çok yönlü ve amaçlı iletişim etkinliklerinin yanında konuyu seçme, sınırlandırma ve bir amaca bağlama; söylenecekleri belirleme; düşünceleri planlama ve bu planı yazıya dönüştürme gibi birbirine bağlı bir dizi düşünsel etkinliği kapsayan bir eylem olma özelliği de taşımaktadır (Özdemir, 2000, s. 121). Bu tanımlama ve açıklamalardan yazmanın geleneksel tanımının zaman içerisinde anlamlandırma, yapılandırma ve anlatma gibi süreçleri kapsayacak şekilde genişlediği ve tanımlamalarda zihinsel süreçlere daha fazla vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır.

Yazmanın Önemi ve Yazma Becerisi

Yazma üretken olmada, kişisel ve sosyal gelişim sağlamada ve ulusların ekonomik başarısında oldukça önemli bir alandır (NAEP, 2011, s. 1). Aynı zamanda öğrenmenin ve sosyal katılım sağlamanın da temel araçlarından biri olarak kabul edilmektedir (DeVoss, Eidman-Aadahl ve Hicks, 2010, s. 2). İnsanların günümüz toplumuna tam katılımını ve ekonomiye katkıda bulunmasını sağlayan temel bir beceri olan yazma; öğrenme, düşünme ve başkalarıyla iletişimde gereklidir (Dunsmuir ve Clifford, 2003). Bunun yanında zihinsel beceri, yansıtma, değerlendirme ve problem çözmeyi gerektiren analitik, bireşimsel ve üretimsel bir süreç olma özelliği taşımaktadır (Sharples, 1998, s. 6).

Yazma, ilköğretimin üst kademelerine kadar hem öğrenmenin hem de ne bildiğini göstermenin önemli bir aracıdır. Yazmanın bilgi ve düşünceleri bir araya getirme, seçme, genişletme, koruma ve aktarmada kritik bir önemi vardır. Düşünceleri, değerlendirme ve sonraki söylemde kullanma noktasında kolayca bulunabilir niteliğe ulaştırmakta; henüz incelenmemiş varsayımları gözden geçirme noktasında öğrenciyi teşvik etmekte ve öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Graham'dan aktaran Harris vd., 2009). Bunun yanı sıra öğrencilerin düşüncelerini genişletmelerine, bilgilerini düzenlemelerine, dili kullanmalarına, bilgi birikimlerini zenginleştirmelerine ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım ederken aynı zamanda düşüncelerini aktarmalarına, uygulamalarına ve somutlaştırmalarına izin vermektedir (Güneş, 2013, s. 159).

Etkili yazma becerileri bireylerin ilköğretimden yükseköğretime kadar tüm öğrenim yaşamı, iş yaşamı ve günlük yaşamlarının en önemli becerilerinden birini oluşturmaktadır (Karadağ, 2016, s. 165). Yazma yoluyla çocuklar var olan bilgi ve deneyimlerini kullanarak konuştukları ya da yazdıkları konuyu ifade etmede etkinleşmekte, yeni bilgi ve deneyimler edinmekte, olayların nedenini bularak sonuçlarını tahmin etmekte, kendi yaşantılarından yola çıkarak bilgi ve deneyimlerini aktarmaktadırlar (Belet, 2008, s. 109).

Yazma sadece okul temelli bir uygulama değil aynı zamanda belirli hedefleri gerçekleştirmede, toplumda ve çalışma ortamlarında belli mesajları iletmede kullanılan yaşam boyu öğrenme becerilerindendir (NAEP, 2011, s. 1). Bu beceri, yaşamsal etkinliklere katılımın bir aracı olmasının yanında bireylerin yaşam boyu başarılarının da bir göstergesidir (Karadağ, 2016, s. 165).

Yazma, bireyi; araştırmaya, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yönelttiği için insanın bilgi kazanması, zihince olgunlaşması ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasına yardımcı olmaktadır (Göğüş, 1978, s. 235). Bu yüzden yazma becerisi yeterince gelişmemiş bireylerin akademik ve mesleki anlamda birtakım zorluklar yaşayabilecekleri kabul edilmektedir (Harris vd., 2009). Yazma becerisinin gelişmesi; bilgiyi transfer etme, düşünce ve bilgi bağlantısı kurma ve metnin yapısının tutarlılığını sağlama gibi imkânları da beraberinde getirmektedir (Ungan, 2007). "Güzel yazma, kişinin kendisini doğru ve anlamlı biçimde ifade etmesinde, sosyal çevresiyle sağlıklı iletişim kurmasında, insanların birbirlerini anlayarak sevgi, hoşgörü ve barış ortamına katkıda bulunmasında, demokratik bir ortamın oluşmasında etkendir" (Calp, 2007, s. 215). Yazılı

anlatım kısa sürede kazanılacak bir beceri değil aksine bir süreç dâhilinde oluşturulacak bir beceridir. Çünkü tasarlanan metin öncelikle beyinde yapılandırılmakta sonra da basamak basamak yazıya geçirilmekte ve düzeltilmektedir (Arıcı ve Ungan, 2015, s. 33). Raimes (1983) bu süreçte birbiriyle bağlantılı birçok unsurun belirleyici nitelik taşıdığını ve yazılı anlatımda başarı sağlanabilmesi için bu unsurların dikkatli şekilde ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Söz konusu unsurlar ve bu unsurlara ilişkin anahtar kelimeler Şekil 2'de verilmiştir:



Şekil 2. Bir yazma parçası üretmede gerekli olan unsurlar (Kaynak: Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. London: Oxford University Press.)

Şekil 2 incelendiğinde yazmanın temel amacının fikirlerin açık, akıcı ve etkili şekilde bağlantılı hâle getirilmesi olduğu; bunun için de söz dizimi, içerik, yazar süreci, hedef kitle, amaç, kelime seçimi, organizasyon, mekanik ve dil bilgisi unsurlarının göz önünde bulundurulması gerektiği görülmektedir. Bir yazma parçası üretmede gerekli olan bu unsurlar aynı zamanda yazma becerisinin alt beceri alanlarıdır. Bu alt beceri alanlarındaki ve yazma becerisindeki gelişim bir anda olmamakta ve aşamalı olarak gelişmektedir.

Yazma becerisinin gelişiminin zor olmasında hatta bu becerinin en zor gelişen dil becerisi olarak nitelendirilmesinde birikim, donanım, deneyim isteyen bir alan olmasının da etkisi bulunmaktadır (Temizkan, 2014, s. 6). Bu birikimin, donanımın ve deneyimin oluşabilmesi

şüphesiz ki belli bir süreç gerektirmektedir. Bu nedenle yazma, diğer dil becerileri olan dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gerçekleşmektedir (Coşkun, 2013, s. 49).

Geliştirilebilir ve aynı zamanda öğretilebilir bir beceri olarak kabul edilen yazmanın öğretilmesi ise geleneksel ve çağdaş anlayışlarda farklı şekillerde ele alınmaktadır (Akyol, 2013; Coşkun, 2013; Göçer, 2014; Göğüş, 1978; Graham ve Harris, 2009; Güneş, 2013; Hyland, 2009). Bu durum yazma öğretiminde farklı yaklaşımların ortaya çıkması durumunu beraberinde getirmektedir.

Yazma Yaklaşımları

Geleneksel anlayışta yazma eğitiminin amacı bir ürün ortaya koymakken çağdaş anlayışlarda yazma, birtakım becerilerin geliştirilmeye çalışıldığı bir süreç olarak düşünülmektedir. Bu kapsamda yazma öğretimi alanında, geleneksel anlayıştan hız alan ve ürünün önemli görüldüğü ürün temelli ve yazma süreçlerinin de en az ürün kadar önemsendiği süreç temelli yazma yaklaşımı olmak üzere iki temel yaklaşım ortaya çıkmıştır (Arıcı ve Ungan, 2015; Coşkun, 2013; Göçer, 2014; Hyland, 2009; Karadağ, 2016; Karatay, 2011). Bu iki yaklaşım, öngörülen eğitim süreçlerinden kullanılan öğretim materyallerine kadar birçok açıdan birbirinden ayrılmaktadır.

Ürün Temelli Yazma Yaklaşımı

Dünyada 1970'li yıllara, Türkiye'de ise çok yakın bir zamana kadar kişinin kendini yazılı olarak ifade etmesi bazı katı kurallara bağlanmıştır. Kurallara dayalı bu anlayışta yazma, davranışçı yaklaşımdan hareketle bir etki-tepki etkileşimi olarak düşünülmüştür. Buna göre öğretmenin, hakkında yazı yazılacak konuyu öğrencilerle paylaşması davranışçı yaklaşımın etki boyutunu, öğrencinin kendisine verilen konuda bir ürün ortaya koyması da tepki boyutunu karşılamaktadır. Bu noktada öğrencinin zihninde neler olup bittiği, yazma ürününün hangi aşamalardan geçirilerek oluşturulduğu, bu aşamalarda hangi sorunların yaşandığı ve bu sorunlara yönelik olarak hangi çözüm yollarının geliştirildiği gibi konularla ilgilenilmemektedir (Temizkan, 2014, s. 1).

Ürünü merkeze alan bu yaklaşımda yazı yazmak, düşüncelerin kaydedilmesini sağlayan mekanik bir eylem olarak kabul edilmekte ve bu mekanik eylemin aksamadan sürdürülmesi amaçlanmaktadır (Şahin, 2016, s. 287). Bununla birlikte yazılı anlatım çalışmaları doğrusal olarak ilerlemekte; planlama, belli aralıklarla düzenleme, gözden geçirme, değerlendirme, düzeltme ve tekrar yazma gibi süreçler ihmal edilmektedir (Karatay, 2011, s. 26). Bu yaklaşımda yazma konuları öğretmen tarafından verilmekte, öğrenciden de bu hazır konuyla ilgili bir metin ortaya koyması istenmektedir. Öğretmen, eğitim öğretim etkinliklerinin merkezinde olduğu için de öğrencilerin gelişim özellikleri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve ilgi alanları gibi unsurlar dikkate alınmamaktadır (Karadağ, 2016, s. 171).

Öğrencilerin aktif değil pasif konumda olduğu bu anlayış; yazma ürününün dil bilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi teknik ölçütlere dayalı olarak değerlendirilmesini esas almaktadır (Şahin, 2016, s. 287). Yazma tek hamlede gerçekleşen bir eylem olarak düşünülmekte, amaç olarak yalnızca öğrencinin bir metin oluşturmasına odaklanılmakta, öğrencilerin yazma kaygıları dikkate alınmamakta, belli metin türlerinin dışına çıkılmamakta, yazma becerisi ile bilişsel beceriler arasındaki ilişki göz ardı edilmekte, değerlendirme not vermek için yapılmakta ve öğrencilerin yazma faaliyetleri sınıf içi çalışmalar ve sınavlarla sınırlı tutulmaktadır (Coşkun, 2013, s. 55-56).

Günümüzde yazma alanında yaşanan sorunların büyük çoğunluğunun ürün odaklı yazma yaklaşımından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Karadağ, 2016, s. 171). Ayrıca öğrencinin bireysel farklılıklarının hesaba katılmadığı bir uygulama ve değerlendirme söz konusu olduğundan bu anlayışın hâkim olduğu sınıflarda öğrencilerin yazma kaygısı da daha yüksek düzeyde olmaktadır (Şahin, 2016, s. 287).

Öğrencilere yazma ödevi verildiğinde öğrenciler güzel yazanları taklit etme, onların yazdıklarını değiştirerek aktarma veya kopyalama eğiliminde olmaktadırlar. Bu eğilim zamanla alışkanlık hâline gelmekte; başkalarının yazdıklarını aktaran ancak kendi zihnindekileri ifade edemeyen, ezberlediklerini ya da başkalarından kopyaladıklarını yazan, yazma alışkanlığı yeterince gelişmemiş bireyler yetişmektedir (Güneş, 2013, s. 158). Bu geleneksel anlayışta yazma süreci ihmal edilmekte, yazma sürecinde öğrencilere gerekli rehberlik yapılmamakta ve uygun geri bildirimler verilmemektedir. Dolayısıyla geleneksel model, öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri konusunda yetersiz kalmaktadır (Karadağ,

2016, s. 168). Bu yetersizliğin oluşturduğu boşluğu doldurmak amacıyla ürün kadar süreç becerilerinin önemsendiği yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı

Süreç temelli model, öğrencilerin düşüme süreçlerine yoğunlaşmalarını, bilgiyi aktarmalarını, süreci düzenlemelerini ve her aşamaya ilişkin bilişsel farkındalık sahibi olmalarını öneren bir yazma modelidir (Karatay, 2011, s. 25). Bilişsel ve üstbilişsel farkındalığın yanında öğrenen özerkliğine, motivasyona, bireysel farklılıklara ve iş birlikli öğrenmeye kadar bir dizi unsura vurgu yapılan 21. yüzyıl dil öğretimi uygulamalarında- diğer dil becerilerinde olduğu gibi- yazma becerisinin gelişiminde de sürecin en az ürün kadar önemli olduğu savunulmaktadır. Bu nedenle de süreç temelli yazma yaklaşımında, söz konusu unsurların dikkate alınmadığı ve yazmanın belirli teknik bilgilerin öğretiminin yapılması ile sınırlandırıldığı geleneksel ürün odaklı yaklaşıma karşı çıkılmaktadır (Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2017, s. 580). Bu yaklaşımda yazma süreci; yazma öncesi, yazma ve yazma sonrası olmak üzere üç aşamadan oluşmaktadır. Yazma öncesi aşamada öğrenci; yazma amacıyla ilgili bilgilerini gözden geçirmekte, zihinsel bir tasarım yapmakta, yazma amacını belirlemekte, bilgilerini düzenlemekte ve yazacağı metnin yapısına karar vermektedir. Yazma aşamasında zihninde tasarladıklarını ve bilgilerini mantıksal bir bütünlük içinde yazıya aktarmakta; ilk taslağını oluşturmakta; taslağı gözden geçirmekte; yazma öncesinde belirlediği amaçlara göre yazdığı bilgileri kontrol etmekte; kelime, cümle ve metin düzeyinde düzenlemeler yapmaktadır. Yazma sonrası aşamada ise yazdıklarını kontrol etmekte; ne yaptığını, nasıl yaptığını, hangi güçlüklerle karşılaştığını ve yazma amacına ulaşıp ulaşmadığını gözden geçirmektedir (Güneş, 2013, s. 169).

Süreç temelli yazma yaklaşımında yazma becerisi, birbiriyle ilişkili çeşitli eylemlerin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç olarak değerlendirilmekte; metin oluşturmadan ziyade metin oluşturabilme becerilerinin gelişimine odaklanılmakta; öğrencinin psikolojik ve düşünsel hazırbulunuşluğa sahip olması önemsenmekte; öğretmen rehberliği, bireysel farklılıklara duyarlılık, bilişsel becerilerin gelişimi gibi kavramlar göz önünde bulundurulmaktadır. Bununla birlikte öğrencilere konu seçiminde özgürlük verilmekte, öğrenciler sınıf çalışmaları ve ödevler dışında da yazmaya teşvik edilmektedir (Coşkun,

2013, s. 55-56). Konuya ilişkin olarak Temizkan (2014) süreç odaklı yaklaşımın yazma eyleminin yerine getirilmesinde de bir anlayış değişikliğini beraberinde getirdiğini ifade ederek bu yaklaşımda, metnin hangi aşamalardan geçilerek oluşturulduğuna önem verildiğine dikkat çekmektedir. Bu yaklaşıma göre yazma etkinliği, planlı şekilde belli aşamalarda beceri geliştirmeye ve strateji üretmeye yönelik olarak gerçekleştirilmektedir (s. 2-3). Süreç anlayışında yazma, yazarların her bir yazma görevinin sunduğu retorik problemleri çözmek için buluş stratejilerini kullandıkları ve kapsamlı planlama yaptıkları bir problem çözme etkinliğidir. Bunun yanında yazma; üretimsel, tekrarlamalı, iş birlikli ve gelişimsel bir süreç olarak ele alınmaktadır. Yazarların yazdıkça fikirlerini ortaya koymaları ve keşfetmeleri yazmanın üretimsel boyutuna; sürekli olarak metinlerini gözden geçirmeleri, bu metinler üzerinde değişiklik yapmaları ve çoğu zaman bir ürün elde etmek için birkaç taslak üretmeleri yazmanın üretimsel boyutuna vurgu yapmaktadır. Bununla birlikte yazarların çeşitli kaynaklardan gelen geri bildirimlerden yararlanmaları, yazmanın iş birlikli bir beceri olmasıyla; yazarların yalnızca son ürünlerinin değil gelişimlerinin de değerlendirilmesinin gerekliliğine vurgu yapılması ise gelişimsel olma özelliği ile açıklanmaktadır (Hyland, 2009, s. 80).

Süreç temelli yazma yaklaşımları yazmayı hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirme, düzenleyerek yazma, düzenleme, yayımlama ve paylaşım gibi aşamaları içeren bir süreç olarak ele almaktadır (Karatay, 2011, s. 27). Temur ve Çakıroğlu (2011) bu sürecin etkili bir şekilde tasarlanmasının öğrencilerin yazma becerilerinin yanında bilişsel becerilerinin de gelişimini sağlayacak bir unsur olduğuna dikkat çekmektedirler (s. 12).

Sürece dayalı yaklaşımlar ürüne dayalı geleneksel yaklaşımların aksine üst düzey öğrenmeye, düşünmeye, kendini kontrol etmeye, kendi kendine karar vermeye ve bilginin işlevsel olarak kullanılmasına odaklanmaktadır (Karatay, 2011, s. 27). “Süreç temelli yazma modelinde öğretmenin, yazma konusu ile ilgili olarak öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi, düşüncelerini düzenlemesi, yazma taslağını oluşturması, yazma çalışmalarındaki anlatımı gözden geçirmesi ve değerlendirmesi gibi temel yazma süreçlerini öğretmesi beklenmektedir” (Tompkins’ten aktaran Karatay, 2011, s 27). İster ürün ister süreç temelli olsun yazma yaklaşımlarının yön verdiği uygulamaların belli bir amacı vardır ve bu amaç en ideal yazma eğitimini gerçekleştirmektir.

Yazma Eğitiminin Amacı ve İdeal Yazma Eğitimi

Bireylerin etkili iletişim becerilerinin gelişiminde dört temel dil becerisi alanlarında sahip oldukları yetkinliğin büyük bir rolü vardır. Anlatma becerilerinden biri olan ve birçok açıdan diğer dil becerilerine göre daha karmaşık bir yapısı bulunan yazma becerisinin nihai amacı da bireylerin etkili iletişim becerisi geliştirme süreçlerine katkı sağlamaktır. Bu nedenle ilk okuma yazma öğretiminin yapıldığı ilkokul birinci sınıftan akademik düzeyde yazma süreçlerinin öğretildiği lisansüstü kademeye kadar olan sınıf düzeylerinin tamamında sistemli ve planlı şekilde yazma eğitimi verilmektedir. Bu becerilerin kazanılmasıyla bireyin yazma becerilerini kullanarak bilgiye ulaşması ve bu bilgiyi kullanması daha kolay olmaktadır (Güneş, 2013, s. 167). Bu noktada yazı yazmanın amacı ile yazma öğretiminin amacını ayırmak gerekmektedir. Yazı yazmanın amacı, okuyuculara duygu ve düşüncelerimizi gözlemlerimizden ve bilgi birikimimizden yararlanarak güzel, doğru ve etkili biçimde yansıtmakken (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 62) yazma öğretiminin temel amacı bireylere bunları yine güzel, doğru ve etkili şekilde anlatma becerisi kazandırmaktır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 103).

Yazma eğitiminin amacı, metin oluşturma değil metin oluşturma için gerekli becerilere sahip olunmasını sağlamaktır (Coşkun, 2013, s. 51). Bu ifadeler yazma eğitiminin temel dayanak noktasını ve genel amacını ifade etmektedir. Bu genel amaca bağlı olarak gerçekleştirilen etkinliklerin alt amaçları ise Belet (2008) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır (s. 111):

- Öğrencilerin belli bir amaç ve kendi özellikleri doğrultusunda, doğru ve etkili bir biçimde yazılı olarak kendilerini ifade etmelerini sağlamak,
- Etkili ve doğru yazmanın özelliklerini öğrencilere tanıtmak ve kazandırmak,
- Öğrencilerin düşünce üretme ve yazma güçlerini geliştirmek,
- Öğrencilere kendi yazdıklarını içerik, dil bilgisi, yazım ve noktalama kuralları bakımından inceleyerek yazdıkları üzerinde gerekli düzenlemeleri yapma beceri ve alışkanlığı kazandırmak.

Şüphesiz ki bu amaçlara ulaşılmasında doğru ve etkili uygulamaların yapılması önem arz etmektedir. Yazma eğitiminin hangi koşullarda ve ne şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği sorusu tartışılmadan önce bu eğitimin nasıl olmaması gerektiği konusunun ele alınması yerinde olacaktır. Konuyla ilgili olarak Coşkun (2013), belirlediği yazma ilkelerinden

hareketle uygulama ve değerlendirme noktalarında birtakım öneriler sunmaktadır. Bunlar arasında öğretmenlerin, öğrencilerin yazılı anlatımlarını sadece not vermek için değil yazma becerilerindeki sorunlarını tespit etmek ve yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olmak için değerlendirmesi, yazma eğitiminin sadece okuldaki çalışmalarla sınırlı tutulmayarak öğrencinin okul dışında da yazma zevk ve alışkanlığı kazanmasını sağlayacak etkinliklere yer verilmesi ve yazma eğitiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklarının göz ardı edilmemesi gibi öneriler yer almaktadır (s. 52-54). Bunlar arasında yazma becerilerindeki sorunların tespit edilerek düzeltilmesi noktasında öğretmenlere düşen sorumluluğa ayrı bir vurgu yapılması gerekmektedir. Nitekim konuyla ilgili olarak Özön (1960) yazma görevlerine yönelik olarak yapılan düzeltme ve düzenleme işlemlerinin Türkçe öğretmenlerinin en ince ve verimli işi olduğunu belirtmekte ve bu durumun, yazmaya yeni başlayan kişilere sağlam bir istikamet çizilebilmesine katkı sağlayacağına işaret etmektedir (s. 22).

Yazma çalışmalarının salt yazılı anlatımla sınırlandırılmayarak diğer ana dili etkinlikleri ile bütünleştirilmesi ve bu kapsamda okuma, anlama, sözlü anlatım, yazılı anlatım, dil bilgisi ve imla gibi ana dili etkinliklerinin birbirini tamamlayacak ve destekleyecek bir anlayışla ele alınması gerektiği ileri sürülmektedir (Calp, 2007, s. 218). Bunun yanında yazma konularının da sınırlandırılmaması gerekmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004; Calp, 2007; Coşkun, 2013). Yazma konusuyla ilgili özel bir amaç olmadıkça öğrenciler tek bir konu üzerinde yazmaya zorlanmamalı, öğrencilere farklı konulardan istediklerini seçme imkânı verilmelidir (Coşkun, 2013, s. 52). Öğrencileri "Ak akçe kara gün içindir.", "Sakla samanı gelir zamanı." gibi düşünmeyi kısırlaştıran birtakım beylik atasözlerini açıklamaya zorlamak yerine onlara sınıf içi etkinlikler, uygulamalı çalışmalar yaptırmak daha yararlı olacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 123).

Yazma derslerinde yazma alıştırmaları ne kadar çok olursa öğrenciler yazma becerisini o ölçüde kavrayacaklardır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 104). Bu nedenle yazma öğretiminde öğrencileri düşündürmeye sevk edecek, onların hayal dünyalarını geliştirecek ve yaratıcılıklarını harekete geçirecek, dersi tekdüzelikten kurtarıp faydalı duruma getirecek uygulamalar yapılmalı; verilen teorik bilgiler mutlaka uygulamayla desteklenmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 123). Bunun yanında Göçer (2010) yazma öğretimi yapanlara öğrenci merkezli uygulama yapma, bireysel farklılıkları dikkate alma, çalışmaları gerçek yaşamla

ilişkilendirme, yazma etkinlikleriyle konuşma etkinlikleri arasında ilgi kurma, yazıların sınıf ortamında eleştirilmesine fırsat verme, öğrencide güven duygusu oluşturma, dil bilgisi kurallarını yazma etkinlikleri içinde bütünleşik bir yapıda verme gibi önerilerde bulunmaktadır. Konuyla ilgili olarak Göğüş (1978) yazma sürecinde öğrencinin düşünmesine ve karşılaşılan güçlüklere de yardım edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ayrıca okulda yaratılacak yazma havasının öğrencileri yazmaya yönlendiren en büyük etken olduğunu ifade etmektedir (s. 244-245).

Yazma becerisini geliştirmede hangi uygulamanın daha etkili olduğu sorusu da birtakım çalışmalara konu olmuştur. Bu araştırmalardan biri Graham ve Harris (2009) tarafından yapılmıştır. Graham ve Harris (2009) 4-12. sınıflarda (10-18 yaş) öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yapılan uygulamaların analiz edildiği üç farklı meta analiz çalışmasından (deneysel ve yarı deneysel yazma müdahaleleri, tek denekli çalışmalar ve etkili yazma uygulamalarının rapor edildiği nitel çalışmalar) elde ettikleri veriler ışığında bazı kanıt temelli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, kanıtların gücüne ve yazmaya etkisine göre şu şekilde sıralanmıştır:

- Yazmayı planlama, gözden geçirme ve düzeltme stratejilerinin öğretilmesi,
- Yazarların yazdıkları yazılarda neleri başarmak istediklerine ilişkin net ve özel hedefler belirlenmesi,
- Yazarların daha karmaşık cümleler yazmayı öğrenmesi,
- Öğrencilerin yazılarında kullanacakları fikirleri bir araya getirme ve düzenlemelerine yardımcı olacak yazma öncesi etkinliklere dâhil edilmesi,
- Öğrencilerin süreç temelli yazma yaklaşımına dâhil edilmesi,
- Öğrencilere okuma materyalini özetlemede kullanacakları stratejilerin ve işlemlerin öğretiminin yapılması,
- Öğrencilerin kompozisyonlarını planlamak, taslağını oluşturmak, gözden geçirmek ve düzenlemek için birlikte çalışmalarına izin veren öğretim düzenlemelerinin hayata geçirilmesi,
- Bir yazma aracı olarak kelime işlemci kullanmanın öğrenciler için mümkün hâle getirilmesi,
- Araştırma/sorgulama becerilerini geliştirecek yazma etkinliklerine öğrencilerin dâhil edilmesi,

- Öğretimi yapılan her bir yazı türü için güzel örnekler sunulması,
- Öğrencilerin yazma performanslarının ve davranışlarının izlenmesi,
- Öğrencilere, yazma çalışmaları için yeterli zamanın tanınmasıdır.

Genel olarak değerlendirildiğinde planlama, gözden geçirme ve düzeltme gibi stratejilerin öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmektedir. Troia (2014) da "bir problemi çözmek için atılan bir dizi işlemsel adım" olarak tanımladığı stratejilerin öğretiminin yazma sürecinin yürütülmesinde ve yazma görevlerinin yönetilmesinde gerekli olduğunu ifade etmektedir. Çünkü stratejiler tam olarak açıklanamayan bir sorun olduğunda (örneğin metnin yeterince açık olmaması, sonucu ortaya koymak için kullanılan bir yaklaşımın uygun olmaması) bunları açıklığa kavuşturmada etkilidir. Bununla birlikte strateji öğretimi, yazma görevlerinin karmaşıklığının idare edilmesinde öğrencilere bilişsel bir şablon sunmakta ve öğrencilerin yazmanın güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili daha fazla farkındalık kazanmalarına yardımcı olmaktadır.

Süreç odaklı yazma uygulamaları öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyen diğer bir unsurdur. Troia (2014) da süreç odaklı yazma uygulamarının önemine dikkat çekerken bu uygulamaların otantik bir okuyucu kitlesi ve amaçlar için yazma, planlama, yazıyı gözden geçirme döngüsüne katılma; yazma projesinin kişisel sorumluluğunu alma ve ürünü sahiplenme, öz yansıtma ve değerlendirme, destekleyici bir yazma ortamı oluşturma, bireyselleştirilmiş yardım ve öğretim sunma gibi unsurları da içine alacak şekilde kapsamının genişletilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Graham ve Harris'in (2009) vurgu yaptığı diğer unsurlar iş birliği, geri bildirim, öğrencilerin yazma süreçleri boyunca izlenmesi ve zamana bağlı sınırlılıkların üstesinden gelinmesidir. Öğrenciler sürdürülebilir yazma etkinliklerinde daha fazla zaman harcadıklarında ve/veya daha fazla yazdıklarında, yazma becerilerini ve stratejilerini daha çok uygulama fırsatı elde ettiklerinden yazmaya ekstra zaman sunulması gerekmektedir (Troia, 2014). Bunların yanı sıra yapılacak yazma uygulamalarında dikkat edilmesi gereken diğer unsurlar Troia (2014) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

- Öğrenciler yazma performanslarına ilişkin dışsal ölçütler veya yargılar konusunda endişelenmeksizin yazma becerilerini bağımsız ve düzenli olarak derinlemesine inceleme fırsatına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu yüzden öğrenciler herhangi bir konuda

ve herhangi bir tarzda yazma konusunda serbest bırakılmalıdır. Bu durum akıcı düşünceyi geliştirmeye, düşünceleri metne dönüştürmeye ve düzenli bir yazma alışkanlığı oluşturmaya katkı sağlamaktadır.

- Kapsamlı bir yazma programı; süreç yaklaşımı, metin yapısı (paragraf ve metin türü organizasyonu) ve yazma becerileri (yazma eğilimleri ve metin üretmede bilgisayar kullanımı) öğretiminin yanı sıra yazma sürecini destekleyici stratejilerin açık şekilde öğretimini ve koordineli şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu öğretim yaklaşımlarının birleşimi, farklı öğrenci gruplarının yazma ihtiyaçlarının karşılanmasına katkı sağlayan güçlü bir mekanizma olarak işlev görmektedir.
- Yazma, müfredatın temel unsuru olarak görülmelidir.
- Yazma öğretimi yaklaşımları çeşitlilik göstermelidir.
- Süreç ve ürün unsurlarının tamamına odaklanılmalıdır.
- Yazma öğretiminde teknolojiden yararlanılmalıdır.
- Yazmada etkili değerlendirme ve geri bildirime önem verilmelidir.
- Yazma becerilerinin gelişimine odaklanan bir öğretim anlayışı benimsenmelidir.
- Yazma yoluyla öğrenmeye vurgu yapılmalıdır.
- Bağımsız ve yansıtıcı yazarlığı geliştirmeye katkı sağlayacak etkinlikler düzenlenmelidir.
- Yazmayı destekleyici bir ortam oluşturulması yönünde teşvik edici olunmalıdır.

Konuyla ilgili olarak Demirel ve Şahinel (2006) öğrencilerin bir konu üzerindeki bilgi, deneyim, izlenim ve duygularını kendi ifade biçimleri ve sözcük dağarcıkları ile ifade etmeye yöneltilmeleri; yazma eğitiminde öğrencilerin kendi düzeylerine uygun duygu, yaşantı ve bilgilerini anlatmalarına olanak tanıyacak konulara yer verilmesi; yazma için ayrı bir ders saatinin ayrılması; etkinliklerin basitten karmaşığa aşamalı biçimde gerçekleştirilmesi; gerçekleştirilen yazma etkinliklerine ve ödevlerine dönüt verilmesi ve yazma etkinliklerinin, başka derslerle olduğu kadar günlük yaşamla da ilişkilendirilmesi gibi önerilerde bulunmaktadırlar.

Yazma öğretiminin birtakım ilkelere dayalı olarak yapılması gerektiğini ifade eden Coşkun (2013) ise bu temel ilkeleri şu şekilde sıralamaktadır (s. 51-54):

- Yazma becerisinin geliştirilmesi birbiriyle sıkı ilişkilere sahip birçok eylemin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreci gerektirir.
- Yazma eğitiminde öğrencinin yazmaya psikolojik ve düşünsel açıdan hazır olmasına yardımcı olunmalıdır.
- Öğretmen yazma sürecinin her aşamasında öğrenciyi takip etmeli, ona yol göstermeli ve metin oluşturmasında yardımcı olmalıdır.
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz bir tutumu veya korkusu varsa ilk olarak olumsuz tutum ve korkunun giderilmesine dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Yazma eğitiminde öncelikli olarak içeriğin düzenlenmesine ağırlık verilmelidir.
- Yazma çalışmaları olabildiğince farklı metin türleri üzerinde yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilirken içeriğin orijinal, farklı olması, öğrencilerin kendi düşüncelerini yansıtması teşvik edilmelidir.
- Öğrencilerin bilişsel becerilerini geliştirmek yazma eğitiminin önemli bir parçası olarak görülmelidir.

Yazma öğretiminin bu ilkelere dayalı olarak gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin önemli bir rolü bulunmaktadır. Zira öğrencileri duygularını, düşüncelerini, yaşadıklarını yazıyla sözcük, cümle ve paragraf düzeyinde düzgün anlatabilen kişiler olarak yetiştirmenin en büyük sorumluluğu Türkçe öğretmenindedir (S. Sever vd., 2006, s. 26). Bu noktada öğretmen, öğrencinin yazılı anlatım çalışmalarına müdahaleci olma yerine destekleyici; sınırlayıcı olmak yerine ise özgürleştirici olmalıdır. Öğretmenler, öğrencinin istediği zamanlarda, sürelerde, ortamlarda ve konularda yazması için onları desteklemelidir (Baştuğ ve Demirgüneş, 2016, s. 24). Yazma etkinliklerinde öğretmen, öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate almalı, öğrencilerin düşüncelerini önemsemeli, edebî zevklerini ve zihinsel becerilerini geliştirme süreçlerine yardımcı olmalı, kendi yazdıklarını değerlendirmelerini ve arşivlemelerini sağlamalı ve öğrencilere kaynaklara ulaşma olanaklarını tanıtmalıdır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006).

Yazma eğitiminin başarıya ulaşmasında önemli olan bir başka unsur da öğrencilerin motivasyonlarının geliştirilmesidir. Cowley, bu gelişim sürecinin başarılı olabilmesi ve öğrencilerin yazmaya karşı motive edilebilmesi noktasında şu önerileri getirmektedir (Akt. Temur ve Çakıroğlu, 2011, s. 5)

- Öğrencilerinizi, neden yazmaları gerektiği konusunda bilgilendiriniz. Yazma sebebini açıklayınız.
- Yazılı anlatım için iyi bir sınıf ortamı oluşturunuz. Duygularını, düşüncelerini rahat ifade eden öğrenciler etkili de yazabilirler.
- Yazmayı eğlenceli bir iş hâline getiriniz.
- Yazma çalışmalarına hazırlık yaparak başlayınız.
- Öğrencileriniz hangi konulara ilgi duyuyorlarsa o konu başlıklarını ilk yazma etkinlikleri olarak seçiniz.
- Öğrencilerinizi yazma çalışmalarında cesaretlendiriniz.
- Bazı öğrencileriniz yazmaya karşı isteksiz olabilir. Bu yüzden yazma çalışmalarının iyice stres üretecek şekilde sıkıcı olmamasına dikkat ediniz. Bu durum bile yazmanın önündeki pek çok engeli ortadan kaldırabilir.
- Öğrencilerinize, yazmanın önemli bir beceri olduğunu hissettiriniz.
- Öğrencilerinizi ödüllendiriniz.
- Öğrencilerin bilgisayara olan ilgisini, yazma çaloşmalarında bir araç olarak kullanabilirsiniz.

Öğrencilerin okumaya karşı güdülenmesi, sözlü anlatım çalışmalarına yer verilmesi, öğrencilerin yazma öncesinde konuyla ilgili olarak ayrıntılı düşünmeye alıştırılması, yazma çalışmalarında öğretmenin rehber konumunda olması, yanlışların öğrencilere buldurulması, öğrencilere imla kurallarına ve yazı esaslarına uygun metin üretme becerilerinin kazandırılması, öğrencilerin yazdıkları yazıları kendi kendilerine veya arkadaşlarına okumalarının sağlanması, yazılı anlatım çalışmalarının sınıf ve okul panosunda sergilenmesine önem verilmesi ve bu çalışmalarda her türlü görsel işitsel araçtan ve kaynaktan yararlanılması önerilen diğer hususlar arasında yer almaktadır (Calp, 2007, s. 218-221).

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere yazma öğretiminin nihai amacı, kişinin yazma yoluyla duygu, düşünce, istek ve beklentilerini etkili şekilde aktarabilme becerilerine sahip olmalarını sağlamaktır. Bu amacın gerçekleşmesinde öğrenme ortamlarından kullanılan materyallere, bilişsel ve duyuşsal süreçlerin yönetilmesinden strateji kullanımına kadar birçok boyutun dikkate alınması ve beceri geliştirmeye odaklanılması gerekmektedir.

Başarılı ve Daha Az Başarılı Yazarların Özellikleri

Yazarların başarılı/başarısız, yetenekli/yeteneksiz gibi sınıflandırmalara tabi tutulması yazmanın geliştirilebilir bir beceri olduğu düşüncesiyle örtüşmemektedir. Bu yüzden literatürde bunlar yerine acemi/usta, yetenekli/daha az yetenekli ve başarılı/daha az başarılı gibi sınıflandırmalara yer verilmektedir (Harris, Santangelo ve Graham, 2010; Kingen, 2000; NAEP, 2011). Bu sınıflamalar, kişinin yazma sürecindeki ve yazılı ürününü ortaya koyduğu zamandaki düzeyiyle ilişkili olarak yapılan değerlendirmelere bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Kişinin yazma eyleminde başarılı olması, bir dizi becerinin işe koşulmasını gerektirirken ana dilini yetkin şekilde kullanma becerisiyle başarılı yazar olma arasında bir ilişki olduğu düşüncesi fazlaca kabul görmektedir. Nitekim Calp (2007) sağlıklı bir yaşam görüşüne sahip ve kültürlü olsa da ana dilini yetkin şekilde kullanamayan birinin başarılı bir yazı yazamayacağını ifade etmektedir (s. 217). Bununla birlikte sözcüklerin doğru ve yerinde kullanılması, başarılı bir anlatıma sahip olunması, malzemenin iyi seçilmesi, işlenen konunun bir plan içinde yürütülmesi ve sonucunda yazının tatmin edici ve inandırıcı olması gibi unsurların yazılı anlatımda başarı elde edebilmek için ön şart niteliğindeki kurallar olduğu kabul edilmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 62). Burada işlenen konunun bir plan içinde yürütülmesine yani planlamaya ayrı bir parantez açmak gerekmektedir. Çünkü planlama, yazılı anlatımda başarı sağlamanın anahtar unsuru olarak görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Harris vd. (2010) başarılı yazarların zamanlarının üçte ikisinden fazlasını metin üretme sürecinin öncesinde ve metin üretme sürecindeki temel bileşenlerden biri olan planlamaya ayırdıklarını ortaya koymaktadırlar (s. 233).

Holst'ten aktaran Hyland (2009) başarılı yazarların yazmaya başlamadan önce bir planlama yaptıklarını ve bu planlamada birtakım sorulara cevaplar aradıklarını ifade etmektedir. Bunlar; yazılacak olan yazının amacının ve formatının ne olacağı, kimin için yazılacağı ve yazıda nasıl bir üslup belirleneceği ile ilgilidir. Yazının amacının ne olacağı ile ilgili planlamada, yazının işleviyle ve yazarın bu amaç için benimsediği rol ile ilgili unsurlara yer verilmektedir. Başarılı yazarlar, yazının amacının bir şeyin nasıl çalıştığını dikkatle ve net bir şekilde açıklamak mı yoksa okuyucuları ikna etmek ve bazı eylemlere teşvik etmek mi

olduğu konusu üzerinde kafa yormaktadırlar. Yazının kimin için yazılacağına ilişkin planlamada ise yazar, hedef kitleyi analiz ederek içeriği netleştirmekte ve yazma görevine odaklanmaktadır. Bu kapsamda yazar; okuyucuların kimler olacağı, yazma konusuyla ilgili olarak hâlihazırda ne kadar şey bildikleri, yazının okuyucular için ne tür yenilikler barındırdığı, okuyucuların konuya yönelik tutumlarının ne olabileceği gibi sorulara cevaplar aramaktadır. Başarılı yazarlar, net bir amaç ve izleyici kitlesine sahip olduktan sonra, yazı görevinin daha spesifik yönlerini düşünebileceklerinin farkındadırlar. Yazılan yazının formatının ne olacağıyla ilgili olarak yapılan planlamada ise başarılı yazarlar; yazının rapor, not, araştırma makalesi ya da farklı bir türde kaleme alınmasına bağlı olarak farklı bir düzenleme ve planlama yapmalarının gerektiğinin farkındadırlar. Yazıda nasıl bir üslup takip etmeleri gerektiğine yönelik olarak yapılan planlamada da yazar, biçim ve genel anlatım tarzına göre uygun bir üslup seçmektedir (s. 83-84).

İyi yazarlar okuyucuyu dikkate alan, yazdıkları metni kimin okuyacağı ve o kişinin yazıdan ne beklediği konusunu düşünen, kendisine koyduğu hedefleri yazma süreci boyunca yapacağı seçimlerde kendisine rehber kılan kişilerdir. Az yetenekli yazarlar ise okuyucu ihtiyaçlarını göz ardı etme eğiliminde olmaktadırlar. Bunun yanında iyi bir yazar, hakkında yazı yazacağı konuyu dikkate alan; bu konunun ne kadarının yeterli olduğunu, hangi bakış açısının daha fazla önem taşıdığını ve ilk önce neyin sunulması gerektiğini değerlendirebilen; neyi bildiklerini ve neleri yapabileceklerini bilen kişilerdir. İyi yazarlar bunları düşünürken az yetenekli yazarların bu konulardaki bilgileri oldukça sınırlıdır (Kingen, 2000).

En başarılı yazarlar okuyucu kitleleri ile etkili şekilde iletişim kurabilmek için yazılarının tüm boyutlarında sürekli olarak etkili kararlar alabilen (NAEP, 2011), yazma süreçlerini kontrol edebilen, daha derin düşünen, daha iyi seçimler yapan, kendileri için hedef belirleyen ve belli bir zamanda yazının yalnızca belli bir boyutuna odaklanan kişilerdir (Hayes ve Flower, 1980). Başarılı yazarlar yüksek nitelikli bir yazının temel unsurları ve özellikleriyle ilgili zengin bir anlayışa sahiplerdir. Belki daha da önemlisi başarılı yazar olmayı etkili strateji kullanımına bağlamaktadırlar. Öte yandan daha az başarılı olan ya da yazmada güçlük yaşayan yazarlar sıklıkla güzel bir yazının oluşmasını sağlayan ürün ve süreçlerin ne olduğu konusunda bilgi sahibi değillerdir. Onların kavramsallaştırmasında, şekil (biçimsel doğruluk ve mekanik) işlevin (organize şekilde ifade edilen düşünceler ve

okuyucunun ihtiyacını karşılayan ve hoşuna giden tavır, hareket ve eylemler) üzerindedir. Örneğin gözden geçirmeyi bağlamsal düzeydeki bir iyileştirmeden ziyade düzenleme ve düzeltmeyle eş anlamlı görmektedirler. Yetenekli yazarlar için gözden geçirme ise çeşitli bilişsel becerilerin koordinasyonu ve yönetiminin yanında hem işleyen hem de uzun süreli hafızanın kaynaklarından yararlanmayı içeren bütüncül, kapsamlı ve devamlı bir etkinliktir. Başarılı ve daha az başarılı yazarlar yazdıkları yazının amaç ve değeriyle ilgili olarak sahip oldukları bilgi açısından ve farklı yazı türleriyle ilgili anlayış açısından da farklı özelliklere sahiptir (Harris vd., 2010, s. 229-233).

Esasen başarılı bir yazar olunması her şeyden önce planlamadan yazma süreçlerine, bilişsel işlemlerden üsluba kadar birçok aşamada bireylerin birtakım becerilerinin geliştirilmesine bağlıdır. Bu becerilerin geliştirilmesi ise sistemli ve planlı uygulamalarla mümkün olmaktadır. Bu sistemli ve planlı uygulamaların gerçekleştirikmesinde Türkçe dersi öğretim programlarının önemli bir işlevi bulunmaktadır.

2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yazma Öğretimi

Türkçe; okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin öğretiminin uygun teknikler ve araçlar kullanılarak sistemli bir şekilde geliştirilmeye çalışıldığı bir derstir. Bu beceri kazandırma sürecinin sistemli ve planlı şekilde yürütülmesinde öğretim programlarının önemli bir rolü bulunmaktadır. Türkçe dersi öğretim programları; yapılandırmacı yaklaşım temelinde öğrenme öğretme süreçlerinden kullanılan materyallere, etkinliklerden kazanımlara kadar birçok noktada köklü bir değişime uğramış ve aynı yaklaşımla üç kez yenilenmiştir. İlki 2006, sonuncusu ise 2018 yılında yayımlanan programlarda yazma öğrenme alanında süreç temelli yazma yaklaşımı benimsenmiştir. Her ne kadar 2018 programında “süreç temelli yazma yaklaşımı” ifadesine yer verilmemiş olsa da açıklamalar ve ilgili kazanımlar hâlihazırda bu anlayışın devam ettirildiğini ortaya koymaktadır.

2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarının, yazmayı kendilerini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmelerinin ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmelerinin amaçlandığı ifade edilmektedir

(MEB, 2015). 2018'de yayımlanan programda ise herhangi bir öğrenme alanına özgü bu tür bir amaç ifadesi yer almamakla birlikte tüm öğrenme alanlarının ortak amaçlarını yansıtan şu ifadelere yer verilmektedir:

> Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir (MEB, 2018, s. 8).

2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yazma becerisinin diğer öğrenme alanlarıyla bütünleştirilmesi ve yazma uygulamalarında çeşitlilik sağlanması gerektiği, yazmanın geliştirilebilir bir beceri olduğu ifade edilmiş; öğrencilerin yetenekli oldukları türlerde yazmaya özendirilmelerine, öğrencinin metni düzenlemesi, gözden geçirmesi ve değerlendirmesi, akran değerlendirmesi, süreç temelli yazmanın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırılması gibi durumlara vurgu yapılmıştır (MEB, 2015, s. 7). Bunun yanında yazma ile ilgili kazanımlar; yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma ve yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama başlıkları altında ele alınmıştır (MEB, 2015). Programda ayrıca yazma çalışmalarında öğretmenin yönlendirmesi ve desteğinin, ilk yıllarda daha fazla olmakla birlikte sonraki yıllarda öğrencinin bağımsız çalışma ve karar verme becerilerini geliştirme amacıyla ihtiyatla ve kademeli olarak azaltılması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2015, s. 13-14). Bunun yanında 5-8. sınıf yazma öğrenme alanı kazanımlarının bilgilendirici metnin yanı sıra öğrencilerin düş güçleri ile yazma becerilerini birlikte kullanarak öyküleyici metinler yazmaları ve öyküleyici metin yazma ile bilgilendirici metin yazmanın farklılıklarını kavramaları gibi amaçlarla oluşturulduğu belirtilmiştir. Son olarak öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin yazma becerilerinin geliştirilmesinin önemli bir unsuru olarak görüldüğü vurgulanmıştır (MEB, 2015, s. 15).

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ise tek bir öğrenme öğretme yaklaşımının benimsenmediği, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin bir arada ve dengeli bir şekilde kullanıldığı ifade edilmektedir. 2006 ve sonrasındaki programlarda temel alınan yaklaşım olan "yapılandırmacı yaklaşım" ifadesinin kullanılmadığı programda; bireysel farklılıklara

duyarlı öğretim anlayışına, öğrenenin kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almasının önemine, ön öğrenmelerin anlamlı öğrenmede oynadığı kritik role ve aktif öğrenmeye vurgu yapılması temel anlayış olarak yine yapılandırmacılığın benimsendiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciye bakış açısı, öğretmen rolleri, öngörülen öğrenme öğretme süreçleri, etkinlikler, kazanımlar ve ölçme değerlendirme yaklaşımları açısından değerlendirildiğinde 2018 Programı'nda önceki programlardaki anlayışın devam ettirildiği anlaşılmaktadır. Programda, öğrencilerin sınıf içi ve dışında anlamlı uygulamalar yapmalarının teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2018, s. 8). Bununla birlikte teknoloji kullanımına ayrı bir parantez açılmakta, öğretim stratejilerini zenginleştirme ve öğrencilerin öğrenmelerini destekleme gibi işlevlerinden dolayı öğrenme öğretme sürecinde mümkün olduğunca bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanılması gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2018, s. 9). Bununla bağlantılı olarak dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmesi; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılması önerilmektedir (MEB, 2018, s. 9).

Programda ayrıca üstbiliş kavramına ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminin önemine vurgu yapılmaktadır. Bu doğrultuda programıın, öğrencileri üstbilişsel becerileri kullanmaya yönlendirecek, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak şekilde sağlam ve önceki öğrenmelerle ilişkilendirildiği; diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çevresinde bütünleştirildiği; tüm öğretim düzeylerindeki kazanımların yapısı ve hiyerarşisinin öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlendiği ifade edilmektedir (MEB, 2018, s. 8).

2015 Programı'nda sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç öğrenme alanı varken 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört dil becerisine yer verilmektedir (MEB, 2018). Ancak önceki öğretim programlarından farklı olarak bu programda söz konusu öğrenme alanlarına ilişkin açıklamalar bulunmamaktadır. Yazma öğrenme alanı açısından ele alındığında da bu başlık altında açıklamalara yer verilmemekle birlikte özel amaçlar, metin türleri, kazanım ve açıklamalar bölümlerinde doğrudan bu öğrenme alanının kapsamında değerlendirilebilecek ifadelerin olduğu görülmektedir. Buna göre Türkçe 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinin; Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli

kullanmalarının; okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanmasının amaçlandığı ifade edilmektedir (MEB, 2018, s. 8).

2015 Programı'nda olduğu gibi tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan programda okuma ve yazma kazanımlarının metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırıldığı görülmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin gelişim özelliklerinin dikkate alınarak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımların artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırıldığı görülmektedir (MEB, 2018, s. 8). 2015 ve 2018 programlarındaki birçok yazma kazanımı benzerlik gösterse de bazı kazanımlara 2018 Programı ile birlikte ilk kez yer verilmiş, bazıları ise kaldırılmıştır. Az sayıdaki kazanım ifadesi ise aynı anlama gelecek şekilde yeniden yazılmıştır. Tablo 1'de sınıf düzeylerine göre (5-8. sınıflar) 2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın yazma kazanımları karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Tablo 1

2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. Sınıflar) Yazma Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

		2015				2018			
No	Kazanım	5	6	7	8	5	6	7	8
1	Şiir yazar.					x	x	x	x
2	Bilgilendirici metin(ler) yazar.	x	x	x	x	x	x	x	x
3	Hikâye edici metin(ler) yazar.	x	x	x	x	x	x	x	x
4	Yazma stratejilerini uygular.					x	x	x	x
5	Gerektiğinde anlatımı zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır (Yazdıklarını desteklemek için gerektiğinde grafik ve tablo kullanır.)	x	x	x	x		x	x	x
6	Bir işin işlem basamaklarını yazar. (Herhangi bir işin yapılması, işlemin gerçekleştirilmesi vb. konularda işlem basamaklarını sırası ile yazar.)	x	x	x	x	x	x	x	x
7	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır. (İçeriğe uygun atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.)	x	x	x	x	x	x	x	x
8	Yazılarında anlatım biçimlerini kullanır.							x	x
9	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.					x	x	x	x
10	Formları yönergelerine uygun doldurur.					x	x	x	x
11	Kısa metinler yazar.					x	x	x	x
12	Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler.					x	x	x	x
13	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.							x	
14	Fiilin cümleye kattığı anlam özelliklerini, ek fiilli ve zarfları cümledeki işlevlerine uygun kullanır.			x					
15	Fiilimsileri cümledeki işlevine uygun olarak kullanılır.							x	
16	Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar.							x	x
17	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. (Duygu ve düşüncelerini ifade ederken uygun bağlama ögelerini kullanır.)	x	x	x	x	x	x	x	x
18	Yazdıklarını düzenler. (Yazdıklarını gözden geçirerek anlam bütünlüğünü bozan ifadeler, yazım ve noktalama hataları varsa bunları belirler, düzeltir ve metni yeniden yazar/düzenler.)	x	x	x	x	x	x	x	x
19	Yazdıklarını paylaşır. (Yazdıklarını yazılı/basılı olarak veya imkân ve fırsatlar ölçüsünde çoklu medya ortamlarını kullanarak paylaşır.)	x				x	x	x	x
20	Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.								x
21	Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır					x			
22	Yazılarında mizahi ögeler kullanır.								x

23	Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	x	x			x		
24	Cümlenin ögelerini ayırt eder. (Cümlenin ögelerini bilir.)				x			x
25	Sayıları doğru yazar.		x					
26	Cümle türlerini tanır.							x
27	Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru eki, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgül ve köşeli ayracı uygun yerde/doğru kullanır.	x						
28	Soru ekini, "de" ve "ki" bağlaçlarını, sayıları, kısaltmaları, pekiştirmeli sözleri doğru yazar; satır sonunda kelimeleri uygun şekilde böler.	x						
29	Çekim eklerini (hâl ekleri, iyelik ekleri, çoğul eki, ilgi hâli) ve yapım eklerini doğru kullanır.	x	x	x				
30	İsim, isim tamlaması, sıfat ve sıfat tamlamalarını cümledeki işlevlerine uygun kullanır.	x						
31	Düş gücünü kullanarak şiir veya fantastik metin yazar.			x	x			
32	Zamirleri, edatları, bağlaçları ve ünlemleri cümledeki işlevlerine uygun kullanır.	x						
33	Yazma çalışmalarında, kaynaştırma (y, ş, s, n) harflerini doğru kullanır.		x					
34	Yapım eklerini bilir; basit, birleşik ve türemiş sözcükleri ayırt eder.		x					
35	Metin yazımında özgünlük, yalınlık, duruluk, açıklık ve akıcılık özelliklerini kullanır.		x	x	x			
36	Dil bilgisine dayalı anlatım bozukluklarının farkına varır.				x			

Tablo 1 incelendiğinde 2015 ve 2018 programlarının her ikisinde ve tüm sınıf düzeylerinde ortak olarak yer alan kazanımların bilgilendirici ve hikâye edici metin yazma, bir işin işlem basamaklarını yazma, yazıda içeriğe uygun olarak atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanma, uygun geçiş ifadelerine yer verme ve yazdıklarını düzenleme konularıyla ilgili olduğu görülmektedir. Şiir yazma, yabancı dillerden alınmış kelimelerin Türkçe karşılıklarını kullanma, formları yönergelerine uygun şekilde doldurma, kısa metinler yazma ve içeriğe uygun başlık belirleme ile ilgili kazanımlar 2015 Programı'ndaki yazma kazanımları arasında yer almamasına rağmen 2018 Programı'nda sınıf düzeylerinin tamamında yer almaktadır. Yazıda gerektiğinde çizim ve grafiklere yer verme durumu da yalnızca 2018 Programı'nın beşinci sınıf düzeyinde yer almamaktadır. Yazdıklarını paylaşma ile ilgili kazanım ifadesine, 2015 Programı'nda sadece beşinci sınıf düzeyinde yer verilmesine rağmen 2018 Programı'na göre tüm sınıf düzeylerinde bu kazanım ifadesi bulunmaktadır.

Metin Türleri (Bilgilendirici ve Hikâye Edici Metin)

Metin "bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2015) olarak tanımlanmaktadır. Bazı tanımlamalarda ise metnin biçimden ziyade anlamsal bir birlik olduğu düşüncesine vurgu yapılmaktadır (Siegel'den aktaran Akyol, 2003). Bu bağlamda metin; okumaya konu olan basılı, yazılı, anlam ve anlam

bütünlüğü bulunan her şeyi ifade etmektedir (Özdemir, 2000, s. 36). Bu metinlerin kendilerine özgü yapıları, belli türler altında sınıflandırılmalarını beraberinde getirmiştir. Yazılış amaçları, iletişim, işlev ve yaş grubu gibi unsurlara göre farklı şekillerde sınıflandırılan bu metin türleri (Akbayır, 2007, s. 259), yazılış amaçlarına göre genel anlamda öyküleyici/hikâye edici ve bilgilendirici/bilgi vermeye dayalı metin olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır (Akyol, 2013; Coşkun, 2013). Bilgilendirici metinler; öğretme amacının ön planda olmasından dolayı öğretici metinler, hikâye edici metinler ise kanıtlar yerine kurmaca durum ve olaylara dayalı olmasından dolayı yazınsal metinler olarak da adlandırılmaktadır (Akbayır, 2007, s. 260). Bilgilendirici metinlerde okuru belli bir konuda bilgilendirmek, yönlendirmek, okurun kanılarını değiştirmek ya da açıklama yapmak amaçlanırken yazınsal metinlerde hayal gücünün, yaratıcılığın ve kurgusallığın ön plana çıkarılması söz konusudur (Karadağ, 2011, s. 181). Akbayır (2007) kurmaca metinlerde dile getirilen anlamlarla gerçek yaşamın somut olguları arasında doğrudan doğruya bir özdeşlik kurulamayacağını çünkü her yazınsal yaratının gerçeğin ya da yaşantının belirli bir anlama göre dilde yeniden üretilmesiyle oluştuğunu ifade etmektedir. Öğretici metinlerde anlatılanlar ise gerçek yaşamdaki nesneler, varlıklar, durumlar, olaylar, olgularla ilgilidir. Üslup kaygısının arka planda olduğu, mantık ölçüsü içinde gelişen ve açıklamaya dayanan anlatım biçiminin ağır bastığı ve hayal gücünün payının yok denecek kadar az olduğu bu metinlerin yaşamda uygulanabilirliği ve kullanılabilirliği vardır (s. 259-260).

Gerçeklik durumunun ele alınışının ve yazılış amaçlarının farklı olması kullanılan dil açısından da iki tür arasında belli farklılıkların olması sonucunu doğurmuştur. Bilgi verici metinlerde nesnel bir dil kullanılırken yazınsal metinlerde kullanılan dil duygusal ve çağrışımsal bir nitelik taşımaktadır. Nesnel dilin bir yansıması olarak bilgi verici metinlerde kelimeler gerçek anlamında ele alınmakta, yazınsal metinlerde ise kelimelerin soyut ve yan anlamlarından yararlanılmaktadır (Karadağ, 2016, s. 181). Hikâye edici ve bilgilendirici metin terimleri yerine kurgulayıcı ve kullanmalık metin terimleri de kullanılmaktadır. Buna göre kurgulayıcı metinler yazarın, yaşamı ve dili kurgulayarak ortaya koyduğu öykü, şiir, roman, oyun ve senaryo; kullanmalık metinler ise makale, gazete haberi, yemek tarifi gibi bilgi ve haber iletme amacı taşıyan metinlerdir (Adalı'dan aktaran Akbayır, 2007, s. 259). Tanımlama, kronolojik sıralama, karşılaştırma ve kıyaslama, sebep-sonuç ilişkisi kurma ve

problem çözme gibi zor ve karmaşık yapıları içeren bilgilendirici metinlerin aksine hikâye edici metinler daha kolay anlaşılabilmektedir (Akyol, 2013, s. 184-185). Bunlar arasında hikâye, tüm hikâye edici metinlerde yer alan bir anlatım tarzı olmasının yanında başlı başına bir metin türü olma özelliği göstermektedir.

Hikâye Nedir?

Hikâye ya da diğer adıyla öykü; "hayatta olan veya olacak kanısı veren olayları bir ölçü ile anlatan, hayâlde tasarlanan ilgi çekici birtakım olayları anlatarak okuyanda heyecan veya zevk uyandıran yazı" (Karaalioğlu, 1963, s. 347), "gerçekliği konu edinen, yaşanmış ya da tasarlanmış bir olayı, bir durumu anlatan kısa, kurmaca anlatılar" (Temizkan, 2014, s. 5), "belli bir zamanda ve yerde az sayıda kişinin başından geçen, gerçeğe uygun olaylar anlatılan ya da kişilerin karakteri çizilen roman türünden kısa yapıtlar" (Andaç, 2008, s. 19), "birinin (ya da birkaç kişinin) başından geçen bir (ya da birkaç) olayı, bu olayları yaşayan kişilere çok yakın olarak adeta onların özünde yaşayarak anlatan kurgusal yazı türü" (Gündüz, 2013, s. 125) olarak tanımlanmaktadır. En sade tanımıyla hikâye, "Yaşanmış ya da yaşanması mümkün olan bir olayın yer, zaman gösterilerek anlatılmasıdır" (Aytaş, 2013, s. 303).

Öykünün, insanın varoluş serüvenine koşut bir yanı vardır. Buna göre öykü öncelikle insana ve yaşama dair şeyleri anlatmada bir araç olarak görülmüş ve bu araç olma durumu, öykünün yazınsal tür hâline gelme sürecinin ilk nüvesini oluşturmuştur (Andaç, 2008, s. 19). Yaşanmış olma ya da yaşanılan hikâyeyi anlatma; insanın var olduğu yerde mutlaka bir hikâyenin de olmasını sağlamıştır (Aytaş, 2013, s. 303). Mert (2006) öykünün insan yaşamındaki bu önemli yerini şu ifadelerle aktarmaktadır:

> Öykünün geçmişi insanlık tarihi kadar eski gerçekten. Tarihin bir çeşit minyatürü olan insan ömründe de gözlenir bu. Çocuk olsun, genç olsun, yaşını başını almış olsun herkes birbirine sürekli öykü anlatmakta. Sözgelimi, öğretmeninin nasıl kızdığını anlatır çocuk annesine. Genç kız, beklediği haberi almanın sevincini paylaşır arkadaşıyla. Delikanlı, evinden, babasıyla arasındaki problemden yakınır aile büyüklerinden birine… Bunlar öyküdür. Olay vardır içlerinde. Kişi vardır. Bir mekânda ve zamanda geçerler. Dahası, olup biteni de kendine göre kurgular anlatıcı; yorumlar, eleştirir. Habil'den Kabil'den beri de böyledir (s. 11-12).

Andaç (2008) öykünün bir dil yaratmanın en temel biçimi olduğunu, en az sözle çok şeyi yoğunlaştırarak anlatma esasına dayalı olduğu için de dil bilincinin başlı başına ortaya çıktığı ve aynı zamanda dil kurallarını en iyi şekilde işleyebilen yazınsal tür olma özelliği

gösterdiğini belirtmektedir (Andaç, 2008, s. 24). Bir yazınsal tür olarak hikâyenin belli ayırt edici özellikleri bulunmaktadır.

Hikâye Türünün Özellikleri

Hikâye; kişileri az olan, derin çözümlemelere pek elverişli olmayan ve çoğunlukla birkaç sayfa uzunluğunda olan bir türdür (Karaalioğlu, 1963, s. 347). Anlatma esasına dayalı edebî/itibari bir tür olduğundan hikâyeler bilimsel kesinlik içermemekte, her okunduğu zaman aynı anlamı ifade etmemekte ve yeniden yaratılma imkânına sahip olmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2004, s. 204).

Hikâye; "bir gözlemden, izlenim ya da tasarımdan yola çıkarak bir olayın, bir durumun, bir kesitin, bir ânın anlatımıdır. İnsana ve insanın yaşamına dair her şeyin belli bir zaman, mekân kavramı ekseninde yeniden tasarlanarak anlatımı öykünün başat özelliklerindendir" (Andaç, 2008, s. 19). "Hikâyelerin kısa, kişilerin sayıca az ve hayatlarının yalnız bir tek safhasının anlatılması belli başlı bir özelliğidir" (Karaalioğlu, 1963, s. 347). Hikâyenin en önemli özelliği; roman, şiir ve tiyatrodaki gibi kurmaca bir dünya içermesidir. Okuyucusuna kurmaca bir dünya sunan bu eserler, gerçekçi olarak görünmelerine rağmen gerçeğin tam kendisini anlatmazlar. Konularını gerçek yaşamdan alsalar bile bu türdeki eserler gerçeği kurmaca bir dünya içinde değiştirip dönüştürerek okuyucuya yansıtır (Temizkan, 2014, s. 4-5). Bu metinlerde dinleyicileri veya okuyucuları düşündürmekten ziyade heyecanlandırmak amaçlanmaktadır (Tansel, 1978, s. 101).

Aytaş (2013) hikâyelerin belli başlı özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Her hikâye bir olay ya da duruma dayanır.
- Hikâyede karakterlerin yalnızca bir yanı üzerinde durulur ve ayrıntılara girilmez.
- Her hikâyede bir mesaj vardır ve bu mesaj, bir olay ya da insanlık durumuna dönüştürülerek verilir.
- Anlatım yöntemi hikâyeyi oluşturan temel ögelerden biridir. Buna göre hikâyelerde olaylar birinci ya da üçüncü kişinin ağzından anlatılabilir.
- Hikâyelerde alışılmış ve herkesin bildiği bir konu ele alınabileceği gibi az bilinen veya bilinmeyen bir konuya da yer verilebilir.

- Hikâyelerde yoğun bir anlatım vardır. Ayrıntılardan ziyade çağrışımlar ve ana hatlar önemlidir.

Bu özelliklerin bazıları hikâyeyi başka türlere yaklaştırırken bazıları hikâyenin diğer edebi türlerden ayırt edilebilmesini sağlamıştır.

Hikâyenin Diğer Türlerle Olan İlişkisi

Çeşitli metin türlerinin olduğu gibi hikâyenin de diğer türlere benzediği ve o türlerden ayrıldığı birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bu türler arasında roman, şiir, skeç, anı ve biyografi sayılabilir. Aytaş (2013) anlatmaya dayalı bir tür olan hikâyenin birtakım olaylara ve şahıslara yer verdiği için çoğu zaman romanla bir arada değerlendirilmeye tâbi tutulduğunu ifade etmekle birlikte hikâyeyle romanı uzunluk ya da kısalık bakımından karşılaştırmanın yanlış olduğunu vurgulamaktadır. Hikâye ve roman arasındaki fark, bu tür durumlardan ziyade hikâyenin kendine has yapısından hareket edilerek belirlenmelidir (s. 304). Hikâyenin bu kendine has yapısının bir boyutunu, güdülen amaç ve kullanılan dil oluşturmaktadır. Öyküde kullanılan yoğunlaşmış, damıtılmış, simgeleşmiş, özetleme gücü yüksek ve etkileyici dil onun akıcılığına katkı sağlarken romandaki akıcılık dilden ziyade serüvende aranmaktadır (Akbayır, 2007, s. 313). Bunun yanında roman hayatın bütününü; öykü belirli bir ânını, bir durumu, o kıyı veya atmosferi yansıtmaktadır (Andaç, 2008, s. 39). Bu nedenle romanlardaki kişiler ve olaylar daha fazla olsa da öyküdeki yoğunluk romana göre daha fazladır (Gündüz, 2013, s. 125). Romanla öykü hem yaratısal süreçleri hem de okuma biçemleri çok farklı hatta birbirinden uzak olan iki türdür. Bu bağlamda roman geniş zamanların, öykü ise dar zamanların anlatısıdır (Andaç, 2008, s. 54).

Öyküde roman türünün özellikleri kadar şiir türünün özellikleri de bulunmaktadır. Bu nedenle öykü şiirle roman arasında bir tür olarak değerlendirilmektedir (Aytaş, 2013, s. 303). Ama öykü roman olmadığı gibi şiir de değildir. Bu iki tür arasında şekilsel özelliklerinin yanında belirgin birtakım farklılıklar bulunmaktadır. Öykünün, şiirdeki imgeleme olanaklarına ve özgürlüğüne sahip olmaması; öykünün şiiri, şiirin öyküyü içerdiği kadar içermemesi; öykünün üç boyutlu, şiirin ise boyutsuz olması; öykünün şiire göre daha belirgin bir konumda bulunması ve sınırlarının az çok belli olması; şiire kıyasla öyküde hataların

belirlenmesi ve gösterilmesinin daha kolay olması gibi unsurlar bu farklılıklar arasında sayılmaktadır (Akbayır, 2007, s. 371).

Öykü skeç, anı ya da biyografi de değildir. Skeçte kişi ya da kişiler, durağan bir biçimde anlatılırken öyküde dinamik bir yapının olması öyküyle skeç arasındaki farkı (Gündüz, 2013, s. 125), öykünün gerçeği temsil ediyor görünse de salt gerçeği değil kurgulanmış gerçeği anlatması da anı ve biyografi gibi türlerle olan farkını ortaya koymaktadır (Temizkan, 2014, s. 5). Öykü türünün gerek yapı gerekse içerik olarak diğer türlerle olan benzerlik ve farklılıklarının yanında bu edebî türün "olmazsa olmaz" nitelikteki unsurlarına da değinmek yararlı olacaktır.

Hikâyenin Unsurları

Her hikâyede belli bir olay, olayın geçtiği mekân (yer), olayın gerçekleştiği zaman dilimi ve olayı gerçekleştiren kişiler (şahıs kadrosu) bulunmaktadır. Bunlar hikâye ya da öykü adı verilen edebî türün en önemli unsurlarıdır (Aytaş, 2013, s. 303). Bu unsurlar kısaca şu şekilde özetlenebilir:

Olay örgüsü: "Hikâye gibi anlatmaya dayalı eserlerin omurgasını oluşturan 'olay' kavramıdır. Bu olay, hayatta insan veya diğer varlıkların başından geçen her türlü hareketlilik ve etkileşim olarak tanımlanabilir" (Temizkan, 2014, s. 62). Hikâyeler bir ana olay ve bu ana olayı destekleyen yan olayların birleşiminden oluşmaktadır (Temizkan, 2014, s. 65). Çok kısa bir öyküde yan olay bulunmayabilir ama bulunuyorsa öyküye yararı olduğu oranda kullanılmalıdır (Gündüz, 2013, s. 130). "Hikâyedeki olay, başlangıçtan sonuca doğru giden bir olayın anlık parçasıdır. Hikâyeler; çoğunlukla, o bir anlık parça içerisindeki insanı incelemeyi gaye edinirler" (Karaalioğlu, 1963, s. 347). Olay örgüsü, hikâyeyi şekillendiren ve diğer hikâye unsurlarını bir arada tutan bir işleve sahiptir (Temizkan, 2014, s. 176). Bu bağlamda kişilerin tanıtımı olaylara bağlı olarak yapılmalı, karakterlerin kişilikleri olaylar içinde okuyucuya sezdirilmelidir (Gündüz, 2013, s. 130).

Mekân: Hikâyenin bir diğer unsuru mekândır. Andaç (2008), zaman unsuruyla birlikte mekânın, öykünün diğer ögelerini açımlayan ve aynı zamanda metni açık ya da kapalı kılan, nedensellik kavramına anlam yükleyen unsurlar olduklarını ifade ederek bu iki unsurun öykünün en temel ögeleri olduğunu ileri sürmektedir (s. 95). Benzer şekilde Temizkan

(2014) mekânın hikâyede yer alan şahıs kadrosunu tamamlayan ve olay örgüsünün devamını sağlayan bir unsur olduğunu ifade etmekte ve mekân olmadan olayların gerçekleşmesinin de mümkün olamayacağını belirtmektedir (s. 98). Mekânın olaylara sahne oluşturma işlevinin yanında hikâyenin kurmaca dünyasını oluşturma, karakterleri tanıtma ve bazen bir düşünce ve duygunun sembolü olma gibi işlevleri bulunmaktadır (Temizkan, 2014, s. 125).

Zaman: Hikâyelerde zaman unsuru belirleyici bir işlev görür. Eser boyunca gerçekleşen olaylar, zaman unsurundan bağımsız olarak düşünülemez. Her hikâyede olaylar belli bir zaman dilimi içinde başlar, gelişir ve sona erer (Temizkan, 2014, s. 128-129). Hikâyelerde gerçek (nesnel) zaman, anlatma zamanı ve vaka zamanı olmak üzere üç tür zaman diliminden söz etmek mümkündür. Takvim zamanı olarak da bilinen gerçek zaman, içinde yaşadığımız dünyada gerçek kişilerin başından geçen olayların yaşandığı ve kronolojik olarak ilerleyen bir yapısı olan zaman dilimidir. Hikâye anlatıcısının olayları görüp öğrendikten sonra okuyucuya aktardığı zaman dilimine anlatma zamanı denirken olayların başlama noktası ile bitiş noktası arasında geçen zamana da vaka zamanı denilmektedir (Temizkan, 2014, s. 128-129).

Karakterler/Şahıs Kadrosu: Olaysız öykü olur ancak kişisiz öykü olmaz (Mert, 2006, s. 59). Bu nedenle bir hikâyenin kişilerini oluştururken dikkatli olunmalıdır. Hikâyelerde kişi sayısı azdır. Olayın merkezine alınan kişi ana figürken ötekiler yardımcı figürlerdir (Beyreli, Çetindağ ve Celepoğlu, 2012, s. 109). Bazı hikâyelerde yalnızca bir kişi bulunur. Hikâyede kişi veya kişilerin bütün özellikleri verilmez. Onların olay veya konuyla ilgili yönleri öne çıkarılır (Aytaş, 2013, s. 305-306).

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere hikâye unsurları, birbiriyle ilişkili ve birbirini destekleyen bir yapıya sahip olmalıdır. Bu unsurların sağlam ve tutarlı bir görünüm arz etmesi yazılan hikâyenin nitelikli olmasının da anahtar unsurudur. Her edebi tür gibi hikâye türü de kendine özgü nitelikleri bünyesinde barındıran farklı bölümlerden oluşmakta ve söz konusu unsurlar bu farklı bölümlere dengeli bir biçimde dağıtılmaktadır.

Hikâyenin Bölümleri

Öyküler serim (giriş), düğüm (gelişme) ve çözüm (sonuç) olmak üzere üç temel unsur üzerine kurulmuştur (Aktaş ve Gündüz, 2004; Aytaş, 2013; Karaalioğlu, 1963). Bu bölümler

başlangıç, orta bölüm ve sonuç olarak da adlandırılır (Mert, 2013, s. 131-133). Serim bölümünde olayın kahramanları, yeri ve başlangıcı ile ilgili ipuçları verilir. Kahramanların ana hatlarıyla tanıtıldığı bu bölümde, ayrıntılı fiziksel ve psikolojik özelliklere yer verilmez. Yazar esere başlarken doğrudan olaya girebilir, olaya bir yerinden başlayabilir veya kişiler, zaman hakkında bilgi verebilir. Düğüm bölümü, hikâyenin merak unsurunun olduğu noktadır. Bu bölümün ara düğüm ve ana düğüm olmak üzere iki boyutu vardır. Birden fazla olabilen ara düğümler, ana düğümü destekler ve kuvvetlendirir. Böylece merak unsuru canlı tutulur. Sonuç bölümü hikâye yazarının olayı ve olayları sonuca bağladığı ve ana düğümü çözerek hikâyeyi sonlandırdığı bölümdür (Aytaş, 2013, s. 304-305). Bir hikâyede olay, çevre, kişiler ve zaman ögeleri hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerine ustalıkla yerleştirilmelidir (Karaalioğlu, 1963, s. 347). Bu ustalığın kazanılması sistemli ve planlı bir hikâye yazma öğretimiyle mümkün olabilmektedir.

Hikâye Yazma Öğretimi

Hikâye yazmak, yaşadıklarımızdan/tanıdıklarımızdan edindiğimiz gözlemlerle biriken, bilinçte/ duygu ve düşüncede biçimlere gelen ânların /durumların/olayların yansısıyla oluşur (Andaç, 2008, s. 137). Şüphesiz ki hikâye yazmak tesadüfi bir şekilde olayların, durumların art arda sıralanması anlamına gelmez. Belli bir düzen ve disiplin çerçevesinde, hikâyeyi oluşturan her bir parçanın analiz edilmesini ve sonrasında da bu parçalardan anlamlı, tutarlı ve mantıklı bir bütün elde edilmesini yani sentez yapmayı gerektirir (Temizkan, 2014, s. 6).

Hikâye yazarı; hikâyeyi kişisel deneyler, görüşler ve araştırmalar kaynaklığında gerçek ayrıntılarla zenginleştirmeye; hikâyede canlı fiiller kullanmaya çalışmalı ve kişileri konuşturarak hikâyeye canlılık, akıcılık ve bütün güzelliği vermelidir. Bununla birlikte hikâye canlı bir dille yazılmalı, gerçek dünya ile yaratılan hayâl dünyası arasında sağlam bir ilgi bulunmalıdır. Bu ilgi, hikâye boyunca okuyucuyu sürüklemeli, anlatım sağlam bir birlik ve özenli bir düzen üzerinde oturtulmalıdır. Bunun için ilgi çekici bir konu seçilmeli, konu sağlam bir plana dayanmalı; fikirler, birliğine dikkat edilerek yazılmalı; konu, hayâl ürünü bile olsa gerçeğe uygun olarak işlenmelidir (Karaalioğlu, 1963, s. 349-350). Bu noktada öğretmenlere de birtakım görevler düşmektedir. Bu noktada Akyol (2013) hikâye öğretimi yapan öğretmenlere, örnek metin üzerinde karakterler, problem, problemi çözme

teşebbüsleri, sonuç, ana fikir veya mesaj gibi hikâye elementlerini tanıtma, öğrencilerin ön bilgilerini etkinleştirme noktasında güdüleme, öğrencilerin öğrendikleri arasında ilişki kurabilmelerine katkı sağlayacak uygulamalar yapma, öğrenci çalışmalarını gözden geçirme, küçük grup çalışmaları yaptırma, basit hikâyelerden karmaşık hikâyelere doğru hareket etme ve hikâye haritası yöntemini kullanma gibi önerilerde bulunmaktadır (s. 172-183). Etkili öğretim süreçlerinin işe koşulmasını gerektiren tüm bu uygulamalar Türkçe dersi öğretim programı esas alınarak yapılmalıdır.

2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Metin Türleri ve Hikâye Edici Metin

2015 ve 2018 programlarının her ikisinde de metin türleri; bilgilendirici, hikâye edici ve şiir olmak üzere üç ana biçim altında toplanmış ve 1-4. sınıflarda metin türü öğretimi öngörülmemiştir. Bununla birlikte 5-8. sınıflarda da ayrıntılandırılmadan yalnızca türün belli ayırt edici özelliklerinin verildiği bir metin türü öğretimi benimsenmiştir (MEB, 2015; MEB, 2018). 2015 Programı'nda hikâye edici metinler kapsamında hikâye, masal, fabl, anı, destan, efsane, roman ve tiyatro türlerine; bilgilendirici metinler kapsamında ise belli metin yapılarının yanında gezi yazısı, deneme, eleştiri, söyleşi, köşe yazısı, makale, biyografi, otobiyografi, mülakat vb. türlere yer verilmiştir (MEB, 2015, s. 10). 2018 Programı'nda hikâye edici metin türleri çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal/efsane/destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro olarak belirlenmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde roman türünde kaleme alınmış bir metin bulunmazken roman dışındaki türlerin tamamına tüm sınıf düzeylerinde yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 18). Bilgilendirici metinler ise anı, biyografi, otobiyografi, blog, dilekçe, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), gezi yazısı, makale/fıkra/söyleşi/deneme, mektup, özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), sosyal medya mesajları olarak sıralanmıştır. Bu türler arasında tüm sınıf düzeylerinde öğretimi yapılan bir tür bulunmazken en fazla öğretimi yapılan türler anı, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler) ve kılavuzlar (kullanım

kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.) olmuştur. Birinci sınıf dışındaki tüm düzeylerde bu türlerde yazılmış metinlere yer verilmiştir. En az öğretimi yapılan tür ise biyografiler/otobiyografilerdir. Buna göre biyografi/otobiyografi türündeki metinlere yalnızca 7. ve 8. sınıf düzeylerinde yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 18). 2018 Programı'nda şiir türleri de kendi içinde mani/ninni, şarkı/türkü, şiir, tekerleme/sayışmaca/bilmece olarak ayrılmıştır. Şiir ve şarkı/türkü türüne tüm sınıf düzeylerinde; mani/ninni ve tekerleme/sayışmaca/bilmece türlerine ise yalnızca ilk dört sınıf düzeyinde yer verilmiştir (MEB, 2018, s. 18).

Metin türleri açısından bir karşılaştırma yapıldığında 2015 Programı'nda hikâye edici metin kapsamında ele alınan anı türüne 2018 Programı'nda bilgilendirici metin türleri arasında yer verildiği görülmektedir. Ayrıca hikâye edici metin türlerinden çizgi roman, karikatür ve mizahi fıkra türleri 2015 Programı'nda yer almamasına karşın 2018 Programı'nda bu üç yeni türe yer verilmiştir. 2018 Programı'nda ayrıca bilgilendirici metin türleri ile ilgili olarak daha fazla çeşitlilik bulunmaktadır. 2018 Programı'nda hikâye edici metinlerin neredeyse tamamının -roman hariç- tüm sınıf düzeylerinde kullanılması, bu metinlerin öğretiminin de yalnızca ilkokul düzeyiyle sınırlandırılmadığını ortaya koymaktadır.

2015 Programı'nda "Hikâye edici metin(ler) yazar." kazanımına ilk olarak beşinci sınıfta yer verilirken 2018 programında söz konusu kazanıma üçüncü sınıftan itibaren her sınıf düzeyinde artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yer verilmiştir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Hikâye edici metinler yazar." kazanımı altında yedi alt kazanım ifadesi yer almaktadır. Bu alt kazanımlar, belirlenen konu etrafında bir taslak oluşturma; oluşturulan taslakta serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer verme; paragraflar arasında uygun geçiş ifadeleri kullanma; herhangi bir olayı veya etkinliği oluş sırası içinde yazma; anlatımı zenginleştirmek için anlatım yöntemlerinden yararlanma; ana fikri ve konuyu bir bütünlük içinde sunmak için metnin bölümlerini birbiriyle ilişkilendirme ve metne uygun bir başlık belirleme konularına dayalı olarak oluşturulmuştur. Bu kazanım ve alt kazanımlar beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinin tamamında bire bir aynıdır (MEB, 2015, s. 42). 2018 Programı'nda ana kazanım ifadesi aynı kalmakla birlikte bu ana kazanımın altında yer alan alt kazanım ifadeleri kaldırılmıştır. Bunun yerine kazanımın altında sınıf düzeylerine göre farklılaşabilen açıklamalara yer verilmiştir. Sınıf düzeylerine

göre yazma öğrenme alanında yer alan hikâye edici metin yazma kazanımları ve bu kazanımlara ilişkin açıklamalar Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2

Yazma Öğrenme Alanında Yer Alan Hikâye Edici Metin Yazma Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

SD	Kazanım ve açıklama
1	-
2	-
3	T.3.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrenciler, yazılarında varlıkların niteliklerini bildiren kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir. b) Olayların oluş sırasına göre yazılması gerektiği vurgulanır. c) Öğrenciler yazılarına duygu ve düşüncelerini aktarmaları için teşvik edilir.
4	T.4.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Olayların oluş sırasına göre yazılmasının gerekliliği hatırlatılır. b) Kişi, olay ve mekân unsurlarının anlatılması sağlanır.
5	T.5.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin günlük hayattaki gözlem ve deneyimlerine dayanarak hikâye konusu ve hikâye unsurlarını belirlemeleri sağlanır. b) Öğrenciler, yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendikleri kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
6	T.6.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirlemeleri, hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinde anlatacaklarının taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları için teşvik edilir.
7	T.7.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin zaman, mekân, şahıs ve olay unsurlarını belirleyerek hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerinin taslağını oluşturmaları sağlanır. b) Öğrencilerin yazım kılavuzundan yararlanmaları ve yeni öğrendiği kelimeleri kullanmaları teşvik edilir.
8	T.8.4.3. Hikâye edici metin yazar. a) Öğrencilerin anlatımın türü ve konusuna göre gerçekçi veya hayalî ögeleri tasarlamaları, uyumlu bir zaman ve mekân kurgusu yapmaları, serim, düğüm ve çözüm bölümlerine yer vermeleri sağlanır. b) Öğrenciler yazım kılavuzundan yaralanmaya, günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilir.

Not: SD = Sınıf düzeyi; T.7.4.3 = Türkçe dersinin yedinci sınıf düzeyindeki yazma öğrenme alanında yer alan üçüncü kazanımı

Tablo 2'deki ifadeler beşinci sınıfta hikâye unsurlarına ve yazım kılavuzundan yararlanmaya vurgu yapılırken altıncı ve yedinci sınıfta hikâye unsurlarının yanında hikâyenin serim, düğüm ve çözüm bölümlerine ilişkin taslak oluşturmaya ağırlık verildiğini göstermektedir. Altıncı ve yedinci sınıftaki kazanım açıklamaları bire bir aynıyken sekizinci sınıfta gerçekçi ve hayali ögeler tasarlama, zaman ve mekân kurgusu yapma gibi unsurlar üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte yazım kılavuzundan yararlanma konusunda öğrencilerin teşvik edilmesi ve yönlendirilmesine ilişkin açıklama tüm sınıf düzeylerinde (5-8) yer almaktadır. Söz konusu açıklama beşinci, altıncı ve yedinci sınıfta, öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri kullanma konusunda teşvik edilmesi; sekizinci sınıfta ise günlük hayattan örnekler vermeye yönlendirilmesi gibi ifadelerle birlikte ele alınmıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde 2015 Programı'nda alt kazanım ifadelerinin de varlığıyla hikâye edici metin yazma konu alanına ilişkin daha ayrıntılı bir açıklamaya gidildiği, 2018

Programı'nda ise bu alanın daha yüzeysel ve dar kapsamlı olarak ele alındığı görülmektedir. Taslak oluşturma, hikâye unsurlarına yer verme, hikâyenin bölümlerini yazma, olayları oluş sırasına göre yazma gibi unsurlar her iki programda da ortak olarak yer alırken paragraflar arası uygun geçiş ifadeleri kullanma, anlatım yöntemlerinden yararlanma ve başlık yazma gibi unsurlara 2018 Programı'nda "Hikâye edici metin yazar." kazanımı altında yer verilmemiştir. 2018 Programı'nda yer alan "yazım kılavuzundan yararlanma" ifadesi de 2015 programında söz konusu kazanımın altında yer almamaktadır.

Birinci sınıf düzeyinde hikâye edici metin öğretimi kapsamında değerlendirilebilecek bir kazanım bulunmazken ikinci sınıfta dinleme/izleme ve okuma (anlama) öğrenme alanlarında yer alan kazanımlar öğrencilerin sonraki öğretim düzeylerinde oluşturacakları hikâye türündeki metinlerde onlara katkı sağlayacak niteliktedir. Tablo 3'te farklı sınıf düzeylerindeki dinleme/izleme öğrenme alanlarında yer alan ancak dil becerilerinin bütünselliği ve birbirini tamamlayan yapısı dikkate alındığında hikâye/hikâye edici metin yazmayı da destekleyici bir niteliğe sahip olan kazanımlara yer verilmiştir:

Tablo 3

Hikâye Edici Metin Yazma Öğretimine Katkı Sağlayacak Dinleme/İzleme Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

SD	Kazanım ve açıklama
1	-
2	T.2.1.5. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. *"Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede) yöneltilir."*
3	T.3.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede ve nasıl) yöneltilir.
4	T.4.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) yöneltilir. T.4.1.10. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
5	T.5.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
6	T.6.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
7	T.7.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.
8	T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.

Not: SD = Sınıf düzeyi; T.5.1.8 = Türkçe dersinin beşinci sınıf düzeyindeki dinleme/izleme öğrenme alanında yer alan sekizinci kazanımı.

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin dinledikleri/izledikleri metinlere yönelik olarak sorulan soruların basitten karmaşığa ve artan bir yoğunluk içinde ele alındığı görülmektedir.

Öğrencilerin olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekân gibi hikâye unsurlarını belirleyebilmelerine yönelik olarak oluşturulan sorular, ikinci sınıfta "ne, kim ve nerede" gibi görece basit sorulardan oluşurken dördüncü sınıfta 5N 1K sorularının tamamını içerecek şekilde kapsamını genişletmektedir. Yalnızca dinleme değil okuma öğrenme alanında da hikâye edici metin yazma öğretimine katkı sağlayacak bazı kazanım ifadeleri yer almaktadır. Tablo 4'te anlama ve akıcı okuma olmak üzere okumanın iki alt öğrenme alanına ilişkin kazanımların sınıf düzeylerine göre dağılımına yer verilmiştir:

Tablo 4

Hikâye Edici Metin Yazma Öğretimine Katkı Sağlayacak Okuma Öğrenme Alanı Kazanımlarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

AÖA	SD	Kazanım ve açıklama
O/A	1	-
	2	T.2.3.16. Metin türlerini tanır. Örneklerle desteklenerek düzyazı ve şiir hakkında kısa bilgi verilir. T.2.3.17. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir.
	3	T.3.3.18. Okuduğu metindeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin olay örgüsü, mekân, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir. T.3.3.20. Metin türlerini ayırt eder. Hikâye edici, bilgilendirici metin ve şiir hakkında örneklerden yararlanılarak genel kısa bilgiler verilir.
	4	T.4.3.20. Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. Metnin konusu, olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu unsurlarına değinilir. T.4.3.23. Metin türlerini ayırt eder. Hikâye edici, bilgilendirici metinler ve şiir türünden örneklere yer verilerek genel, kısa bilgilendirme yapılır. T.4.3.24. Hikâye edici ve bilgilendirici metinleri oluşturan ögeleri tanır. Giriş, gelişme ve sonuç/serim, düğüm ve çözüm bölümleri hakkında kısa bilgi verilir. 4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır. Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.
	5	T.5.3.12. Metin türlerini ayırt eder. Hikâye, fabl, masal, haber metni türleri tanıtılır. Metin türleri ile ilgili ayrıntılı bilgi verilmez. T.5.3.16. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı vb. gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.
	6	T.6.3.22. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur. T.6.3.26. Metin türlerini ayırt eder. a) Anı, mektup, tiyatro, gezi yazısı türleri öğretilmelidir. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir.
	7	T.7.3.21. Metindeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur. T.7.3.29. Metin türlerini ayırt eder. a) Söyleşi, biyografi, otobiyografi, günlük türleri üzerinde durulur. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir. T.7.3.35. Metinlerin yazılı hâli ile medya sunumlarını karşılaştırır. a) Hikâye, masal, fıkra gibi metinlerin; çizgi film, animasyon gibi medya sunumları ile karşılaştırması sağlanır. b) Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönlerinden karşılaştırılması sağlanır.
	8	T.8.3.20.Okuduğu metinlerdeki hikâye unsurlarını belirler. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur. T.8.3.26. Metin türlerini ayırt eder. a) Fıkra (köşe yazısı), makale, deneme, roman, destan türleri üzerinde durulur. b) Metin türlerine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmemelidir. T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.
O/AO	4	T.4.3.4. Metinleri türün özelliklerine uygun biçimde okur. Hikâye edici ve bilgilendirici metinler ile şiir okutulur.

Not: AÖA = Alt öğrenme alanı; O/A = Okuma/anlama; O/AO = Okuma/akıcı okuma; T.8.3.20. = Türkçe dersinin sekizinci sınıf düzeyindeki okuma öğrenme alanında yer alan sekizinci kazanımı.

Tablo 4'te öğrencilerin okudukları metinlerdeki hikâye unsurlarını belirlemesinin ikinci sınıftan, metin türlerini ayırt etmesinin ise üçüncü sınıftan itibaren tüm sınıf düzeylerinde kazanım ifadeleri olarak yer aldığı görülmektedir. Olay örgüsü, zaman, mekân, şahıs ve varlık kadrosu gibi unsurlara yönelik olarak öğrencilerin okudukları metinlerden hareketle belli bir bilgi ve farkındalığa sahip olmaları; dil becerilerinin bütünselliği ilkesinden hareketle yazma becerilerinin gelişimine de katkı sağlayacak bir unsur olarak düşünülebilir. Örneğin hikâye türünün belirgin özelliklerinin öğrenilmesi, öğrencilerin yazacakları metinlere bu türün özelliklerini yansıtabilmelerini ve böylelikle daha nitelikli ürünler ortaya koyabilmelerini sağlayacaktır.

Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeli (TYES)

Geleneksel olarak sınıfta yapılanın evde, ev ödevlerinin ise sınıfta yapılmasını öngören bir model (Bergmann ve Sams, 2012, s. 6) olan TYES modeli; ev ödevi ve sınıf çalışmalarının karşılıklı olarak yer değiştirdiği bir eğitim yaklaşımıdır (Ash, 2012). Bu yaklaşım uluslararası alanyazında "inverted classroom, just-in-time teaching, flipped learning, reversed instruction, backwards classroom, flip teaching, reverse teaching (Bergmann ve Sams, 2012; Lage, Platt ve Treglia, 2000); Türkçe kaynaklarda ise tersine eğitim (Boyraz, 2014; Ediş, 2017), tersine öğretim (Özbilen, 2018), ters yüz eğitim modeli (Çibik, 2017), ters yüz edilmiş öğrenme (Görü Doğan, 2015), ters yüz sınıf yaklaşımı (Özyurt ve Özyurt, 2017), ters yüz sınıf modeli (Alsancak Sırakaya, 2017; Gençer, 2015; Torun ve Dargut, 2015), ters yüz edilmiş sınıf (Bolat, 2016), ters yüz edilmiş sınıf modeli (Göğebakan, Yıldız ve Kıyıcı, 2016; Çukurbaşı, 2016), ters yüz sınıf yöntemi (Turan, 2015), tersten yapılandırılmış sınıf modeli (Ekmekçi, 2014), tersten yapılandırılmış öğretim (Çetin Köroğlu, 2015), ters yapılandırılmış öğretim yöntemi (Özdemir, 2017), çevrilmiş öğrenme modeli (G. Sever, 2014), döndürülmüş sınıf (Kaya ve Özkeş, 2015), dönüştürülmüş sınıf (Yıldız, Sarsar ve Çobanoğlu, 2017), çevrilmiş öğrenme modeli (Topalak, 2016) ve evde ders okulda ödev modeli (Demiralay ve Karataş, 2014) gibi birçok terimle ifade edilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde modelin en önemli ayırt edici niteliği olan öğrenme öğretme sürecinin tersten yapılandırılması ya da dönüştürülmesi durumunun

alanyazında kullanılan terimlere de yansıdığı görülmektedir. Bu tersten yapılandırma ya da dönüştürme işlemini Şekil 3'te yer alan görselle ifade etmek mümkündür:



Şekil 3. Geleneksel sınıf ve ters yüz edilmiş sınıf.
http://www.washington.edu/teaching/teaching-resources/engaging-students-in-learning/flipping-the-classroom/ sayfasından erişilmiştir.

Şekil 3'te görüldüğü üzere geleneksel sınıflarda öncelikle sınıf içinde ders anlatımı gerçekleştirilmekte ve öğrencilere ev ödevleri verilmekte, ters yüz edilmiş sınıflarda ise ders anlatımı sınıf dışında sunularak ders zamanı sınıf etkinliklerine ayrılmaktadır. Bir anlamda öğrenme öğretme süreci ters yüz edilmekte ya da dönüştürülmektedir. Bu dönüştürme işlemine neden ihtiyaç duyulduğu ve bu modelin öğrencilere ne gibi somut yararlar sağlayabileceğine ilişkin değerlendirmeye geçmeden önce modelin ortaya çıkış sürecine ilişkin birtakım bilgiler sunmak yararlı olacaktır.

TYES ile ilgili ilk bilimsel tartışma, Jeremy F. Strayer'in 2007 yılında tamamladığı doktora teziyle başlamıştır. Bu tez, J. Wesley Baker'ın 2007 yılında gerçekleştirilen bir konferansta kullandığı "classroom flip" ve Lage, Platt ve Treglia'nın 2000 yılında yayımlanan makalelerinde yer verdikleri "inverted classroom" terimleriyle ifade edilen yaklaşımlarla ilgili açıklamaları içermekteydi. Özünde, sınıf içinde ve sınıf dışında yapılan çalışmaların döndürülmesi veya ters yüz edilmesine dayanan bu yaklaşımlar; öğrenci katılımına, özerkliğine ve öğrenci merkezliliğe atıf yapmaktan ziyade zaman ve mekân değişimine odaklı olma niteliği taşımaktaydı (Abeysekara ve Dawson, 2015). Öte yandan söz konusu yaklaşımlar kuramsal olarak temellendirilmiş ve uygulama aşamalarından değerlendirme süreçlerine kadar ayrıntılı olarak ele alınmış bir niteliğe sahip değildi. Bu anlamda TYES modelinin kuramsal temellerini atan ve modelin öncüleri olarak kabul edilen kuramcılar,

Amerika'nın Colorado eyaletinin Woodland Park Lisesi'nde Kimya öğretmenliği yapan Aaron Sams ve Jonathan Bergmann olmuştur.

Sams ve Bergmann öğrencilerin yarışma, oyun veya müfredat dışı diğer etkinlikler yüzünden başka okullara gitmesi ve o günkü dersleri kaçırması durumunun oluşturduğu olumsuzluğu ortadan kaldırmak ve dersten geri kalmamalarını sağlamak amacıyla öğrencilerin sınıf dışında izleyebilecekleri canlı video anlatımları oluşturmuş ve bu video anlatımlarıyla ek açıklamalar içeren slayt sunumlarını kaydetmek için de ekran kaydı teknolojisini kullanmışlardır. Oluşturdukları video anlatımlarını, öğrencilerin uygun oldukları yer ve zamanda erişebilmeleri ve indirebilmeleri için o dönemde yeni gelişmekte olan video paylaşım sitesi YouTube'a yüklemiş ve sonrasında kendi gözlemlerini, bu öğrenme modelini uygulayan diğer eğitimcilerin deneyimlerini ve modelin uygulanmasında dikkat edilecek aşamaları *"Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day"* (Sınıfını Ters Yüz Et: Her Gün Her Sınıftaki Her Öğrenciye Ulaş) adlı kitapta toplamışlardır. Söz konusu eserde bu model çerçevesinde sınıflar dönüştürüldükten sonra öğrencilerin sınıfta daha fazla etkileşime girmeye başladıkları; modelin, zamanın daha esnek şekilde kullanılmasını sağladığı ve geride kalan öğrencilerin model sayesinde daha fazla bireysel ilgi görme fırsatı yakaladığı rapor edilmiştir (Hamdan, McKnight, McKnight ve Arfsrom, 2013). Modelin bu şekilde kuramsal olarak temellendirilmesi ve somut yararlarının rapor edilmeye başlanmasıyla birlikte de TYES araştırmaları belli bir ivme kazanmıştır. Bunda teknolojinin son yıllardaki gelişiminin ve ulaşılabilirliğinin etkisinin yanında (Davies ve West, 2013) YouTube gibi video paylaşım sitelerinin ve Coursera veya Khan Academy gibi "Kitlesel Açık Çevrim İçi Dersler"in (MOOC [Massive Open Online Course]) oldukça geniş bir popülerliğe kavuşması etkili olmuştur.

TYES metodolojisi, doğrudan öğretimin ve anlatımın grupla öğrenme alanında etkili bir öğretim olmadığını ancak içeriğin bireylere ulaştırılması durumunda etkili olabildiğini savunmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012). TYES, öğrencilerin, sınıf dışında öğreticinin hazırladığı video anlatımları ve diğer sınıf öncesi öğrenme materyalleri aracılığıyla öğrenme içeriğine ilk önce sınıf öncesinde tabi tutulduğu; sınıf içi uygulamaların öğrenci merkezli olduğu, öğrenen özerkliğine dayalı; problem çözme, iş birlikli öğrenme, laboratuvar alıştırmaları, alan gezileri ve yaratıcılık gibi aktif öğrenme deneyimlerinin yer aldığı bir öğretim modelidir (Gerstein, 2011). Bu model, öğrencilere önceden ulaştırılmış derslerle

sınıf içi etkinlikleri sistematik olarak bütünleştirme imkânı vermektedir (Forsey, Low ve Glance'tan aktaran Choi ve Lee, 2015). TYES, doğrudan öğretimin grupla öğrenme ortamından bireysel öğrenme ortamına taşındığı ve sonuçta grup ortamının; eğiticilerin öğrencilere rehberlik ettikleri, öğrencilerin de konu içeriğini uygulamaya sokarak içeriğin oluşmasına yaratıcı şekilde katıldıkları dinamik, etkileşimsel bir öğrenme alanına dönüştürüldüğü pedagojik bir yaklaşımdır (Flipped Learning Network (FLN [Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Ağı], 2014, s. 1). Bu yaklaşımda amaç, kaybedilen zamanın uzaktan öğrenme ortamlarında tekrar kazanılmasını ve öğrenciler için farklılaştırılmış destek sunma yoluyla sınıf zamanının en iyi şekilde kullanılmasını sağlamaktır (Rosen, Maeda ve Roberts, 2017, s. 160). Zaten TYES modelinin öncelikli çıkış noktası aktif öğrenmeyi içeren sınıf içi etkinlikler için öğrencilere ek bir süre sunmaktır. Bu yaklaşımda ders materyaline sınıf dışında ulaşılmakta, sınıf zamanı ise öğrencilerin anlayışını açıklığa kavuşturacak ve güçlendirecek olan öğrenci merkezli etkinliklere ayrılmaktadır (Mason, Schuman ve Cook, 2013, s. 2).

TYES modeli yeni bir model olduğundan ve bazı özellikleri bakımından belli modellerle benzerlik gösterdiğinden modelin kavramsallaştırılmasında birtakım yanlış tespitler söz konusu olmaktadır. Bu nedenle modelin ne olduğu kadar ne olmadığının da açıklanması yerinde olacaktır. Bu noktada Bergmann, Overmyer ve Wilie (2011) TYES'in ne olmadığını şu şekilde ifade etmektedirler:

- Çevrim içi videolarla eş anlamlı değildir. TYES deyince çoğu insanın aklına videolar gelmektedir. Aslında sınıf ortamında yüz yüze meydana gelen etkileşim ve anlamlı öğrenme etkinlikleri videolardan çok daha önemlidir.
- Öğretmenlerin yerini videoların alması değildir.
- Çevrim içi bir ders değildir.
- Öğrencilerin herhangi bir plan/yapı olmadan çalışması değildir.
- Öğrencinin tüm zamanını bilgisayar ekranına bakarak geçirmesi değildir.
- Öğrencilerin izole edilmiş şekilde çalışması değildir.

Açıklamalardan da anlaşılacağı üzere videolar TYES için oldukça önemli öğretim materyalleri olsalar da TYES yalnızca video izlemeye indirgenecek kadar basit ve tek aşamalı bir model değildir. Sınıf içi aşamanın da en az sınıf dışı aşama kadar önemli görüldüğü bu modelde videolar, sınıf içinde gerçekleştirilecek etkinliklere ön hazırlık

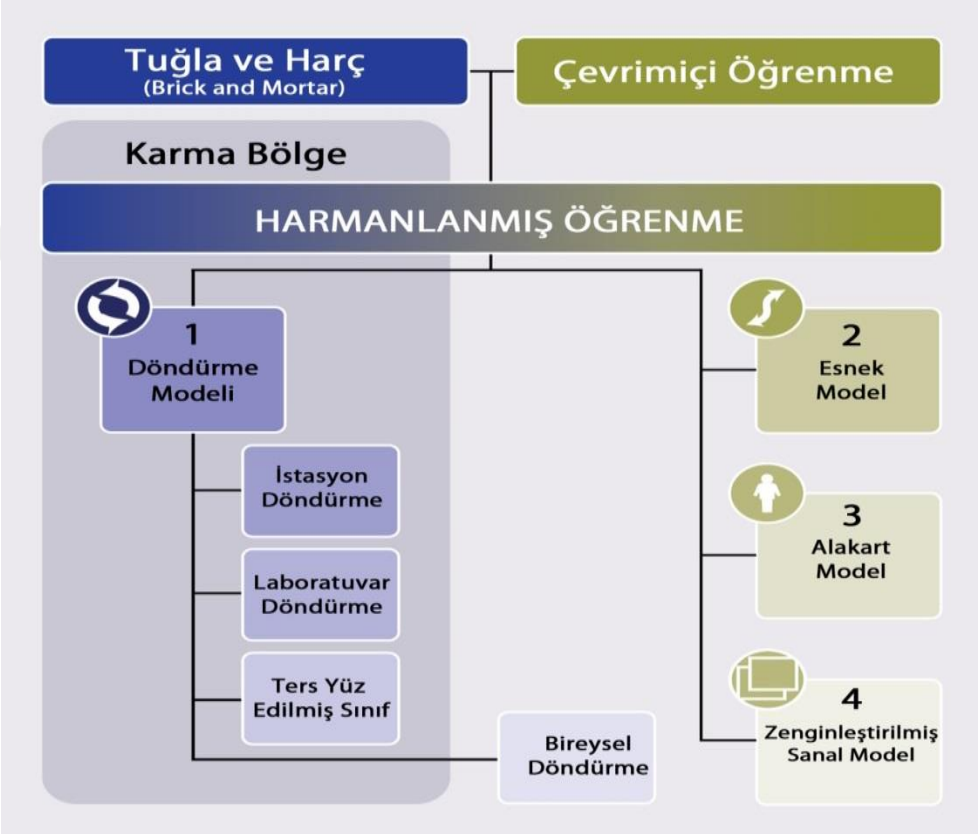
yapmaya yardımcı öğretim materyalleri olarak görülmektedir. Bu model, öğretmenin öğrenme öğretme sürecindeki işlevini zayıflatmamakta, aksine daha da önemli hâle getirmektedir. Planlamadan uygulamaya, öğrencilerin çalışmalarına rehberlik etmeden değerlendirmeye kadar birçok aşamada öğretmen aktif ve sürekli bir çaba göstermektedir.

TYES ve Harmanlanmış Öğrenme

TYES, harmanlanmış öğrenme olarak bilinen çevrim içi ve yüz yüze öğretimin ideal bir birleşimini sunmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012, s. 25). Ters yüz edilmiş öğrenme araştırmaları henüz emekleme döneminde olmasına karşın birçok yayın TYES modelini harmanlanmış öğrenmenin bir türü olarak tanımlamaktadır. Ne var ki harmanlanmış öğrenme ve ters yüz edilmiş öğrenme birbiriyle aynı anlama gelen terimler değildir (Abeysekera ve Dawson 2015). Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve kampüs içi yüz yüze öğrenme etkinlikleri arasındaki bir birliktelik olarak düşünülse de ters yüz edilmiş öğrenme, harmanlanmış öğrenmenin yeni bir isim ve etiketle sunulmuş hâli değildir. Bu ikisi arasında birkaç önemli farklılık bulunmaktadır (Reidsema, Kavanagh, Hadgraft ve Smith, 2017, s. 6). Bu farklılıklardan biri TYES'in, harmanlamış öğrenmeden daha sistematik olarak tasarlanmış olmasıdır. Harmanlanmış öğrenme, çevrim içi ve çevrim dışı derslerin çeşitli şekillerde bütünleştirilmesini ifade eden şemsiye bir terimken (Allen ve Seaman'dan aktaran Choi ve Lee, 2015) TYES modeli teknolojiden yararlanan aktif ve harmanlanmış öğrenmenin geliştirilmiş şeklidir (Choi ve Lee, 2015). Bu yönüyle TYES, harmanlanmış öğrenme gibi çevrim içi ve çevrim dışı öğretimin bütünleştirildiği karma öğretimin bir türü olma özelliği taşımaktadır (Strayer, 2012).

Ters yüz edilmiş öğrenme modelinde öğrencilerin çevrimiçi olarak önceden ön öğrenmelerini tamamlamaları ya da öğrenmeye katılmaları, böylelikle öğretmen ve akranlarıyla birlikte kampüs içinde yapacakları öğrenme etkinliklerine hazırlıklı olmaları gerekmektedir. Bu iki etkinlik arasındaki yapısal uyum, TYES modelini harmanlanmış öğrenmeden ayıran önemli bir unsurdur. TYES modelinde öğrenci, geleneksel olarak bir anlatıma katılmak yerine konuya ilk olarak çevrimiçi ortamda kısa ve dikkat çekici videolar aracılığıyla erişebilmektedir (Reidsema vd., 2017, s. 6).

Merkezi San Francisco Kaliforniya'da bulunan, eğitim ve sağlık hizmetleri başta olmak üzere toplumu ilgilendiren bazı konularda çalışmalar yapan ve raporlar yayımlayan Clayton Christensen Enstitüsü; "Classifying K-12 Blended Learning" (K-12 harmanlanmış öğrenmenin sınıflandırılması) başlıklı bir rapor yayımlayarak günümüzde ilkokul birinci sınıftan ortaöğretimin sonuna kadarki eğitim kademesinde görülen harmanlanmış öğrenme programlarını kategorize etmiştir. Söz konusu kategorilere Şekil 4'te yer verilmiştir:



Şekil 4. Harmanlanmış öğrenme kategorileri [Kaynak: Christensen, C. M., Horn, M. B. ve Staker, H. (2013). Is K-12 Blended Learning disruptive? An introduction of the theory of hybrids. Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation)]

Şekil 4'te de görüldüğü üzere harmanlanmış öğrenme, temelde dört kategoriye bölünmektedir. Bunlar döndürme modeli, esnek model, alakart model ve zenginleştirilmiş sanal modeldir. Bu kategorilerin özellikleri C. M. Christensen, Horn ve Staker (2013) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

1) Rotasyon (döndürme) modeli: Bu model çerçevesinde belli bir ders (örneğin Matematik) veya konuda öğrenciler sabit bir program üzerinde veya öğretmenin takdir ettiği bir öğrenme

yaklaşımında döndürmeler yapar. Bunlardan en az biri çevrim içi öğrenme yaklaşımıdır. Diğer yaklaşımlar, küçük sınıf veya tüm sınıfa yapılan öğretim, grup projeleri, özelleştirilmiş bireysel eğitim ve kalem kâğıt ödevleri gibi etkinlikler olabilir. Bu modelin dört alt kategorisi bulunmaktadır.

a) İstasyon döndürme modeli: Sınıf döndürme veya sınıf içi döndürme modeli olarak da bilinmektedir. Öğrencilerin içinde olduğu sınıf ile sınırlandırılmış döndürmedir.

b) Laboratuvar döndürme modeli: Sınıf ve çevrim içi öğrenme laboratuvarları arasında meydana gelen döndürmedir. Öğretim geleneksel sınıfla başlar, sonrasında bilgisayar ortamına geçilir.

c) TYES: Okulda öğretmen rehberliğinde yapılan yüz yüze uygulama (veya proje) ile evde veya diğer sınıf dışı alanlarda yer alan çevrim içi içerik ve öğretimin yer değiştirmesiyle yapılan döndürmedir.

d) Bireysel döndürme modeli: Esas olarak bireyselleştirilmiş bir yapılacaklar listesine sahip olmasından ve hâlihazırdaki her istasyon veya yaklaşımın döndürülmesine gerek olmadığından diğer döndürme modellerinden farklıdır.

2) Esnek model: Öğrenciler bazı zamanlarda çevrim dışı etkinliklere yöneltilse de bu modelde çevrim içi öğrenme, öğrenci öğrenmelerinin bel kemiğidir. Öğrenciler kendi isteklerine uyarlanmış bireyselleştirilmiş bir anlayışla ilerler. Yaklaşımlar değişkenlik gösterebilir ve öğretmen kayıtları sınıf içinde gerçekleştirilir.

3) Alakart model: Öğrencinin bir veya birkaç dersi bütünüyle çevrim içi olarak, çevrim içi öğretmen kayıtlarından aldığı veya "özellikle çevrim içi hizmet veren tuğla harç öğrenme" deneyimlerini devam ettirdiği modeldir.

4) Zenginleştirilmiş sanal model: Her dersteki okul deneyimlerinin tamamında öğrenciler zamanlarını, içerik ve öğretimin çevrim içi olarak gönderildiği uzaktan eğitim alanlarından tuğla ve harç kampüslerine katılarak geçirir.

FLN, F-L-I-P modelinin harflerinden yola çıkarak modeli, dört unsur altında ele almakta ve bir modelin TYES modeli olarak kabul edilebilmesi için bu unsurları içermesini bir ön koşul olarak görmektedir. Bunlar; esnek bir ortam (flexible environment), öğrenme kültüründe bir

değişiklik (learning culture), amaçlı/kasıtlı içerik (intentional content) ve profesyonel eğitimci (professional educator) unsurlarıdır.

Esnek ortam (Flexible environment): Ters yüz öğrenme çeşitli öğrenme biçimlerine olanak tanır, eğitimciler genellikle yeni bir derse veya üniteye uyum sağlamaları için öğrenme ortamını fiziksel olarak yeniden düzenler ve her grup çalışmasını veya bağımsız çalışmayı destekler. Eğitimciler, öğrencilerin nerede ve ne zaman öğreneceğini seçeceği esnek bir ortam oluşturur. Dahası, sınıflarını ters yüz eden eğitimciler, öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili program saatlerinde de öğrenci öğrenmelerinin değerlendirilmesinde de esnektir (FLN, 2014).

Öğrenme kültürü (Learning culture): Geleneksel öğretmen merkezli modelde, öğretmen bilginin başlıca kaynağıdır. Buna karşılık ters yüz edilmiş öğrenme modeli, sınıf içi zamanın konuların daha geniş bir şekilde ele alındığı ve zengin öğrenme fırsatlarının oluşturulduğu öğrenen merkezli yaklaşıma kasıtlı olarak ayrıldığı bir öğretim anlayışını egemen kılmaktadır. Sonuç olarak öğrenciler kişisel olarak anlamlı bir şekilde öğrenmelere katılan ve öğrenmelerini değerlendiren bireyler olarak bilgi yapılarını aktif şekilde oluşturur (FLN, 2014).

Amaçlı/kasıtlı içerik (Intentional content): Ters yüz edilmiş öğrenme eğitimcilerinin yöntemsel akıcılığın yanında, devamlı olarak, kullandıkları ters yüz edilmiş öğrenme modelini öğrencilerin kavramsal anlayışlarını geliştirmeye yardımcı olmak için ne şekilde kullanacağını devamlı olarak düşünmektedir. Öğrencilerin hangi materyalleri kendi başlarına incelemesi gerektiği hangi materyallerinse öğretim için gerekli olduğu eğitimci tarafından belirlenmelidir. Eğitimciler, kasıtlı bir içerik dahilinde sınıf zamanını en iyi şekilde kullanabilmek için, sınıf düzeyine ve konu alanına dayalı olarak öğrenci merkezli yöntemleri ve aktif öğrenme stratejilerini kullanırlar (FLN, 2014).

Profesyonel eğitimci (Professional educator): Ters yüz edilmiş bir sınıftaki profesyonel eğitimcinin rolü, geleneksel sınıftakine göre daha önemlidir. Sınıf zamanında, eğitimciler sürekli olarak öğrencilerini gözlemler, onlara konuyla ilgili anlık dönütler sunar ve onların çalışmalarını değerlendirir. Profesyonel eğitimciler uygulamalarında yansıtıcıdır ve öğretimini geliştirmek için diğer eğitimcilerle iletişim hâlindedir. Yapıcı eleştiriyi kabul eder ve sınıfta meydana gelen kontrol edilebilir nitelikteki kaoslara hoşgörüyle yaklaşır.

Profesyonel eğitimciler ters yüz edilmiş bir sınıfta daha az belirgin bir rol üstlense de ters yüz edilmiş öğrenmenin meydana gelmesine imkân tanıyan önemli bir bileşendir (FLN, 2014).

Ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğrenenlere esnek bir öğrenme ortamı sunulması, öğrenci merkezli bir öğrenme kültürünün esas alınması, içeriğin alışılagelmişin dışında bir yöntemle sunulması ve bu süreçlerde alanında uzman kişilerle yapılan iş birliğinin önemsenmesi gibi unsurlar; bu modelin öğrenci ve öğretmen açısından birçok yarar sağlaması durumunu da beraberinde getirmektedir.

TYES Modelinin Yararları

TYES modelinin savunucuları, bu modelin öğretmen öğrenci etkileşimini geliştirdiğini, sınıfta aktif öğrenme etkinlikleri yoluyla derinlemesine öğrenmeyi kolaylaştırdığını, öğrencilerin kendi öğrenme stil ve tercihlerini anlamalarına yardımcı olduğunu ve öğrenci katılımını teşvik ettiğini öne sürmektedirler (Roehl, Reddy ve Shannon, 2013). Öğrenciler bu model aracılığıyla iş birlikli öğrenmeye daha açık olmakta (Strayer, 2012), üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilmekte (Bergmann ve Sams, 2012), kendi kendilerine öğrenme ve dolayısıyla çalışma saatlerini daha esnek olarak düzenleyebilme fırsatına sahip olabilmektedirler (O'Flaherty ve Phillips, 2015). Bununla birlikte öğrencilere sınıf içinde çalışmayı tamamlayabilmede destek sağlamakta; uygulamalı araştırmalara, içerikle ilgili anlayışın derinleştirilmesini sağlayacak etkinliklere ve analiz süreçlerine daha fazla zaman ayrılmasına olanak tanımaktadır (Ash, 2012).

TYES modelinin önemli avantajlarından biri de belli bir öğrenci grubu, özel bir müfredat ya da içerik alanı ile sınırlı olmamasıdır (Bergmann ve Sams, 2012). Model, öğrenme sürecinde etkileşimli teknolojilerin düzenli ve sistematik kullanımını bütünleştirmekte (Strayer, 2012, s. 172) başarı düzeyine bakılmaksızın öğrencilerin öğrenme beklentilerine karşılık verebilmektedir (McLaughlin, White, Khanova ve Yuriev, 2013). Bu modelle oluşturulan öğrenme ortamları öğrencilerin yetkinlik, özerklik ve ilişkilendirme ihtiyaçlarını karşılamaya olanak verdiği için öğrencilerin içsel motivasyonları daha üst düzeyde olmaktadır (Abeysekara ve Dawson, 2015).

TYES modeli aktif öğrenmeye katkı sağlamaktadır (Hao, 2014). Bu noktada öğrencilerin aktif katılım yoluyla gerçekleştirebilecekleri uygulamaları içeren bir yaklaşım olduğundan öğrenci özerkliğini de geliştirmektedir. Model, bütünleşik düzenleme yoluyla öğrenci davranışlarını etkilerken diğer yandan dışsal motivasyonu da sağlamaktadır. Bunun yanında öğrencilerin önceden kaydedilen anlatıma, istediklerinde ve kendi hızlarına göre erişebilmeleri öğrencilerin bilişsel yüklerini hafifletmekte ve öğrenmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin uzmanlaşmalarını ve bilişsel yüklerini daha uygun şekilde yönetmelerini sağlamaktadır (Abeysekara ve Dawson, 2015, s. 7-9). Öğrenciler sınıf öncesinde öğreticinin videosunu izleyerek istediklerinde videoyu durdurabilecekleri, geri sarabilecekleri ya da tekrar oynatabilecekleri için kendi adımlarına göre öğrenebilmektedirler (Hsieh, Wu ve Marek, 2016, s. 2). TYES modeli ile sınıf zamanı, araştırma ve problem çözme gibi öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerine ayrılabilmekte ve öğrencilerin sınıf zamanında daha fazla etkileşime girmesi olası hâle gelmektedir (Moraros, Islam, Yu, Banow ve Schindelka, 2015).

Fulton (2012) TYES modelinin yararlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğrenciler kendi hızına göre hareket etmektedir.
- Sınıf içinde yapılan ödevler, öğretmenlere öğrencilerin zorlandıkları durumlar ve öğrenme stilleriyle ilgili daha iyi bir anlayış geliştirme fırsatı sağlamaktadır.
- Öğretmenler müfredatı daha kolay şekilde ihtiyaca göre düzenleyebilmekte ve müfredatı güncelleyerek öğrencilere sunabilmektedir.
- Sınıf zamanı daha etkili ve yaratıcı şekilde kullanılabilmektedir.
- Öğrencilerin başarı, ilgi ve katılım düzeyi artmaktadır.
- Yeni yaklaşımları desteklemektedir.
- Teknolojinin kullanımı yirmi birinci yüzyılın öğrenme eğilimleri için esnek ve uygun bir nitelik göstermektedir.

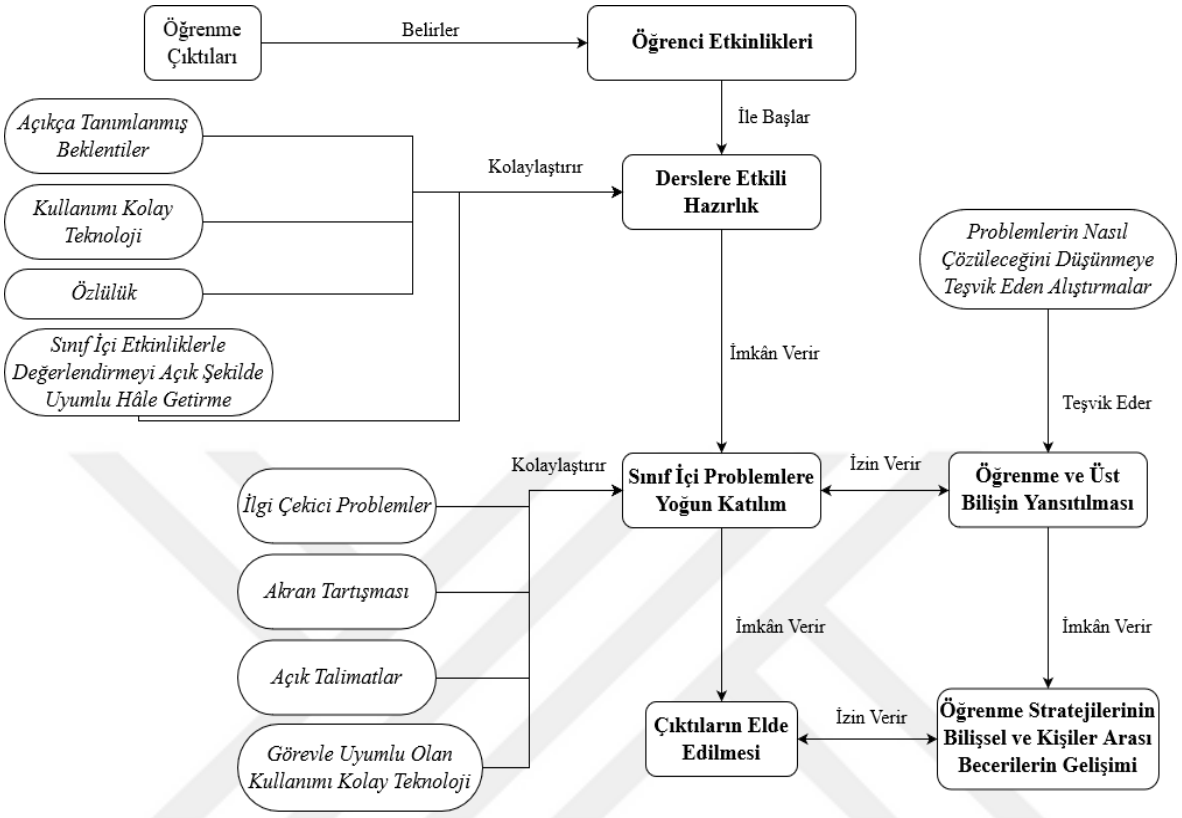
Sıralanan maddelere bakıldığında TYES'in yalnızca öğrenci değil öğretmen açısından da birtakım yararlar barındırdığını görmek mümkündür. Nitekim TYES modeli sayesinde öğretmen; öğrenme ortamını öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alarak tasarlama ve sınıf zamanını etkili ve verimli şekilde düzenleme imkânına sahip olmaktadır. Benzer bir anlayışla Bergmann ve Sams (2012) "Bir sınıf neden dönüştürülmelidir?"

sorusuna yanıt verirken TYES modelinin öğrenci ve öğretmen açısından yararlarını ve diğer modellere göre üstünlüklerini şu şekilde sıralamaktadır (s. 19-33):

- Günümüz öğrencisinin konuştuğu dili konuşmaktadır.
- Meşgul öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmaktadır.
- Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yardımcı olmaktadır.
- Öğrencilere başarılı olmak zorunda oldukları beceri alanlarıyla ilgili katkı sağlamaktadır.
- Öğrencilere video anlatımını durdurma ve geri sarma imkânı sunmaktadır.
- Öğrenci öğretmen etkileşimini artırmaktadır.
- Öğretmenlerin öğrencilerini daha iyi tanımalarına katkı sağlamaktadır.
- Öğrenci öğrenci etkileşimini artırmaktadır.
- Öğrenciler arasındaki gerçek farklılaşmaya cevap verici niteliktedir.
- Sınıf yönetimini olumlu anlamda değiştirmektedir.
- Anne baba eğitimini sağlamaktadır.
- Sınıfı saydam hâle getirmektedir.
- Öğretmenin olmadığı zamanlarda da önemli bir teknik olarak kullanılabilmektedir.

Bunun yanında öğrencilerle otantik araştırmada harcanacak daha fazla zamanın olması, öğrencilerin yalnızca sınıfta ulaşabilecekleri ekipmanla daha fazla çalışma imkânı bulması, öğrencilerin tartışma/spor vb. etkinlikler nedeniyle kaçırdıkları dersi daha sonra izleme şanslarının olması, yöntemin sınıf içinde ve dışında düşünmeyi ilerleten bir yapısının olması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha aktif bir şekilde katılmaları ve yöntemin öğrencilerin hoşuna gidecek nitelikte olması TYES modelinin avantajları arasında sayılabilir (Herreid ve Schiller, 2013, s. 62). TYES eğitimcilere, öğrencilerin öğrendikleri kavramları uygulama ve konuya yaratıcı bir şekilde katılmalarına rehberlik edecek dinamik ve etkileşimsel bir öğrenme ortamı oluşturma fırsatı sunmaktadır (Flipped Learning Network, 2014, s. 1). Grupla birlikte çalışma becerilerini güçlendirirken aynı zamanda bireyselleştirilmiş öğrenci rehberliği fırsatı da sağlamaktadır. Dolayısıyla TYES, öğretmenin sunum ve açıklamayla sınıfta harcadığı zamanı en aza indirgemekte (Hamdan vd., 2013) ve öğretimi, öğrencilerin bir dizi yeteneklerine dayalı olarak farklılaştırmaya izin vermektedir (Herreid ve Schiller, 2013).

McLaughlin vd. (2016) TYES modelini, öğrenci ve öğretmen davranışları açısından kavram haritası ile şematize etmişlerdir. Şekil 5'te bu kavram haritasına yer verilmiştir:



Şekil 5. TYES modelinin kavram haritası ile gösterimi [Kaynak: McLaughlin, J. E., White, P. J., Khanova, J. ve Yuriev, E. (2016). Flipped classroom Implementation: A case report of two higher education institutions in the United States and Australia. *Computers in the Schools, 33*(1), 24-37.]

Şekil 5'teki kavram haritasına bakıldığında öğrenci etkinliklerine öğrenme çıktılarının (kazanım) yön verdiği; açıkça tanımlanmış beklentilerin, kullanımı kolay teknolojinin, içeriğin özlü olması durumunun ve sınıf içi beklentilerle değerlendirmeyi uyumlu hâle getirmenin derslere etkili hazırlığı kolaylaştırdığı görülmektedir. Öğretmenlerin hazırladığı ilgi çekici problemler, akran tartışması ortamı, açık yönergeler ve görevle uyumlu olan kullanımı kolay teknoloji sınıf içi aşamada ele alınan problemlere öğrencilerin yoğun olarak katılmasını kolaylaştırmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin derslere etkili bir şekilde hazırlanmaları sınıf içi problemlere yoğun şekilde katılmalarına, sınıf içindeki problemlere yoğun katılım da çıktıların (kazanım) elde edilmesine imkân vermektedir. Problemlerin nasıl

çözüleceğini düşünmeye teşvik eden alıştırmaların yapılması öğrencilerin öğrenmelerini ve üstbilişsel yapılarını yansıtmalarına katkı sağlamakta, öğrenme ve üstbilişin yansıtılması da öğrenme stratejilerinin, bilişsel ve kişiler arası becerilerin gelişimine imkân vermektedir. Sınıf içi problemlere yoğun bir şekilde katılma ile öğrenme ve üstbilişin yansıtılması karşılıklı olarak birbirini etkilerken çıktıların elde edilmesinde ve bilişsel/kişiler arası becerilerin gelişiminde benzer bir karşılıklı ilişki söz konusudur.

Ters Yüz Edilmiş Öğrenmenin Öğrenci Merkezli Öğrenme Öğretme Yaklaşımlarıyla İlişkisi

Geleneksel öğretim modellerinde sınıf zamanında genellikle anlatımı dinleme veya okuma açıklamaları gibi pasif içeriğin tüketildiği, sınıf dışında verilen ödevlerde ise temel kavramların başarılı bir şekilde anlaşılması için gerekli olan anlık ve anlamlı geri bildirimlerin sunulmadığı bir yapı söz konusudur (Horn, 2013). Bu geleneksel öğrenme ve öğretme yaklaşımı Findlay'in (2012) ifadesiyle güncelliğini yitirmiş durumdadır ve artık öğrenciler sınıflara geldiklerinde orada kendi dünyalarını yansıtan bir ayna görmek istemektedirler (s. 28). Findlay'in sözünü ettiği bu ayna, öğrenci merkezli öğrenme öğretme yaklaşımlarını işaret etmektedir.

Eğitimde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımları yaygın olarak uygulanmaktadır. Yapılan araştırmalardan elde edilen veriler bu yaklaşımların, öğrencilerin eğitim sürecinin pasif bir üyesi olarak görüldüğü öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarından çok daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Bates, Almekdash ve Gilchrest-Dunnam, 2016, s. 3). TYES de geleneksel didaktik öğretime karşıt alternatif bir döndürme yaklaşımıdır (Choi ve Lee, 2015, s. 1) ve bu yönüyle öğretmen merkezli paradigmadan ziyade öğrenci merkezli paradigmaya daha uygundur (Hao, 2014).

Geleneksel öğretmen merkezli modelde, öğretmen bilginin başlıca kaynağıyken TYES modelinde; öğrenme kültüründe meydana gelen değişiklikle birlikte öğretmen merkezli anlayış yerini öğrenci merkezli anlayışa bırakmıştır (Muir ve Geiger, 2016). Konuyla ilgili olarak Bishop ve Verleger (2013) öğrenci merkezli öğrenme kuramlarının ters yüz edilmiş öğrenmenin felsefi temelini oluşturduğunu, bu kuramlar olmadan TYES modelinin de var olamayacağını ifade etmektedirler.

Öğrenci merkezli öğrenme kuram ve yaklaşımları farklı etiketlerle ortaya çıkıp gelişme gösterse de "öğrencilerin eğitim sürecinin pasif bir üyesi olarak görüldüğü öğretmen merkezli öğretim yaklaşımlarının öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadaki yetersizliğini giderme" ortak amacını taşımaktadırlar. Söz konusu ortak amaç, TYES'in de gerek kuramsal gerekse uygulama anlamında diğer öğrenci merkezli yaklaşımlarla birçok noktada benzerlik göstermesi ve ilişkili olması sonucunu beraberinde getirmektedir. İlişkili olunan bu yaklaşımların başında yapılandırmacılık gelmektedir.

Davis (2013) TYES modelinin kuramsal çerçevesinin yapılandırmacı yaklaşımdan geldiğini öne sürerken benzer şekilde Butzler (2014) bu modelin öğretmenler yerine öğrencilere odaklanan yapısalcılığın bir uygulaması olarak düşünülebileceğini ifade etmektedir. Kavanagh, Reidsema, McCredden ve Smith (2017) ise TYES ve yapısalcı öğrenme arasındaki bu ilişkiyi her iki yaklaşımda yer alan aşama ve unsurlardan hareketle daha ayrıntılı olarak ele almışlardır. Bu noktada TYES'teki öğretmen rolünün Gagnon ve Collay tarafından önerilen yapısalcı öğrenme tasarımı ilkelerinden hareketle açıklanabileceğini ve bu ilkelerin TYES modeli aşamalarını uygulayan öğretmenler için yol gösterici olabileceğini ifade etmektedirler (s. 18). Bu ilkeler ve ilkelerin TYES modelinde göz önünde bulundurulduğu aşamalar Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5

Yapısalcı Öğrenme Tasarımının Unsurları ve TYES'te Dikkate Alındıkları Aşamalar

Aşama	Unsur (Gagnon ve Collay'dan aktaran Kavanagh vd., 2017)	Ters Yüz Sınıf
1	Öğrencilerin anlamı nasıl inşa edecekleri ve onlardan neler yapmalarının beklenildiğini içeren bir açıklama yapma	Öğrenme öncesi etkinlik
2	İş birlikli öğrenmeye katkı sağlayacak şekilde materyal ve öğrencilerin gruplandırılmasına karar verme	Planlama aşamasında
3	Öğrencilerin hâlihazırda bildikleri ve öğrenmeleri gerekenler arasında bir köprü kurma	Tüm TYES tasarımı
4	Üst düzey düşünmeyi ortaya çıkarmak için Bloom taksonomisini kullanarak öğrenmeyi kolaylaştıracak soruları sormak ve cevaplarını beklemek	Planlama aşamasında
5	Öğrencileri, sahip oldukları düşünceleri başkalarıyla paylaşma yoluyla göstermeye teşvik etmek ve öğrenmelerini açığa çıkarmak	Etkinlik aşamasında ya da uygulama sonrasındaki etkinlik aşamasında
6	Öğrencileri öğrendiklerini yansıtmaya teşvik etme ve böylece öğrendikleri şeyi bilişsel olarak tanıma konusunda onları cesaretlendirme	Uygulama sonrası etkinlik aşamasında

Kaynak: Kavanagh, L., Reidsema, C. ve McCredden, J., Smith, N. (2017). Design considerations. In Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R. ve Smith, N. (Eds.), The Flipped Classroom practice and practices in higher education (pp. 15-35). Springer Nature Singapore Pte Ltd. http://doi.org/10.1007/978-981-10-3413-8_2

Tablo 5'e bakıldığında yapısalcı öğrenme tasarımının TYES modeliyle olan açık ilişkisi görülmektedir. Anlamın inşa edilmesinden üst düzey düşünmenin ortaya çıkarılmasına, iş birlikli öğrenmeden öğrenilenlerin yansıtılmasına kadar birçok unsur TYES modelinin farklı aşamalarında yer almaktadır.

Benzer bir çerçeve; Hartle, Baviskar ve Smith (2012) tarafından çizilmiştir. Bu çerçeveye göre yapısalcılığın belirlenmesi ve değerlendirilmesinde ön bilgileri açığa çıkarma, bilişsel uyumsuzluk oluşturma, dönütle yeni bilgiyi kullanma ve öğrenmeyi yansıtma (üstbiliş) olmak üzere dört ölçütün göz önünde bulundurulması gerekmektedir (s. 32). TYES modelinde de bu dört unsurla örtüşen şekilde sınıf öncesinde videoların izlenmesi yoluyla öğrencilerin edindiği ön bilgilerin sınıf aşamasının başında yapılan kısa sınavlarla belirlenmesi, yanlış bilinen konularla ilgili öğrencilere akranlarından ve öğretmenlerinden geri bildirimlerin sağlanması, öğrenilen yeni bilgilerin sınıfta yapılan iş birlikli etkinliklerde kullanılması ve öğrenilenlerin yansıtılarak öğrencilerin neyi bildiğini ve bilmediğini ifade edebilmesi gibi süreçler bulunmaktadır. Dolayısıyla yapısalcılık ölçütleriyle ters yüz edilmiş öğrenmenin birbiriyle örtüşen bir görünüme sahip olduğu söylenebilir.

Öte yandan yapısalcı öğrenme ve ters yüz edilmiş öğrenmede ortak olarak bulunan birçok unsur Zemelman, Daniels ve Hyde (2012) tarafından ideal öğretim uygulamalarının göstergeleri olarak belirlenen ölçütlerle de büyük oranda örtüşmektedir. Bu göstergelere göre öğrencilerin duyarlı, aktif, amaçlı ve özerk olmaları; öğrenci merkezli konuşmaların yapılarak öğrencilerle müzakere edilmesi, öğrencilerin aktif olarak kavramları tecrübe etmeleri, bilginin uygulanmasına ve problem çözmeye odaklanılması, öğretmen dönütü ve konferanslarının sürekli ve biçimlendirici nitelikte olması ve öğretmenin koç, mentör, model ve rehber konumunda olması yapısalcı yaklaşımın ayırt edici nitelikleridir (s. 26). TYES modelinde de öğrenen özerkliğini geliştirme, derslerde aktif öğrenme etkinliklerine yer verme, problem çözme, geri bildirim sağlama ve öğretmen rehberliği önemli görülen unsurlar arasında yer almaktadır (Abeysekara ve Dawson, 2015; Bergmann ve Sams, 2012; Bishop ve Verleger, 2013).

TYES'in yapısalcılıkla olan yakın ilişkisi bu modellerin bire bir aynı olduğu anlamına gelmemektedir. Çünkü yapısalcılıkta nispeten ihmal edilen doğrudan öğretim boyutu TYES'in önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Başka bir deyişle ters yüz edilmiş öğrenme geleneksel öğretimin tamamıyla saf dışı bırakıldığı bir model önermemektedir. Bu kapsamda

dersin öncesindeki video anlatımları geleneksel öğretimi çağrıştırmakta sınıf içi uygulamalar ise yapısalcı öğrenme temelinde gerçekleştirilmektedir. Bu nedenle Bergmann vd. (2011) bu modelin yapısalcı öğrenme ile doğrudan öğretimin harmanlanması olduğunu ileri sürmektedir.

Benzer şekilde Bergmann ve Sams (2012) doğrudan öğretim ve yapılandırmacı öğrenmenin bir karışımı olduğunu öne sürdükleri TYES modelini şu şekilde tanımlamaktadırlar:

- Tüm öğrencilerin bireyselleştirilmiş öğretim alabileceği bir yer,
- Öğrencilerin kendi öğrenmelerinin sorumluğunu aldıkları bir alan,
- Hastalık, atletizm, alan gezileri gibi müfredat dışı etkinlikler yüzünden derse katılamayan öğrencilerin diğerlerinden geri kalmadıkları bir sınıf,
- Tüm öğrencilerin öğrenmeye katıldıkları bir sınıf,
- Öğrenci ve öğretmenler arasında bireysel anlamda ilişki kurma ve etkileşimi artırmada bir araç,
- İçeriğin sürekli olarak incelendiği ve iyileştirildiği bir sınıf,
- Öğretmenin "sahnedeki bilge" değil, "öğrencinin yanındaki rehber" olduğu bir sınıf.

TYES'in kuramcıları olan Bergmann ve Sams (2012) tarafından sıralanan ve bireyselleştirilmiş öğretim, aktif öğrenme, öğrenme sorumluluğu, iletişim ve rehberlik gibi kavramlara vurgu yapan bu ifadeler de TYES'in öğrenci merkezli bir yapıya sahip olduğunu kanıtlar niteliktedir.

Bununla birlikte TYES'in yakından ilişkili olduğu tek öğrenme öğretme yaklaşımı yapısalcılık değildir. Yapılan çalışmalar TYES'in aktif öğrenme, iş birlikli öğrenme, teknoloji temelli öğrenme ve bireyselleştirilmiş öğrenme gibi öğrenci merkezli yaklaşımlarla da örtüşen bir yapıda olduğunu göstermektedir (Bishop ve Verleger, 2013; Butzler, 2014; Yujing, 2015). Örneğin Yujing (2015) modelin aktif ve işbirlikli öğrenmeye çevrim içi öğrenme teknolojilerinin entegre edilmesinde bir çerçeve sunması itibarıyla geleneksel anlatıma dayalı öğretime bir alternatif olarak ortaya çıktığını ifade ederken benzer şekilde Butzler (2014) TYES'in pasif dinleme ve izlemeden ziyade öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılmaları için teşvik edildiği, aktif öğrenmeyle uyuşan bir kavram olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu noktada Rahman, Mohamed, Aris ve Zaid (2017) de modelin öğrenci merkezli öğrenme etkinliklerine ve kendi hızına göre öğrenmeye vurgu yapan yönünün

yanında öğrenme ve öğretme sürecinde teknoloji kullanımını içeren pedagojik bir yöntem olma özelliğine dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öğrenci merkezli teknoloji kullanımı da TYES'in önemli özellikleri arasında yer almaktadır. Nitekim Bishop ve Verleger (2013) modelin bilgi teknolojilerinin eğitimle bütünleştirilmesini güçlendiren küresel teknolojik bir yaklaşım ve teknoloji kanallarıyla yayılabilecek düşünsel bir hareket olma niteliği taşıması olmak üzere iki ana unsurunun olduğunu ortaya koymaktadırlar.

Görüldüğü üzere ters yüz edilmiş sınıf modeli, öğrenci merkezli öğrenme öğretme yaklaşımlarıyla örtüşen bir yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde öğretmenin rolü, geleneksel öğretim olarak kavramsallaştırılan sistem içindeki öğretmen rollerinden farklıdır.

TYES Modelinde Öğretmenin Rolü

Ters yüz edilmiş öğrenmede öğretmenin rolü değişmiştir. Geleneksel öğretmen merkezli bir sınıfta öğretmen, sınıf zamanı boyunca anlatım yapmakta ve sınıf dışı zamanda yapılmak üzere öğrencilere ödev vermektedir. Ters yüz edilmiş ya da dönüştürülmüş bir sınıfta ise öğretmen, sınıf zamanından önce kaydettiği videolarla anlatımını yapmakta ve öğrenciler sınıf zamanında, iş birliği ve etkileşim içinde öğrenme etkinliklerine katılmaktadır (Mok, 2014). Bu modelde öğretici; bilginin mutlak sahibi ve dağıtıcısı olmaktan ziyade her öğrencinin öğrenme sürecinde bir rehber olma özelliğine sahiptir (Zappe, Leicht, Messner, Litzinger ve Lee, 2009). TYES'te öğretmenler sınıf zamanında problemlerin çözümüne rehberlik etmekte, farklılaştırılmış öğretim sunmakta ve öğrencilere verimli sosyal etkileşime girebilecekleri bir ortam sağlamaktadır (Hao, 2016). Öte yandan dersin öğretmen tarafından sınıf içinde anlatılmaması ve videolar aracılığıyla sınıf dışında öğrencilere ulaştırılması TYES'i diğer yaklaşımlardan ayıran önemli bir unsurdur. Bu yönüyle öğretmenin en önemli görevini "ders anlatımı yapmak" olarak gören geleneksel anlayış çerçevesinden bakıldığında TYES, öğretmenin süreçteki rolünü ortadan kaldıran ya da etkisizleştiren bir yaklaşım olarak görülebilir. Ancak durum böyle değildir. Konuya ilişkin olarak Faulkner ve Green (2015) bazı eleştirmenlerin, öğretmenlerin yerini önceden kaydedilmiş videoların ya da daha az deneyimli ve daha ucuz öğretmenlerin alması noktasındaki endişelerini ifade etmekle birlikte araştırmacıların büyük çoğunluğunun öğretmenin modeldeki önemli rolüne vurgu yaptığını ve öğretmenin modelde "değersiz"

olmadığını ifade etmektedir. Bu modelde öğretmen pasifleştirilmemekte aksine sürecin önemli bir parçası konumunda olmaktadır. Öğretmen yine her dersi planlamakta ve dersi öğrenciler için hazır hâle getirmektedir (s. 200).

Ters yüz edilmiş öğrenmede öğretmenden beklenen birtakım yeterlilikler vardır. Bunlar başında zamanı iyi kullanma yeterliliği gelmektedir. Nitekim Bergmann ve Sams (2011) TYES'in öğrenme yaklaşımlarına en büyük katkısının öğretmenlere "Sınıf içi zamanı en iyi nasıl kullanırım?" sorusunu düşündürmeye sevk etmek olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen, dersini dönüştürmeden önce ilk olarak sınıf zamanını en iyi şekilde nasıl kullanacağını düşünmelidir. Bu şekilde öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemeden dersin hangi bölümlerini sınıf dışına kaydıracağını belirler. Öğretmenin daha sonra odaklanacağı şey ters yüz yöntemleri kullanarak öğrencilere bu materyalleri nasıl en iyi şekilde sunacağına odaklanmaktır (Overmyer ve Dennis'den aktaran Forsythe, 2017, s. 273). Bunlar için iyi bir planlama yapmak gerekmektedir. Nitekim TYES modelinin savunucuları, bir sınıfı dönüştürmenin ideal bir yolunun olmadığını ancak titizlikle düşünülerek hazırlanmış bir planlamanın bu modelin anahtar unsuru olduğunu belirtmektedirler (Butzler'dan aktaran Butzler, 2016).

Hiçbir yeni teknoloji tek başına başarılı olmamakla birlikte düzenli bir uygulamayı ve bir öğreticinin yöneticiliğini gerektirmektedir (Faulkner ve Green, 2015, s. 200). Bu açıdan bakıldığında TYES'in de başarılı şekilde uygulanmasında öğretmenlerin pedagoji bilgilerinin ve uygulama becerilerinin önemli olduğu bir gerçektir. TYES uygulamalarında gelişigüzel davranmamak, öğrenme sürecini yeniden kavramsallaştırmak ve sınıf zamanını öğrenmeyi ilerletecek şekilde düzenlemek gerekmektedir (Crisafulli, 2015). Bu bağlamda Levy ve Cohen (2016) TYES'i işbirlikli bir laboratuvar olarak öğretmeni de 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini kolaylaştıran bir öğretmen olarak görmektedir (s. 34). Bunun yanında birçok eğitim kuram, yaklaşım ve modelinin olduğu gibi ters yüz edilmiş öğrenmenin de yararları ve olumlu özelliklerinin yanında birtakım sorunları ve belli sınırlılıkları bulunmaktadır.

TYES'in Eleştirildiği Yönler/Olumsuzluklar

TYES'le ilgili olarak Herreid ve Schiller (2013) iki temel sorundan bahsetmektedir. Bunlardan birincisi model hakkında bilgi sahibi olmayan pek çok öğrencinin TYES'e -evde kendi başına çalışmayı gerektirmesinden dolayı- yönelik kaygıları ve dirençleri olabileceğidir. Buna bağlı olarak çoğu öğrencinin derse hazırlıksız gelmesi bir sınıfı dönüştürmenin tüm amaçlarını ortadan kaldıracaktır. İkinci sorun ise girdi materyallerinin öğrenci grubunun niteliklerine uygun şekilde hazırlanmasındaki gerekliliktir. Çünkü yüksek nitelikteki çevrim içi kaynakların bulunması bazı öğretmenler için zor olabilmekte ve bu yüzden söz konusu kaynakları öğretmenlerin kendi kendilerine oluşturmaları bir zorunluluk hâlini alabilmektedir.

Bunun dışında bazı araştırmacılar ters yüz edilmiş öğrenmenin tüm alanlarda uygulanamayacağını ifade etmektedir. Örneğin Strayer (2012) "İstatistiğe Giriş" dersini TYES modeline dayalı olarak alan öğrencilerin dersten daha az memnun kaldıklarını, hızlı şekilde yeni öğrenme ortamlarına uyum sağlayamadıklarını, bazı öğrencilerin tek başlarına çalışmayı tercih ettikleri için grup öğrenme etkinliklerine katılmayı sevmediklerini, bazılarının kendi başlarına evde ödev yapmaya alışık ve bunu sürdürme eğiliminde olduklarını belirlemiştir.

Literatürde ayrıca ters yüz edilmiş öğrenmenin teknolojiyle olan sıkı ilişkisinin birtakım olumsuzluklara neden olabileceğine yönelik görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşlerden birinde Hamdan vd. (2013) TYES'in sınıf öncesinde veya yüz yüze anlatıma hazırlık aşamasında öğrencilerin henüz sahip olmadıkları bilgi ve becerileri gerektirmesi ve her öğrencinin eşit teknolojik kapasiteye veya yüksek hızda internet ve bilgisayara sahip olmaması gibi nedenlerle belli sınırlılıklara sahip olduğunu ifade etmektedirler (s. 11-12). Krueger (2012) ise içsel motivasyonu düşük olan öğrencilerin TYES'e dayalı öğretimden yeterince bir şey öğrenemeyecek olmalarını TYES'in olumsuz bir özelliği olarak ifade etmektedir.

Nielsen (2012) konuyla ilgili olarak teknoloji, ödev, ezberleme, öğrenme ortamı ve kullanılan teknikler açısından geleneksel yüz yüze öğretimle TYES'i karşılaştırmış ve şu sonuçlara ulaşmıştır:

- Öğrencilerin birçoğunun evde teknolojiye erişim imkânı bulunmayabilir.

- Ters yüz edilmiş ödev yine ödevdir ve çok sayıda eğitimci ile ebeveyn ödevleri, öğrencilerin okul sonrasındaki zamanlarını çalan zoraki bir eylem olarak görmektedirler.
- Ters yüz edilmiş öğrenme geleneksel öğrenmedekine benzer şekilde yalnızca ezberleme zamanını uzatabilir ve bu durum, işe yaramayan bir şekilde sonuçlanabilir.
- Eğitimde dönüşümün olması isteniyorsa yapılması gereken şey, öğrencilerin üretim tarihlerine göre gruplandırılması yerine öğrenme ortamlarını yeniden tasarlamaktır. TYES modeli öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanmasına uygun bir model olsa da uygulamalarda genellikle bu göz ardı edilmektedir.
- Ters yüz edilmiş öğrenme de geleneksel öğretme ve öğrenmenin "Anlatıyorum ve anlıyorsunuz." temel anlayışı üzerine kurulmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde TYES modeline atfedilen olumsuzlukların öğrenci motivasyonunun sağlanmasındaki zorluk, ödev mekanizmasının tam anlamıyla ortadan kaldırılamaması ve teknolojik sınırlılıklar gibi unsurlar olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sıralanan maddeler arasında "öğrenme ortamlarının yeniden tasarlanması" ifadesi dikkat çekmektedir. Zira ters yüz edilmiş sınıf modelinde öğrenme ortamlarının ve aşamalarının geleneksel yüz yüze öğretimden farklı bir şekilde tasarlanması öngörülmektedir.

Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Ortamları ve Aşamaları

TYES modelinde sınıf, öğrencilerin konunun içeriğiyle ilgili karmaşık meselelerin üstesinden gelebildikleri aktif ve otantik bir öğrenme ortamına dönüştürülmektedir (Holland, 2014, s. 22). Model; öğrencilerin neyi, ne zaman, nerede ve nasıl çalışacaklarını ve öğreneceklerini seçebildikleri esnek bir ortam sunmaktadır (Wanner ve Palmer, 2015). Bu modelde amaç; öğrencilere zamandan, mekândan ve araçtan bağımsız öğrenme imkânının sunulması ve öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasıdır (Baker'dan aktaran Demiralay, 2014).

TYES modelinin iki ana unsuru bulunmaktadır: Bunlardan birincisi, genellikle bazı elektronik araçlar yoluyla öğrencilere gönderilen öğretici videolarla öğretimin bir

bölümünün sınıf dışına taşınması; ikincisi ise sınıf içinde aktif öğrenme ve biçimlendirmeye dayalı değerlendirmeye daha fazla zaman ayrılmasıdır (Arnold-Garza, 2014). Bu iki ana unsur aynı zamanda TYES'in iki ana öğrenme ortamını oluşturmaktadır. Öğrenciler, sınıfa gelmeden önce içerikle ilgili anlatıma erişmekte ve bu anlatımı izlemekte; öğretmen ise sınıf içinde aktif şekilde öğrencilerin problem çözmelerine rehberlik ve tartışmalarına öncülük etmektedir. Böylece öğrencilerin öğrenme deneyimleri zenginleşirken diğer yandan sınıf içindeki iletişim en yüksek düzeye ulaşmış olmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012).

Kim, Kim, Khera ve Getman (2014) TYES modelinin tasarım ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Sınıf etkinliğinden önce öğrencilere ön hazırlık niteliğindeki bilgiyi sunma fırsatı vermek,
- Öğrencileri çevrim içi konu anlatımını izlemeye teşvik ederek sınıf etkinliği öncesinde öğrencilerin hazır olmasını sağlamak,
- Değerlendirme yöntemlerini organize etmek,
- Sınıf içi etkinliklerle sınıf dışı etkinlikleri ilişkilendirmek,
- Ödevlerin tamamlanması için öğrencilere yeterli zaman vermek,
- Öğrencilerin öğrenme topluluğu oluşturmalarını sağlamak,
- Bireysel çalışmalarda veya grup çalışmalarında öğrencilere anlık dönüt vermek,
- Öğrencilerin kolayca ulaşabilecekleri bilindik teknolojileri kullanmalarını sağlamak.

Modelde sınıf öncesi aşama (içeriğe erişim), sınıf içi aşama (içeriği uygulama) ve yansıtma/değerlendirme aşaması (içeriği değerlendirme) olmak üzere üç temel aşama bulunmaktadır (Jensen, Kummer ve Godoy, 2015). Bu üç aşamanın her birinde öğrenci ve öğretmenler, birbiriyle bağlantılı çeşitli görevleri yerine getirmektedir.

TYES Modelinde Sınıf Öncesi Aşama

Sınıf öncesi aşamada amaç, bireyin öğrenme ihtiyaçlarının en iyi şekilde karşılanmasıdır (Bergmann ve Sams, 2012). Bu modelin temel ilkesi, sınıf içi aktif öğrenme için yapılan öğrenci hazırlığıdır. Bu itibarla, öğrencilere sınıf öncesinde ulaştırılan materyaller sınıfta eleştirel düşünme ve derinlemesine anlayışın anahtarı olarak hizmet edecek içerik çerçevesinde sunulmalıdır. Öğreticiler, öğrencilere fırsatlar sunarken onların kendi

adımlarıyla öğrenebilmelerine imkân tanıyacak yaklaşımlara dikkat etmelidir. Sınıf öncesi öğrenme, teknolojide süregelen ilerlemeden en geniş şekilde yararlanmanın amaçlandığı TYES modelinin önemli bir unsurudur. Yeni ve düşük maliyetli teknolojiler öğreticilerin sınıf öncesindeki içeriği daha yaratıcı ve etkili şekilde oluşturmalarına ve öğrencilere göndermelerine olanak tanımaktadır (McLaughlin, White, Khanova ve Yuriev, 2016). Sınıf öncesi içerik oluşturmada dikkat edilmesi gereken birtakım hususlar şu şekildedir (McLaughlin vd., 2016):

- *Sınıf öncesi içeriğinin seçilmesi ve düzenlenmesi:* Öğreticiler, sınıf öncesi materyal hazırlamada, sınıf esnasında öğrencilerin derse katılmaları için bilmeleri gereken temel bilgi niteğindeki içeriğe öncelik vermelidir.
- *Sınıf öncesi materyalin tamamlanması için gereken zaman:* Sınıf öncesindeki videolar 30 dakikadan fazla olmamalıdır. 15-20 dakikanın ise videolar için ideal uzunluk olduğu görülmektedir (Khanova vd.'den aktaran McLaughlin vd., 2016).
- *Öğrencilerin sınıf öncesinde kaynaklara ulaşması:* Öğrencilerin sınıf öncesinde kaynaklara kolay erişebilmesini sağlayacak önlemler alınmalıdır. Videolar indirilebilmeli ya da canlı olarak izlenebilmelidir.
- *Sınıf öncesi etkinlikler ve sınıf etkinlikleri arasındaki bağlantı:* Sınıf öncesinde ödevler, öğrencilerin açıkça bildiği materyallerle ilgiliyse öğrencilerin onları tamamlaması çok daha mümkün olacaktır.
- *Bir günlük ya da haftalık bazda ortaya çıkan sınırlılıklar:* Öğretici, öğrencilerin yüzleşebileceği ve zaman zaman sınıf hazırlığını etkileyen durumlara hazırlıklı olmalıdır.
- *Sınıf öncesi ödevleri tamamlamayla ilgili öğrenci yükümlülüğü:* Öğrencilere hazırlık yapmadan da sınıf içi etkinliklere katılma imkânı verilirse sınıf öncesi ödevleri tamamlamamayı tercih edebilirler. Bu durumun yaşanmaması için önlemler alınmalıdır.

Öğretimi sınıf dışına taşımanın en yaygın araçlarından biri olan TYES formatı, öğrencilerin önceden kaydedilmiş video veya ekran kayıtlarını sınıfa katılmadan önce izlemesi esasına dayanmaktadır (Abeysekara ve Dawson, 2015). Bu yüzden bu model, video ve internet teknolojisine dayalı şekilde ilgili teknolojilerin son gelişmelerinden yararlanmaktadır (Choi

ve Lee, 2015). Video, TYES modelinde sınıf öncesi öğrenme materyali olarak sıklıkla kullanılmaktadır (Davies ve West, 2013).

Sınıf Öncesi Aşamada Videoların Rolü

TYES modelinde öğretmenler öğrencilere sınıfa gelmeden önce izlemeleri amacıyla elektronik kaynakları ve bu kaynaklar yoluyla içeriği/bilgiyi sunmaktadır. İçeriğin sunulmasında genellikle çevrim içi video veya sesli anlatım kayıtları, internet kaynakları ve/veya sesli anlatımlı slayt sunumları kullanılmaktadır (Hamdan vd., 2013). Video oluşturma, modelin uygulanmasında oldukça önemli bir aşamadır. Video kelimesi kullanıldığında öğretmenlerin çoğunun aklına, sınıfta öğretim yaparken kullanılan video kameralar gelir. Sınıf içinde video kamera kullanımı bazı durumlarda etkili olmasına rağmen TYES modeli çerçevesinde kullanılmak üzere video oluşturma daha iyi öğrenme çıktılarının elde edilmesine katkı sağlamaktadır (Bergmann ve Sams, 2012). TYES modelinde video oluşturmak için öncelikle ekran kaydı donanımı, kalemle yapılan ek açıklamalar, etkileşimli tahta, mikrofon, web kamerası, kayıtlama donanımı ve video kamera ekipmanlarının olması gerekmektedir (Bergmann ve Sams, 2012, s. 38-41).

TYES modelinde video oluşturma aşamaları şu şekildedir (Bergmann ve Sams, 2012, s. 41-43):

- Dersi planlama: Dersin amacını belirlemek ve oluşturulacak videonun dersin eğitim amaçlarını başarıyla gerçekleştirmeye uygun öğretim aracı olup olmadığına karar vermek gerekmektedir. Çünkü videonun doğrudan öğretilmesi eğitim amaçlarına uygun değilse sonraki adımlar da gerçekleşmeyecektir.
- Video kaydı yapma,
- Videoyu düzenleme/düzeltme,
- Videoyu yayımlama.

Sınıfı ters yüz etmeye başlarken öğretmenin video oluşturmak için yeterli zamanı olmayabilir. Bunun yanında öğretmen ekran önünde konuşma ya da ekran kaydı teknolojisi konusunda yeterince iyi olmayabilir. Bu yüzden TYES modeline göre düzenlenecek bir eğitim tasarımının başlangıç aşamasında, video oluşturmak yerine diğer öğretmenler

tarafından oluşturulan videoları kullanmak daha iyi bir fikir olabilir (Bergmann ve Sams, 2012, s. 35-37).

Bishop ve Verleger (2013) bazı araştırmacıların ters yüz edilmeyi kavramsallaştırırken yalnızca video anlatımı gibi bilgisayar teknolojilerinin varlığı ya da yokluğuna dayalı olarak bir açıklama yaptığını ifade etmektedir. Örneğin Herreid ve Schiller (2013) ters yüz edilmiş sınıfın genelde internet teknolojisinin özelde ise videonun kullanılmasıyla eş anlamlı olduğunu ileri sürmektedir (s. 63-64). Bishop ve Verleger'e (2013) göre ise bu anlayış yanlıştır çünkü ters yüz edilmiş öğrenmenin başarısını ya da başarısızlığını belirleyen nihai faktör; bilgisayar teknolojisinden ziyade sınıf öncesindeki deneyimlerin tasarlanmasında kullanılan pedagojik kuramdır. Long, Logan ve Waugh (2016) benzer şekilde, videonun TYES modeli için yeterli bir unsur olmadığını ve bu modelin basit bir sınıf öncesi video deneyiminden daha fazlasını gerektirdiğini savunmaktadırlar.

TYES Modelinde Sınıf İçi Aktif Öğrenme Aşaması

TYES modelinde sınıf içi aktif öğrenme aşaması en az sınıf dışı aşama kadar önemli görülmektedir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken birtakım unsurlar McLaughlin vd. (2016) tarafından şu şekilde sıralanmaktadır:

- *Katılım fırsatlarının genişletilmesi:* Öğrencilere herkesin katılabileceği aktif öğrenme görevleri sunulmalıdır. Sınıf zamanı o görevi veya ödevi tamamlamaya ayrılmalıdır. Öğrencilerin veya öğrenci gruplarının not edeceği cevaplar karmaşık düşüncelerin ifade edilmesini geliştirebilir ve onların bu düşünceyi sınıfın geri kalanıyla paylaşmasını kolaylaştırır.
- *Sınıf esnasında öğrencilere yetkinliklerini ortaya koyabilecekleri, uygulama ve değerlendirme yapabilecekleri fırsatlar sunulması:* Bu unsur, özellikle problem çözme ve karar verme gibi ileri düzeydeki becerilerin geliştirilmesini ve öğrenci başarısına katkı sağlayabilecek dönütler vererek öğrencilere çeşitli fırsatlar sunmayı içermektedir.
- *Öğrencilere zihinsel olarak öğrenme desteği sunulması:* Sınıf öncesinde öğrenilen basit kavramların sınıf zamanındaki karmaşık düşüncelere ve uygulamalara transfer edilmesi gerekmektedir. Bu gibi durumlar, öğrencilerin stratejik düşünme gelişimleri

ile ilişkilidir. Strateji geliştirme ise bazı üstbilişsel uygulamaların işe koşulmasını gerektirmektedir. Öğrencilere "Bir problemle karşılaştığımda bu problemi nasıl çözebilirim?" sorusuna cevap verebilecekleri donanımı kazandırmak gerekmektedir.

- *Çift anlatımdan kaçınılması:* Sınıf öncesindeki materyali tekrar anlatma veya sınıf esnasındaki yeni materyalin TYES modeliyle uyuşmaması öğrencilerin aktif katılımını sınırlandırabilmektedir.

Araştırmacılar TYES modelinin genellikle önceden kaydedilmiş video ya da sesin sınıf içi etkinliklerle takip edildiği bir eğitim yaklaşımı olduğu konusunda görüş birliğindedirler (Abeysekara ve Dawson, 2015). Her sınıf oturumu esnasında öğrenciler seyirci cevapları/müdahalesi, sonuca bağlanmamış açık sorular, eşli ve paylaşımlı etkinlikler, öğrenci sunumları, tartışma, bireysel veya ikişerli kısa sınavlar gibi bir dizi sınıf içi etkinliğe katılırlar (McLaughlin vd.'den aktaran DeLozier ve Rhodes, 2016). Bu etkinliklere yönelik açıklamalar şu şekildedir:

Seyirci Cevabı, Açık Sorular ve Kısa Sınavlar: Seyirciler "clickers" olarak adlandırılan ve izleyici yanıt sistemi aracılığıyla yöneltilen soruları cevaplandırır (McLauglin vd.'den aktaran DeLozier ve Rhodes, 2016). Öğrencilerin sınıf dışındaki video anlatımı ve okumalarda yer alan içerikle ilgili cevaplarına dayalı olarak öğretici geri bildirim sağlar ve içerikle ilgili öğrencilerden gelen soruları cevaplandırır. Ayrıca, her dersin sonunda öğrenciler günün materyali üzerinde bireysel ya da eşli olarak düzenlenen kısa sınavları tamamlar (DeLozier ve Rhodes, 2016).

Eşleş-Paylaş Etkinlikleri: Üç farklı eşleş-paylaş etkinliği bulunmaktadır. Bunlardan birincisi olan hızlı eşleş-paylaş etkinliklerinde sınıf içinde öğrencilere bir tartışma konusu verilir. Öğrenciler bu soruyu birbiriyle tartıştıktan sonra düşüncelerini, dönüt sağlayarak sınıfa ve öğreticiye sunarlar. Yansıtıcı eşleş-paylaş etkinliklerinde öğreticinin seçtiği gruplar sınıf içi tartışmada sunmak üzere kısa yazılar kaleme alarak tartışma sorularına cevap verirler. Proaktif (ileriye etkili) eşleş-paylaş etkinliklerinde ise öğrencilerin hazırladıkları tartışma sorularını birbirleriyle paylaşmaları ve ilerideki tartışmalarda kullanmak üzere netleştirmeleri söz konusudur (McLaughlin vd.'den aktaran DeLozier ve Rhodes, 2016). Bunların yanında TYES modelinde kullanılan eşli problem çözme (Love vd.'den aktaran DeLozier ve Rhodes, 2016) ve tahmin et-gözlemle-açıkla (Flynn'dan aktaran DeLozier ve Rhodes, 2016) gibi etkinlikler öğrencilerin belirli bir araştırma hipotezinde öngörü ve

gözlemin sonrasında herhangi bir çelişki ya da uyuşmazlığın tartışılarak ve açıklanarak netliğe kavuşturulmasını öngörmektedir (DeLozier ve Rhodes, 2016).

Öğrenci Sunumları: Öğrenci sınıftaki kavramlarla ilişki kurar ve sınıf dışındaki okumaları sunumuna yansıtırsa sınıf dışındaki kavramlarla sınıf içindeki kavramları ilişkilendirmiş olur (DeLozier ve Rhodes, 2016). Öğretmenler öğrencilerin yaşamında önemli bir rol oynar. Onlar bir rehber, arkadaş ve uzmandır. Öğretmenlerle yüz yüze iletişim kurabilmek öğrenciler için paha biçilmez bir deneyimdir (Bergmann ve Sams, 2012, s. 25). Bu yüzden sınıf içi etkinliklerde öğretmenin rolü oldukça önemlidir.

Hsieh vd. (2016) sınıf içi zamanda kullanılabilecek etkinlikleri, bu etkinliklerin tanımını ve amaçlarını şu şekilde ifade etmiştir (s. 22):

Tablo 6

TYES Modelinde Sınıf İçi Zamanında Kullanılabilecek Etkinlikler

Etkinlik	Tanım	Amaç
Düşün-eşleş-paylaş	Öğrenciler belli bir soru veya cevapla ilgili olarak yazar veya düşünürler. Sonrasında onu yüksek sesle ifade etmeden önce eşleştikleri kişiyle bunu paylaşırlar.	Öğrenci katılımını arttırmak
Sınıf tartışması	Küçük veya büyük gruplarda öğrencilerin bir konuyu tartışmaları	Daha derin bir anlayış geliştirme ve bakış açılarını paylaşmak
Jigsaw Okumaları	Öğrencilere bilgi sahibi oldukları özel bir metnin farklı bölümleri verilir. Küçük bir grupta, metnin kendilerine verilen bölümlerinden anladıklarını paylaşırlar ve diğer öğrencilere verilen bölümlerle ilgili akranlarından bilgi alırlar.	Uzun okuma parçalarının neden olduğu bilişsel yükü azaltmak; etkileşimi, katılımı ve bilginin denetlenmesini teşvik etmek
Grup çalışmaları ve problem setleri	Öğrenciler grup içinde çalışır ve verilen problem setini çözmeye çalışır.	Akran etkileşimi ve öğretici desteğiyle daha derin anlayış geliştirmek
Senaryo/Laboratuvar etkinlikleri	Otantik disipliner durumlarda öğrenciler öğrenmenin sorumluluğunu alır.	Etkileşimi ve kavramları uygulamayı teşvik etmek
Rubrik temelli geri bildirim	Öğrenciler akranlarından ve öğretmenlerinden rubrik yoluyla geri bildirim alırlar.	Öğrencilerin rubrik ölçütlerine göre gelişiminin hangi düzeyde olduğunu anlamak

Kaynak: Hsieh, J. S. C., Wu, W. C. V. ve Marek, M. W. (2016). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910 sayfasından erişilmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü üzere düşün-eşleş-paylaş, sınıf tartışması, jigsaw okumaları, grup çalışmaları ve problem setleri, senaryo/laboratuvar ve rubrik temelli geri bildirim etkinlikleri TYES modelinin sınıf içi aşamasında kullanılabilecek etkinlikler arasında yer almaktadır. Bu etkinliklerin tamamının ortak yanı ise öğrencilerin çoğunlukla iş birlikli çalışma ortamlarına aktif katılımını gerektiren uygulamalar içermeleridir.

TYES Modelinde Yansıtma/Değerlendirme Aşaması

TYES araştırmacılarının büyük çoğunluğu, öğrencilerin bilgiyi edindikleri sınıf öncesi aşamaya odaklanmalarına rağmen bu modelin yansıtma aşaması da en az sınıf öncesi aşama kadar önemlidir. McLaughlin vd. (2016) bu aşamanın özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- *Değerlendirme ve istenen sonuçların aynı eksene getirilmesi:* Aynı eksene getirememe, öğrencilerin istenen öğrenme çıktılarına yönelik ilerlemelerini belirleme becerisini sınırlandırır ya da öğrencileri yanlış yönlendirebilir. Çoktan seçmeli maddelerin ötesinde yazılar, sunumlar ve projeler, değerlendirme işleminde daha çok kullanılmalıdır.
- *Değerlendirme yaklaşımlarının çeşitlendirilmesi:* Sınıfın etkililiğine ve öğrencilerin içerik ve anahtar kavramlara yönelik durumuna ilişkin öğreticiye eleştirel bir bilgi sunmak amacıyla sınıf öncesi ve sınıf içi etkinliklerin çeşitli stratejiler kullanılarak değerlendirilmesi gerekmektedir.
- *Döngüyü tamamlama:* Değerlendirme, belirgin bir cevabı olmayan açık uçlu görevler içerir. Bu görevler ise öğrenme desteği gerektirmektedir. Öğreticilerin, öğrencilerin ilerlemesini kolaylaştırmak için başarıya ilişkin açık dönütler vermeleri gerekmektedir.

Ters yüz edilmiş sınıf modelinde zihinsel hazırlık, uygulama, geri bildirim ve değerlendirme gibi unsurlara vurgu yapılması, bu unsurların oldukça önemli olduğu yazma eğitiminde de söz konusu modelin kullanılabileceğini işaret etmektedir.

TYES'e Dayalı Yazma Öğretimi

Yazma, üretime ve iş birliğine dayalı uygulamalı bir beceri alanıdır (Hyland, 2009). Bu beceri alanına yönelik öğretim, içerik yönelimli ve kişiselleştirilmiş olarak verildiğinde en iyi şekilde yarar sağlanmaktadır (Cockrum, 2014, s. 14). TYES bu noktada oldukça işlevseldir. TYES sayesinde öğrenciler, doğrusal ve didaktikten ziyade uygulamaya ve aktif öğrenmeye vurgu yapılan farklılaştırılmış uygulamalarla yazma eğitimi almaktadırlar. Bu nedenle de TYES, yazma eğitimi için ideal bir yöntemdir (Said Ahmed, 2016, s. 108). Ayrıca TYES'e dayalı öğretim yapılan dil sanatları sınıflarında; sınıf içinde yazmak, yazılanları analiz etmek, akranlarının yazdıklarını gözden geçirmek ve tartışmak için fazlaca zaman

bulunmaktadır (Bergmann ve Sams, 2012). Yazma işleminin ters yüz edilmesinin birçok yararı bulunmaktadır. Bunlar:

- Öğrenme ve yazma süreçlerinin yansıtılması ve açığa vurulması,
- Yazma öncesi etkinliklerle olan bağlantının derinleştirilmesi,
- Yazma stratejilerinin bilinçli bir şekilde kontrol edilmesi ve anlaşılmasının kolaylaştırılması,
- Daha büyük bir yaratıcılık ve anlatımsal incelik kazanmayı kolaylaştırması,
- Hem akran hem de öğretmenden gelen biçimlendirici değerlendirmenin bütünleştirilmesi,
- Yazma sürecinde yöntemsel bir yaklaşımla güven oluşturulması,
- İş birlikli ve etkin yazma becerilerinin geliştirilmesi (Anders, 2016, s. 106).

TYES modeline dayalı olarak yazmanın amacı; öğrencilerin yazma öncesi ve yazma sırasındaki etkinlikleri arasında güçlü bir ilişki olduğunun farkına varmalarına yardımcı olmak ve doğrudan öğretimle taslak çalışmayı daha etkili şekilde bütünleştirmektir (Anders, 2016, s. 104). TYES modeline dayalı yazma öğretiminde genellikle şu üç aşama kullanılabilir:

- Hazırlık (sınıf dışı aşama): Bilgisayar destekli öğretimle öğrencilerin bireysel olarak hazırlanmalarına destek verilir. Doğrudan öğretim, dahil olmak üzere örnek incelemeler, yazma öncesi etkinliklerle rehberli uygulama.
- Uygulama (sınıf içi): İş birlikli öğrenme etkinlikleri, taslak geliştirme, rehberlikli öğrenci uygulamaları, doğrudan öğretimin ve yazma öncesi çalışmanın eş güdümü ve bütünleştirilmesi.
- Yansıtma (sınıf içi veya dışı): Öğrencilerin taslak çalışmalarını ve/veya gözden geçirme alıştırmalarını devam ettirerek önceki öğrenmelerini daha da genişletir (Anders, 2016, s. 104).

TYES yaklaşımı sayesinde öğrenciler üstbilişsel süreçlerin farkında olmaktadırlar (Van Vliet, Winnips ve Brouwer, 2015). Bu yüzden bu çalışmanın bir boyutunu da TYES modelinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmedeki rolünün araştırılması oluşturmaktadır.

Üstbiliş

Üstbiliş kavramı, ilk olarak 1970'lerde Amerikalı psikolog John Flavell tarafından ortaya atılmıştır. Flavell, Cognitive Development (Bilişsel Gelişim) başlıklı çalışmasında bilişsel etkinliklerle ilgili deneyim yoluyla öğrendiğimiz üstbiliş üzerinde durmuştur (Zhang, 2010, s. 26). 1979'da ise "Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry" (Üstbiliş ve Bilişsel İzleme: Yeni Bir Bilişsel-Gelişimsel Araştırma Alanı) başlıklı çalışmasında üstbilişi "bilişsel fenomenler hakkındaki bilgi ve bilişler", üstbilişsel bilgiyi ise "hangi faktörlerin ya da değişkenlerin bilişsel girişimlerin seyrini ve sonucunu etkilediğine ve bu faktörlerin ne şekilde etkileşime girdiğine yönelik bilgi veya inançlar" (Flavell, 1979, s. 906-907) olarak tanımlamıştır.

Günümüze gelinceye dek üstbiliş farklı araştırmacılar tarafından çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Bunlar arasında "düşünme hakkında düşünme" (El-Hindi, 1996) "bireyin öğrenmelerini yansıtma, anlama ve kontrol etme becerisi" (Schraw ve Dennison, 1994) "bilişsel girişimin herhangi bir boyutunu amaç olarak alan ya da düzenleyen bilgi ya da biliş etkinliği" (Flavell, 1979) "kişinin öğrenmeleriyle ilgili farkındalığı ve kontrolü" (Baker ve Brown'dan aktaran Gourgey, 2001, s. 18) sayılabilir. Daha ayrıntılı bir tanımlamayla üstbiliş; kişinin kendi düşünmesiyle ve düşüncelerinin içeriğiyle ilgili farkındalığı, kişinin bilişsel süreçlerini aktif olarak izlemesi, sonraki öğrenmelerle ilgili bilişsel süreçlerini düzenleme girişimi ve sorunlarını ortadan kaldırma yöntemlerini düzenlemelerine yardımcı olan etkili bir araç olarak kullandığı bir dizi sezgisel uygulamadır (Hennessey, 1999, s. 3). Bu tanımlama ve açıklamalardan üstbilişin tek boyutlu bir düşünme etkinliği olmadığı, birçok unsuru içeren çok yönlü bir kavram olduğu anlaşılmaktadır.

Üstbilişin Unsurları

Üstbiliş iki temel unsur üzerinde kavramsallaştırılmaktadır. Bunlardan birincisi biliş ve düşünme hakkında bilgi, ikincisi ise bilişsel etkinliğin kasıtlı ve bilinçli şekilde düzenlenmesi ve kontrol edilmesidir (Harris vd., 2010, s. 227). Bu iki ana unsurdan ilki olan "biliş hakkında bilgi", üstbilişin yansıtıcı boyutunu kolaylaştıran üç alt süreci içermektedir. Bu süreçler "öğrenenin kendisi ve stratejilerle ilgili bilgisini içeren "bildirime dayalı bilgi"; öğrenenin, stratejileri nasıl kullanacağı hakkındaki bilgisini içeren "yöntemsel bilgi" ve

stratejileri niçin ve ne zaman kullanacağını içeren "koşula bağlı bilgi"dir (Schraw ve Dennison, 1994). Bildirime dayalı bilgi, bir veya daha fazla koşul altında bir görevi etkili şekilde tamamlamak için gereken bilgi, beceri ve stratejileri de içermektedir. Bildirime dayalı bilgi son yıllarda, bireylerin öz yeterlilik ve motivasyon gibi duyuşsal unsurlarla ilgili bilgi ve düşünceleriyle bu özelliklerin performansı nasıl etkilediğine yönelik anlayışı da içine alarak anlam sahasını genişletmiştir (Harris vd., 2009). Yöntemsel bilgi, bildirimsel bilgiyi uygulamak ve amaçlara ulaşmak için yapılması gereken belli işlemleri ve stratejileri içermektedir. Bu bilgi, "nasıl yapılacağının" bilgisidir. Koşula dayalı bilgi ise özel işlem ve stratejilerin (yöntemsel bilgi) yanı sıra bildirimsel bilginin ne zaman, nerede ve niçin kullanılacağının bilgisidir ve etkili strateji kullanmada oldukça önemlidir. Öğrenenler arasında etkili performans bildirimsel, yöntemsel ve koşula dayalı bilginin uygulanmasına bağlıdır. Bilginin bu üç şekli öğrenenler arasında yaş, deneyim, ilgi alanları ve bunun gibi faktörlere bağlı olarak çeşitlilik göstermektedir (Harris vd., 2009). Üstbilişin diğer unsuru olan bilişin düzenlenmesi ise öğrenmenin kontrol boyutunu kolaylaştıran planlama, bilgi yönetim stratejileri, izlediğini anlama, hatalardan arındırma stratejileri ve değerlendirme gibi birkaç alt süreçten oluşmaktadır (Schraw ve Dennison, 1994).

Bilinçli ve kasıtlı düzenleme ile bilişsel etkinliklerin kontrolü, üstbilişin ana unsurlarından biri olarak görülmektedir. Üstbiliş, öz düzenleme stratejilerinin (hedef belirleme, kendini izleme, kendi kendine öğretme ve kendi kendine pekiştirme vb.) yanında türe özgü ve genel yazma stratejilerini de içermektedir (Harris vd., 2009). Nitekim Flavell (1979) üstbilişsel bilginin; herhangi bir görevin amaçlarını gerçekleştirmede etkili olacak üç bilgi değişkeni (öz, görev ve stratejiler) etrafındaki bilgi kombinasyonları olduğunu ifade etmektedir. Bu bilginin, öğrencinin edindiği ve kaydettiği bilginin bir parçası olma, göreli olarak kararlı ve istikrarlı olma, erken dönemlerde gelişmeye başlama, ilişkili düşüncelerden örülü bir sistem olma ve öğrenenin deneyimlerinin özetlenmiş bir temsili olma gibi belirgin özellikleri bulunmaktadır (Wanden'den aktaran Zhang, 2010, s. 26).

Alanyazında üstbilişle ilgili olarak üstbilişsel farkındalık, üstbilişsel düzenleme ve üstbilişsel strateji gibi terimler yer almaktadır. Bunlardan üstbilişsel farkındalık bireylere öğrenmeyi planlama, ardıştırma ve izleme fırsatı verdiğinden performans gelişimini doğrudan etkilemektedir (Schraw ve Dennison, 1994). Bunun yanında problem çözme becerisini, zihinsel becerilerin bağımsızlığını (Swanson, 1990) ve akademik başarıyı

(Pressley ve Ghatala, 1990) geliştirmektedir. Üstbilişsel düzenleme, bireyin kendini izlemesi ve bilişsel etkinliklerini düzenlenmesi ile ilgili yönetsel becerileri içerirken (Schneider, 2008) üstbilişsel stratejiler, anlamayı değerlendirme ve öğrenilen bilgiyi yeni durumlarda kullanma amacıyla kişinin kendi ilerlemesini izlemesini ve kendisini geliştirmesini sağlamaktadır. Bu nedenle üstbiliş, bilişsel etkililik için hayati önem taşımaktadır (Gourgey, 2001, s. 18). Dolayısıyla bilişsel etkililik için gerekli olan üstbilişin geliştirilmesi, bireyin düşünsel gelişimine ve öğrenmesine de olumlu yansımaktadır.

Üstbilişin Geliştirilmesi ve Öz Düzenlemeli Öğrenme

Üstbiliş yoluyla kişi; bir görevin veya problemin doğasını tanımlayabilmekte, yararlı bir zihinsel ve fiziksel temsil ve görevi yürütebilmede en yararlı stratejiyi seçebilmekte ve zaman gibi kaynakları yönetebilmektedir. Bunun yanında ilişkili ön bilgileri etkinleştirebilmekte, görevin nasıl ilerlediğine ilişkin geri bildirimlere daha fazla dikkat etmekte, uygulama esnasında ya da gelecekteki bir plan içinde geri bildirimi, iyileştirilmiş performansa çevirmektedir. Üstbiliş, kişinin daha etkili bir performans sergilemesi adına bilginin stratejik olarak kullanılmasını sağlamaktadır (Gourgey, 2001, s. 18). Üstbiliş sıklıkla, insanların kendi davranışlarını ve öğrenmelerini kontrol etmeleri ve istendik amaçlara ulaşabilmeleri için işe koştuğu bir dizi karmaşık beceriyi içeren öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme ile birlikte ele alınmaktadır (Zimmerman ve Schunk, 2011).

Üstbilişsel farkındalık ve öz düzenleme, öğrenmede oldukça etkilidir. Çünkü öğrenenler, bu farkındalık sayesinde bilişsel etkinliklerini yansıtabilmekte ve izleyebilmektedirler. Üstelik zihinsel etkinliklerinin de farkında olarak etkinlikleri gözden geçirme ve düzenleme noktasında ihtiyaçlara cevap verebilecek doğru stratejileri işe koşma imkânına da sahip olmaktadırlar (Xiao, 2007). Üstbiliş ve uygun strateji kullanımı; ustalıklı yazma için önemli bir başarı unsuru olarak tanımlanmaktadır ve aynı zamanda öz düzenlemeli öğrenmenin de anahtar bileşenlerinden biri kabul edilmektedir (Graham ve Harris, 2000).

Öz düzenleme yetisi, çok katmanlıdır ve öğrenme amaçlarına ulaşmak için üstbilişsel, bilişsel, güdüsel ve davranışsal yetkinliklerin (öğrenmeleri planlama ve izleme becerisi, süreç bilgisi stratejilerinin kullanılması, dikkat dağınıklığını önleme) etkinleştirilmesini ve kullanılmasını içermektedir (Wirth ve Leutner'den aktaran Karlen ve Compagnoni, 2016).

Üstbilişin bireye sağladığı bu yararlar, üstbilişsel becerilerin ve stratejilerin öğretiminin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Üstbilişsel Beceri ve Strateji Öğretimi

Araştırmacılar, bilişsel beceriler önemli olsa da öğretimin, üstbilişsel becerileri de vurgulaması gerektiğini savunmaktadırlar. Bu araştırmacılardan olan Wagner ve Stemberg bunun gerekçesi olarak şunları sıralanmaktadırlar (Akt. Hartman, 2001, s. 35).

- Belirli bir görevi sırayla yerine getirme gibi belirli stratejilerin öğretilmesi, öğrencilere uzun vadede ihtiyaç duydukları becerileri sunmayacaktır.
- Hem bilişsel beceri eğitiminin uzun vadeli yararları hem de bilişsel becerileri yeni durumlarda kullanma becerisi, bilişsel becerilerin yanında üstbilişsel becerilerin de kısmen de olsa kullanımını gerektirmektedir. Etkin bilişsel performans için üstbilişsel bilgi ve becerilere ihtiyaç vardır.
- Genellikle öğrencilerin körü körüne takip ettikleri belli yönergeler vardır. Bunlar zihinsel beceri gerektiren görevlerde etkili bir performans göstermeye katkı sağlayacak öz sorgulama alışkanlığını kazandırmaya katkı sağlamamaktadır.
- En üst düzeydeki bilişüstü beceri eksikliklerine sahip öğrenciler, bir görevi yerine getirirken ne yaptıklarını bilmemektedirler.
- Öğrencilerin bir görevin zorluğunu belirleyememe; anlamalarını etkili şekilde izleyememe; bir şeyi yapmak için ne gerektiğine ve her bir bölümün ne kadar zaman alacağına ilişkin olarak ileriye dönük planlama yapamama; performans ve başarı gelişimini izleyememe veya öğrenilecek materyalle yeteri kadar çalışılıp çalışılmadığını belirleyememe; ilgili tüm bilgileri kullanamama; sistematik bir aşamalı yaklaşım kullanamama; sonuca gidememe ve hem yeterli ve hem de doğru temsiller kullanamama gibi üstbilişsel performans sorunları bulunmaktadır.
- Birçok müfredatta üstbilişsel bilgi ve becerilerin öğretimi alanına yer verilmemektedir.

Üstbilişsel beceriler öğrencilerin çalışmayı kademeli olarak organize etmelerine, gerekli olan süreçleri tamamlamalarına ve izleme-değerlendirme gibi öğrenme etkinliklerine imkân tanırken (Cornoldi'den aktaran Cera, Mancini ve Antonietti, 2013) üstbilişsel strateji;

öğrenenlerin planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerini yönetmeleri, yönlendirmeleri, düzenlemeleri ve stratejilerin kendilerine rehberlik etmesini içeren genel becerileri kapsamaktadır (Wenden, 1998, s. 519). Öğretme öğrenme sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesinde önemli bir unsur olarak görülen bu stratejilerin öğretiminde şu aşamalar izlenebilir (Paris ve Winograd'dan aktaran Xiao, 2007):

- Strateji nedir? Öğretmenler stratejinin önemli özelliklerini tanımlar veya stratejinin tanımını verir.
- Stratejinin neden öğrenilmesi gerekir? Öğretmenler öğrencilerine stratejinin amacını ve olası yararlarını anlatır.
- Strateji nasıl kullanılır? Öğretmenler stratejinin her adımını mümkün olduğunca açık şekilde sunar. Bir stratejideki bireysel adımları açıklamak zor olduğunda (örneğin ana fikri bulma aşaması) öğretmenler analoji, sesli düşünme ve diğer öğretimsel yardımları kullanabilir.
- Strateji nerede ve nasıl kullanılır? Öğretmen hangi şartlar altında hangi stratejinin kullanılmasının uygun olacağını açıklar.
- Strateji kullanımı nasıl değerlendirilir? Öğretmenler düzenli olarak öğrencilerine starateji kullanımında neyi doğru neyi yanlış yaptıklarını açıklar.

Öğrencilerin yeni bir bilgiyi edinmesi, saklaması, nasıl kullanacağını bilmesi, bilgiler arasında bağlantı kurması ve bilgiyi bir alandan diğerine transfer etmesi önemlidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğrenmeyi öğrenme kavramıyla yakından ilişkili olan üstbilişin geliştirilmesinin önemli olduğu (Cera vd., 2013) anlaşılmaktadır.

Schraw (2001) üstbilişi geliştirmenin dört boyutu olduğunu ifade etmektedir. Bunlar, üstbilişin önemine yönelik genel farkındalığı iyileştirmek, bilişin bilgisini geliştirmek, bilişin düzenlenmesini geliştirmek ve ortamı, öğrencilerin üstbilişsel farkındalığını artıracak şekilde zenginleştirmektir. Birinci boyut olan genel farkındalığın geliştirilmesi kapsamında öğrencilerin biliş ve üstbiliş arasındaki farkı anlamaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenler hem bilişsel hem de üstbilişsel becerileri öğrenciler için modellemeli, öğrencilerin üstbilişsel bilgi ve düzenleyici beceriler geliştirmeleri sürecinde kapsamı genişletilmiş uygulamaları ve yansıtma süreçlerini devreye sokmalı ve öğrencilere başarı ve başarısızlıklarını yansıtacakları düzenli fırsatlar vermelidir (s. 8).

Bilişin bilgisinin geliştirilmesi kapsamında öğrencilerin kaymağını alma, yavaş yavaş yol alma, ön bilgileri harekete geçirme, zihinsel bütünleştirme ve diyagramlar gibi çeşitli stratejileri nasıl kullanacakları, bu stratejilerin hangi şartlar altında kullanıldığında daha yararlı olabileceği ve kişinin bunları neden kullanmak isteyebileceğine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Performansı önemli ölçüde ilerleten bu stratejilerin; ilk ve orta düzeydeki öğretim kademelerinde bile üstbilişsel farkındalığı açık bir şekilde geliştirme, öğrencilerin sahip oldukları stratejileri nasıl, ne zaman ve nerede kullanacaklarıyla ilgili bilgiyi etkin şekilde oluşturma noktasında öğrencileri teşvik etme gibi güçlü yönleri bulunmaktadır (Schraw, 2001, s. 9-11).

Bilişin düzenlemesini geliştirme boyutu ise planlama, izleme ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. Planlama boyutu işin mantığının ve amacının ne olduğu, kişinin hangi tür bilgi ve stratejilere ve ne kadar zaman ve kaynağa ihtiyacı olduğu gibi soruları içerirken izleme boyutunda, yapılan şeyin açık bir şekilde anlaşılıp anlaşılmadığına, hedeflere ulaşma durumuna ve herhangi bir değişikliğe ihtiyaç olup olmadığına karar verilmesi söz konusudur. Değerlendirme aşaması ise amaca ulaşma durumunun, nelerin işe yarayıp nelerin yaramadığının ve gelecek sefer neyin farklı yapılması gerektiğinin düşünüldüğü boyuttur (Schraw, 2001, s. 11).

Son olarak ortamın geliştirilmesi boyutu; öğrencilerin bir göreve uygun olarak sahip oldukları bilgi ve stratejileri kullanabilmeleri için öğretmenin çaba göstermesi ve ortamı, üstbilişe katkı sağlayacak şekilde düzenlemesini içermektedir (Schraw, 2001, s. 11). Bunla birlikte eğitim ve psikolojide meydana gelen bilişsel gelişmelere bağlı olarak "üstbiliş" kavramı, yazma araştırmalarının da önemli bir konusu hâline gelmiştir.

Yazmada Üstbilişsel Beceri ve Strateji Öğretimi

Yazma geçmişte doğrusal ve basit bir etkinlik olarak görülse de günümüzdeki çağdaş modeller yazmayı doğası gereği bilişsel, dilsel, duyuşsal, davranışsal ve fiziksel boyutlarıyla birlikte geniş bir sosyokültürel bağlamda ele almaktadır (Harris vd., 2010, s. 226). Gelişen bu anlayışa bağlı olarak yazma; yalnızca dil bilgisi, metin türü ve kelime bilgisi değil aynı zamanda kişinin kendi öğrenmelerini de düzenlemesini gerektiren bir beceri olarak tanımlanmaktadır (Graham ve Harris, 2000).

Yazma, doğrusal olmayan karmaşık bir süreçtir (Stewart, Seifert, Rolheiser, 2014; White ve DiBenedetto, 2015) ve bu karmaşık süreç; bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal boyutları içermektedir (Hidi ve Boscolo, 2006). Genel anlamda yazma; uygulamalı bir üstbiliş etkinliği olarak tanımlanmaktadır (Hacker vd., 2009).

Yazma, kişinin amaç yönelimli üstbilişsel gözetimi ve kontrolü altında kendisi ya da başkaları için olan düşünce üretimi ile bu düşüncenin dışsal sembolik gösterime çevrilmesidir (Hacker vd., 2009, s. 160). Yazma; ne söyleneceğinin ve nasıl söyleneceğinin planlandığı, düşüncelerin yazılı metne çevrildiği ve yazılan şeyin gözden geçirildiği yinelemeli, stratejik ve çok boyutlu bir süreçtir. Bu yüzden de üstbiliş, yazmada kritik bir öneme sahiptir (Harris vd., 2010, s. 226). Yazma sürecinin başarıya ulaşabilmesi için üstbilişsel farkındalığa sahip olunmalıdır. Bu farkındalık; kişinin yazma süreçlerini anlaması, izlemesi, yansıtması ve değerlendirmesinin yanında bu süreçte ihtiyaç duyacağı stratejileri düzenleyebilmesini ve kontrol edebilmesini içermektedir.

Graham (2006) yazmayla ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen verilerin dört önermeyi desteklediğini ortaya koymaktadır.

1) Yetenekli yazarlar, daha az yeteneğe sahip olan yazarlara göre yazma konusunda daha fazla bilgi sahibidir.
2) Öğrenciler yaş ve eğitimle yazma konusunda git gide daha fazla bilgi sahibi olurlar.
3) Yazma göreviyle ilgili üstbiliş düzeyi yazma performansıyla ilişkilidir.
4) Yazarların bilgisinin anlamlı uygulama fırsatlarıyla bütünleştirildiği öğretim, yazma çıktılarında ve niteliğinde olumlu gelişme sağlamaktadır.

Üstbilişsel stratejiler, öğrenme sürecini düzenleyen üst düzey stratejilerdir. Bu stratejiler öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirmeyi ifade eder. Yazma özelinde düşünüldüğünde de yazma sürecinde ne yapacağını planlama ve yazının doğru olup olmadığını düşünme üstbilişsel etkinliklerdir (Karlen ve Compagnoni, 2016). Yazma alanında öz düzenlemeli strateji öğretimi dört unsur çerçevesinde kavramsallaştırılmaktadır. Bunlar:

1) Öğrencilerin belli bir yazma görevini (örneğin ikna edici bir metin yazma) başarmalarına izin veren güçlü yazma stratejilerini öğrenmelerine ve bağımsız olarak uygulamalarına yardımcı olmak,

2) Öğrencilerin stratejileri etkili bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli olan yöntemsel, bildirimsel ve koşullu bilgiyi edinmelerini sağlamak,
3) Öğrencilerin yazma stratejilerini ve görevini yönetmelerine yardımcı olan öz düzenleme süreçlerinin gelişimini desteklemek;
4) Tutum, öz yeterlilik ve çaba dahil olmak üzere, motivasyonun belirli yönlerini geliştirmek (Harris vd., 2010, s. 237).

Düşünce üretimi, yazmanın çekirdeğini oluşturur (Hacker vd., 2009, s. 160). Bu yüzden yazma öğretimi, öğrencilerin düşünce üretme ve içeriği planlama, metni tasarlama, gözden geçirme ve düzenleme gibi yazma öncesi ve yazma sürecindeki unsurları gelişimsel olarak uygun şekilde anlama ve ustalıkla yürütmelerine yardımcı olmaya odaklanmalıdır (Graham, McKeown, Kiuhara ve Harris, 2012). Yani kişilerin yazma becerilerinin gelişiminde önemli rol oynayan birçok boyutta başarı sağlanabilmesi bir anlamda üstbilişsel yazma farkındalıklarının geliştirilmesine bağlıdır.

Bu öğretim, öğrencilerin uygun metin üsluplarını nasıl kullanacaklarına ve farklı okurların ihtiyaçlarını nasıl dikkate alarak metin oluşturacaklarına ilişkin bilgileri de kapsamaktadır. Öğrenmelerin nasıl izlenebileceği ve kontrol edilebileceğine yönelik olarak verilen üstbiliş öğretimi aynı zamanda öğrencilerin öğrendikleri stratejileri kendi metinlerine entegre edebilmelerini sağlayarak metin üretmede yer alan karmaşık bilişsel ve sosyal süreçleri kontrol edebilmelerine yardımcı olmaktadır. Kendi bilişleri hakkında bilgi sahibi olan öğrenci yazarlar, çeşitli bağlamsal ve retorik amaçlar için bu stratejileri kullanabilmektedir (Sitko, 1998, s. 113).

Hartman (2001) yazma süreçlerinde kullanılabilecek üstbilişsel stratejileri ve stratejilere yönelik soruları şu şekilde ifade etmektedir (s. 58):

Tablo 7

Yazmada Kullanılabilecek Üstbilişsel Stratejiler ve Bunlara Yönelik Sorular

Planlama	İzleme	Değerlendirme
Bu yazının amacı ne?	Tüm ana noktaları detaylandırdım mı?	Yazımda en iyi olan şey ne?
Giriş paragrafında ne gerekiyor?	Düşünceleri açık şekilde nasıl ifade ettim?	Niçin bu yazım ve dil bilgisi hatalarını yaptım?
Fikirleri en iyi şekilde nasıl sıraya koymam gerekiyor?	Herhangi bir imlâ ve dil bilgisi hatası yaptım mı?	Aynı hatayı bir sonraki yazma çalışmamda yapmayı nasıl önleyebilirim?

Tablo 7 incelendiğinde planlama, izleme ve değerlendirme stratejilerine yönelik olarak oluşturulan soruların yazının amacından düşüncelerin mantıklı ve tutarlı bir sıra ile ifade edilmesine; yazının şekilsel özelliklerinden içeriğinin düzenlenmesine kadar birçok unsurla ilgili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu soruları sormaları ve yazma süreçlerini bu sorulara verdikleri cevapları göz önünde bulundurarak yönetmeleri üstbilişsel beceri ve strateji öğretiminin genel amacıdır.

Son otuz yılda yapılan kuramsal ve deneysel araştırmalar yetenekli ve daha az yetenekli yazarlar arasındaki üstbilişsel farklılıkların yanı sıra yazmanın üstbilişsel boyutuna ilişkin birçok önemli anlayış sağlamıştır. Yetenekli yazarlar, deneyim ya da araştırma yoluyla elde ettikleri zengin bir konu bilgisinden yararlanabilmektedirler. Yazma süreci boyunca planlı ve yansıtıcıdırlar. Okuyucunun ihtiyaç ve bakış açılarına, yazılarının amaçlarına, tematik tutarlılık ve organizasyonlarına yönelik bir duyarlılığa sahiptirler. Sürekli bir dikkate, esnekliğe, yaratıcılığa, motivasyona ve kararlılığa sahiptirler. Hedefler belirleyerek sosyal ve fiziksel çevreyi yapılandırarak kompozisyon süreci boyunca kullanılan süreçleri aktif olarak izleyerek ve düzenleyerek kapsamlı bir öz-düzenleme sergilerler. Buna karşılık acemi ve yazmakta güçlük çeken yazarlar daha az üstbilişsel bilgi ve öz düzenlemeye sahiptir. Yazma amaçları, eğilimleri, süreçleri ve stratejileri gibi kritik yazma bilgisinden yoksundurlar. Düşünce üretmede ve konu seçmede zorlanırlar ve yazmadan önce ve yazma sırasında çok az plan yaparlar. Planlama gibi üretme, düzenleme ve metni gözden geçirme gibi önemli stratejiler konusunda da bilgi ve yeterlilikten yoksundurlar (Harris vd., 2010, s. 235-236).

Yazma Kaygısı

Yazma kaygısı, kişilerin yazmaya yaklaşma ya da yazmaktan kaçınmaya yönelik genel eğilimleri ile ilgili bir durum ve konuya özgü bireysel farklılıktır (Daly, 1978, s. 10). Kişilerin yazma kaygılarının ideal düzeyde olmamasının yazma eylemlerinin başarısız olmasına neden olabilecek önemli bir unsur olduğu kabul edilmektedir. Kaygı düzeyi yüksek olanların akademik açıdan başarılı olma olasılığının düşük olduğu (Daly, 1978) yazma çalışmalarında, yazılı sınavlarda ve standardize edilmiş yazma testlerinde daha düşük

puanlar aldıkları (Lee ve Krashen, 1997) ve yine daha düşük nitekli yazılı ürünler oluşturdukları (Hassan, 2001) araştırma sonuçlarıyla ortaya konulmuştur. İdeal düzeyde olmayan yazma kaygısı, yazmaya yönelik öz yeterliği olumsuz etkilemekte ve yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olan öğrenciler yazma konusunda kendilerini yetersiz hissetmektedirler (Martinez, Kock ve Cass, 2011; Pajares ve Johnson, 1994). Bu öğrencilerin öz saygıları da istenen düzeyde olmamaktadır (Hassan, 2001). Ayrıca yazılarında onlardan yetkinlik beklenildiğini düşündüklerinden yazma eyleminden; yazdıklarının olumsuz şekilde puanlanacağını düşündüklerinden de yazılarının değerlendirilmesinden korkmaktadırlar. Bu nedenle yazmaktan kendilerine zarar verecek ölçüde kaçma eğilimi göstermektedirler (Holladay'dan aktaran Hassan, 2001, s. 4-5). Yüksek düzeyde yazma kaygısı olanlar genellikle daha az yazma gereksinimi olan akademik konuları ve işleri seçme eğiliminde olmakta (Daly, 1978, s. 10) düşük kaygıya sahip olanlara kıyasla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha kısa, söz dizimsel olarak daha az olgun ve akıcı yazılar üretmektedirler (Faigley, Daly ve Witte, 1981, s. 19).

Reeves (1997) Faigley ve arkadaşları tarafından yayımlanan bir makaleyi temel alarak yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olan kişilerin davranış, tutum ve yazılı ürünlerinde şu özelliklerin bulunduğunu ifade etmektedir:

- Davranış boyutunda kişiler az yazacakları ya da yazmayı hiç gerektiremeyecek bir kariyer seçme ve günlük olarak yazmayı gerektiren derslerden kaçınma eğiliminde olmaktadırlar. Sınıf dışında çok az yazan bu kişiler; evde, okulda ve sosyal ortamda yazma konusunda onlara rol model olabilecek birinden yoksundurlar. Sözel beceri, okuduğunu anlama ve yazma becerisini ölçen standartlaştırılmış testlerden düşük puan almakta ve yazmak için gerekli motivasyona sahip olamamaktadırlar.
- Tutum boyutu açısından bakıldığında benlik algılarının düşük olduğu, özgüvenden yoksun oldukları, daha önceki yazma deneyimlerinde başarısız olduklarını düşündükleri, önceki yazma girişimlerine öğretmenler tarafından olumsuz dönütler verildiği; kişisel duygu, inanç ve deneyimlerini ifade etmeleri gereken bireysel anlatımlarda daha kaygılı olurken birinci kişi bakış açısının kullanıldığı ve kişisel deneyimlerini yansıtmaları gerekmeyen tartışmacı, ikna edici metin yazarken daha az kaygılı hissettikleri görülmektedir.

- Yazılı ürünlerine bakıldığında ise ne yazacaklarına ilişkin düşünce üretmede daha fazla zorluk yaşadıkları, daha kısa yazı parçaları ürettikleri, düşünceleri yeterince geliştiremedikleri, bütüncül puanlama işe koşulduğunda özellikle erkeklerin yazılarının daha düşük nitelikli olduğu, yazılarında sözdizimsel olgunluğun olmadığı, her bir yan cümlenin daha az bilgi içerdiği; yapı ve mekanikte daha fazla zorlandıkları ve çeşitlilik göstermeyen cümle yapıları kullandıkları anlaşılmaktadır.

BÖLÜM 3

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

TYES Modelinin Yazma ve Diğer Temel Beceri Alanlarıyla İlişkilendirildiği Çalışmalar

Araştırmanın ana eksenini oluşturan TYES modelinin yazma temel beceri alanıyla ilişkilendirildiği çalışmalar "Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar" ve "Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar" olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenmiştir. Söz konusu çalışmalar yakın tarihten eskiye doğru sıralanmıştır. Araştırmaların hangi alanda, nerede, hangi çalışma gruplarıyla ve ne gibi amaçlarla gerçekleştirildikleri; bu araştırmalarda hangi uygulamaların yapıldığı ve araştırma sonucunda hangi bulgulara ulaşıldığı rapor edilmiştir.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Abdelshaheed (2017) TYES modelinin Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretimine ve ileri düzeyde yazma becerisine olan etkisini incelemek ve TYES'e yönelik olarak öğrencilerin düşüncelerini ve memnuniyet durumlarını belirlemek amacıyla Suudi Arabistan'daki bir üniversitede öğrenim gören 62 öğrenciyle deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında iki deney grubundan ilkine TYES'e dayalı İngilizce dil öğretimi, diğerine yine TYES'e dayalı olarak ileri düzeyde yazma eğitimi verilmiştir. Araştırma, ilki Bloom'un Bilişsel Taksonomisi'nde en alttaki iki düzey olan bilgi ve anlamanın oluşabilmesi için ders anlatımı yoluyla iletim; ikincisi ise laboratuvar çalışması, iş birlikli öğrenme ve projeler gibi

etkinlikler yoluyla en üst düzey bilişsel basamaklar olan uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme süreçlerini gerçekleştirmek olmak üzere bilgi edinmenin iki ana aşaması üzerine inşa edilmiştir. İlk aşama TYES modeline dayalı olarak sınıf öncesinde gerçekleştirilirken diğeri sınıf içinde gerçekleştirilmiştir. On beş haftalık uygulama sonucunda her iki grubun da son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde daha iyi olduğu ve iki deney grubu ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu durum konu alanları veya öğrenci düzeyleri farklı olsa da TYES'in etkili bir model olabileceğini ortaya koymuştur.

Qader (2017) İngilizce öğrenimi gören Iraklı üniversite öğrencileriyle yaptığı deneysel çalışmada TYES'e dayalı yazma eğitimi alan öğrencilerin yazma becerilerinin klasik yöntemle yazma eğitimi alan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha fazla geliştiği sonucuna varmıştır. Bunun yanında öğrencilerin TYES'e yönelik olumlu tutum içinde olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler TYES modelinde kendilerini daha motive, öz güvenli, sınıf içi etkinliklerde daha aktif ve katılımcı olarak görmekte; daha özerk ve bağımsız hissetmektedirler. Bunun yanında TYES, öğrencilere daha fazla uygulama yapma fırsatı sağlamakta ve öğrenciler öğreticilerden daha fazla anlık geri bildirim alma imkânına sahip olmaktadırlar.

Zainuddin (2017) Endonezya'daki bir üniversitede öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinin TYES modeline dayalı olarak dönüştürülen bir Yabancı Dil Olarak İngilizce sınıfındaki öğrenmelerini ve deneyimlerini belirlemek amacıyla 27 öğrenciyle bir çalışma gerçekleştirmiştir. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının birlikte kullanıldığı çalışmanın sonunda TYES'in öğrencilere daha fazla etkileşime girme fırsatı sunduğu ve akran etkileşimini arttırdığı, öğrencilerin sınıfa gelmeden önce içeriği öğrenmeye yönelik isteklerini geliştirdiği, derse hazırlıklı gelme ve öğreticilerin sunduğu anlık geri bildirimleri alabilme fırsatlarını zenginleştirdiği sonucuna varılmıştır. Çalışmada ayrıca öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun TYES'i oldukça olumlu olarak algıladıkları ve Bloom'un altı bilişsel alan düzeyinde başarı sağlayarak üst düzey öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler sınıf dışında genellikle video izleme ve içeriğe erişme kapsamında bilgi ve kavrama düzeylerinde, sınıf içinde de uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde öğrenmeler gerçekleştirmiştir.

Kirk ve Casenove (2017) TYES paradigmasının Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi verilen akademik yazma sınıflarında nasıl uygulanabileceğini ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarını 121 Japon üniversite öğrencisiyle gerçekleştirmişlerdir. Uygulamanın yapıldığı ders 13 hafta boyunca verilmiş ve süreç sonunda öğrencilerden 8-12 sayfalık giriş, yöntem, sonuçlar ve tartışma bölümlerinden oluşan bilimsel bir araştırma makalesi yazmaları istenmiştir. Uygulama kapsamında yöntem, çevrim içi araştırma, giriş, sonuç ve tartışma, atıf yapma ve referans gösterme, başlık ve özet, tablo ve şekil formatları ile tabloya hata bilgileri eklemeye yönelik bilgileri içeren ders videoları oluşturulmuş ve ders öncesinde bu videolar öğrencilerle paylaşılmıştır. Derste ise iş birlikli yazma etkinlikleri yapılmıştır. Çalışmada iki veya üç öğrenciden oluşan gruplarla iş birlikli yazma etkinlikleri yapıldığından geri bildirimin öğrenciler için yeteri kadar bireyselleştirilememesi durumunun zaman zaman yaşandığı görülse de araştırma sonuçları, sınıf içi etkinliklerin TYES modeli için oldukça önemli olduğunu, sınıf içindeki etkinliklerle sınıf dışındaki materyallerin birbirini tamamlayıcı yapıda olması gerektiğini ve bunun için hazır videolardan ziyade öğretmenin kendi hazırladığı videoların daha fazla kullanılmasının önem taşıdığını göstermiştir.

Lee ve Wallace (2017) TYES'in İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Güney Koreli üniversite öğrencilerinin başarılarına ve öğrenme sürecine katılımlarına olan etkisini ve TYES'e yönelik öğrenci algılarını araştırmışlardır. 79 üniversite öğrencisiyle yapılan eylem araştırmasının sonucunda TYES'e dayalı öğretim yapılan öğrencilerin sınavlardan aldıkları ortalama puanların geleneksel öğretim alan öğrencilere göre daha yüksek ve iki grup arasındaki farkın TYES grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu belirlenmiştir. Yazma puanları ve sunum açısından karşılaştırıldığında ise iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bunun yanında TYES'e dayalı öğretim yapılan 40 öğrenciden 36'sının TYES'i İngilizce öğrenmede etkili bir yaklaşım olarak gördükleri, dönem boyunca öğrenme sürecine geleneksel gruptan daha fazla katıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin içeriğe yönelik daha derin bir anlayış geliştirdikleri görülmüştür.

Gasmi ve Thomas (2017) Umman'daki bir üniversitede öğrenim gören ve Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretimi alan 16 öğrenciyle yaptıkları çalışmada TYES modeline dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin katılım ve etkileşim düzeylerine olan etkisini araştırmışlardır. Üç hafta süren uygulama süresince öğrencilere temel akademik yazma

kavramları, karşılaştırma ve zıtlıkları bulma, neden-sonuç ilişkileri kurma ve değerlendirme yazısı yazma gibi akademik yazmanın farklı boyutlarında bilgiler içeren videolar aracılığıyla öğretim yapılmış, Padlet platformu üzerinden belli konularda tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Sınıf içinde ise farklı metinlerin analiz edilmesi, bir metnin bölümlerinin oluşturulması, çeşitli amaçlar için farklı metin türlerinin oluşturulması gibi öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirebilecek iş birlikli ve grup etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin duyuşsal-davranışsal etkileşim ve katılım düzeylerinin ters yüz edilmiş yazma sınıflarında oldukça yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanı sıra bilişsel katılım açısından değerlendirildiğinde derin strateji kullanım düzeyleri açısından yüksek, öz düzenleme becerileri açısından ise daha düşük bir katılımın olduğunu ortaya koymuşlardır. Öğrencilerin aldıkları öğretimin akışına katkı yapma ve geri bildirim yapma sorumluluğunun olduğu temsili/aracılı katılımın ise diğer katılım türlerine göre daha düşük düzeyde gerçekleştiğini tespit etmişlerdir.

Rosen vd. (2017) öğrencilerin hedef dilde etkili iletişim kurma becerilerinin gelişiminde TYES'in etkisini ve öğreticinin sınıf oturumlarında etkileşimi arttırırken aynı zamanda öğrenciler için en iyi şekilde öğretimi farklılaştırabilme becerilerini değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bu kapsamda Rusça ve Japoncanın öğretiminin yapıldığı iki gruba, öğrenme tercihleri ve stilleri de göz önünde bulundurularak Desire2Learn (D2L) adlı ders yönetimi sistemi üzerinden videoları izleme veya ders için gerekli olan açıklamaları ders kitabından takip etme olmak üzere iki seçenek sunmuşlardır. Konunun anlatılması sonrasında ise konuyu iyi kavrayıp kavramadıklarını anlamak için öğrencilere çevrim içi sorular yöneltmişlerdir. Uygulama sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun çevrim içi anlama sorularında yer alan geri bildirimlerin yararlı olduğunu düşündükleri, anlama sorularının öğrencilerin yanlış anlamalarının düzeltilmesinde etkili olduğu, geri bildirim sunulmadığında öğrencilerin anlama sorularına ilgi göstermedikleri, video açıklamaları ve anlama sorularının bir sonucu olarak öğrencilerin sınıf içinde hedef dilde konuşma konusunda daha öz güvenli oldukları sonucuna varmışlardır. Bunun yanı sıra öğrenciler, TYES formatından memnun kaldıklarını, bu format sayesinde kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu daha fazla aldıklarını ve edindikleri bilgileri uygulamak için sınıfta daha fazla zamana sahip olduklarını ifade etmişlerdir. TYES'in etkili iletişim kurma becerilerinin gelişimine katkı sağlayan bir model olduğunun belirlendiği çalışmada öğrencilerin

bazılarının TYES modelinde sınıf dışındaki zamanda ders yüklerinin arttığını düşündükleri, çoğunluğunun ise çalışma zamanıyla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiştir.

Al-Harbi ve Alshumaimeri (2016) Suudi Arabistan'da Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretimi alan 43 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları deneysel çalışmada TYES stratejisine dayalı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin performans, algı ve tutumlarına olan etkisini araştırmışlardır. Deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisi içerikli videoları ders öncesinde izlediği, derste ise ikili ve grupça iş birlikli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirdikleri, kontrol grubundaki öğrencilerin ise dil bilgisi konularını herhangi bir video izlemeksizin geleneksel yöntemle öğrendikleri altı hafta süren uygulama sonucunda, TYES stratejisinin öğrencilerin performans gelişimleri üzerinde önemli bir rolü olduğu ancak bu rolün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında TYES'e dayalı dil bilgisi öğretimi alan öğrencilerin algı ve tutumlarının ise olumlu olduğu belirlenmiştir.

Alsowat (2016) TYES'in İngilizce üst düzey düşünme becerileri, katılım ve memnuniyet üzerindeki etkisini araştırmıştır. Suudi Arabistan'da Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrenen 67 lisansüstü öğrencisiyle yapılan ve on hafta süren çalışmada deney ve kontrol grupları; Bloom taksomomisinde üst düzey düşünme becerileri olarak sınıflandırılan analiz etme, değerlendirme ve oluşturma becerilerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma kapsamında deney grubundaki öğrencilere TYES modelinin bir gereği olarak sınıf dışında öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla Powerpoint sunuları, kısa videolar, sesler ve/veya okuma materyalleri ile öğretim yapılmıştır. Sınıf içi aşama ise üç bölüme ayrılmış; ilk bölüm öğrenci cevaplarının gözden geçirilmesine ve öğrencilere geri bildirim verilmesine, ikinci bölüm üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülen ikili şekilde ve grup hâlinde yapılan planlı etkinliklere, üçüncü bölüm ise tüm öğrenme çıktılarının gözden geçirilmesi ve dersin ana noktalarının belirlenerek öğrencilere kısa bir özet yazdırılmasına ayrılmıştır. Uygulama sonucunda deney grubundaki öğrencilerin analiz etme, değerlendirme ve oluşturma becerileri ile üst düzey düşünme becerileri toplam puanları, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Bunun yanında deney grubundaki öğrencilerin katılım düzeyleri de uygulama öncesine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olmuştur. Araştırmada ayrıca öğrenci katılımı ve üst düzey düşünme becerileri, üst düzey düşünme becerileri ve memnuniyet, katılım ve memnuniyet düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Hsieh vd. (2016) Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrenen öğrenciler için TYES modelinin ne gibi yararları olduğunu, özelde ise bu modele göre öğretim yapılan grup ile geleneksel anlatıma dayalı öğretim yapılan katılımcıların deyimle ilgili öğrenme çıktıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Bunun yanında araştırma kapsamında öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıftaki öğrenme deneyimlerine yönelik görüşlerini de incelemişlerdir. Araştırmacılar bu çerçevede TYES modeliyle Wen'in Çıktıya Dayalı Etkin Girdi Modeli'ni öğrencilerin deyim söz varlıklarını geliştirmek için kullanmışlardır. Tayvan'daki bir üniversitenin sözlü eğitim sınıflarında Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrenimi gören 48 ikinci sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada karma yöntem kullanılmış, araştırma kapsamında ölçek uygulamalarının yanı sıra sınıf içi gözlemler ve yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. TYES grubu için yazılı ve sözlü iletişimi geliştirmeye yardımcı bir eğitim tasarlanmış ve katılımcıların deyimleri öğrenecekleri uygulamalar yapmasına fırsat verilmiştir. Bu kapsamda sınıf zamanından önce katılımcılar kendilerine ödev olarak verilen bölümleri okuyarak araştırmacı tarafından oluşturulan öğretim videolarını izlemiş, ardından her katılımcı videodaki konuyla ilgili 300-500 kelimelik -deyimlerin de yer aldığı- kısa hikâyeler yazmışlardır. Hikâyenin sözlü bir ön kaydını LINE akıllı telefon uygulamasına yükleyerek arkadaşlarıyla paylaşmış ve tartışmışlardır. Son olarak da araştırmacıdan gerekli dönütleri alarak hikâyelerine son şeklini vermiş ve son ses dosyasını aynı sisteme yüklemişlerdir. Sınıf içinde de aktif öğrenmeyi ve deyim söz varlığını geliştirici nitelikteki iş birlikli öğrenme etkinliklerine katılmışlardır. Geleneksel anlatıma dayalı sınıfta ise öğretici, deyimlerle ilgili ayrıntılı anlatımlar yapmış ve her bölüm için ayrı okuma içerikleri oluşturmuştur. Bunun yanında sınıf içinde anlama sorularını tartışma, grup odaklı sözel sunumlar yapma ve diyalog tamamlama gibi etkinliklere yer vermiştir. Sekiz hafta süren araştırmanın sonuçları her iki yöntemin de katılımcıların deyim varlığını geliştirdiğini gösterirken TYES kuramına dayalı öğretim yapılan katılımcıların sözel beceri düzeylerinin ve deyim söz varlıklarının geleneksel anlatıma dayalı öğretim yapılan gruba göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca TYES kuramının öğrencileri deyim öğrenme konusunda motive ettiği, öğrenme görevlerine katılma ve sınıf içinde deyim kullanma konusunda aktifleştirdiği, öğrencilerin yazma ve konuşma becerilerini de geliştirdiği

görülmüştür. Elde edilen tüm bulgular TYES kuramının öğretim amaçlarına erişilmesinde oldukça etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

Said Ahmed (2016) TYES yönteminin Yabancı Dil Olarak İngilizce yazma becerilerine etkisini ve öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıflara yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasını Suudi Arabistan'daki bir üniversitenin Bilim ve Sanat biriminde öğrenim gören 60 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırmada TYES modelinin düşünce, içerik, organizasyon, biçim ve anlatım boyutlarına etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada deney grubuna eğitim videoları hazırlanarak bilgisayar aracılığıyla yapabilecekleri yazmayla ilgili görevler verilmiştir. Bu görevler çevrim içi etkinliklerle desteklenmiş, öğrencilere sınıfta daha geniş uygulama yapma fırsatı tanınmıştır. Kontrol grubunu oluşturan öğrencilerle ise çalışma boyunca öğrenci merkezli öğrenme ortamlarında alışılagelmiş yazma uygulamaları yapılmış ve öğrencilere konunun daha iyi kavratılmasının amaçlandığı bir öğrenme desteği çerçevesinde klasik ev ödevleri verilmiştir. Araştırma sonucunda TYES modeline dayalı öğretim yapılan deney grubu öğrencilerinin yazmanın tüm alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi oldukları belirlenmiştir. Başka bir deyişle TYES modelinin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ters yüz edilmiş sınıfa yönelik uygulama sonrasındaki tutumlarının uygulama öncesine göre de istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ve olumlu yönde farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları, farklı öğrenme yaklaşımlarının bütünleştirilmesine olanak tanıyan harmanlanmış öğrenmenin bir türü olan TYES modelinin öğrenen özerkliğini ve aktif öğrenmeyi de desteklediğini ortaya koymuştur.

Afrilsayanti, Cahyono ve Astuti (2016) TYES'in Yabancı Dil olarak İngilizce yazma becerisine olan etkisini araştırmışlardır. Endonezyalı 62 ortaokul öğrencisi ile yapılan deneysel çalışma kapsamında TYES'e dayalı yazma öğretimi alan grup sınıf dışında video anlatımları ve çevrim içi materyallerle öğretim alıp öğrenme kontrol listesini doldururken sınıf içinde evde öğrendikleri materyallerle ilgili tartışmalar, yazma çalışmaları ve akranlarının yazma çalışmalarını kontrol etme etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir. Uygulama sonucunda deney ve kontrol gruplarının yazma başarı puanları arasında deney grubu lehine istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

Lee (2016) lisans öğrencilerinin TYES'e dayalı Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlenmeyi amaçladığı çalışmasında Koreli 126 üniversite öğrencisinden veri toplamıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında sınıf içi etkinliklerin yapıldığı ve öğrencilere videolar izletildiği on beş haftalık uygulama sonucunda görüşme verilerinin bazıları öğrencilerin konuyla ilgili farkındalığını geliştirmek ve İngilizce öğrenmeye daha etkili şekilde yönlendirmek gibi bazı yararları olduğuna yönelik ifadeler içerse de genel olarak TYES'e yönelik öğrenci cevaplarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrenciler TYES'i çok sayıda görev ve bilinmeyen kelime içeren, yüksek düzeyde zorluğun ve dinleme görevlerine yönelik teknik sorunların olduğu ve TYES'e dayalı olarak ders öncesinde sunulan içerik ve sınıf tartışmaları arasındaki düşük düzeydeki bağlantılılığın bulunduğu bir model olarak görmektedirler. Bu yüzden çoğu öğrenci TYES'in kendilerine yardımcı olmadığını düşündüklerini ve yüz yüze sınıfı TYES'e tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tao, Huang ve Tsai (2016) oyun temelli öğrenmeyle bütünleştirilmiş TYES modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenmelerine ve ilgi, dikkat, güven ve memnuniyet gibi motivasyon boyutlarına etkisini araştırdıkları deneysel çalışmalarını Tayvan'daki bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenim gören 54 öğrenciyle gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrenciler öğrenme başarısında daha büyük bir gelişme gösterse de bu gelişme istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Öte yandan öğrenciler, TYES'le bütünleştirilmiş oyunların ilgi ve meraklarını arttırdığını ve bir sonraki öğretim materyaline hazırlıklı gelmelerini sağladığını ifade etmişlerdir.

Hao (2016) Tayvan'daki bir ortaokulun dört ayrı 7. sınıfında öğrenim gören 387 öğrencinin İngilizce derslerinde TYES kullanma konusundaki hazırbulunuşluk düzeylerini ve bu hazırbulunuşluk düzeylerinde cinsiyet, okul dışı destek olanakları ve kaynakları, yabancı dil inançları, İngilizce öğretmenlerinin algıları ve İnternet'i kullanma durumları gibi kişisel özelliklerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda dil inançları, öğretmen özellikleriyle ilgili öğrenci algıları, okul dışı destek ve kaynaklara erişebilme durumu, çalışma zamanı ve internette gezinme zamanı gibi kişisel özelliklerin ve koşulların öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin farklı olması sonucunu doğurabileceği ortaya konulmuştur. Beş farklı hazırbulunuşluk düzeyi (öğrenci kontrolü ve öz yönetimli öğrenme, teknoloji öz yeterliği, sınıf içi iletişim öz yeterliği, öğrenci motivasyonu ve ön çalışma

yapma) çerçevesinde yapılan analizler sonucunda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin en yüksek olduğu boyutun teknoloji öz yeterliliği olduğu, ön çalışma yapma ve sınıf içi iletişim öz yeterliliklerinde ise öğrencilerin diğer boyutlardan daha düşük bir hazırbulunuşluğa sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenci kontrolü ve öz yönetimli öğrenme, sınıf içi iletişim öz yeterliği ve öğrenme motivasyonu boyutlarındaki hazırbulunuşluklarının yabancı dil öğrenme zorluğu, öğrenme ve iletişim stratejileri ile motivasyon ve beklentileri ile ilişkili olduğu ve dil inançlarının geliştirilmesinin TYES'in benimsenmesinde önem arz ettiği sonucuna varılmıştır.

Oki (2016) TYES'in İkinci Dil Olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencileri tarafından nasıl algılandığını ortaya koymak ve öğrencilerin dil öğrenmedeki akademik performanslarını etkileme durumunu belirlemek amacıyla bir eylem araştırması yapmıştır. Hawai'de yapılan ve dokuzu TYES'e dayalı, sekizi ise geleneksel öğretim alan 17 kişinin katıldığı araştırma 10 hafta sürmüştür. Uygulama süresince TYES'e dayalı öğretim alan öğrencilere, ders kitaplarında yer alan ders içerikleri sınıf öncesinde videolar aracılığıyla ulaştırılmış ve öğrenciler videolardaki içeriğe ilişkin cevaplarını tartışma panosunda paylaşmışlardır. Sınıf zamanı ise içeriğin değerlendirilmesine, öğrencilerin ürettiği soruların cevaplanmasına, eleştirel düşünme ve problem çözme etkinliklerine ayrılmıştır. Uygulama sonucunda TYES'e dayalı öğretim alan öğrenciler TYES'te içeriğin anlaşılmasının daha kolay olduğunu; modelin konu hakkında düşünmeye ve konuşmaya daha fazla fırsat verdiğini; sınıf zamanında değerlendirme, ikili tartışmalar yapma ve eleştirel düşünme etkinliklerine daha fazla yer verildiğini ve modeldeki öğretmen rolünün öğrenmeleri kolaylaştırıcı rolünün daha belirgin olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırma ayrıca TYES'in akademik performansı arttırma ve azaltmada anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koymuştur.

Huang ve Hong (2015) TYES modeli uygulamasının lise öğrencilerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kulllanma ile okuduğunu anlama düzeylerine etkisini araştırmışlardır. Karma yöntemin ve yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışma, Tayvan'daki bir lisenin onuncu sınıfında öğrenim gören 77 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında deney grubuna on iki hafta boyunca TYES modeline dayalı okuma uygulaması yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından "kavram haritalama, önemli noktaları belirleme, çıkarımda bulunma, karşılaştırma/zıtlıkları bulma, sonuç çıkarma ve soru cevaplama" gibi okuma

stratejileriyle ilgili videolar oluşturularak paylaşım sitesine yüklenmiş, öğrencilerle bu videolardaki okuma stratejisi ile ilgili soru ve tartışma odaklı ısınma çalışmaları yapılmıştır. Bunun yanında öğrencilerin iş birlikli öğrenme ortamlarında bir paragrafı okuyarak akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmeye yönelik olarak küçük gruplarla birlikte çalışma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Her grubun birbirine soru sorması ve paragraflarla ilgili dönütler vermesi teşvik edilmiştir. Son olarak öğrencilerden bir sonraki okuma stratejisiyle ilgili videoyu izlemeleri istenmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ise normal İngilizce derslerine devam etmiş, konular kontrol grubundaki öğrencilere alışılagelmiş tekniklerle sınıf içinde sunularak çalışma kitabından ödevler verilmiştir. Ön test ve son test, görüşme ve haftalık gözlem sonuçları; TYES modeline dayalı olarak yapılan öğretimin, öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma ile okuduğunu anlama düzeylerine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla katkı sağladığını ortaya koymuştur. "Bilgiyi çevrim içi bulma yöntemlerini kullanma" ve "çevrim içi donanım ve işlevleri etkili kullanma" alt boyutlarında ve toplam puanlarda deney grubu lehine görülen bu anlamlı fark araştırmacı tarafından, TYES modelinin Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrenmede öğrenen özerkliğini geliştirdiği şeklinde yorumlanmıştır.

Crisafulli (2015) Amerika Indiana'daki bir üniversitede öğrenim gören 179 birinci ve ikinci sınıf öğrencisiyle yaptığı çalışmada beş dönem boyunca kompozisyon derslerini TYES'e dayalı olarak işlemiştir. Akademik makalenin tanımı ve amacı, etkili örnek yaklaşımlar, makaleyi daha güçlü yapacak bölümlerin oluşturulması gibi bilgileri kapsayan videolar ders öncesinde öğrencilerle paylaşılmış; öğrenciler bilgileri not etme ve bu notları yeni paragraf oluştururken kullanma konusunda teşvik edilmiştir. Sınıf içinde de küçük gruplarla çalışma, tartışma ve akran değerlendirmesi ile geri bildirim alma ve verme etkinliklerini yapmışlardır. Araştırma sonucunda TYES'in yazma öğretiminde geleneksel yöntemden daha etkili olduğu; tez, organizasyon, kanıt ve analiz, geçişler ve üslup olmak üzere beş boyutta TYES'in öğrenci başarısını geleneksel öğretimden daha fazla arttırdığı belirlenmiştir. Çalışma sonucunda ortaya çıkan veriler, TYES'in öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları TYES'in, sınıf atmosferinin öğrencilerin çoklu görevlerle vakit geçirmeksizin daha derinlemesine öğrenmeler gerçekleştirebilecekleri şekilde düzenlenebilmesine olanak tanıdığını ortaya koymuştur.

Hung (2015) TYES modelinin İngilizce öğrenenlerin akademik performanslarına, öğrenme tutumlarına ve katılım düzeylerine etkisini incelemiştir. Tayvan'daki bir üniversitenin birinci sınıf düzeyinde öğrenim gören 75 üniversite öğrencisinin katıldığı yarı deneysel çalışma sekiz hafta sürmüştür. Birinci deney grubuna WebQuest aktif öğrenme stratejisiyle, ikinci deney grubuna TED-Ed adlı eğitsel amaçlı video paylaşım programı ile öğretim yapılırken kontrol grubuyla sınıf içinde göreve dayalı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. WebQuest'in kullanıldığı ve yapılandırılmış ters yüz sınıfı olarak adlandırılan grupta WebQuest formatında oluşturulan sınıf içi ve dışı öğretim materyalleri, derse hazırlıklarını kolaylaştırmak amacıyla öğrencilere ders öncesinde ulaştırılmıştır. Ted-Ed platformunun kullanıldığı yarı deneysel TYES grubunda ise sınıf dışı öğrenme materyalleri, derse hazırlıklarını tamamlamaları için elektronik formatta her dersten önce katılımcılara ulaştırılırken sınıf içi etkinliklerle ilgili çalışma kâğıtları yazılı formatta düzenlenmiştir. Deney gruplarına sunulan elektronik öğrenme materyallerinin aksine materyaller kontrol grubuna yalnızca yazılı formatta sunulmuştur. Uygun zamanlarda da etkinlikler gerçekleştirilerek katılımcılara geleneksel tarzda ev ödevleri verilmiştir. Deney gruplarında ayrıca teknolojiye uyum hazırlığı, TYES modelinin uygulanması ve öğretimle öğrenmenin genel değerlendirmesi olmak üzere üç aşamalı bir uygulama süreci izlenmiştir. Araştırma sonucunda yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış grupta yer alan katılımcıların öğrenme çıktılarının, akademik performanslarının, öğrenme deneyimlerine yönelik tutumlarının ve katılım düzeylerinin kontrol grubundaki katılımcılara oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi ve olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında yapılandırılmış gruptaki katılımcıların akademik performanslarının ve katılım düzeylerinin her boyutunda yarı yapılandırılmış gruptaki katılımcılardan daha iyi olduğu belirlenmiştir. TYES modelinin Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretiminde öğrenme ortamına, süreçlerine ve çıktılarına olumlu yansıması bu modelin kullanılabilir ve uygulanabilir olduğunu ortaya koymuştur.

Ishikawa vd. (2015) Japonya'daki bir üniversitede Yabancı Dil Olarak İngilizce öğretiminde TYES modelini kullanmışlardır. 551 üniversite öğrencisinin katıldığı deneysel çalışmada TYES modeline dayalı öğretim yapılan deney grubundaki öğrenciler; içinde çalışma günlükleri, öğrencilerin istendik amaçlara ulaşma durumunu gösteren başarı oranlarıyla ilgili geri bildirim, materyal kullanma durumlarına ilişkin sıklık, öğrenmede geçirdiği zamana

ilişkin bilgi, kendi zayıf yanlarının değerlendirildiği ve sonraki öğrenmeleri için yapması gerekenlerin yer aldığı kayıt, derse kayıtlı olan diğer öğrenciler arasındaki başarı durumu gibi unsurların yer aldığı ART CALL BRIX adlı öğrenme yönetim sistemi üzerinden dersleri takip etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler; öz düzenlemeli öğrenme tutumlarına, davranışlarına ve becerilerine katkı sağlayacak bir öz değerlendirme sistemine de kayıt olmuşlardır. Kontrol grubundaki öğrencilere ise öğrenme yönetim ve öz değerlendirme sistemi olmaksızın geleneksel yazılı materyalle öğretim yapılmıştır. Uygulama sonucunda öğrenciler TOEIC adlı Uluslararası İngilizce İletişim Testi puanları açısından karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin sınav puanlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğunu göstermiştir. Öğrenciler sınıf içi etkinliklerin ve öğrenme yönetim sistemindeki materyallerin özellikle dinleme ve okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanında TYES'e dayalı öğretim alan deney grubundaki her üç seviye grubunun da (düşük, orta, yüksek) son testte puanlarını ön teste göre anlamlı düzeyde arttırdıkları belirlenmiştir.

Leis, Tohei ve Cooke (2015) yaptıkları araştırmada, TYES modeline göre yazma eğitimi verilen öğrencilerin alışılagelmiş yöntemlere göre eğitim verilen öğrencilere oranla daha uzun çalışmaya ve yazdıklarında daha fazla kelime üretmeye eğilimli olup olmadıklarını ve yeterlilik olarak daha büyük bir artış gösterip göstermediklerini araştırmışlardır. Katılımcılarını Japonya'da İngilizce, Japonca, anaokulu öğretmenliği ve özel eğitim öğrenimi gören ve İngilizce dersi alan 22 üniversite öğrencisinin oluşturduğu deneysel çalışma on hafta sürmüştür. Çalışma kapsamında alışılmış yöntemler çerçevesinde bir gruba sunum programı kullanılarak öğretim yapılırken diğer grupla TYES modeli temelinde, aynı slaytlar film formatına çevrilerek paylaşılmıştır. TYES grubu, uygulama süresi boyunca derse hazırlık aşamasında video açıklamalarını izleme, kelimeleri sözlükte arama, ödev yapma ve İngilizce kompozisyon yazma uygulamaları gerçekleştirirken diğer grup yalnızca ödev yapmış ve kelimeleri sözlükte arama çalışmaları gerçekleştirmiştir. Bunun yanında iki gruba da benzer yazma konuları verilerek kompozisyonlar yazdırılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öncesi çalışma ve toplam çalışma saatleri açısından iki grup arasında TYES modeline göre yazma eğitimi verilen grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Çalışmada toplam çalışma saatinin yazma uygulamaları üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun yanında ilk hafta yazdırılan kompozisyonlarda sözcük sayısı

olarak her iki grup arasında anlamlı bir fark yokken son hafta TYES grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca yazma yeterliliği açısından da grupların ön test ve son test ortalamalarının kendi içinde gelişme gösterdiği ve son test lehine her iki grupta da anlamlı bir fark oluştuğu tespit edilmiştir. Öte yandan iki grup da yazma yeterliliği açısından gelişme göstermesine rağmen TYES grubundaki etkinin büyük, diğer gruptaki etkinin ise orta düzeyde olduğu görülmüştür. Son test puanları açısından iki grup karşılaştırıldığında ise TYES grubunun ortalama puanlarının diğer gruba göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin, bireyselleştirilmiş öğretim temelinde TYES modeliyle, istediklerinde metinlere bakabilme, hazır içeriğe doğrudan ulaşabilme ve dönüt alabilme fırsatına sahip olmaları bu sonucun olası nedenleri olarak gösterilmiştir.

Prefume (2015) TYES modelinin Japonca dil sınıflarında etkililiğini ve uygulanabilirliğini araştırmıştır. Araştırma kapsamında TYES yaklaşımının, öğrencilerin öğrenme çıktıları ve öğrenme deneyimleri üzerindeki etkisi ve öğrencilerin yaklaşıma ilişkin görüşleri de incelenmiştir. Bu doğrultuda geleneksel öğretim yaklaşımı ve TYES öğrenme yaklaşımı arasında öğrencilerin öğrenme çıktıları (sözel üretim becerileri ve başarıları) ve sınıf içi iletişim gibi açılardan ne gibi farklılıkların olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Karma yöntemle desenlenen araştırmanın katılımcılarını; Amerika Teksas'ta ana dili İngilizce, İspanyolca, Çince, Vietnamca ve Korece olan ve başlangıç düzeyinde Japonca öğrenen 39 öğrenci oluşturmaktadır. On altı hafta süren araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarının sözel üretim becerileri ve başarıları arasında -her bölüm sonunda yapılan kısa sınavlarda deney grubunu oluşturan katılımcıların ortalama puanları kontrol grubundakilere oranla daha yüksek çıkmış olsa da- istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bunun yanı sıra kişi başına düşen verim deney grubunda daha fazlayken ikili etkinliklerde yapılan hata sayısı kontrol grubu katılımcılarında daha fazla olmuştur. Araştırma sonucunda deney grubunu oluşturan katılımcılar, ters yüz edilmiş öğretimin; deneyimlerin sınıf ortamına yansıtılmasına fırsat verdiği, dersi daha zevkli hâle getirdiği, videolardan not alma ve sorularla pratik yapmaya katkı sağladığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar ayrıca derse hazırlıklı gelerek dili daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Yujing (2015) Çin'deki bir üniversitede gerçekleştirilen İngilizce Yazma dersini TYES modeliyle ve geleneksel öğretimle alan iki farklı grubun uygulama sonucundaki anlamlılık, etki ve yetkinlik algı düzeylerini karşılaştırmıştır. Araştırma kapsamında TYES modeliyle

yazma öğretimi yapılan gruba ders öncesi zamanda yazma videoları izletilmiş, ders sırasında da videolardan öğrendiklerini tanıtma, sorgulama ve paylaşma etkinlikleri yaptırılmıştır. Geleneksel yazma öğretimi yapılan gruba ise yüz yüze anlatım yapılmış, anlatılanların güçlendirilmesi için de belli görevler verilmiştir. Bir eğitim dönemi boyunca devam eden ve 66 öğrencinin katıldığı araştırma sonucunda her üç boyutta da öğrenci algılarının TYES modelinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Engin (2014) TYES modeli temelinde öğrencilerin akademik yazma derslerinde, akademik yazmanın farklı boyutlarıyla ilgili olarak oluşturdukları dijital videoların İngilizce dil gelişimlerini ve yazma becerilerini nasıl geliştirdiklerini incelemiştir. Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve ana dillleri Arapça olan 18 öğrenciyle yapılan çalışmada; uygulayıcı tarafından araştırma sorusu yazma, tartışmaya dayalı metin yazma, araştırma önerisi yazma gibi konularla ilgili videolar oluşturulmuş ve bu videolar öğrenme yönetim sistemine yerleştirilmiştir. Öğrencilerden paragraf yazma, özetleme, ana düşünceyi barındıran cümle yazma, metin içi atıf kullanma ve kaynakça listesi oluşturma gibi alt kategorilerle ilgili videolar oluşturmaları istenmiş, öğrenciler de ikişerli gruplar hâlinde seçtikleri bir alt kategoride videolar oluşturmuşlardır. Öğrenciler, hazırladıkları bu videoları uygulayıcıya sunmuş ve uygulayıcı da ders içinde öğrencilere gerekli dönütleri vermiştir. Uygulama sonunda öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular, öğrencilerin kendi araştırmaları yoluyla bilgilerini geliştirerek akademik yazmanın bir boyutuyla ilgili video hazırlamalarının onları söz konusu boyutta uzman konumuna yükselttiğini ortaya koymuştur. Bunun yanında söz konusu videoların, içeriği basitleştirerek dil gelişimine katkı sağladığı; öğrencilerin kendilerini izledikçe ve bu dersi diğer arkadaşlarıyla paylaştıkça hem dinleyici hem de tüketici farkındalığı kazanarak dili daha doğru kullandıkları belirlenmiştir.

Gross (2014) TYES modeline göre tasarlanan öğretimin, 12. sınıf öğrencilerinin Shakespeare'in Hamlet adlı eserini inceleme ve okuma başarısıyla okuma zevkini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Eylem araştırmasının kullanıldığı çalışmada TYES modeline göre öğretim yapılan ve bu öğretimin yapılmadığı 30 öğrencinin öğrenme çıktıları karşılaştırılmıştır. TYES modelinin katılımcılarına internetten hazırlanan ve sonradan internete kopyalanarak oluşturulan yayınlarla (podcast), Shakespeare'in dilinin kullanıldığı filmlerle ve görsel uyarıcılarla öğretim yapılırken diğer grup Hamlet'in belirlenen

parçalarını geleneksel tiyatral okuma yöntemiyle yüksek sesle okuduğu etkinlikler gerçekleştirmiştir. Bu grup ayrıca okuma esnasında uygulayıcı tarafından parçanın anlaşılma durumunu test eden soruları cevaplamışlardır. Altı hafta süren uygulamanın sonucunda iki grubun günlük okuma sınavlarından aldıkları puanlar karşılaştırıldığında TYES modeline göre öğretim yapılan grubun ortalama puanlarının diğer gruba oranla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum TYES modelinin herhangi bir öğretmen yardımı olmadan zor metinlerin okunması ve anlaşılmasında işlevsel olmadığını göstermiştir. Ancak biçimlendirmeye dayalı ikinci sınavda rehberli çalışma yapan TYES grubunun ortalama puanlarının diğer gruba göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ise iş birlikli çalışmanın ters yüz edilmiş sınıfın en etkili unsuru olduğunu göstermiştir. Bunun yanında TYES grubundaki öğrencilerin kendi kendilerine podcast okumaktan zevk almadıkları ve sürekli soru sorma isteğinde oldukları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular, TYES modeline göre öğretim yapılan grubun Hamlet'i okumaktan daha üst düzeyde zevk aldıklarına yönelik kesin bir kanıt öne sürmeye yetecek nitelikte olmadığını göstermiştir. Araştırmacı, bu durumu TYES modelinden her ders tipinde yararlanılamayacağı, özellikle de zor çalışmalarda bu modelin birtakım dezavantajlar taşıdığı şeklinde yorumlamıştır.

Farah (2014) Birleşik Arap Emirlikleri'ndeki bir teknoloji lisesinin 12. sınıfında öğrenim gören 47 öğrenciyle yaptığı çalışmada TYES öğretiminin öğrencilerin yazma performansına etkisini araştırmıştır. Tüm kuramsal açıklamaların sınıf içerisinde yapıldığı, öğretmenin yönettiği ve uygulamaya dayalı çalışmaların ödev kapsamında evde öğretmen denetimi olmadan yapıldığı geleneksel öğretim yaklaşımı ile TYES yaklaşımı, yazma becerilerine etki kapsamında karşılaştırılmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada IELTS'in (International English Language Testing System) yazma amaçlarıyla örtüşen on beş haftalık öğretim programı tasarlanmıştır. Program, sadece deney grubunun yararlanabileceği öğretim videolarından ve öğrenci merkezli öğretimin sınıf içinde yapıldığı kontrol grubundaki öğrencilerin yararlanamadığı materyallerden oluşturulmuştur. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasındaki test puanlarının kontrol grubundakilere oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yazma performansındaki gelişmenin TYES modeline atfedilebileceğini gösteren bu bulgulara ek

olarak öğrencilerin TYES modeline yönelik tutumlarının birbirine denk ve olumlu olduğu görülmüştür.

Mehring (2014) Japonya'daki bir üniversitede İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 37 ziraat ve mühendislik bölümü birinci sınıf öğrencisi ile yaptığı araştırmada, öğrencilerin TYES modeli kullanılarak yapılan öğretime yönelik izlenimlerini ve görüşlerini araştırmıştır. Bunun yanında öğrencilerin bir ters yüz edilmiş sınıfa katılmalarının sonucu olarak çalışma alışkanlıklarındaki algıladıkları değişim, TYES modeline dayalı İngilizce öğrenirken karşılaştıkları zorluklar ve algıladıkları yarar incelenmiştir. Odak grup görüşmelerinin yapıldığı, katılımcı günlüklerinin ve gözleme dayalı verilerin kullanıldığı çalışma, keşfedici durum çalışması ile desenlenmiş ve 14 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda, TYES modeli kullanılarak yapılan öğretimin iş birlikli öğrenme ortamını sağlayarak ortaklaşa çalışmayı geliştirdiği; bunun yanında da dinamik ve etkileşimsel bir öğrenme ortamı sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca modele dayalı öğretimin; öğrencilere öğrendiklerini gözden geçirme ve uygulama fırsatı verdiği, öğrenenlerin farklı ihtiyaçlarına cevap vererek bireysel öğrenme ortamının oluşmasına da katkı sağladığı görülmüştür. TYES modeli kullanılarak gerçekleştirilen derslere katılan öğrencilerin deneyimleri; modelin etkili öğretim sağladığını, öğrenci-öğrenci ve öğretici-öğretmen arasındaki etkileşime fırsat vererek bilgi yapısını geliştirdiğini ve dil gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur.

Murphree (2014) "Writing Across Curriculum" (WAC) olarak adlandırılan ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki yükseköğretim kurumlarının yaklaşık olarak yarısında kullanılan, içerik olarak "İngilizce, edebiyat ve diğer derslerdeki içeriği daha iyi öğrenmek amacıyla kompozisyonlar yazma" olarak tanımlanabilecek programın etkililiğini ortaya koymak amacıyla 2013 yılında Florida Üniversitesi'ndeki iki "Tarih Genel Eğitim Programı" şubesinde bir uygulama gerçekleştirmiştir. Araştırma, üniversitede öğrenim gören öğrencilerin İngilizce yazma ve retorik derslerinin dışındaki derslerde yazma alıştırmalarına değer vermedikleri, yazmayı ders içeriğini öğrenmenin bir yolu olarak değil nihai bir ürün olarak gördükleri düşüncesinden hareketle yapılmıştır. Araştırmacı, analitik yazma denemelerinden dolayı "Başlangıç Düzeyindeki Tarih" derslerinin üniversite öğrencilerinin gözde dersi olmaması nedeniyle, TYES modelinin başka bir adı olan dönüştürme tekniğini WAC programına uyarlamış ve sınıfta uygulamıştır. Temelde derse ilişkin öğrenci anlayışlarını değerlendirmek, formal yazmaya ilişkin tutumu belirlemek ve ders ödevleri ve

öğrenme amaçlarıyla ilgili öğretici-öğrenci arasındaki uyumsuzluğu belirlemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen öğrenci görüşleri, sınıf içi yazma etkinliklerinin önemini ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında öğrencilere yöneltilen "Yazmanı geliştirecek en etkili ödev kategorisi nedir?" sorusuna öğrencilerin %74,1'i "sınıf içindeki yazılar" cevabını verirken katılımcıların yalnızca %8,2'si "sınıf dışındaki yazılar" cevabını vermiştir. Buna göre öğrencilere, yazdıkları kompozisyonlarla ilgili sınıf içinde gerçek zamanlı dönütler verilmesinin yazma etkinliğinin amacına ulaşmasını sağlayacak bir uygulama olduğu belirlenmiştir.

Baranovic (2013) TYES modelinin üniversite birinci sınıf düzeyindeki İngilizce Kompozisyon derslerinde uygulanabilirliğini ortaya koymak amacıyla Amerika'daki Missouri Üniversitesi'nde bir atölye çalışması yapmıştır. Çalışma kapsamında 30 öğrenci, yansıtma/düşünce, gözlem, tartışma, araştırma, inceleme, analiz etme ve değerlendirme yazıları yazma içeriğine sahip olan "İngilizce Kompozisyon 1" dersinde uygulanan geleneksel anlatım yönteminin yerine araştırmacı tarafından çoklu ortamda oluşturulan videoları izleme, iş birlikli öğrenme ortamlarında yazma alıştırmaları yapma, yaratıcı düşünme süreçlerini geliştirecek etkinlikler çerçevesinde tartışmalar yapma gibi uygulamalar yapmışlardır. Uygulama süresince toplanan anket verileri, anekdotlara dayalı kanıtlar ve sınıf gözlemleri; TYES modeline dayalı olarak yapılan yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini, modelin geleneksel modelden çok daha etkili olduğunu ve öğrencilerin çok daha hızlı adımlarla ders içeriğini öğrenmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Yurt dışında, yazma öğrenme alanı başta olmak üzere dil öğretiminde TYES modelinin kullanımını konu alan çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun Amerika Birleşik Devletleri, Tayvan, Japonya, Birleşik Arap Emirlikleri, Endonezya ve Suudi Arabistan gibi ülkelerde gerçekleştirildiği görülmektedir. Yazma becerisi başta olmak üzere; dil bilgisi, okuma, deyim öğretimi, sözel üretim becerileri gibi dil öğretim alanlarında yapılan çalışmalar, İngilizcenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanlarında yoğunlaşmıştır. Üniversite düzeyi, yapılan araştırmalarda en fazla tercih edilen eğitim kademesi olmuştur. Araştırmaların çoğunda deneysel ve yarı deneysel yöntemler kullanılmış; bir bölümünde ise karma model, eylem araştırması ve durum çalışması modelleri tercih edilmiştir. Araştırmaların tamamı sınıf dışı ve sınıf içi olmak üzere en az iki aşamada yapılandırılmış,

bazılarında ise yansıtma ve değerlendirme aşamalarına da yer verilmiştir. TYES'in başlı başına bir öğretim modeli olarak kullanıldığı çalışmaların yanında Bloom taksonomisi ve tam öğrenme gibi öğrenme kuramlarıyla da ilişkili olarak ele alındığı çalışmaların yapıldığı ve bu çalışmalarda üst düzey düşünme becerileriyle TYES modeli arasındaki ilişkinin ortaya konulmaya çalışıldığı görülmektedir. Çalışmalarda genellikle TYES modelinin dil gelişimine, yazma performansına, motivasyona, tutuma ve katılım düzeyini geliştirmeye etkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Sonuçların büyük çoğunluğu söz konusu bağımlı değişkenler üzerinde TYES modelinin anlamlı etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte öğrencilerin TYES modeline yönelik görüşleri de birçok çalışmada incelenen konular arasında yer almıştır.

Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Özbilen (2018) TYES'in Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisini araştırdığı on iki haftalık deneysel çalışmanın sonucunda öğrencilerin yazma başarı puan ortalamalarında yaklaşık 8 puanlık anlamlı bir artış olduğu ve deney grubunda yer alan 18 öğrenciden 15'inin yazma başarı puanlarını arttırdığı sonucuna varmıştır. Sonuç olarak ters yüz edilmiş öğretim yönteminin geleneksel öğretim yöntemine göre yazma başarısını arttırmada daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özdemir (2017) TYES'in Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerini geliştirmedeki etkisini araştırdığı çalışmasında 70 birinci sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Deney grubuna sınıf öncesinde ders videoları aracılığıyla öğretimin yapıldığı ve sınıf içi zamanın uygulamalı çalışmalara ayrıldığı, kontrol grubuna ise sınıf içinde klasik ders anlatımının yapılarak sınıf dışında ödevler verildiği araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin hem bilgilendirici hem de öyküleyici metin yazma becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha fazla geliştiği sonucuna varılmıştır.

İyitoğlu ve Erişen (2017) Türkiye'deki bir üniversitenin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü hazırlık sınıfında öğrenim gören 41 öğrenciyle yaptığı ve on beş hafta süren deneysel çalışmada dil bilgisi, okuma, kelime bilgisi ve yazma alanlarının her birinde TYES modeline göre öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin puanlarının geleneksel öğretimin

yapıldığı gruptaki öğrencilerin puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve TYES'in öğrencilerin başarıları üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmışlardır. Dinleme alanında ise TYES ile geleneksel öğretim arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yıldız vd. (2017) 2011-2016 yıllarında yapılmış 40 çalışmayı tanım, araştırma yöntemi ve araştırma sonuçları boyutlarına göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda TYES'in öğrenen merkezli ve esnek harmanlanmış öğrenme temelli bir yaklaşım olduğu konusunda görüş birliği olduğu; kullanılan araştırma yöntemlerinin çeşitlilik gösterdiği; öğrencilere kendi öğrenme sorumluluklarını alma, bağımsız ve esnek çalışma gibi olanaklar sunduğu ve öğrencilerin başarılarını arttırdığı rapor edilmiştir. Araştırmada, incelenen çalışmalarda öğrenenlerin güdülenmesi, öğrencilere geri bildirim verilmesi, yapılandırılmış rehberlik sunulması, öğrenenlerin kullanmaya alışık oldukları teknolojilere yer verilmesi ya da alışık olmadıkları teknolojilere yönelik bilgi ve deneyimlerinin artırılması gibi unsurlara vurgu yapıldığı belirtilmektedir.

Basal (2015) TYES modeli çerçevesinde "İleri Düzey Okuma ve Yazma" derslerinde video anlatımı kullanmanın yararlarının öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak belirlenmesini amaçladığı çalışmasını, İstanbul'daki bir devlet üniversitesinin İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 47 öğretmen adayıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına, ders kapsamında video anlatımlarını kullanmanın yararlarına ve TYES modelinin uygulanmasına yönelik açık uçlu sorular sorulmuş ve öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının TYES modeline yönelik algılarının olumlu olduğu ve modeli, yüz yüze yapılan derslerin ayrılmaz bir parçası olarak gördükleri belirlenmiştir. Öğretmen adayları TYES modelini; kendi hızına göre öğrenme, yaptığı hazırlığı ileri düzeye taşıma, sınıftaki ders zamanının sınırlılığının üstesinden gelme ve sınıftaki katılımı arttırma olmak üzere dört kategoride yararlı gördüklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçları öğrenme yönetim sistemlerinin ve TYES modelinin dil öğretimiyle bütünleştirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

Turan (2015) TYES yönteminin akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisini araştırmıştır. Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümünde öğrenim gören 116 birinci sınıf öğrencisiyle Bilgisayar derslerinde gerçekleştirilen ve on bir hafta süren araştırma boyunca

deney grubuna TYES modeline dayalı öğretim yapılırken kontrol grubunda geleneksel öğretim gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda elde edilen bulgular, TYES modeline dayalı öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemle öğrenim gören öğrencilere göre başarılarının ve motivasyon düzeylerinin daha yüksek, bilişsel yüklemelerinin ise daha düşük olduğunu ortaya koymuştur.

Ceylan (2015) harmanlanmış öğrenmenin, 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisini araştırmıştır. Çalışmada yüz yüze öğrenme ortamı ile web tabanlı öğrenme ortamı harmanlanmış ve deney grubunda, rutin uygulama olarak ev ortamında yapılması beklenen projeler ve ödevler döndürülmüş sınıf yöntemi ile sınıf ortamında öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilmiştir. Sınıf ortamında işlenmesi gereken konular öğrencilere öğrenme yönetim sistemi üzerinden sınıf dışında sunulmuştur. Kontrol grubunda ise yalnızca yüz yüze öğretim şekli kullanılmış, konu alanı bilgisi ve proje yönlendirmesi sadece sınıf içi ortamda uygulanmıştır. Ev ödevleri, projeler sınıf dışında yapılmış; öğrenci öğretmen iletişimi sadece sınıf içi ortamla sınırlı tutulmuştur. Araştırma sonucunda harmanlanmış öğrenme çerçevesinde döndürülmüş sınıf uygulamaları yapılan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test akademik başarı puanlarındaki değişim ile MEB programının uygulandığı ortamda öğrenim gören kontrol grubunun ön test ve son test puanlarındaki değişimleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrenciler harmanlanmış öğrenme ortamındaki zenginleştirilmiş içeriklerden ve etkileşimlerden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir.

Filiz ve Kurt (2015) döndürülmüş öğrenmeyi kuramsal olarak açıklayarak söz konusu öğrenme yönteminin olumlu ve olumsuz yönlerine değinmişlerdir. Çalışmada, döndürülmüş öğrenmenin çevrim içi içerikten dolayı öğretmenin sınıftaki sorumluluğunu azalttığı, yöntemin yalnızca ders videosu materyalinin öğrencilere gösterilmesini içerdiği ve sadece belli dersler için uygulanabilir olduğu, öğretmenin kendi videolarını oluşturması gerektiği ve içeriğin yalnızca video formatında olabileceği gibi kavram yanılgıları, ilgili alanyazından hareketle tartışılmıştır.

Balıkçı (2015) Meslek Yüksekokulu Bilgisayar Programcılığı Bölümü birinci sınıf müfredatındaki Web Editörü dersinde kullanılan TYES modeline ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek ve öğrencilerin akademik başarılarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmasını 34 birinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirmiştir. Araştırma sonuçları, TYES modelinin

öğrencilerin akademik başarı düzeyleri üzerinde olumlu yönde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin bu modele dayalı olarak işlenen derse yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.

Temizyürek ve Ünlü (2015) yaptıkları çalışmada TYES modelinin kuram ve uygulamasına yönelik olarak bilgi vermiş ve söz konusu modelin yabancı dil öğretiminde nasıl kullanılabileceğiyle ilgili bir alanyazın taraması gerçekleştirmişlerdir. TYES modelinin geleneksel modellerle karşılaştırıldığı çalışmada, modelle ilgili yapılan bazı örnek çalışmalara da yer verilmiştir.

Torun ve Dargut (2015) mobil öğrenme ortamlarında TYES modelinin uygulanmasına ilişkin önerilerde bulundukları ve Edmodo sosyal öğretim ağını tanıttıkları çalışmalarında, mobil öğrenme ile kaynaştırılmış bir TYES modelinin daha etkili olacağını öne sürmüşlerdir. Araştırmada, TYES modeline uygun şekilde Edmodo ağının kullanıcıya uygulama yapma şansı verdiği, mekân bağımsızlığını güçlendirdiği, eş zamanlı çevrim içi bildirimler verdiği, öğrenen-öğrenen ile öğrenen-öğretmen etkileşimini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Turan ve Göktaş (2015) üniversite öğrencilerinin TYES modeline ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü birinci sınıfında öğrenim gören öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmışlardır. Görüşmelerden elde edilen veriler TYES modeline ilişkin son izlenimlerin ilk izlenimlere göre daha olumlu olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin önemli bir bölümü modelin öğrenmeyi kolaylaştıran, kalıcılığı artıran, eğlenceli, esnek ve etkili bir yöntem olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler söz konusu yöntemin uygulamaya dayalı olması, öğrencilere konuyu tekrar öğrenme şansı sunması, ezberlemeyi önlemesi gibi avantajlarının yanında teknik araç eksikliğinin olması, yöntemin zaman alması ve videoların önceden izlenmesinin zorunlu olması gibi dezavantajlarının olduğunu belirtmişlerdir.

Görü Doğan (2015) bir dersin TYES yaklaşımıyla yürütülmesine yönelik öğrenen görüşlerini incelediği eylem araştırmasında sekiz öğrenciyle görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda Bilgisayar dersinin sosyal medya ile desteklenmesinin öğrenme sürecine katkı sağladığı, TYES yaklaşımının uygulanması aşamasında gerçekleştirilecek bir adaptasyon sürecinin karşılaşılabilecek sorunların giderilmesi noktasında işlevsel olduğu; sürecin, dersin yürütücüsü ve öğrenen tarafından benimsenmesinin ise gereklilik arz ettiği

vurgulanmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin özellikle videolara erişimle ilgili olarak teknik sorunlar yaşayabileceklerini düşündükleri ve ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına yönelik bir ön yargıya sahip oldukları belirlenmiştir.

Uzunboylu ve Karagözlü (2015) TYES modeli ile ilgili güncel literatürü gözden geçirdikleri çalışmalarında, söz konusu modelin öğrenen ve öğretmene sağladığı avantajları ve eğitim ortamına katkısını ele almışlardır. Çeşitli disiplinlerdeki araştırma ve uygulamalara da değinilen çalışmada, modelin öğrenme öğretme etkinliklerine uyarlanmasında dikkat edilecek hususlara ve yapılacak çalışmalara yönelik birtakım önerilere yer vermişlerdir.

Boyraz (2014) tersine eğitim olarak adlandırdığı TYES modelinin geleneksel öğretimden daha etkili bir öğrenme sağlayıp sağlamadığını araştırdığı çalışmasını İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 42 üniversite öğrenciyle gerçekleştirmiştir. Yarı deneme modelinde desenlenen araştırma kapsamında; geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubuna herhangi bir ön hazırlık yapılmadan konu; araştırmacı tarafından düz anlatım, soru cevap gibi teknikler kullanılarak sınıfta anlatılmış ve öğrencilerle kitaptaki alıştırmalar çözülmüştür. Tersine eğitimin uygulandığı grupta ise konu anlatımı, sınıf dışında araştırmacı tarafından oluşturulan videolar aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Tersine eğitim uygulaması kapsamında Edmodo adlı platformda sanal sınıf oluşturulmuş ve öğrencilere bu platform üzerinden ödevler verilmiştir. Öğrencilerle kısa sınav çözümleri ve farklı araştırmalar yapılmış, konular üzerinden tartışma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubuna uygulanan tersine eğitimin kontrol grubuna uygulanan geleneksel yöntemden daha başarılı sonuçlar ortaya koyduğu belirlenmiştir. Konuşma aktarma konusunu tersine eğitim yöntemiyle öğrenen deney grubunun akademik başarı düzeyinin aynı içeriği geleneksel yönteme göre öğrenen kontrol grubunun akademik başarı düzeyinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğu görülmüştür. Tersine eğitimin konuşma aktarma konusunda büyük bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında edilgen yapı konusunda da deney grubundaki öğrencilerin diğer gruba oranla anlamlı düzeyde daha iyi olduğu sonucuna varılmış, yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında ise tersine eğitimin bu boyut üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Uygulama sonunda öğrencilerle yapılan odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular, tersine eğitim yönteminin derse hazırlık ve motivasyon ve zaman kullanımı açısından öğrenciler tarafından kabul gördüğü ancak

öğrencilerin yöntemin gerekliliği olan bazı teknik konularda sıkıntı yaşadıkları sonucuna varılmıştır.

Demiralay (2014) evde ders okulda ödev modeli olarak terimleştirdiği TYES modelinin benimsenmesi sürecinin Türkiye'deki bir okuldaki örnek durumunu "Yeniliğin Yayılımı Kuramı" temelinde öğretmenler, öğrenciler veliler ve yöneticiler açısından incelemiştir. Çalışma kapsamında söz konusu modelin uygulamasının nasıl gerçekleştirildiğini, karşılaşılan problemlerin ve bu problemlere yönelik çözüm önerileriyle modelin benimsenme sürecini etkileyen faktörlerin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonuçları, modelin tabletli eğitimle ilişkilendirildiği, öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen, yönetici-öğretmen veli-öğretmen sistemlerinde farklı karar aşamalarında olunduğu; modelin kullanma kararı üzerinde ihtiyaç değişkeninin; kullanmama kararı üzerinde ise öğrencilerin yaş grupları, sınıf düzeyleri, sınava hazırlık durumlarının etkili olduğunu ortaya koymuştur. Evde ders okulda ödev modeline yüklenen ortak anlamın ise öğrenciler açısından yararlı, gözlemlenebilir; öğretmenler açısından karmaşık, tablet kullanımını gerektiren, kurumsal destek gerektiren esnek bir öğrenme modeli olduğu belirlenmiştir.

Demiralay ve Karataş (2014) harmanlanmış öğrenme çerçevesinde sunulan modellerin yenilikle ilgili kuramsal temellerini değerlendirmeye, ayrıca ilk ve ortaöğretim düzeylerine uygun harmanlanmış öğrenme modellerinin neler olduğunu belirlemeye yönelik olarak bir çalışma yapmışlardır. Çalışma sonucunda harmanlanmış öğrenmenin üç karma modelinin de (istasyon rotasyon, laboratuvar rotasyon ve evde ders okulda ödev) geleneksel sistemi destekleyici öğrenme ortamlarında kullanıldığı, bunun yanında evde ders okulda ödev modelinin Türk eğitim sisteminin yapısıyla uyumlu olduğu ve kuruma ek maliyet getirmeden kullanılabilirliğinin diğer modellerden daha yüksek olduğu sonucuna varmışlardır.

Ekmekçi (2014) yabancı dilde yazma becerisinin zorlukları ve öğrencilerin bu beceriye yönelik olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmak amacıyla geliştirdiği döndürülmüş yazma sınıfı modelini İngiliz Dili Eğitimi hazırlık sınıfında öğrenim gören 23 öğrenciye uygulamıştır. Araştırma modeli olarak ön test son test kontrol gruplu gerçek deneme modelinin kullanıldığı araştırmada, deney grubundaki öğrencilere on beş hafta boyunca ders anlatımı ve ödev kısımlarının yer değiştirdiği tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeline dayalı bir öğretim yapmıştır. Bu kapsamda öğrenciler, öğretmen tarafından çekilen ders videolarını evlerinde izlemişlerdir. Bu şekilde sınıf içerisindeki zaman tamamen genel

alıştırmalara ve paragraf yazma uygulamalarına ayrılmıştır. 20 öğrenciden oluşan kontrol grubuna ise geleneksel ders anlatımına dayalı öğretim tekniği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma performansları bakımından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Yapılan uygulama sonrasında öğrencilerin en çok gelişmeyi "ilgililik ve içerik" boyutunda gösterdikleri görülmüştür. Hem nicel hem de nitel verilerden elde edilen bulgular, tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modelinin öğrencilerin yazma becerisi yeterlilikleri üzerinde geleneksel ders anlatımına dayalı öğretimden daha etkili olduğunu göstermiştir.

Gençer, Gürbulak ve Adıgüzel (2013) yapmış oldukları çalışmada TYES modelini kuram, teknik ve uygulama açısından tanıtmışlardır. Alanyazından örnek araştırmalara da yer verilen çalışmada modelin Türk Eğitim Sistemi'ndeki öğrenme-öğretme kültürüne göre sınıf içinde hangi durumlarda etkili olabileceği incelenmiştir.

Yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında, Türkiye'de TYES modeline yönelik bilimsel araştırmaların oldukça yakın bir tarihte başladığı, çalışmalara olan ilginin zamanla arttığı görülmektedir. Alanyazında öğretmen adaylarının ya da öğrencilerin TYES modeline yönelik görüşlerinin incelendiği durum çalışmalarının ve modelin özellikleri ile kullanılabilirliğinin ilgili literatürden hareketle araştırıldığı kuramsal çalışmaların fazlalığı dikkat çekmektedir. Çalışmalarda söz konusu modelin motivasyon, tutum, akademik başarı ve zaman kullanımı gibi açılardan etkili olup olmadığının araştırıldığı görülmektedir. Araştırmaların çoğunluğu Bilgisayar ve İngilizce öğretimi alanlarında yapılmıştır. Bunun yanında araştırma yapılan örneklem ya da çalışma gruplarının öğretmen adayı ya da üniversite öğrencilerinden oluştuğu; araştırmalarda ortaokul düzeyinin oldukça az ilkokul ve lise düzeylerinin ise hiç tercih edilmediği görülmektedir. Bunun yanında Türkçe öğretimi alanında lisansüstü düzeyde yapılan yalnızca iki çalışmanın olduğu, alanyazında ortaokul düzeyinde Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yazma becerisinin TYES modeline dayalı olarak geliştirilmesi amacını taşıyan uygulamalı bir çalışmanın bulunmadığı dikkat çekmektedir.

Üstbiliş, Yazma ve Teknolojinin Harmanlandığı Çalışmalar

Butzler (2016) öz düzenleme araçlarının ve ters yüz edilmiş sınıfların sinerjistik (birbirinin etkisini artıran) etkisini araştırmıştır. Araştırmacı, yansıtmanın öz düzenlemeli öğrenmenin geliştirilmesinde önemli bir adım olduğu varsayımından hareketle yaptığı çalışmada, Genel Kimya dersi alan 197 öğrenciyi; anlatım, döndürülmüş sınıf, gizli döndürülmüş sınıf ve öz düzenlemeli öğrenme araçlarıyla gizli döndürülmüş sınıf olmak üzere dört gruba ayırmış ve her bir gruba farklı bir öğretim tasarımı uygulamıştır. Anlatım sınıfına içerik, geleneksel anlatım yoluyla sunulurken ev ödevleri ile ilgili sorunlar sınıf dışında öğrenciler tarafından tamamlanmıştır. Öğrenme ortamının, öğrenciler tarafından TYES olduğunu bilen döndürülmüş gruba içerik, öğretici tarafından kaydedilen videolar aracılığıyla sunulmuştur. Öğrencilerden video anlatımlarını sınıf öncesinde izlemeleri istenmiştir. Sınıf öncesi aşamada öğrencilere öğretici tarafından herhangi bir rehberlik yapılmazken sorunlar sınıf içinde ele alınmıştır. Öğreticinin öğrencilere öğrenme ortamının TYES olduğunu ifade etmediği gizli ters yüz edilmiş öğretim modeline dayalı olarak öğretim gören öğrenciler, yapılandırılmış sınıf öncesi ders aracılığıyla bilgi edinmişlerdir. Öğreticinin hazırladığı video yayınları (vodcast) ilgili okumalarla, ispat edilmiş problemlerle desteklenmiştir. Ders kitabından alınan bir kimya problemi, sınıf arkadaşlarının ve öğreticinin yardımıyla öğrenciler tarafından ele alınmış, öğrenciler iş birlikli öğrenmeyi geliştirecek şekilde konumlandırılmıştır. Öz düzenlemeli öğrenmeyle desteklenmiş gizli ters yüz edilmiş öğretim modeli çerçevesinde ise öğrenciler farklı olarak Cornell not alma yöntemini kullanarak videolarla ilgili notlar almış ve bu notlar her bölümün sonunda öğrencilerden toplanmıştır. Öğretici öğrencilere notlarla ilgili dönütler vermiştir. Ayrıca yapılan sınavların sonrasında, "exam wrappers" adı verilen ve öğrencileri üstbilişsel becerileri uygulamaya sevk eden yapılandırılmış yansıtma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Öğretici, cevaplara göre öğrencilerin içeriğe yönelik yetkinlik düzeylerini belirleyerek öğrenme stratejileriyle ilgili öneriler sunmuştur. Araştırma sonucunda öz düzenlemeli araçların uygulanmasıyla öğrenci başarısı arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bunun yanında, gruplar arasında ders notları açısından anlamlı bir fark çıkmasa da öğrencilerin notlarında belli bir artış gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin Cornell not alma yöntemini ve "exam wrappers" adı verilen öz düzenlemeli araçları sevdiği ve sonraki derslerde de bu araçların kullanılmasını istediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Zinchuk (2015) üstbilişin karmaşık yapısının anlaşılmasının, yazma eylemini gerçekleştiren öğrencilerin yansıtıcı uygulamalarının kolaylaştırılmasında, yazma değerlendirmesinin ne şekilde yapılacağının anlaşılmasında ve öğrencilerin yazma konusunda kendilerine güvenmelerini sağlamada önemli bir unsur olduğu düşüncesinden hareketle Washington Üniversitesi'nde bir araştırma yapmıştır. Araştırma güz yarıyılından önce, üniversiteye yeni gelen öğrencilere rehberlik etmek ve öğrencilerin üniversite hayatlarında karşılaşacakları yazma ve diğer gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olmak amacıyla düzenlenen bir aylık yoğunlaştırılmış program kapsamındaki yazma dersinde gerçekleştirilmiştir. Üniversitede öğrenim gören 321 öğrenciyle yapılan araştırma kapsamında, öğrencilerin geçmiş öğrenme deneyimlerini yansıtabileceği ve yazma için gerekli olan kavramları öğrenebileceği bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur. Sonrasında öğrenciler, yansıtıcı yazma çalışmaları yaparak diğer grubun performansını da değerlendirebilecekleri tarzda grup içinde öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler dört haftalık yazma çalışmalarını ve sınıf içindeki yansıtıcı uygulamalarını yazma portfolyosunda derlemişlerdir. Süreç boyunca öğrenciler öncelikle yazma yaşantılarıyla ilgili bir enstantane ve belirgin bir durumu sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmıştır. Yazma yaşantılarıyla ilgili üç-dört sayfalık yazılar ve öğrenme profilleri hakkında bilgiler içeren ve öğrenme görevlerinin de yer aldığı yine üç-dört sayfalık bir eğitim hatırası oluşturmuşlardır. Sürecin sonunda da on-on iki dakika uzunluğunda iş birlikli konferanslar vermişlerdir. Araştırma sonucunda öğrenci görüşleri üstbilişin dört boyutuna (üstbilişsel farkındalık, akademik eğilim, güven ve kaynaklar) göre analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda üstbilişin zorluk, duygu, sınırlılıklarını bilme, çalışma içeriğini bilme ve öz farkındalık boyutlarının anlık; çalışma içeriğini bilme, geçiş, duygu, zorluk ve öz farkındalık boyutlarında ise yansıtıcı boyutta en fazla yer verilen kodlar oldukları ortaya konulmuştur. Ayrıca üstbilişsel farkındalığın geçiş boyutunun yansıtma düzeyinde en fazla kodlanan boyutlardan biri olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin önemli bir bölümü, üniversitede öğrenim görmelerinden dolayı lise düzeyindeyken oluşturdukları yazma ürünlerinden daha nitelikli ürünler ortaya koymaları gerektiğini düşünmektedirler. Araştırmada genel olarak öğrencilerin süreç sonunda yazma konusunda çok daha akıcı ve yazmaya yönelik öz yeterlilik inancına sahip oldukları ve kendine güvendikleri belirlenmiştir.

Lee, Liu ve Wang (2013) internet tabanlı bir öğretim işlemi ve öğrenme planı olan WebQuest'e dayalı üstbilişsel öğrenme etkinliklerinin mühendislik fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin yazma başarılarına ve üstbilişsel farkındalıklarına olan etkisini araştırmıştır. On hafta süren araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazmayı planlama, düzenleme ve değerlendirme olmak üzere üç farklı üstbiliş becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir. WebQuest'e dayalı olarak yapılan üstbilişsel öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini anlamlı düzeyde arttırdığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte WebQuest platformunun öğrenen özerkliğini, iş birlikli çalışmayı ve yaratıcı becerileri geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Panahandeh ve Asl (2013) planlama ve izleme üstbiliş stratejileri öğretiminin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı üniversite öğrencilerinin tartışmaya dayalı yazma başarılarına olan etkisini araştırmıştır. Orta düzeyde İngilizce yeterliliğine sahip 60 öğrencinin katıldığı araştırmada deney grubuna, üstbilişe dayalı yazma öğretimi verilirken kontrol grubuna rutin yazma öğretimi (ürün odaklı yaklaşım) uygulanmıştır. Sekiz hafta süren deneysel araştırmanın sonuçları üstbiliş stratejileri öğretimi yapılan deney grubunun yazma başarılarının, rutin uygulamaların yapıldığı kontrol grubuna oranla istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla üstbilişsel strateji ile yazma başarısı arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu ve üstbilişin, yazma başarısının önemli bir yordayıcısı olduğu görülmüştür.

Baltacı ve Akpınar (2011) web tabanlı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyine etkisini araştırmıştır. Ortaokul beşinci sınıfta öğrenim gören 86 öğrenci ile yapılan deneysel çalışmada deney grubuna web sayfaları, resimler, metin dosyası ve videolar yoluyla web tabanlı öğretim yapılmış; kontrol grubunda ise dersler anlatım, soru-cevap ve gösterip yaptırmadan oluşan geleneksel öğretim yöntemi ile işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark oluşmuş olsa da web tabanlı öğretimin deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

Wey (1988) üstbiliş ve öz yeterliliğin yazma performansı üzerindeki etkisini incelediği çalışma kapsamında Tayvan'da lise düzeyinde öğrenim gören 356 öğrenciden ölçekler aracılığıyla veriler toplamış ve üstbiliş, öz yeterlilik, yazma çabası ve performansı arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemiştir. Araştırma sonuçları, öz yeterlilik ve

üstbiliş arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermesine karşın üstbilişin yazma üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Ancak üstbilişin yazma çabasını geliştirmedeki anlamlı etkisi, üstbilişin yazma performansı üzerinde doğrudan olmasa da dolaylı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir.

Üstbiliş, yazma ve teknolojinin harmanlandığı bu çalışmalar incelendiğinde çalışmaların çeşitli öğretim düzeylerinde gerçekleştirildiği, üstbilişin yazma başarısı üzerindeki geliştirici etkisinin ortaya konulduğu ve teknolojinin de üstbilişsel farkındalık üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

BÖLÜM 4

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

TYES modelinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma başarılarına, üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerine ve yazma kaygılarına olan etkisini belirleyebilmek, öğrencilerin bu modele ilişkin düşüncelerini ortaya koyabilmek ve modelin Türkçe derslerindeki yazma çalışmalarında uygulanabilme durumuyla ilgili genel bir anlayış oluşturabilmek amacıyla yapılan bu çalışmada karma model kullanılmıştır. Karma model kapsamında nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin eş zamanlı olarak kullanıldığı çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desenlerden "eşleştirilmemiş ön test-son test kontrol gruplu desen", nitel boyutunda ise durum çalışması tercih edilmiştir. Araştırmanın nicel yaklaşım deseni Tablo 8'de verilmiştir:

Tablo 8

Ön Test Son Test Eşleştirilmemiş Kontrol Gruplu Desen Gösterimi

Grup		Ön test	İşlem	Son test
Deney grubu	M	O_1 (ÜYFÖ, HÇPY, YKÖ)	TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretimi	O_3 (ÜYFÖ, HÇPY, YKÖ)
Kontrol grubu	M	O_2 (ÜYFÖ, HÇPY, YKÖ)		O_4 (ÜYFÖ, HÇPY, YKÖ)

Not: ÜYFÖ: Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği, HÇPY: Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi, YKÖ: Yazma Kaygısı Ölçeği

Tablo 8'de görüldüğü üzere deneysel işlem öncesinde her iki gruba da ön test uygulanmış, uygulama süresince deney grubuna TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılırken

kontrol grubuna herhangi bir deneysel işlem uygulanmamıştır. Uygulama sonrasında da yine her iki gruba son test uygulanmıştır.

Bu başlık altında karma yöntemin tanımı, temel özellikleri, araştırmada nicel ve nitel verilerin kullanılma gerekçeleri, kullanılan karma yöntem deseni, bu desenin seçilmesi öncesinde alınan kararlar ve desenin seçilme gerekçeleri ile karma yöntem araştırmasında araştırmacının rolü ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Karma Yöntemin Tanımı

Karma yöntem araştırması, nicel ve nitel araştırmadan sonra ortaya çıkan üçüncü önemli araştırma metodolojisidir. Bu yüzden en yeni ve en az gelişmiş yöntem olma özelliğine sahiptir (L. B. Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2015, s. 423). 1980'li yılların sonlarında ortaya çıkan karma yöntemin eğitim alanında kullanılmaya başlanması nitel ve nicel verilerin bütünleştirilmesinin, problemlerin analizinin en eksiksiz şekilde yapılmasını sağlayacağı inancının yerleşmeye başladığı 1990'lı yıllardır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 24-25). 1990'dan günümüze de farklı bir yöntembilimsel alan olarak kurumsallaşmıştır (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 89). Ortaya çıkışından bu yana "hibrit araştırma"dan "yöntemsel çeşitleme"ye, "birleşik araştırma"dan "karma metodoloji"ye kadar birçok terimle ifade edilen yöntemin en yaygın olarak kullanılan ismi ise "karma yöntem araştırması"dır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 26).

Literatürde karma yöntem araştırmasına yönelik çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- Bir tek araştırmada veya yakın ilişkili çalışma dizisinde nicel ve nitel verilerin veya tekniklerinin birleştirildiği veya karıştırıldığı araştırma yaklaşımıdır (L. B. Christensen vd., s. 423).
- Bir araştırmacı veya araştırmacı grubunun geniş ve derin bir anlayış ve onaylama amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımların unsurlarını (nitel ve nicel bakış açıları veri toplama, analiz ve çıkarımda bulunma teknikleri) bütünleştirdikleri bir araştırma türüdür (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007, s. 123).

- Nicel ve nitel yöntemlerin, bir olguya ilişkin derin bir anlayış ve daha büyük bir resim elde edebilmek amacıyla tek bir çalışmada sistematik olarak bütünleştirildiği bir yöntemdir (Chen'den aktaran Johnson vd., 2007).
- Araştırmacının tek bir çalışma veya araştırma programı dâhilinde veri topladığı ve analiz ettiği, bulguları bütünleştirdiği, nitel ve nicel yaklaşım veya yöntemleri kullanarak çıkarımlarda bulunduğu bir araştırmadır (Tashakkori ve Creswell, 2007, s. 4).
- Araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı, iki veri setini bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı; sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell, 2017, s. 2).
- Hem felsefi varsayımları olan bir araştırma deseni hem de bir araştırma yöntemidir. Bir yöntem olarak karma yöntem, araştırma sürecinin pek çok aşamasında nitel ve nicel yaklaşımların karışımı ile veri toplama ve analiz işlemlerinin yönetilmesine rehberlik eden felsefi varsayımları içermektedir. Bir yöntem olarak tek bir araştırmada veya araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasına, analiz edilmesine ve harmanlanmasına odaklanmaktadır. Temel öncülü, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı olup araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 6).

Tanımlar genel olarak değerlendirildiğinde karma yöntemin; nicel ve nitel işlemler olmak üzere iki boyutunun olduğu, yöntemde her iki araştırma geleneğinin de veri toplama ve analiz etme süreçlerinden yararlanıldığı ve araştırmaya konu olan durumun daha iyi bir şekilde anlaşılmasının amaçlandığı görülmektedir. Bununla birlikte Creswell (2017) karma yöntemlerin ne olduğu kadar ne olmadığının da bilinmesinin önemine dikkat çekmiştir. Creswell'e (2017) göre karma yöntemler, basitçe nicel ve nitel verilerin bir araya getirilmesi değil bu verilerin analiz edilip sonuçlarının bir arada yorumlanmasıdır. Bu yöntemler, süreç ve sonuç değerlendirmelerinin birbirine eklendiği bir değerlendirme tekniği olmadığı gibi nicel desenlere nitel verilerin basit bir şekilde eklenmesi de değildir. Tüm bunların aksine karma yöntem, kendine has teknikleri olan hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasını,

analizini ve bütünleştirilmesini gerektiren ve bu yolla nitel ve nicel yaklaşımlarından her birinin araştırmaya tek başlarına sağlayacakları katkıdan daha fazlasını sağlamayı amaçlayan bir yöntemdir.

Karma Yöntemin Temel Özellikleri ve Güçlü Yönleri

Karma yöntem araştırmaları görece yeni olmasına karşın literatürde bu yöntemin güçlü yönlerine ilişkin ayrıntılı bilgiler mevcuttur. Tablo 9'da karma yöntemin güçlü yönlerinin ne olduğuna ilişkin olarak dört farklı kaynaktan derlenen ifadeler yer almaktadır:

Tablo 9

Araştırmacılara Göre Karma Yöntem Araştırmasının Güçlü Yönleri

L. B. Christensen vd. (2015, s. 423)
• Çoklu bilgi kaynağı sunabilme, • Bulgunun alternatif açıklamalarını azaltabilme, • Bir tek çalışmada birçok geçerlilik türü sunulmasına yardım etme, • Fenomenin farklı yönlerini aydınlatabilme, • Daha dolgun, daha derin, daha karmaşık ve daha kapsamlı açıklamalar sunabilme, • İçsel ve etik bakış açıları sağlayabilme, • Sonraki testler için ara mekanizmaları ve aracı faktörleri tespit edebilme, • Teoriyle uygulama arasında bağ kurmaya yardım edebilme (yani genelden özele), • Bir yöntemin zayıf yönünü başka bir yöntemi sistematik olarak dâhil etmeyle telafi edebilme, • Daha güçlü sonuçlar sunabilme, • Çalışmanın uygulanmasını kontrol etmek için kullanılabilme (bunun katılımcılar için anlamı da dâhil), • Ölçme araçlarının işleyiş ve anlamını kontrol için kullanılabilme, • Aynı çalışmada zengin, detaylı, öznel veri ile beraber nesnel nicel veri de sunabilme.
Creswell ve Plano Clark (2015, s. 14-15).
• Hem nitel hem de nicel araştırmanın zayıf yönlerini telafi etme (Örneğin nitel araştırmalar nicel araştırmanın, katılımcı görüşlerinin doğrudan duyurulmaması, araştırmacıların arka planda kalması, kişisel yanlılık gibi eksikliklerini telafi ederken nicel araştırma da kişisel yorumların neden olduğu yanlılık, katılımcıların sayısının azlığı ve bulguların genellenmesindeki zorluklar gibi konularda nitel araştırmanın sahip olduğu yetersizlik ve zayıflıkları telafi etmektedir.) • Tek başına nitel veya nicel araştırma yöntemi ile cevaplanamayacak olan soruları cevaplamaya yardımcı olma, • Araştırmacının bir araştırma problemini çözmeye yönelik mevcut tüm yöntemleri kullanabilmesi yönünden pratik olma, • Tümdengelimci ve tümevarımcı bir düşünceyi birleştirme.
Teddlie ve Tashakkori (2015, s. 116)
• Karma yöntem araştırmalarında araştırma sorularının ve hipotezlerin birlikte ifade edilebilmesi (keşfedici ve doğrulayıcı doğaya sahip), • Bu çalışmaların, sadece karma yöntem desenlerine has gelenekleri değil bütün araştırma desen geleneklerini de içermesi, • Bu desenlerin, amaçlı ve olasılığa dayalı örneklemelerin her ikisini de içermesi, • Bütün veri toplama stratejilerini kapsaması, • Sonuç kalitesi ve sonucun aktarılabilirliği altında bütün geçerlilik ve çıkarım yapma konularını kapsaması.

Tablo 9'da yer alan araştırmacıların ifadelerinde ortak olan özelliklerin başında "bir yöntemin zayıf ya da eksik kaldığı bir yönü diğer veri türünün güçlü yönüyle telafi etmek" gelmektedir. Tek bir veri türünün ya da desenin kullanıldığı çalışmalarda bir dizi geçerlilik, güvenilirlik ve genellenebilirlik sorunu yaşanmaktadır. Karma yöntem araştırmasında ise çoklu veri kaynaklarının kullanımı yoluyla bu tür sorunların üstesinden gelinebilmektedir. Nitekim Johnson ve Turner (2003) karma araştırmanın temel ilkesinin; araştırmacının farklı strateji, yöntem ve yaklaşımları kullanma yoluyla çoklu verileri bir araya getirmesi olduğunu ifade ederlerken Robson (2015) da benzer şekilde yöntemin, aynı araştırma projesinde nicel verilerin yanı sıra nitel verilerin de önemli bir öge olarak yer alması esasına dayalı olduğunu belirtmektedir.

Karma yöntemin en önemli avantajlarından biri, araştırmacının aynı anda doğrulayıcı ve keşfedici sorular sormasını sağlayarak aynı çalışma içerisinde hem kuram doğrulama hem de oluşturmanın gerçekleştirilmesine imkân vermesidir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 42). Bu yönüyle karma yöntem, doğrulayıcı olan ancak keşfetme ve derinlemesine bilgi verme noktasında yetersiz olan ya da oldukça ayrıntılı bir açıklama getirdiği hâlde sınırlı sayıdaki kişi ile yapıldığından genellenemeyen araştırmaların açtığı boşluğu doldurma amacı taşımaktadır. Bunun yanında daha iyi (daha güçlü) çıkarımlar sağlama ve daha büyük bir görüş çeşitliliği sağlama gibi nitelikler karma yöntemi, tek desenli ya da tek veri türünün kullanıldığı yaklaşımlar karşısında güçlü kılmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 41).

Bu yöntemler, daha büyük bir araştırma programının parçası olan çalışmalarda yer alan ve her biri farklı bir yöntemsel yaklaşımla cevaplanabilen çeşitli araştırma sorularıyla ilgili bilgi sunmada tamamlayıcı olarak tasarlanabileceği gibi nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması yoluyla tek bir çalışmada yer alan araştırma sorularına cevap vermek amacıyla da kullanılabilir (Mertens, 2009, s. 293). Bu çalışma, bahsi geçen ikinci durumun bir örneği olma niteliği taşımaktadır.

Bu çalışmanın yürütülmesinde Collins, Onwuegbuzie ve Sutton (2006) tarafından sıralanan karma yöntem süreçleri dikkate alınmıştır. Buna göre öncelikle araştırmanın amacı ve alt amaçları belirlenmiş ve yazılmış, araştırmanın gerekçesi ortaya konulmuş, araştırmada neden karma yöntemin tercih edildiği ayrıntılı olarak anlatılmış, araştırma soruları oluşturulmuş, örneklem modeli ve araştırma tasarımı seçilmiş veriler toplanmış ve analiz

edilmiş verilerin geçerlilik ve güvenilirliği kontrol edilmiş veriler yorumlanmış, değerlendirilmiş ve rapor edilmiştir.

Nitel ve Nicel Verilerin Kullanılma Gerekçeleri

Karma yöntem çerçevesinde nitel ve nicel verilerin kullanılma gerekçelerinin tanımlanması gerekmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015; Teddie ve Tashakkori, 2015). Bu doğrultuda karma yöntem gerekçeleri, genel ve araştırmaya özel gerekçeler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Genel ve özel gerekçelerin oluşturulmasında Creswell'in (2017) nicel ve nitel yöntemleri bir arada kullanmanın sağladığı yararlara ilişkin olarak sıraladığı maddeler göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda araştırmada karma yöntemin seçilmesinin genel gerekçeleri şu şekilde sıralanabilir:

Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılması yoluyla veri çeşitlemesinin sağlanması ve bu şekilde nitel bulguların nicel, nicel bulguların ise nitel bulguları karşılıklı olarak doğrulayacak şekilde birleştirilmesi: Çeşitleme, farklı yöntemleri bir diğerinin kontrolü olarak kullanmayı, farklı güçlü yanları ve sınırlılıkları olan yöntemlerin tek bir sonucu destekleyip desteklemediğini görmeyi içermektedir. Bu strateji, sonuçların sadece belli bir yöntemin yanılgılarını yansıtma riskini azaltmakta ve araştırılan konular hakkında daha güvenli bir anlayış elde edilmesine olanak sağlamaktadır (Maxwell, 2018, s.102).

Karma araştırmalarda veri çeşitlemesi (üçgenlemesi) verilerin genel niteliğini değerlendirmede bir strateji olarak geniş ölçüde önerilmektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 255). Aynı çalışma içinde anket, ölçek gibi nicel araçların yanı sıra görüşme, gözlem, kayıtların incelenmesi gibi nitel yöntemlerden uygun olanlarının kullanılması bir çeşitlemedir (Büyüköztürk, 2014, s. 247). Bu çalışmada da veri çeşitlemesi stratejisi kullanılmıştır. Yazma becerisinin aşamalı olarak gelişmesi ve bir süreç gerektirmesi aynı zamanda gözlenebilir, istatistiksel olarak ölçülebilir ve değerlendirilebilir olma gibi niteliklere sahip olması gibi nedenlerle çalışmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Çalışmanın amacı doğrultusunda ihtiyaç duyulan verilerin başka bir veri türü ile desteklenmesi, araştırma sonuçlarının doğruluğunu ortaya koyma açısından yararlı olmuştur.

Nicel ve nitel verileri dengeli bir şekilde kullanarak bu verilerin tek başlarına kullanılması sonucu oluşan zayıflıkları giderme: Nitel araştırmanın sınırlı bir genellenebilirliğe ve oldukça öznel bir yapıya sahip olma, sadece zayıf veriler sunma (sayılar gibi güçlü veriler değil) ve az sayıda kişi üzerinde yapılma gibi dezavantajları karşısında; nicel yöntemlerin, çok geniş kitleler üzerinden sonuçlar çıkarma verileri verimli bir biçimde analiz etme veriler arasındaki ilişkileri araştırma, olası neden sonuç ilişkilerini irdeleme, ön yargıları kontrol etme ve insanların sayısal tercihlerine hitap etme gibi avantajları bulunmaktadır (Creswell, 2017, s. 5). Nitel araştırmaların da detaylı bir bakış açısı sunma, katılımcıların görüşlerini ortaya koyma, katılımcıların deneyimlerinin kendi bağlamında anlaşılmasını sağlama, araştırmacıdan ziyade katılımcıların görüşlerine dayalı olma gibi avantajları bulunmaktadır (Creswell, 2017, s. 5).

Nitel araştırmalar doğal yollarla gerçekleşen günlük olaylara odaklanması nedeniyle gerçek yaşama ilişkin bir resim sunmakta, karmaşık durumları ortaya koymaya yönelik güçlü bir potansiyelle birlikte zengin ve bütüncül bir içerik sunmakta, gerçeğe ilişkin ilk elden etkili betimlemeler sağlamaktadır. Bunun yanında gözlemlenen olaylara ilişkin anlık izlenimlerin ötesinde olayların nasıl ve neden gerçekleştiğine yönelik anlayışın oluşmasına katkı sağlamaktadır (Miles ve Huberman, 2015, s. 10). Creswell (2017) bu avantajlar karşısında nicel araştırmada araştırmacı eksenli bir yapı olduğunu, insanı anlamaya odaklanılmadığını, katılımcıların görüşlerinin kayıt altına alınmadığını ve ilişkiler hakkında çok sınırlı bir bilgi sunulduğunu ifade etmektedir (s. 5). Benzer şekilde Creswell ve Plano Clark (2015) nicel sonuçların değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik genel açıklamalar sağlayabilse de istatistiksel test veya etki büyüklüklerinin aslında ne anlama geldiğine yönelik ayrıntılı bir anlayış sunmadıklarını ve nitel verilerin bu noktada söz konusu anlayışın oluşmasına katkı sağlayabileceğini belirtmektedirler (s. 10-11). Miles ve Huberman (2015) da nitel verilerin önemine dikkat çekerek aynı ortamdan elde edilen verinin tamamlanması, açıklanması, aydınlatılması ya da nicel verinin yeniden yorumlanmasında nitel verilerden yararlanılabileceğini vurgulamaktadırlar (s. 10). Bu noktada karma yöntem, nitel ve nicel araştırmaları birleştirme gücüyle beraber her iki yaklaşımın sınırlılıklarını en aza indirmekte ve araştırma sorularının daha iyi anlaşılması için yararlı bir strateji ortaya koymaktadır (Creswell, 2013, s. 218). Bu çalışmada da benzer bir anlayışla karma yöntem tercih edilmiş; bu kapsamda nitel ve nicel veri türlerinin her ikisinden de yararlanılmıştır. Çalışmada iki

farklı ölçekten, bir dereceli puanlama anahtarından ve farklı tiplerde oluşturulmuş testlerden elde edilen nicel veriler üzerinde ilişkili ve ilişkisiz örneklemler için t-testi, tek yönlü ve iki yönlü varyans analizleri ile basit ve çoklu doğrusal regresyon analizi gibi bir dizi istatistiksel test yapılmıştır. Bu testler sonucunda bağımlı-bağımsız, yordayıcı-yordanan değişkenler arasında nasıl bir ilişki olduğu sayısal verilerle ve etki büyüklüğü değerleriyle verilmiştir. Sonrasında sayısal değerlerin ifade ettiği anlamın nitel verilerle nasıl bir uyum içinde olduğu araştırılmış ve verileri karşılaştırma yoluyla daha sağlam çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır.

Nitel ve nicel verileri bir arada kullanma yoluyla yapılan araştırmanın alana daha kapsamlı bir açıklama getirme isteği: Özel bir projede kullanılan araştırma stratejilerinin sayısını bütünleştirerek ve arttırarak boyutlar ve böylece projenin kapsamı genişletilebilir. Bir çalışmada bir yöntemden daha fazlası kullanılarak insan davranış ve deneyimlerinin daha bütüncül bir resmi elde edilebilir. Böylece daha iyi bir anlayış geliştirilebilir ve araştırmanın amaçlarına daha çabuk erişilebilir (Morse, 2003, s. 189). Bu çalışmada araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması, yazma alanında gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir çoğunluğunun nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin yalnızca birinin kullanılması yoluyla yapıldığını ortaya koymuştur. Bu yüzden yazmanın bazı boyutlarının ihmal edildiği, karma yöntem araştırmasının kullanılması yoluyla yazma üzerinde etkisi olabileceği düşünülen değişkenlerin tüm yönleriyle ele alınabileceği düşünülmüştür. Böylelikle yazma öğretiminde TYES modelinin uygulanabilirliğine yönelik daha derin bir anlayışın geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Farklı türdeki araştırma sorularını tek bir çalışma altında cevaplama: Araştırma sorularının önemi, karma yöntem araştırma deseni için kilit bir ilkedir. Bu nedenle araştırmacı, araştırma sorularına en uygun deseni seçebilmek için bu soruları açık şekilde ifade etmeli ve bunlar üzerinde özenle düşünmelidir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 68). Bu çalışmada yazmaya ilişkin üstbiliş, başarı ve kaygı olmak üzere üç boyut bulunmaktadır. Araştırmanın amacına bağlı olarak nicel ve nitel anlayışla oluşturulmuş sorular açık ve anlaşılır şekilde ifade edilmiş ve bu üç boyut altında cevaplanmaya çalışılmıştır.

Nicel analiz sonucunda oluşan veriyi nitel, nitel sonucunda oluşan veriyi nicel bakış açısıyla destekleme ve açığa kavuşturma: Nicel araştırma, salt ölçülebilir bilgilere dayalı olarak

yapıldığından hem derinlikten hem de ayrıntılı yorum yapmaktan yoksun kalmaktadır. Bu nedenle, nicel araştırmaların nitel araştırmalarla desteklenebilmesi araştırmaya derinlik kazandırabilir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014, s. 221). Bu çalışmada da özellikle sayısal veriler nitel verilerle desteklenerek verilerin açıklık ve anlaşılırlığına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

Bulguları bütünleştirme yoluyla daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde etmek: Karma yöntem araştırmalarında geçerlilik; "verilerin toplanması, analiz edilmesi, araştırmanın nitel ve nicel aşamalarının birleştirilmesi veya ilişkilendirilmesi ile uzlaşmaya varılabilen yorumlar ve bu birleşimden çıkarılan sonuçlardaki olası hususları tanımlayan stratejileri kullanma" olarak tanımlanmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 253). Bunun yanında yöntem üçgenlemesi adı verilen çeşitleme türü, bir araştırmada çoklu yöntemlerin kullanılmasının tutarlı ve güvenilir veri toplamanın bir yolu olduğu düşüncesine dayanmaktadır (Merriam, 2013, s. 213). Araştırmalarda farklı veri toplama araçlarını kullanmak geçerlilik ve güvenilirliği artıran bir unsurdur (Vidovich, 2003, s. 78). Bu çalışmada bulgular nitel ve nicel veri analizinden elde edilen bulgular olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmış ancak daha güvenilir ve geçerli sonuçlar elde edebilmek amacıyla iki veri türü tartışma bölümünde bütünleştirilerek ele alınmıştır.

Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğine katkı sağlamak: Nitel araştırmalarda genellenebilirliğinin sağlanması zordur (Glesne, 2013; Merriam, 2013; Miles ve Huberman, 2015; Patton, 2014). Bu noktada Creswell ve Plano Clark (2015) karma yöntemin; araştırma bulgularını genelleme, bir çalışmayı ikinci bir yöntemle geliştirme gibi ihtiyaçlara cevap verdiğini belirtmektedirler (s. 11). Bu çalışmada da nitel sonuçların genellenebilirlik konusundaki güçlü olmayan konumu göz önünde bulundurulmuş ve karma yöntemin kullanılmasının araştırma sonuçlarına daha olumlu yansıyacağı düşünülmüştür.

Çalışmaya özel gerekçeler çerçevesinde bu çalışmada karma yöntemin tercih edilme nedenleri şunlardır:

- Yalnızca nicel veri toplanarak elde edilen bulguların öğrencilerin süreç içindeki yazma becerisi gelişimlerini ortaya koymada yetersiz olması,
- TYES modelinin sınıf içi aşamasının etkileşim ve iş birliğine dayalı etkinlikler için ayrılmış olması ve bu noktada sınıf içi gözlemlerin önem arz etmesi,

- TYES modelinin sınıf dışı aşamasında ders içeriğinin paylaşıldığı videolarda yer alan açık uçlu sorulara ve çoktan seçmeli test maddelerine verilen cevapların, öğrencilerin ön öğrenme düzeyleriyle ilgili değerlendirmelerde kullanılması,
- Öğrencilerin Türkçe dersine ve yazmaya yönelik motivasyonlarının gözlemlenmesi,
- Yazma kaygısı, üstbilişsel farkındalık düzeyi ve hikâye yazma başarısı açısından ön test uygulaması sonucunda ortaya çıkan puan farklılıklarının nedenlerinin araştırma süreci boyunca derinlemesine araştırılması,
- Yazma alanında çalışma yapacak olan araştırmacılara nitel ve nicel bulguların bütünleştirilerek tartışıldığı geniş çaplı ve kullanışlı bir çerçeve sunulması,
- Yazma çalışmalarına verilen geri bildirimin öğrencilerin yazma becerilerine olan etkisinin gözlemlenmek istenmesi,
- Dersin başında yapılan kısa sınavlardaki öğrenci performansının sınıf dışı aşamadaki performansla olan ilişkisine yönelik bir anlayışın geliştirilebilmesi,
- İş birlikli ve etkileşime dayalı sınıf içi etkinliklerde sınıf yönetiminin nasıl olduğuna yönelik kayıtların tutulması,
- Odak grup görüşmeleri ile öğrencilerin sürece ilişkin düşünce, görüş ve önerilerinin belirlenmesi,
- Sınıf dışı aşamada paylaşılan videoların izlenme ve videolarda yer alan soruların cevaplanma oranına ilişkin kayıtlar tutulması,

Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma başarısı, üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma kaygıları bağımlı değişkenleri üzerinde TYES modeli değişkeninin etkisinin test edilmesinde nicel verilerden yararlanılmıştır. Öğrencilerin hikâye türündeki yazı çalışmaları, sınıf içi aşamada yapılan gözlemlere dayalı olarak alınan yazılı notlar, sınıf dışı aşamada öğrencilerin videolarda yer alan soru ve açıklamalara verdikleri yanıtlar ve öğrencilerle yapılan odak grup görüşmeleri gibi nitel veriler de TYES modelinin uygulanabilirliğinin değerlendirilmesinde kullanılmıştır. Bu kapsamda her iki veri türü, karma çerçevesinde bütünleştirilmiştir.

Kullanılan Karma Tasarım Deseni ve Alınan Kararlar

Karma modelde diğer bir aşama, kullanılacak karma model desenini seçmektir (Cresswell ve Plano Clark, 2015). Karma model desenini seçerken aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi, aşamaların ilişkisel önceliği, aşamaların zamanlaması ve aşamaları birleştirme işlemleri olmak üzere dört önemli karar vardır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 72). Çalışma kapsamında her bir boyutta yapılan işlemler ve alınan kararlar şu şekilde özetlenebilir:

Etkileşim seviyesi: Karma yöntem araştırmalarındaki önemli kararlardan biri olan etkileşim seviyesi, nitel ve nicel aşamaların hangi ölçüde birbirinden bağımsız veya birbiriyle etkileşimde olduğunu ifade etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 72). Karma yöntem araştırmalarında bağımsız ve etkileşimli olmak üzere iki tür boyut vardır. Bağımsız ilişkide, nicel ve nitel aşamaların birbirinden bağımsız olması; araştırma sorularının veri toplamanın ve veri analizinin nicel ve nitel karakterli olarak iki ayrı başlık altında ele alınması ve birleştirme işleminin araştırmanın sonundaki kapsamlı yorumlamada yapılması söz konusudur (Greene'den aktaran Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 72). Etkileşim boyutunda ise nicel ve nitel aşamalar arasında araştırma boyunca süren bir etkileşim vardır. Bu etkileşim sürecinde nicel aşamanın devamı nitel, nitel aşamanın devamı nicel sonuçlara bağlı olarak şekillenmekte ve veriler genel yorumlamadan önce araştırma sürecinin herhangi bir zamanında birleştirilmektedir (Greene'den aktaran Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 72). Bu çalışmada nicel ve nitel aşamalar birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel ve nicel veri analizi iki ayrı başlık altında ele alınmıştır. Söz konusu veriler uygulama devam ederken birleştirilmemiş, araştırmanın tartışma bölümünde ilişkilendirilmiştir.

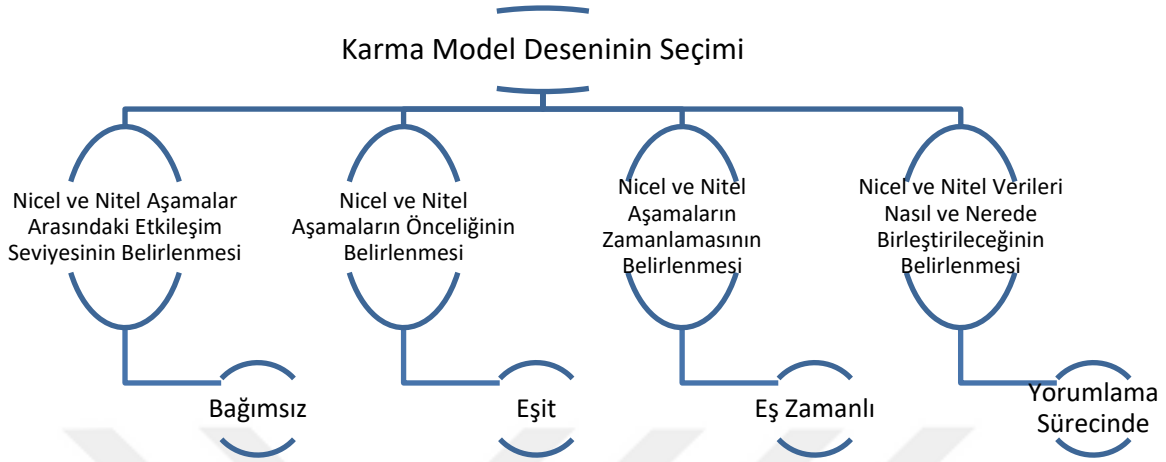
Nicel ve Nitel Aşamaların Önceliğini Belirleme: Öncelik, nicel veya nitel yöntemlerin araştırma sorularını cevaplama ağırlıklarını veya bunların göreceli önemini ifade etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 72). Karma model deseninde nicelin nitelden, nitelin nicelden öncelikli olduğu ya da her iki yöntemin de araştırmada eşit önceliğe sahip olduğu üç farklı durum olabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 73). Bu çalışmada nitel ve nicel aşamaların birbirine üstünlüğü değil eşitliği söz konusudur. Araştırmada karma yöntemin tercih edilmesinin gerekçesi, herhangi bir veri türüne ağırlık vermek ve diğer veri türünü tamamlayıcı unsur olarak değerlendirmek değil nicel ve nitel veri toplama araçlarını eşit düzeyde kullanarak araştırılan problemle ilgili daha derin bir anlayışa sahip olmaktır.

Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının (ölçek, test, odak grup görüşmesi, yazılı materyaller, gözlem) dengeli kullanılması da herhangi bir aşamaya öncelik verilmediğini doğrulamaktadır.

Nicel ve Nitel Aşamaların Zamanlamasını Belirleme: Zamanlama, bir çalışmadaki nitel ve nicel aşamalar arasında bulunan zamana bağlı ilişkiyi ifade etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 73). Karma yöntem deseninde zamanlama eş zamanlı, sıralı ve çok aşamalı olmak üzere üç boyutta sınıflandırılabilir. Eş zamanlı zamanlama, araştırmacının araştırmanın tek bir aşamasında nicel ve nitel aşamaların ikisini de uygulamasıyla gerçekleşirken sıralı zamanlamada araştırmacı bir tür veriyi toplayıp çözümledikten sonra diğerini toplayıp çözümlemektedir. Çok aşamalı zamanlamada ise araştırmacı, bir çalışma programındaki eş zamanlı ve/veya sıralı zamanlama içeren çoklu aşamaları yürütürken ortaya çıkmaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 73). Bu çalışmada nicel ve nitel aşamalar sıralı olarak değil eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Örneğin uygulama başlamadan önce öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıkları ve kaygılarının belirlenebilmesi amacıyla nicel veri, yazma başarılarının belirlenebilmesi amacıyla nitel veri toplanmış ve bu veri toplama işlemi aynı gün içerisinde yapılmıştır. Uygulama sürecinde aynı hafta içinde kısa sınavlar ve testler yapılırken eş zamanlı olarak günlük de tutulmuş, sınıf içi gözlemler de yapılmıştır.

Nicel ve Nitel Verileri Nasıl ve Nerede Birleştireceğini Belirleme: "Birleştirme, araştırmanın nicel ve nitel aşamalarının belirgin bir şekilde ilişkilendirilmesidir ve kaynaştırma veya bütünleştirme olarak da ifade edilir" (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 73). Birleştirme "yorumlama veri çözümleme veri toplama ve desen olmak üzere dört olağan aşamada ortaya çıkabilir" (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 73). Yorumlama aşamasında birleştirme; nicel ve nitel aşamaların, iki tür veri kümesinin toplanması ve analizinden sonra araştırma sürecinin en son basamağında birleştirilmesiyle gerçekleşir. Nicel ve nitel aşamalardan elde edilen verilerin karşılaştırıldığı, birleştirildiği ve yorumlandığı tek yer araştırmanın tartışma bölümüyse bu araştırmanın yorumlama aşamasında birleştirildiği kabul edilir. Nicel ve nitel aşamaların bağımsız olduğu karma yöntem desenlerinde tartışma bölümü araştırma sürecinde birleşimin gerçekleştiği tek yerdir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 73). Bu çalışmada nicel ve nitel aşamadan elde edilen veriler yalnızca tartışma bölümünde birleştirilmiştir.

Karma model deseni seçilirken dikkat edilen aşamaların ve bu aşamalarda alınan kararların şematize edilmiş hâli Şekil 6'da verilmektedir:



Şekil 6. Karma model deseni seçilirken dikkat edilen hususlar [Kaynak: Cresswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi. Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Anı.]

Şekil 6'da görüldüğü üzere Cresswell ve Plano Clark'ın (2015) desen seçiminde önerdiği aşamalardan hareketle nicel ve nitel aşamalar arasındaki ilişkinin bağımsız olması, nicel ve nitel verilerin herhangi birine öncelik verilmeden verilerden eşit şekilde yararlanılacak olması, nitel ve nicel aşamalar arasında bir ardışıklık olmaması ve verilerin eş zamanlı toplanacak olmasının yanında verilerin yorumlama sürecinde birleştirilecek olması nedenleriyle araştırmada eş zamanlı paralel desen tercih edilmiştir.

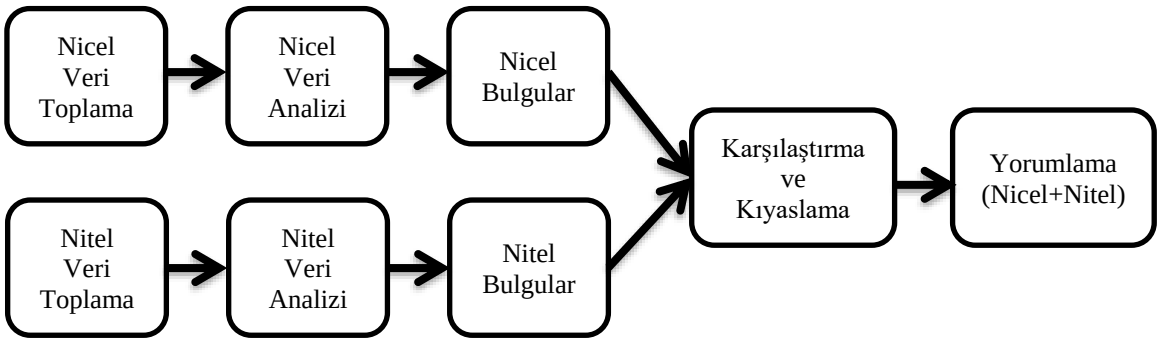
Eş zamanlı paralel desen; nicel ve nitel verilerin paralel olarak toplandığı, ayrı ayrı analiz edildiği ve daha sonra bir araya getirildiği bir desen türüdür (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 167). Amaç, araştırma problemini en iyi şekilde anlamak için aynı konu üzerinde farklı fakat birbirini tamamlayıcı veri toplamaktır (Morse, 2003, s. 122). Teddlie ve Tashakkori (2015) paralel/eş zamanlı karma desen olarak adlandırdıkları bu desenin nitel sorulara veri toplamaya ve analiz tekniklerine odaklı bir yaklaşım; nicel sorulara veri toplamaya ve analiz tekniklerine odaklı bir yaklaşım olmak üzere iki ilişkisiz yaklaşımı ifade ettiğini belirtmektedirler (s. 183). Buna göre nicel ve nitel yaklaşımlar aynı araştırma sorularının ilişkili yönlerini cevaplamak için planlanıp uygulanmakta ve ortaya çıkan sonuçlara dayalı

olarak yapılan çıkarımlar, çalışmanın sonunda bir meta-çıkarım oluşturmak üzere birleştirilmektedir.

Paralel karma yöntem desenleri araştırmacılara, çalışmalarının nitel ve nicel boyutlarından elde ettikleri sonuçların üçgenlemesini yapma olanağı sağlamakta; böylelikle araştırmacılar bulgularını tek bir çalışma içinde doğrulama, bulguların çapraz geçerliliğini sağlama ya da birleştirme fırsatı elde etmektedirler (Creswell, Plano Clark, Gutmann ve Hanson, 2003, s. 229).

Eş zamanlı desende dört ana adım bulunmaktadır. İlk adımda araştırmacı; biri diğerinin sonuçlarına dayanmayacak şekilde araştırmada eşit öneme sahip nitel ve nicel verileri ayrı ayrı toplar, topladığı bu verileri ikinci aşamada birbirinden ayrı ve bağımsız olarak analiz eder. Üçüncü aşamada iki veri kümesini uygun stratejileri kullanarak birleştirirken son aşamada, birleştirilmiş bu sonuçlar özetleneren aradaki ilişkiye dayalı olarak yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 85). Eş zamanlı paralel desende nicel ve nitel veri tabanının analizinden elde edilen bulgular ayrı ayrı rapor edilir. Tartışma bölümü ise bu iki veri tabanının bulgularının karşılaştırıldığı, nitel ve nicel bilgi kaynağının birleştiği ve ayrıştığı yönleri içerir (Creswell, 2013, s. 223).

Eş zamanlı paralel desenin gösterimi Şekil 7'de verilmiştir:



Şekil 7. Eş zamanlı paralel desen. [Kaynak: Cresswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research. Thousand Oaks, CA: Sage.]

Şekil 7 incelendiğinde görülmektedir ki eş zamanlı paralel desende nicel ve nitel veri toplama, analiz etme ve bulgular aşamaları birbirinden bağımsız olarak gerçekleşmekte, bu aşamaların sonrasında veriler karşılaştırılmakta ve birlikte yorumlanmaktadır.

Eş zamanlı paralel desenin farklı uygulanma biçimleri bulunmaktadır. Creswell ve Plano Clark (2015) bu biçimleri üçe ayırmaktadır. Bunlardan ilki, iki paralel aşamanın bağımsız olarak yürütüldüğü ve sadece yorumlandığı sırada bir araya getirildiği durumlardaki ortak yaklaşımken diğer bir biçim olan veri dönüşümünde iki veri kümesinin ilk analizinden sonra nitel bulguların nicelleştirilmesi ve nicel tarafa daha fazla ağırlık verilmesi söz konusudur. Üçüncü biçim olan veri doğrulama biçimi ise araştırmacının hem kapalı hem de açık uçlu soru sorduğu bir anket olduğunda ve bu anketteki açık uçlu soruların sonuçları kapalı uçlu soruların sonuçlarını doğrulamak için kullanıldığında ortaya çıkmaktadır (s. 89). Bu çalışmada veri dönüşüm işlemi gerçekleştirilmemiştir. Toplanan nitel verilerin bazılarının analizler öncesinde nicel olarak ifade edilmesi ve bazı videolarda aynı bilgiyi ölçen açık ve kapalı uçlu soruların varlığı bu durumun istinası gibi görünse de elde edilen veriler uygulama aşamasında verilerin yorumlanması sırasında bir araya getirilmiştir. Bu nedenle çalışmada ağırlıklı olarak karma yöntem desenlerinden ortak yaklaşım biçiminin kullanıldığı söylenebilir.

Araştırmacının Rolü

Creswell ve Plano Clark (2015) karma yöntem araştırmacısının herhangi bir çalışma yapmadan önce nicel ve nitel araştırmalar konusunda deneyimli olması gerektiğini ifade etmektedirler (s. 16-17). Bu kapsamda araştırmacı, açık uçlu sorular ve nitel gözlemlerin kullanıldığı yarı yapılandırılmış mülakatlar gibi yaygın nitel veri toplama yöntemlerini bilmeli; nicel anlamda da istatistiksel analizleri kullanma ve yorumlama kabiliyeti açısından belli bir farkındalığa sahip olmalıdırlar. Ayrıca araştırmacıların güvenilirlik ve geçerlilik konularını bilmeleri, karma yöntem araştırmasına yönelik sağlam bir temele sahip olmaları, zaman ve kaynak gibi unsurları göz önünde bulundurarak karma yöntemin uygulanabilir olup olmadığını değerlendirmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte Creswell ve Plano Clark (2015) karma yöntemde araştırmacının ne yapması gerektiğine ilişkin olarak şu değerlendirmeleri yapmaktadır:

- Araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde toplar ve analiz eder.

- Aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek (bütünleştirmek) kaydıyla harmanlar (bütünleştirir veya birbirine bağlar.).
- Araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir.
- Bu prosedürleri tek bir çalışma içerisinde veya bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır.
- Bu prosedürleri, felsefi dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır.
- Bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir.

Bu çalışmada öncelikle karma yöntemle ilgili oldukça ayrıntılı bir literatür taraması yapılmıştır. Bu literatür taramasında nicel ve nitel veri türlerinin toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması aşamalarında hangi unsurlara dikkat edilmesi gerektiğiyle ilgili genel bir anlayış oluşturulmuştur. Bunun yanında karma yöntem kullanılarak yapılan bazı çalışmalar da incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın uygulama sürecine geçilmeden önce birtakım yöntemsel kararlar alınmış ve bu kararlar istikrarlı bir şekilde araştırma süreci boyunca uygulanmıştır. Verilerin hangi yollarla toplanacağından ne şekilde analiz edileceğine, araştırmada hangi karma yöntem deseninin seçileceğinden verilerin nasıl çeşitlemesinin yapılarak birleştirileceğine kadar bir dizi soru araştırmacı tarafından cevaplanmış ve uygulamaya yansıtılmıştır.

Genel olarak öğretici, öğrencilerin hikâye yazma konusundaki bilgi ve yetkinlik düzeylerini geliştirecek etkinlik/materyal tasarlamış, öğrenenlerin içeriğe ilişkin daha derin bir anlayış geliştirmelerini sağlamak için uygun girdiler sağlamış, öğrenenlerin yazma becerilerini, üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirmek için uygun ürün desteği ve dönüt sağlamıştır. Kontrol grubuna ise çalışma boyunca içerik, sınıf içi öğrenme öğretme sürecinde yüz yüze ortamda sunulmuş; öğrencilere alışılagelmiş yazma uygulamaları yaptırılmış ve klasik tarzda oluşturulmuş ev ödevleri verilmiştir. Her iki gruba da aynı içerik, farklı uygulamalarla sunulmuştur. Etkinliklerin hazırlanmasında T. C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2015 yılında yayımlanan Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar esas alınmıştır (MEB, 2015). Gerçekleştirilen uygulama kapsamında, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler, İlköğretim Türkçe 7. Sınıf

Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki yönergelere uygun şekilde sınıf ortamında kazanımlara uygun şekilde yapılmıştır. Deney grubunda ise aynı amaç ve kazanımlar çerçevesinde aynı konuda sınıf içinde aktif ve iş birlikli öğrenme etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Ters yüz edilmiş öğrenme kapsamında araştırmacının yaptığı işlemler şu şekilde özetlenebilir:

- FLN (2014) tarafından TYES modelinin ayırt edici özellikleri olarak verilen ve F-L-I-P olarak kısaltılan tüm unsurlar bu uygulamada göz önünde bulundurulmuştur. Bu kontrol listesinde yer aldığı üzere uygulama sürecinde öğrencilerin etkileşime girebilmesine ve gerektiğinde öğrenmelerini yansıtabilmelerine izin veren ortamlar ve zaman aralıkları oluşturulmuştur. Bunun yanında öğrencilere içeriği öğrenebilecekleri alternatifler sunularak esnek ve aynı zamanda gözlemlenebilir ortamlar düzenlenmiştir.
- TYES'e dayalı öğretim yapılan öğrencilere öğretmen merkezli olmayan anlamlı etkinliklere katılma fırsatları sunulmuştur. Geri bildirim ve bireysel destek verme yoluyla öğrencilerin etkinlikleri daha iyi bir şekilde kavramaları sağlanmıştır. Yalnızca birkaç iyi öğrencinin değil sınıfın tamamının içeriğe erişebilmesine ve aktif olmasına katkı sağlayacak etkinlikler yapılmıştır. Böylece TYES'i geleneksel öğrenme kültüründen ayıran özellikler uygulamaya yansıtılmıştır.
- Doğrudan öğretimle sunulabilecek soyut konu ve kavramlar, öğrencilerin ön bilgi edinmesi amacıyla sınıf dışı aşamada videolar aracılığıyla paylaşılmıştır. İçeriğe; farklı öğrenme stillerine sahip olan (görsel, işitsel) öğrencilerin ilgisini çekebilecek unsurlar yerleştirilmiştir. Tekdüze anlatımdan ziyade, videolarda farklı seslere de yer verilmiştir. İçerik hem konu alanı ve kazanımlar hem de yazma becerisinin gelişimine doğrudan katkı sağlayacak yöntem ve bilgiler dikkate alınarak oluşturulmuştur.
- Araştırmacı, deney grubundaki tüm öğrencilere eş ya da gerçek zamanlı geri bildirimler sunmuştur. Sınıf içi aşamada gözlem yapma yoluyla ve sonraki öğretimde bilgi kaynağı olabilecek verileri kaydederek sürekli olarak biçimlendirici değerlendirmeler yapmıştır. Diğer eğitimcilerle iş birliği yaparak uygulamanın sorumluluğunu üstlenmiştir.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği

Creswell ve Plano Clark (2015) eş zamanlı desende verileri birleştirmede olası geçerlilik tehditlerini ve bu tehditleri en aza indirgemek için kullanılabilecek stratejileri sıralamışlardır. Bu araştırmada söz konusu stratejiler göz önünde bulundurularak geçerlilik tehditlerini en aza indirgemek amacıyla genel olarak şu stratejiler uygulanmıştır:

- Karşılaştırılabilir olması amacıyla nicel ve nitel veriler aynı örneklemlerden elde edilmiştir.
- Tüm araştırma soruları tartışılmıştır.
- Her veri türüne eşit ağırlık verilmiş, bunun mümkün olmadığı durumlarda neden bir veri türünün araştırma sorusunun cevaplanmasında daha iyi bir anlayış sağladığının gerekçesi ortaya konulmuştur.

Teddlie ve Tashakkori (2015) de karma yöntem çalışmalarında geçerli ve güvenilir veri toplamadan önce etik hususları dikkatlice göz önünde bulundurma, farklı türde veri toplama işlemlerini kavramsallaştırma, pilot uygulamaları tamamlama ve toplanan verilerin niteliğini sağlama gibi hazırlık adımlarını önermektedirler (s. 255). Bu kapsamda nicel ve nitel veriler aynı örneklemlerden elde edilmiş, nicel ve nitel verilerin elde edilmesi amacıyla da farklı araştırma sorularının yanında benzer konulardaki soruların da araştırmaya dâhil edilmesi sağlanmıştır. Araştırmaya dâhil edilen tüm sorular araştırma sonuçlarına ve ilgili literatüre dayalı olarak tartışılmıştır. Araştırma kapsamında sekiz haftalık bir pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve pilot uygulama da dâhil olmak üzere tüm veri toplama işlemlerinde etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

Creswell (2013) eş zamanlı paralel desen kullanıldığında geçerliliğin, nicel (yapı) geçerlilik ve nitel geçerliliğe (üçgenleme) bağlı olarak her bir veri tabanı için oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir (s. 223). Bu çalışmada da eş zamanlı paralel desen kapsamında hem nicel hem de nitel veriler bir arada kullanıldığından geçerlilik ve güvenilirlik de nicel ve nitel olarak iki boyutta ele alınmıştır.

Araştırmanın Nitel Boyutunun Geçerlilik ve Güvenilirliği

Nitel geçerliliği kontrol etme, nitel veri toplama yoluyla elde edilen bilgilerin doğru olup olmadığını değerlendirme anlamına gelmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 225). Bu değerlendirmede kullanılacak çeşitli stratejiler bulunmaktadır. Bu stratejiler arasında yer alan ve araştırmacının katılımcılarından elde edilen bulguların yine katılımcılar tarafından kontrol edilmesi esasına dayanan katılımcı kontrolü, geçerlilik için sıklıkla kullanılan bir işlemdir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 225-226). Bu işlem; araştırmadaki olası hataları düzeltmek, yapılan analizin yeterli olup olmadığını kontrol etmek ve kayıtlarda yer verilen bilgilerle ilgili olarak katılımcılardan dönüt almak amacıyla yapılan bir uygulamadır (Lincoln ve Guba'dan aktaran L. Cohen, Manion ve Morrison, 2007, s. 136). Bu çalışma kapsamında öğrencilerle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler görüşme sonrasında yazıya aktarılmış ve her bir soruya ilişkin olarak öğrencilerin vermiş olduğu cevaplar yine yazılı olarak yorumlanmıştır. Yorumlama sonrasında oluşturulan form, öğrencilere sunulmuş ve yorumlamanın doğruluğuyla ilgili olarak öğrencilerden evet/hayır şeklinde görüş bildirmeleri istenmiştir. Araştırmacı tarafından yapılan yorumun öğrenci görüşleriyle uyuşmadığı koşullarda işaretlenmesi gereken "Hayır" kutucuğunun altında, öğrenciden görüşmede ifade ettiği düşüncenin aslında ne anlama geldiğini kısaca yazmasının istendiği "Çünkü" ile başlayan bir bölüme yer verilmiştir. Bu şekilde öğrencilerin ifade ettiği görüşlerin yine öğrenci tarafından doğrulanması ya da görüşün yorumla uyuşmadığı durumlarda asıl kast edilenin ne olduğunun ortaya konularak nitel sonuçların geçerliliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bunun yanında odak grup görüşmesinden elde edilen verilerin analizinde MAXQDA nitel analiz yazılımı kullanılarak verilerin ulaşılabilir ve daha kolay karşılaştırılabilir olması sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda genellebilirliğin sağlanması zor olsa da araştırma ortamının ve katılımcıların tanımlanması kadar katılımcı görüşmelerinden, araştırma notlarından ve dokümanlardan yapılan alıntılar biçiminde sunulan uygun kanıtlarla desteklenen bulguların detaylı tanımlanması genellenebilirliğe katkı sağlayabilir (Merriam, 2013, s. 218-219). Bu çalışmada da araştırma ortamı, koşulları ve katılımcıları tanımlanmış; elde edilen verilerin raporlaştılması aşamasında öğrenci görüşlerinden örneklere ve alıntılara yer verilmiştir. Bunun yanında Onwuegbuzie ve Johnson (2006) tarafından önerilen hususlar çerçevesinde iç ve dış geçerliliğin sağlanması için araştırmacı, araştırma yapılan konuya dışarıdan nesnel

bir bakış açısıyla yaklaşarak yanlılık durumunu en aza indirgemeye çalışmıştır. Bunun yanında Merriam (2013) üçgenleme stratejisini kullanmanın ve veri toplama sürecine uygun ve yeterli zaman ayırmanın da iç geçerliliğin artmasına katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu kapsamda araştırmadaki nitel ve nicel verilerin birbirini destekleme durumu incelenmiş, bir yöntemin eksikliklerinin diğer bir yöntemle telafi edilmesi yoluna gidilmiştir. Ayrıca verilerin bütünleştirilmesinde birbiriyle örtüşen veri toplama araçlarının kullanılmasına özen gösterilmiştir. Bunun yanında inanılabilirlik, aktarılabilirlik, sağlamlık ve doğrulanabilirlik gibi geçerlilik ve güvenilirlik stratejileri göz önünde bulundurulmuştur. Bu kapsamda araştırma ortamında tutarlı gözlemler yapılarak kayıtlar tutulmuş, araştırma süreci boyunca nitel araştırma yürütme deneyimine sahip araştırmacılarla görüş alışverişinde bulunulmuş, olumlu durumların yanında olumsuz sonuçlar da raporlaştırılmış ve araştırma süreci ayrıntılı şekilde betimlenmiştir.

Veri dizisinin farklı kodlayıcılar tarafından kodlanması ve sonrasında bir karşılaştırma yapılması yoluyla güvenilirliğe katkı sağlanabilir (Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 226). Bu kapsamda öğrenci görüşleri, hiçbir görüş dışarıda bırakılmayacak şekilde, yazılı olarak programa yüklenmiş; bu görüşlerin hangi temalar ve kategoriler altında ele alınacağının belirlenebilmesi amacıyla öncelikle kodlama ve oluşturulan kodları temalara aktarma işlemi yapılmış, ardından ikinci bir değerlendirici tarafından söz konusu işlemler kontrol edilmiştir. Kodlamanın güvenilirliğinin sağlanmasında Miles ve Huberman'ın (2015) (Güvenilirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) formülü kullanılmıştır. Bu formül kullanılarak hesaplanan uzlaşma yüzdesi %91 olarak belirlenmiştir. Uzlaşma yüzdesi Miles ve Huberman (2015) tarafından alt sınır olarak belirlenen %80'in oldukça üzerinde olduğundan kodlama güvenilirliğinin sağlandığı kabul edilmiştir.

Güvenilirliği sağlamak için kullanılan stratejilerden biri de denetleme tekniğidir. Verilerin nasıl toplandığının, oluşturulduğunun ve inceleme süresince kararların nasıl verildiğinin detaylı bir şekilde ortaya koyulduğu bu tekniğin uygulanması amacıyla araştırmacı, araştırmanın başlangıcından sonuna kadar yapılan her şeyin kaydedildiği bir araştırma günlüğü tutabilir ya da kayda değer gördüğü bilgi ve detayları not edebilir (Merriam, 2013, s. 214). Bu kapsamda araştırmacı bir yansıtıcı günlük tutmuş; kayda değer gördüğü ve araştırma için önemli olabilecek durumları uygulama süresince bu günlüğe not etmiştir.

Araştırmanın Nicel Boyutunun Geçerlilik ve Güvenilirliği

Nicel araştırmada, araştırmacı; kullanılan araçlardan elde edilen puanların niteliği ve nicel analizin bulgularından yararlanılarak ulaşılan sonuçların niteliği olmak üzere geçerlilikle ilgili konulara iki düzeyde dikkat etmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 224). Bu kapsamda elde edilen puanların nitelikli ve karşılaştırılabilir olması için birbirine denk iki grup seçilmiş ve örneklem seçiminde taraflı olunmamıştır. Bu grupların seçilmesinde katılımcı sayısının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın sekiz hafta sürmesi geçerliliği tehdit eden unsurlardan biri olan olgunlaşma etkisi durumunun yaşanmamasını sağlamıştır. Araştırma süresince haftalık uygulamaları aksatacak bir denek kaybı olmamıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ölçeğin yapı ve kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Araştırma Etiği

Merriam (2013) bir çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğinin önemli ölçüde araştırma etiğine bağlı olduğunu ifade etmektedir (s. 220). Bu çalışmada araştırma etiğine dayalı olarak uygulamanın gerçekleştirilebilmesi için öncelikle ilgili kurumlardan araştırma izni alınmıştır (EK 1). Bir araştırmanın katılımcılarının çalışmanın tüm yönleriyle ilgili olarak bilgilendirilmesi ve katılımcıların onayının alınması oldukça önemlidir. Bu bilgilendirme; araştırmanın amaçlarından uygulama sürecine, yapılan işlemlerden araştırmanın risk ve olası yararlarına kadar oldukça kapsamlı bir şekilde yapılmalıdır (L. B. Christensen vd., 2015). Bu kapsamda katılımcıların çalışmaya katılma konusundaki istekliliklerini etkileyebileceği düşünülen tüm konularla ilgili olarak okul yöneticisi, Türkçe öğretmeni, öğrenciler ve öğrenci velileri bilgilendirilmiştir. Bilgilendirme kapsamında uygulamanın yapılacağı eğitim kurumundaki yönetici ve Türkçe öğretmeni ile bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde uygulamanın amacı, kapsamı ve olası yararları ilgililere aktarılmış; araştırma süreci, kullanılacak materyaller ve gerçekleştirilecek etkinliklerle ilgili detaylı bir sunum gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere uygulamadan önceki hafta yapılan sunumda da benzer konulara değinilmiştir. Öğrencilere araştırmadan elde edilen verilerin gizliliğin korunacağı, katılımcıların gerçek kimliklerinin hiçbir şekilde araştırma raporuna yansıtılmayacağı güvencesi verilmiştir. Ayrıca öğrencilere; araştırmaya katılmanın gönüllülük esasına dayalı

olduğu, sekiz hafta sürecek olan çalışmanın herhangi bir aşamasında araştırmaya katılmaktan vazgeçebilecekleri ifade edilmiştir. Araştırmanın etik ilkeleri kapsamında öğrenci velilerinin de bilgilendirilmesi ve velilerden izin alınması amacıyla "Veli Onay Formu" (EK 2) oluşturulmuştur. Söz konusu formda araştırmanın nihai amacının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ve yazmaya yönelik üstbilişsel farkındalıklarının gelişimine katkı sağlamak olduğu; uygulamanın sınıf öncesi ve sınıf içi olmak üzere iki temel aşamadan oluştuğu; sınıf dışı aşamada öğrencilerin eğitsel videolar izleyecekleri ve sınıf içinde iş birlikli öğrenme etkinlikleri yapacakları bilgisi yer almaktadır. Uygulama süresince toplanan tüm verilerin araştırmayla ilgisi olmayan kişilerle paylaşılmayacağı söz konusu form aracılığıyla velilere aktarılmış ve uygulamanın yapılması için gerekli olan yasal izinlerin alındığı bildirilmiştir. Görüşmeler, bilgilendirme yazıları ve sunumların ardından araştırmanın tüm katılımcıları araştırmaya katılma konusunda istekli olmuş ve araştırma süresince hiçbir katılımcı araştırmadan ayrılmak istediği yönünde bir görüş bildirmemiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir ortaokulun iki ayrı yedinci sınıfında öğrenim gören 55 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 28'i deney grubunda, 27'si ise kontrol grubunda yer almaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin 11'i kadın 17'si ise erkektir.

Amaç, bir yolla (nitel veya nicel) elde edilen verinin diğer yolla doğrulanması olduğu için aynı bireylerden veri toplanmıştır. Örneklem büyüklüğü ile ilgili olarak Creswell (2017) literatürde yer alan çalışmalardan hareketle karma araştırmanın nitel ve nicel boyutunda veri toplanan örneklem sayılarının eşit olması gerektiğine ilişkin öneriler olsa da büyük örneklemlerden nitel veri toplamanın zor olması nedeniyle eşit örneklem büyüklüğü aramanın pek bir anlamı olmadığına ilişkin düşüncelerin de bulunduğunu ifade etmektedir (s. 83-84). Bu kapsamda çalışmada odak grup görüşmeleri hariç nitel veriler 28 kişilik öğrenci grubunun tamamından toplanmıştır. Aynı şekilde nicel veriler de eşit sayıda katılımcının olduğu aynı örneklemden elde edilmiştir.

Maxwell (2018) nitel araştırmalarda yaygın olan ortam ve kişi seçiminin ne olasılık temelli ne de uygun örnekleme olduğunu, bu seçimin amaçlı örnekleme denen üçüncü bir kategoriye

girdiğini ifade etmektedir. Bu stratejide sorular ve amaçlarla özellikle ilişkili ve diğer seçeneklerden elde edilemeyecek bilgilerin sağlanması için belirli bir ortam, kişi veya etkinlikler kasıtlı olarak seçilmektedir (s. 97). Bu araştırmada da çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş ölçütlerin karakteristik özelliklerini gösteren durumlar seçilmektedir (Patton, 2014). Başka bir deyişle örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme alınmaktadır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 91). Bu örneklem stratejisinde asıl nokta seçilecek olan durumların bilgi verme açısından zengin olmasıdır (Patton, 2014). Bu kapsamda dikkate alınan ölçütler şunlardır:

- Seçilecek okulun sosyoekonomik boyut ve başarı düzeyi açısından çeşitlilik gösteren bir öğrenci profili dağılımına sahip olması,
- Seçilecek okulda FATİH Projesi kapsamında yer alan etkileşimli tahta, projeksiyon vb. teknolojik donanıma sahip bir öğrenme ortamının olması,
- Çalışma grubunu oluşturacak öğrencilerin çevrim içi kaynaklara ulaşabilmesi için gereken bilgisayar ve internet gibi araçlara sahip olması. Bu kapsamda deney ve kontrol grubu olarak ikiye ayrılan katılımcılardan deney grubuna TYES modeline dayalı olarak, kontrol grubuna ise geleneksel yüz yüze yazma öğretimi verilmiştir.

Bir karma yöntem araştırma dizisinde örneklem büyüklüklerinde büyük değişikliklerin olması sıklıkla görülebilir. Örneğin bir araştırma kapsamında 100 öğretmene anket uygulanıp 60 öğrenciyle mülakat yapılabilir ve bunların yalnızca sekizi ile odak grup görüşmesi gerçekleştirilebilir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 216). Bu çalışmada nitel veriler tüm öğrencilerden toplansa da daha derin bir anlayış oluşturmak amacıyla öğrencilerin yaklaşık olarak üçte biriyle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bir karma yöntem çalışmasında veri toplamanın amacı, araştırma soruları için cevaplar bulmaktır (Teddlie ve Yu'dan aktaran Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 192). Creswell ve Plano Clark (2015) eş zamanlı desende veri toplarken nitel ve nicel bulguların birbirini doğrulaması, bu bulguların karşılaştırılması ve ilişkilendirilmesi söz konusu olduğunda nitel

ve nicel örneklemeye katılan bireylerin aynı olmasını önermekte; karşılaştırılabilir ve birleştirilebilir verilerin elde edilebilmesi için soruların tasarımı üzerinde de düşünülmesi gerektiğini ileri sürmektedirler. Bununla birlikte iki örneklem büyüklüğünün aynı mı yoksa farklı mı olacağına verilerin tek bir kaynaktan mı yoksa iki bağımsız kaynaktan mı toplanacağına karar vermek gerektiğini ifade etmektedirler (s. 193-198).

Bu çalışmada hem nicel hem de nitel veriler, biri diğerinin sonucuna dayandırılmayacak şekilde eş zamanlı olarak aynı örneklem grubundan toplanmış; nitel ve nicel verilerin karşılaştırılabilmesi ve birleştirilebilmesi için nitel görüşme sorularında ve videolarda yer alan sorularda nicel veri toplama araçlarında yer alan boyutlarla ilgili unsurlara yer verilmesine dikkat edilmiştir. Örneğin uygulama sonunda gerçekleştirilen odak grup görüşmesinde öğrencilere "TYES'e dayalı öğretimin yazma başarınızı arttığını düşünüyor musunuz?" sorusu yöneltilerek nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgularla nitel bulguların karşılaştırılabilmesi sağlanmıştır. Veriler farklı formlar kullanılarak bağımsız olarak toplanmış ve analiz edilmiştir. Son aşamada ise nitel ve nicel veriler birleştirilerek yorumlanmıştır.

Nitel Verilerin Toplanması ve Nitel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel veriler; gözlemler, yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri, öğrenci çalışma örnekleri ve araştırmacı günlüğü kullanılarak toplanmıştır.

Gözlem

Gözlem, araştırma konusu hakkında bilgi toplamak için nesneler, olaylar ve durumların sistematik bir biçimde izlenerek betimlenmesidir (Karasar, 2010). Bu teknik, araştırmacıya davranışları doğrudan görebilme imkânı vermekte ve sözel becerileri zayıf olan katılımcılarda kullanılabilmektedir (Johnson ve Turner, 2003). En önemli veri toplama araçlarından biri olan gözlem, o anda meydana gelen bir durumun biri tarafından izlenmesini ve kayda alınmasını gerektirir. Veri toplama aracı araştırmacının kendisidir. Birey, duyu organları aracılığıyla bilinçli olarak verileri toplar. Çeşitli şekillerde kayıt tutma yoluyla toplanan bu veriler olaydan sonra dikkatli bir şekilde incelenmek ve analiz edilmek amacıyla

saklanır (Jones ve Somekh'den aktaran Kansızoğlu, 2014, s. 103). Bu araştırmada, TYES modeli çerçevesinde gerçekleştirilen sınıf içi aktif öğrenme uygulamaları sırasındaki öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimlerine ilişkin gözlemler yapılmış ve bu gözlemlere dayalı notlar tutulmuştur.

Yarı Yapılandırılmış Odak Grup Görüşmeleri

Nitel araştırmada görüşme, temel veri toplama araçlarındandır. İnsanların gerçekliğe ilişkin algılarına, anlamalarına, tanımlamalarına ve gerçeği inşa edişlerine vâkıf olmanın iyi bir yoludur. Ayrıca başkalarını anlamak için kullanılan en güçlü yöntemlerdendir (Punch, 2014, s. 165-166). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, yaygın bir şekilde esnek ve çoklu strateji desenlerinde kullanılmaktadır. Bu kapsamda görüşmeciler; konu listesini hazırlamakta ve bunlara yanıt almak istemektedirler. Soruların sıralamasında, kesin ifadelerde ve farklı konulara verdikleri önem ve zaman miktarında önemli bir özgürlüğe sahiptirler (Robson, 2015, s. 353). Bu araştırma kapsamında TYES modeline ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Odak grup, hiçbir müdahalenin olmadığı, ilgilere göre oluşturulan hoşgörülü bir ortamda algıları ortaya çıkarmak için dikkatlice tasarlanmış planlı bir seridir (Krueger ve Casey'den aktaran Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 270). Bu tekniğin en belirgin özelliği, düşünce ve verilerin araştırmacı ve katılımcıların birbirleriyle olan etkileşimleri sonucunda ortaya çıkarılmasıdır. Bu etkileşimle birlikte grup içerisindeki katılımcılar birbirlerinin düşüncelerini soru sorarak öğrenme, anladıklarını tekrar düşünme gibi olanaklar elde etmektedirler (Ekiz, 2009, s. 66). Odak grupların düşüncelerin keşfedilmesinde etkili olma, araştırmacıya katılımcıların diğerlerine nasıl tepki verdiklerini görme imkânı sağlama ve sürekli deneme fırsatı sunma gibi güçlü yönleri bulunmaktadır (Johnson ve Turner, 2003).

Krueger ve Casey'den aktaran Teddlie ve Tashakkori (2015) odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısının 5-10 arası olduğu durumlarda verimin en yüksek olduğunu, grup oluşumunun homojen yapılabileceğini, işlemlerin genellikle bir yardımcı eleman gözetiminde ve bir yönetici tarafından yürütülmesi gerektiğini ve oturumların ilgilenilen konuda bir odak tartışması şeklinde yapılabileceğini ifade etmektedirler (s. 270).

Karma yöntem verisi olan odak gruplarının yapısı öncelikli olarak niteldir. Fakat önemli bulguları desteklemek için (nitel+nicel) bazı basit nicel veri toplama stratejileri kullanılabilir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 271). Bu çalışmada öğrencilerin TYES modeline dayalı düşüncelerinin ve görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öncelikle çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların yer aldığı video aracılığıyla tüm öğrencilerden yanıt alınmıştır. Sonrasında ise TYES'e yönelik olumlu, olumsuz ve kararsız düşüncelere sahip üçer öğrencinin düşüncelerinin daha derinlemesine araştırılması için bu öğrencilerle odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde büyük çoğunluğu video aracılığıyla sorulan sorulardan oluşan odak grup görüşme formu kullanılmıştır (EK 3). Bu uygulamada öğrencilerin TYES modeline yönelik görüşleriyle ilgili olarak sahip olunan anlayışın daha da derinleştirilmesi amaçlanmıştır. Dokuz öğrenciyle gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler de hem nitel hem nicel verilerle birleştirilmiştir.

Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım (2005) odak grup görüşmelerinin rahat ve resmî olmayan bir ortamda 1-3 saat arası olması ve kamera gibi araçlarla kaydedilmesi gerektiğini ifade etmektedirler (s. 253). Bu kapsamda odak grup görüşmeleri yaklaşık olarak 1 saat 10 dakika sürmüş ve video kamerayla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler, uygulamanın yapıldığı okulda bulunan z-kütüphanede yapılmıştır.

Öğrenci Çalışma Örnekleri (Yazı Çalışmaları, Çalışma Kâğıtları)

Öğrenci çalışma örnekleri nitel veriler içindeki en zengin veri kaynaklarından biridir. Öğretimin etkinliği ve öğrencilerin öğrenme durumlarıyla ilgili yansıtıcı bilgiler içeren bu veri kaynakları öğrenme ve öğretmenin doğal bir parçasıdır (Curtis, Webb-Dempsey ve Shambaugh'dan aktaran Kansızoğlu, 2014, s. 104). Bu çalışma kapsamında da öğrencilerin süreç boyunca yaptıkları etkinlikler ve yazma çalışmaları değerlendirilmiştir. Bu yazma çalışmaları; çoğunlukla uygulayıcı, zaman zaman da öğrencilerin akranları tarafından değerlendirilmiş ve bu değerlendirmeler sonrasında öğrencilere yazılı ve sözlü geri bildirimler verilmiştir.

Yansıtıcı Günlük (Araştırmacı Günlüğü)

Yansıtıcı günlükler, araştırmacının günlük olarak veya gerektiğinde kendisi ve yönteme ilişkin çeşitli bilgileri kaydettiği bir tür günlüktür (Lincoln ve Guba'dan aktaran Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 255). Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından uygulama sürecinde gerçekleşen durum ve olaylara ilişkin gözlemlerin aktarıldığı bir araştırmacı günlüğü tutulmuştur. Bu günlükte, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların yanında; zaman zaman analizlerden kısa sınavlara literatür taraması notlarından ders planlarına kadar birçok bilgi kayıt altına alınmıştır.

Videolara Yerleştirilen Çoktan Seçmeli ve Açık Uçlu Sorular

Hem açık uçlu hem de kapalı uçlu maddeleri içeren testler karma yönteme son derece uygundur (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 282). Süreç boyunca öğrencilerle paylaşılan videolara yerleştirilen bu tür sorular aracılığıyla öğrencilerden veriler toplanmış ve bu veriler uygulama süreci ve sonrasında değerlendirilmiştir. Uygulama sonrasında EdPuzzle üzerinden paylaşılan video başta olmak üzere bazı videolarda öğrencilere yöneltilen çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorularla onların TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi deneyimleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu deneyimler yalnızca sınıf içi değil sınıf dışı deneyimleri de kapsamaktadır. Soruların ve maddelerin oluşturulmasında Clark ve Besterfield-Sacre (2017) tarafından önerilen TYES ders değerlendirme adımlarından ve ilgili literatürden yararlanılmıştır. Bu sorular; sınıf içi aşamada yapılan etkinlikler, kısa sınavlar, TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan öğrencilerin etkinlikler sırasında akranlarıyla kurdukları iletişim, TYES'e yönelik farkındalık ve özellikle de geleneksel öğretim ve TYES modeli arasındaki en belirgin farklardan biri olan videolara yönelik öğrenci görüşlerini belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Elde edilen veriler, "Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular" başlığı altında odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerle birlikte ele alınmıştır.

Nicel Verilerin Toplanması ve Nicel Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel veriler Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ), Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi (HÇPY) ve araştırmacı tarafından geliştirilen Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği (ÜYFÖ) ile toplanmıştır.

Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılarak geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği 35 maddeden ve tek faktörden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan tepki kategorileri "Her zaman" (5), "Çoğu zaman" (4), "Ara sıra" (3), "Çok seyrek (2)" ve "Hiçbir zaman (1)" şeklindedir. Ölçekten en fazla 175, en az 35 puan alınabilmektedir. Yüksek puan kaygı düzeyinin yüksek, düşük puan ise kaygı düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Geliştirilen ölçme aracının güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır (Karakaya ve Ülper, 2011, s. 694). Bu değer ölçeğin güvenilirliğinin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin kullanım izni alınmakla birlikte (EK 4) Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen ölçek öğretmen adaylarıyla geliştirildiği için ortaokul öğrencilerine uyarlama çalışması yapılmıştır. Ölçek maddelerinin uygunluğu konusunda alan uzmanlarına danışıldıktan sonra 352 ortaokul öğrencisine ölçek tekrar uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda modelin uyumuna ilişkin kabul edilebilir değerlerin (Meydan ve Şeşen, 2015; Brown, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2007; Hu ve Bentler, 1999) de sunulduğu uyum indeksleri Tablo 10'da belirtilmiştir.

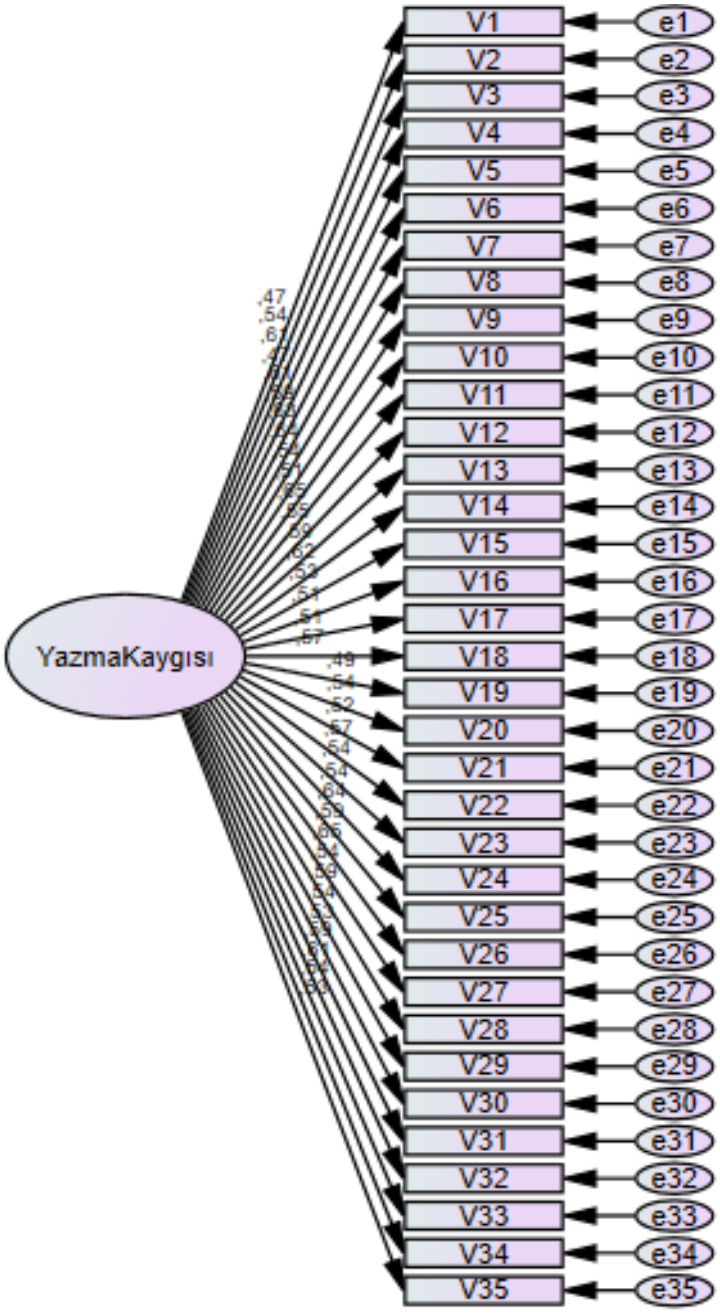
Tablo 10

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucunda Hesaplanan Uyum İndeksleri

Uyum iyiliği	Kabul edilebilir değer	Gözlenen değer
X2 /sd	≤3.00	1,711
Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR)	≤.80	0,045
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	≥.90	0,903
Artırmalı Uyum İndeksi (IFI)	≥.90	0,904
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	≤.80	0,045

Tablo 10'da yer alan iyilik uyum indekslerine bakıldığında modelin verilerle oldukça iyi bir uyum içerisinde olduğu görülmektedir.

Ölçeğin orijinal formundaki faktör yapısı esas alınarak veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Modelin veri ile olan uyumunun incelenmesinin ardından standardize edilmiş regresyon katsayılarına model üzerinde bakılmıştır. Sonuç olarak Şekil 8'de gösterilen model kurulmuştur:



Şekil 8. Maddelerin örtük değişkeni açıklama oranı

Analiz sonuçlarında gözlenen değişkenlerin faktör yapısını açıklama oranlarının .46 ve .65 arasında değiştiği belirlenmiştir. Dolayısıyla faktör yapısının ortaokul öğrencileri için de doğrulandığı belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak da Cronbach Alfa değeri incelenmiş, analiz sonucuna göre tek faktörlü yapının alfa değeri .94 olarak hesaplanmıştır. Bu değer ölçeğin oldukça güvenilir düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi

Yazmayı değerlendirme, etkili yazma öğretimi ve öğrenimi sürecinin merkezinde yer almaktadır (Jones, 2002). Bu yüzden birçok öğretmen öğrenci yazılarını değerlendirmede nesnelliği arttıran araçlar kullanmaktadırlar. Rubrikler de bu araçlar arasında yer almaktadır. Rubrik kullanmadan yapılan değerlendirme puanlayıcının öznel yargılarına dayalı olurken (Spandel'dan aktaran Rezaei ve Lovorn, 2010) rubrik kullanıldığında öğretmenlerin değerlendirmeleri daha geçerli ve güvenilir olmaktadır (Jonsson ve Svingby, 2007; Rezaei ve Lovorn, 2010). Rubrikler, öğretmenin beklentilerini açıklığa kavuşturmada ve öğrencilerin kendi çalışmalarını belirlenmiş kriterlere göre değerlendirmeyi öğrenmelerine rehberlik etmede yararlı öğretim araçlarıdır. Bunun yanında öğrenmeyi desteklemek için yapılan biçimlendirici değerlendirmenin bir parçası olarak hizmet edebilecek öğretimsel rubriklerin kullanılması önerilmektedir (Andrade ve Du, 2005). Bu çalışmada öğrencilerin hikâyeleri Beyreli ve Arı (2009) tarafından geliştirilen "Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi" (HÇPY) kullanılarak puanlanmıştır. Etik ilkeler gereğince veri toplama aracı kullanılmadan önce araştırmacılardan gerekli izinler alınmıştır (EK 5). Kullanılan yönerge üç bölüm ve on özellikten oluşmaktadır: Dış yapı (biçim, yazım ve noktalama), dil ve anlatım (sözcükler, cümleler, paragraflar, anlatım), düzenleme (başlık, serim, düğüm, çözüm). Özelliklerin düzeylere (boyut/derece) göre tanımlanmasında çok iyi (4) düzeyde "etkileyicilik", iyi (3) düzeyde "doğruluk ya da tamlık", orta (2) düzeyde "eksiklik", zayıf (1) düzeyde "yanlışlık ya da yokluk" nitelikleri esas alınmıştır.

Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği

Bu çalışmada öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki üstbilişsel yazma farkındalıkları, araştırmacı tarafından geliştirilen Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği (EK 6) kullanılarak belirlenmiştir.

Araştırmanın verileri Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı yedi ortaokulda (Cumhuriyet Ortaokulu, Ertuğrulgazi Ortaokulu, Fatih Ortaokulu, Gazi Ortaokulu, Hendekyanı Ortaokulu, İMKB Ortaokulu ve Merkez İmam Hatip Ortaokulu) öğrenim gören 384 öğrenciden toplanmıştır. Tablo 11'de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine ve öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri verilmektedir:

Tablo 11

Araştırmanın Katılımcılarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyleri

Cinsiyet	N	%
Kadın	207	53,9
Erkek	177	46,1
Sınıf düzeyi	N	%
5. sınıf	79	20,5
6. sınıf	96	25
7. sınıf	161	41,9
8. sınıf	48	12,5

Tablo 11 incelendiğinde kadın ve erkek öğrencilerin sayısının birbirine yakın olduğu görülmektedir. En fazla katılımcının olduğu sınıf düzeyi ise yedinci sınıftır.

Ölçeğin Geliştirilmesi

Çalışma kapsamında ortaokul öğrencilerinin yazmayla ilgili üstbilişsel farkındalıklarının belirlenebilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracında "yöntemsel bilgi", "koşulsal bilgi", "bildirime dayalı bilgi", "izleme-değerlendirme-hata ayıklama" ve "planlama" olmak üzere beş faktör ve toplamda 23 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan maddelerin faktörlere dağılımı şu şekildedir:

- Yöntemsel bilgi: V4, V8, V23
- Koşulsal bilgi: V1, V15, V21

- Bildirime Dayalı Bilgi: V2, V5, V14, V7, V6, V22
- İzleme-Değerlendirme-Hata Ayıklama: V9, V18, V10, V20, V16
- Planlama: V11, V12, V13, V17, V19, V3

Ölçek beşli likert tipinde oluşturulmuştur. Buna göre ölçekte yer alan kategoriler bana tamamen uygun (5), çok uygun (4), uygun (3), az uygun (2) ve hiç uygun değil (1) olarak belirlenmiştir. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasının sonucunda oluşturulan 23 maddelik ölçeğin son formunda yapılan analizler sonucu elde edilebilecek en düşük puan 23, en yüksek puan 115'tir. Ölçekten alınacak puanların değerlendirilmesinde dikkate alınacak ölçütler şu şekilde belirlenmiştir:

- $23 \leq TP < 54$ (Düşük düzeyde üstbilişsel yazma farkındalığı)
- $54 \leq TP < 84$ (Orta düzeyde üstbilişsel yazma farkındalığı)
- $84 \leq TP \leq 115$ (Yüksek düzeyde üstbilişsel yazma farkındalığı)

Ölçeğin Geçerlilik Analizi

ÜYFÖ'ye (Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği) yönelik geçerlilik analizi kapsamında kapsam geçerliliği ve yapı geçerliliğine bakılmıştır. Yapı geçerliliği kapsamında açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizine yer verilmiştir.

Kapsam Geçerliliği

Bir ölçme aracının geçerliliği, aracın neyi ölçtüğü ve bu işi ne kadar iyi yaptığı anlamına gelmektedir (Anastasi ve Urbina'dan aktaran Tavşancıl, 2014, s. 34). Geçerlilik test puanlarına dayalı olarak yapılan çıkarımların, yorumların ya da eylemlerin doğruluğu; kapsam geçerliliği ise bir testteki madde ya da soruların yapıyı temsil etme derecesine ilişkin geçerliliktir (L. B. Christensen vd., 2015, s. 155-156).

ÜYFÖ'nün geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışma kapsamında öncelikle üstbiliş ve yazma ile ilgili kuramsal temel dikkate alınarak 69 maddelik bir deneme formu oluşturulmuştur. Bu deneme formunun kapsam geçerliliğinin incelenmesi için dokuz alan uzmanının (Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan iki Türkçe öğretmeni, Eğitim Fakültesi

Türkçe Öğretmenliği Programı'nda görev yapan 3 öğretim elemanı, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde görev yapan 4 öğretim elemanı) görüşlerine başvurulmuş ve görüşler arasındaki uyum test edilmiştir. Ardından her bir madde için Lawshe (1975) tarafından belirtilen Kapsam Geçerlilik Oranları (KGO) hesaplanmıştır. Buna göre *p*=,05 anlamlılık düzeyinde 9 uzman için belirtilen en düşük KGO değerinden (,78) düşük olan 19 madde formdan çıkarılmıştır. Kalan 50 maddenin ortalama KGO değeri ise ,95 olarak belirlenmiştir. Dolayısıyla deneme ölçeğinin kapsam geçerliliğinin sağlandığı kabul edilmiştir.

Yapı geçerliliği

Yapı geçerliliği üst düzeyde yapıları temsil ettiğini varsayarak kullandığımız araçların, bu yapıları ne ölçüde temsil ettiği konusunda çıkarımda bulunma işlemidir (L. B. Christensen vd., 2015, s. 184). Ölçme aracı geliştirilirken de ölçme aracının yapı geçerliliğini belirleyebilmek amacıyla faktör analizleri yapılmıştır. Faktör analizi; birbiriyle ilişkili çok sayıda maddenin bir araya getirilerek birbirleriyle tutarlı daha az sayıda faktör elde etmeyi ve maddelerin oluşturduğu yapıların örüntüsünü keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli analizlerin genel adıdır (Kim ve Mueller'den aktaran Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 301). Bu kapsamda ölçeğin faktör yapısının belirlenebilmesi amacıyla açımlayıcı faktör analizi, ortaya konulan yapının ilgili özelliği ölçebilme derecesinin görülebilmesi amacıyla da doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Açımlayıcı faktör analizi, bir ölçme aracında yer alan maddelerin kaç alt boyut altında toplanabileceğini ve aralarında ne tür bir ilişki olduğunu belirleme tekniğidir (Seçer, 2015). Açımlayıcı faktör analizi, gözlenen değişkenlerin hangi faktörleri oluşturduğunu incelemek amacıyla kullanılır. Açımlayıcı faktör analizinde ele alınan kavrama (yapıya) ilişkin çok sayıdaki değişken azaltılır ve bu yapıyı açıklayan daha az sayıda ve açıklama gücü daha yüksek faktörlerin keşfedilmesine çalışılır (Comway ve Huffcut'tan aktaran Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 301). Açımlayıcı faktör analizinin uygulanabilmesi için değişkenlerin normal dağılım göstermesi, çok değişkenli normalliğin kontrol edilmesi, her bir faktör altında en az

üç değişken olması ve örneklem hacmi büyüklüğünün kabul edilebilecek düzeyde olması gerekmektedir (Şencan, 2005). Bu ölçek geliştirme çalışmasında da verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına karar vermek için değişkenlerin normal dağılım gösterip göstermediğine, çok değişkenli normalliğin sağlanıp sağlanmadığına ve örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığına bakılmıştır. Bu kapsamda yapılan KMO ve Bartlett Küresellik testlerine ilişkin veriler Tablo 12'de verilmiştir:

Tablo 12

KMO ve Bartlett Küresellik Test Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin	Bartlett Küresellik Testi		
	Yaklaşık ki-kare	Serbestlik derecesi	Anlamlılık düzeyi
.930	2346,857	253	.000

Tablo 12'de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda KMO değeri .930 olarak bulunmuştur. KMO değerinin .70'ten büyük olduğu durumlarda örneklem uygunluğunun açımlayıcı faktör analizi yapmak için yeterli, .90'dan büyük olduğu durumlarda ise mükemmel (Bryman ve Cramer, 2004) olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla elde edilen değer .90 üzerinde olduğu için örneklem uygunluğunun "mükemmel" düzeyde olduğu söylenebilir. Aynı zamanda Bartlett değeri de istatistiksel olarak anlamlıdır (p<.05). Bu sonuç, değişkenler arası ilişkilerin oluşturduğu matrisin faktör analizi için anlamlı olduğunu ve faktör analizi yapılabileceğini göstermektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 303). Başka bir deyişle test sonucu verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiğini göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bunun yanında açımlayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için ölçekteki madde sayısının 5 katından az olmamak üzere, 200-250 civarındaki bir örneklem büyüklüğünün sosyal bilimler araştırmaları için yeterli olduğu kabul edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 304-305). Comrey ve Lee (1992) de 300 sayısının iyi bir örneklem büyüklüğü olduğunu ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında 384 kişilik örneklem büyüklüğünün yeterli ve iyi olduğu söylenebilir. Varsayımlar sağlandığı için veri setinin faktör analizine uygun olduğu görülmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi kapsamında ÜYFÖ'nün faktör desenini ortaya koymak amacıyla faktörleştirme yöntemi olarak Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood), döndürme yöntemi olarak eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin tekniği seçilmiştir. Direct Oblimin Tekniği, faktörlerin ilişkili olabileceği varsayımından hareketle tercih edilen bir

tekniktir (Field, 2005; Gürbüz ve Şahin, 2014). Bu çalışmada da aynı varsayım söz konusudur.

Yapılan açımlayıcı faktör analizinde açıklanan toplam varyans ve ölçeğin faktör yapısını veren desen tablosu incelenmiştir. Açıklanan toplam varyans tablosunda öz değer, açıklanan varyans ve toplamlı varyans istatistiklerine yer verilmiştir. Öz değer, bir faktörü oluşturan maddelerin faktör yüklerinin karelerinin toplamıdır. Bu değer, faktör sayısına karar vermede kullanılır (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 304). Açıklanan varyans ise faktör analizinde her bir faktörün açıkladıkları varyans miktarlarını göstermektedir. Faktör sayısına karar verilirken öz değerleri 1'den büyük olan faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları dikkate alınmaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 304). ÜYFÖ'ye ait beş faktörün açıkladıkları varyanslar ve öz değerlerle birlikte her bir maddeye ilişkin varyans ve öz değerler Tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13

ÜYFÖ'ye İlişkin Öz Değerler ve Faktörlerin Açıkladıkları Varyans Oranları

Madde	Başlangıç özdeğerleri			Kareler Toplamı Yükleri			Döndürülmüş Kareler Toplamı		
	Öz değer	Açıklanan Varyans %	Toplamlı Varyans %	Öz değer	Açıklanan Varyans %	Toplamlı Varyans %	Öz değer	Açıklanan Varyans %	Toplamlı Varyans %
1	7.639	33,212	33,212	5,628	24,469	24,469	2,579	11,214	11,214
2	1,417	5,292	38,504	2,014	8,755	33,224	2,174	9,454	20,668
3	1,227	5,064	42,968	,679	2,952	36,175	1,899	8,255	28,922
4	1,190	4,903	47,271	,445	1,933	38,108	1,278	5,558	34,480
5	1,041	4,591	52,362	,361	1,568	39,677	1,195	5,196	39,677
6	,902	3,922	55,285						
7	,849	3,691	58,976						
8	,800	3,478	62,454						
9	,775	3,371	65,826						
10	,753	3,274	69,100						
11	,718	3,123	72,223						
12	,677	2,943	75,166						
13	,665	2,891	78,057						
14	,631	2,745	80,802						
15	,606	2,634	83,436						
16	,587	2,552	85,988						
17	,539	2,344	88,332						
18	,521	2,266	90,597						
19	,479	2,081	92,678						
20	,458	1,990	94,668						
21	,450	1,956	96,624						
22	,407	1,772	98,396						
23	,369	1,604	100,00						

Tablo 13'te görüldüğü üzere ÜYFÖ, toplam varyansın %52,36'sını açıklayan %1 öz değere ve %4,5 varyansa sahip beş faktörlü bir yapıya sahiptir. Seçer (2015) faktör analizinde öz değer kavramının bir faktörün tek başına açıkladığı varyansı gösteren bir koşul olduğunu ve faktör analizinde bir alt boyutun öz değerinin en az %1 olması gerektiğini ifade etmektedir (s. 85). Bunun yanında alt faktörlerin her birinin ölçekte yer alan toplam varyansın en az %5'ini açıklaması gerekmektedir (Seçer, 2015, s. 85). Tablodaki değerlere bakıldığında bu koşulların sağlandığı görülmektedir. Ölçeğin beş faktörlü desende açıkladığı toplam varyans %52,36'dır. Dolayısıyla bu değer Streiner (1994) tarafından ölçekteki tüm faktörlerin açıkladıkları toplam varyansın asgari düzeyi olan %50'nin üzerindedir.

Çalışma kapsamında açıklanan toplam varyansla birlikte faktör yük değerleri de hesaplanmıştır. Faktör yük değeri maddelerin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayıdır (Kline, 1994). Tabachnick ve Fidell (2007) geliştirilecek olan ölçekte yer alan her bir maddenin yük değerinin 0,32 veya daha üzerinde olması gerektiğini ifade etmektedir. Bunun yanında iki ya da daha fazla faktörde 0,32 değerinin üzerinde olan ve bu değerler arasındaki farkın 0,10'dan daha az olduğu durumlarda söz konusu maddenin binişik olduğunu ve ölçekten çıkarılması gerektiğini ileri sürmektedir. Bu doğrultuda ölçekte yer alan 14 madde 0,32 değerinin altında olduğu için 13 madde ise binişiklik özelliği gösterdiği için ölçekten çıkarılmıştır. Binişiklik özelliği gösteren maddeler de ölçekten çıkarıldıktan sonra kalan maddeler beş temel faktör altında toplanmıştır. Tablo 14'te her bir maddenin beş ayrı faktörde aldıkları faktör yükleri görülmektedir:

Tablo 14

ÜYFÖ'nün Faktör Yükü Dağılımı

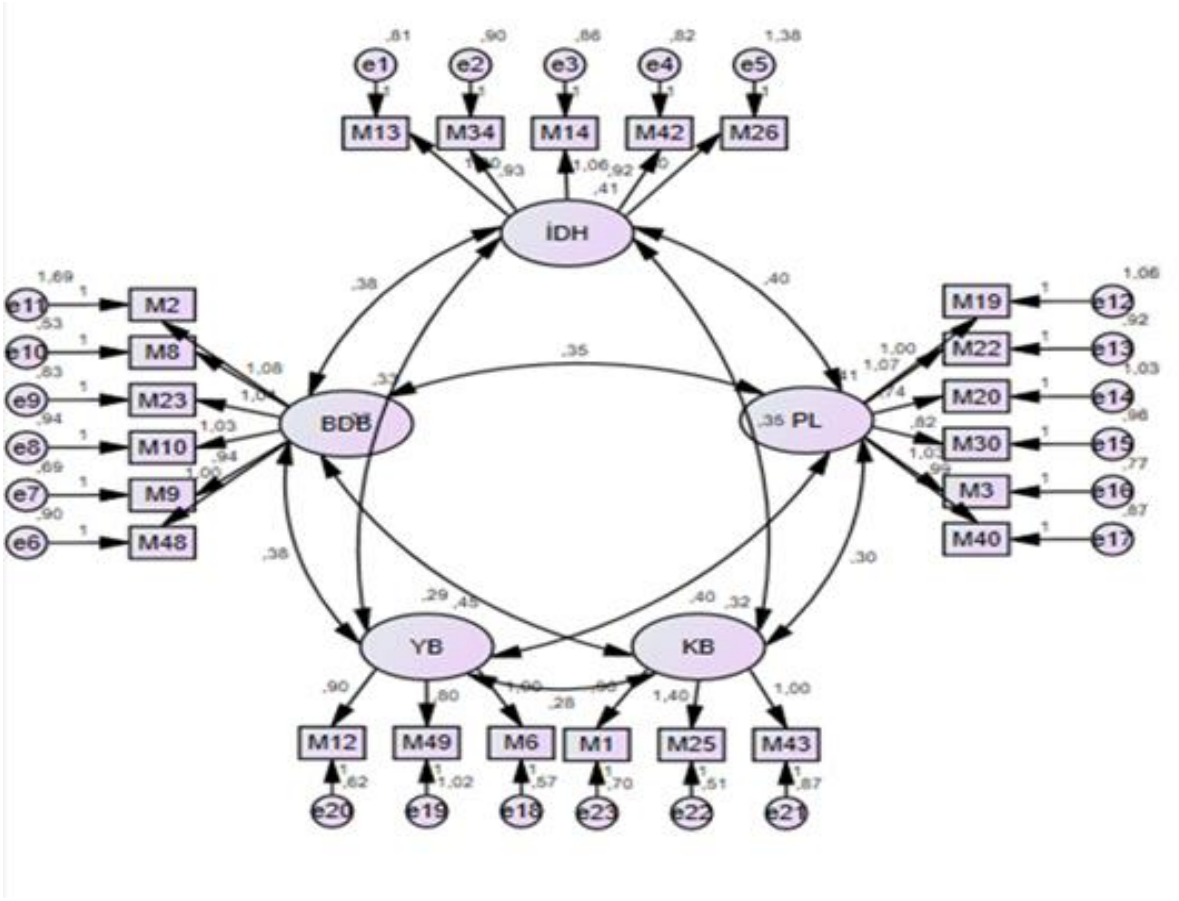
Madde No	Faktör Yükleri 1	2	3	4	5
M12	.724				
M49	.516				
M6	.418				
M1		.723			
M25		.634			
M43		.614			
M2			.557		
M8			.556		
M23			.530		
M10			.495		
M9			.487		
M48			.336		
M13				.690	
M34				.520	
M14				.500	
M42				.364	
M26				.352	
M19					.549
M22					.457
M20					.402
M30					.401
M3					.370
M40					.354

Tablo 14 incelendiğinde ÜYFÖ'nün, faktör yükü .336 ile .724 arasında değişen 23 maddeden oluştuğu ve bu maddelerin beş faktör altında ele alındığı görülmektedir. Bu faktörler sırasıyla "yöntemsel bilgi", "koşulsal bilgi", "bildirime dayalı bilgi", "izleme-değerlendirme-hata ayıklama" ve "planlama" dır. Çalışmada ayrıca açımlayıcı faktör analiziyle belirlenen örtük yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi, test edilen verilerin altında yatan örtük değişkenler arasındaki yapı ve ilişki hakkındaki belli hipotezleri içeren faktör analizi türüdür (Field, 2005, s. 726). Doğrulayıcı faktör analizinde değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan bir modelin ya da hipotezin test edilmesi söz konusudur (Büyüköztürk, 2014).

Doğrulayıcı faktör analizinin yapılabilmesi için üzerinde çalışılan veri seti AMOS programına tanıtılmıştır ve açımlayıcı faktör analizinde belirlenen beş örtük değişken ve her bir değişkendeki maddeler programda tanımlanmıştır. Modelin veri ile ne kadar uyumlu olduğu incelendikten sonra standardize edilmemiş regresyon katsayılarına ve faktörler arasındaki kovaryans değerlerine bakılmıştır. Sonuç olarak Şekil 9'da gösterilen model kurulmuştur:



Şekil 9. Maddelerin örtük değişkenleri açıklama oranları

Şekil 9'daki doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre maddelerin faktörleri açıklama oranları 0.51 ile 1.38 arasında değişmektedir. Katsayılar incelendiğinde tüm maddelerin (gözlenen değişken) kendi örtük değişkenini temsil etme düzeyinin 0,05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Kurulan modelin veri ile uyumluluğunu ya da uyumsuzluğunu belirlemek amacıyla uyum indeksleri kullanılmıştır (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 31). Bu kapsamda ki-kare uyum testi, artık ortalamaların karekökü (RMR), iyilik uyum indeksi

(GFI), düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI), artırmalı uyum indeksi (IFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) uyum indekslerinden yararlanılmıştır. Uyum indekslerinin aldığı değerler Tablo 15'te şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 15

Uyum İyiliği İndeksleri

Uyum İyiliği	Kabul edilebilir değer	Gözlenen değer
X2 /sd	≤3.00	1,536
Artık Ortalamaların Karekökü (RMR)	≤.080	,050
Standartlaştırılmış Artık Ortalamaların Karekökü (SRMR)	≤.080	,041
İyilik Uyum İndeksi (GFI)	≥.90	,929
Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI)	≥.90	,911
Artırmalı Uyum İndeksi (IFI)	≥.90	,946
Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI)	≥.90	,945
Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)	≤.80	,037

RMR değerinin 0 ile 1 arasında değer alacağı ve ,05'den küçük olmasının mükemmel uyum, 0,08'den küçük olmasının ise iyi uyum olarak yorumlanabileceği ifade edilmektedir (Brown, 2006). Tablo 15'te görüldüğü üzere ,050 olarak belirlenen RMR değeri, modelin veri ile mükemmel bir uyumunun olduğunu göstermektedir. Hu ve Bentler (1999) değişkenlerin ölçeğinin artığın büyüklüğünü etkileme durumundan dolayı standardize edilmemiş hatanın yorumlanmasının zor olduğunu öne sürerek standardize edilmiş hata ortalamalarının karekökünün de (SRMR) rapor edilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca 0-1 aralığındaki değişen SRMR değerinin ,08'den daha küçük olmasının istenen durum olduğunu öne sürmektedir. Bu çalışma için hesaplanan SRMR değeri ,041'dir. Bu değer, modelin verilerle istenilen düzeyde bir uyum içinde olduğunu göstermektedir.

İyilik uyum indeksi (GFI) 0 ile 1 arasında değer almakta; söz konusu değerin 0.95 ile 1.00 arasında olması mükemmel bir uyum, ,90 ile ,95 aralığında olması ise kabul edilebilir bir uyum olarak yorumlanmaktadır (Sümer, 2000). Tabloda görülen ,929 değeri modelin veri ile kabul edilebilir düzeyde bir uyum içerisinde olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, düzeltilmiş iyilik uyum indeksi (AGFI) de aldığı ,911 değeri ile kabul edilebilir bir uyuma işaret etmektedir.

Artırmalı Uyum İndeksi (IFI) için de ,95 ve üzeri değer mükemmel; ,90 ve üzeri değerler ise iyi uyuma işaret etmektedir (Meydan ve Şeşen, 2015, s. 33). Bu çalışmadan elde edilen ,946 değeri uyumun mükemmele yakın derecede iyi bir uyum olduğunu ortaya koymaktadır.

Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) için 0,97-1,00 aralığı iyi bir uyumun; 0,95 – 0,97 aralığı ise kabul edilebilir bir uyumun varlığına işaret etmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu nedenle elde edilen 0,945 değeri iyi uyuma yakın bir uyumdur.

Son olarak Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) değeri 0,037 olarak tespit edilmiştir. Bu değer Brown (2006) sınıflamasına göre 0,00 ile 0,05 arasında olduğundan mükemmel bir uyum olarak yorumlanmaktadır.

İyilik uyum indeksleri genel olarak değerlendirildiğinde modelin verilerle oldukça iyi bir uyum içerisinde olduğu görülmektedir. Bu durum belirlenen her bir faktörün, içerisinde yer alan ifadeleri doğru bir şekilde temsil ettiğini ortaya koymaktadır. Diğer bir deyişle birçok uyum indeksi birlikte değerlendirildiğinde benzer sonuçların ortaya çıkması kurulan modelin doğru olduğunu kanıtlamaktadır.

Ölçeğin Güvenilirlik Analizi

Psikometrik açıdan tatminkâr bir ölçek geliştirebilmek için, bir bileşen (faktör) altında toplanan maddelerin veya değişkenlerin kendi aralarında tutarlılık gösterip göstermediğinin incelenmesi gerekmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 315). Bu çalışmada ölçme aracında yer alan maddelerin iç tutarlılığının incelenmesi ve güvenilirliğin kestirilmesi amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik yöntemi kullanılmıştır. Genellikle duyuşsal özelliklerle ilgili güvenilirlikte ve likert tipi skalada tercih edilen (Şeker ve Gençdoğan, 2014, s. 49) Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, maddelerin ağırlıklı olarak ya da dereceli olarak puanlandığı durumlarda kullanılır (Can, 2014, s. 366). Ölçeğin tamamına ve beş faktöre göre yapılan analiz sonucunda elde edilen Cronbach Alpha değerleri Tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16

ÜYFÖ Genel ve Alt Faktörlere İlişkin Cronbach Alpha Değerleri

ÜYFÖ	.883
Yöntemsel Bilgi	.601
Koşulsal Bilgi	.603
Bildirime dayalı bilgi	.599
İzleme/Değerlendirme/Hata Ayıklama	.610
Planlama	.699

Tablo 16'da görüldüğü üzere, yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri .833 olarak hesaplanmıştır. Bu değer "yöntemsel bilgi" faktöründe .577; "koşulsal bilgi" faktöründe .603; bildirime dayalı bilgi faktöründe .573; "izleme, değerlendirme ve hata ayıklama" faktöründe .610 ve "planlama" faktöründe .699 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tamamından elde edilen değer $0.60<a<0.90$ aralığında olduğundan Özdamar'dan aktaran Tavşancıl'ın (2014) sınıflamasına göre oldukça güvenilirdir. Faktörlere bakıldığında da "yöntemsel bilgi" "koşulsal bilgi", "bildirime dayalı bilgi", "izleme, değerlendirme ve hata ayıklama" ve "planlama" faktörlerinin tamamında elde edilen değerlerin oldukça güvenilir olduğu görülmektedir. Bu durum ÜYFÖ'nün iç tutarlılığının olduğunu göstermektedir.

Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplandıktan sonra özellikle incelenmesi gereken diğer bir değer de madde toplam istatistikleridir (Can, 2014, s. 370). Tablo 17'de ölçeğin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarına yer verilmiştir:

Tablo 17

Madde-Toplam İstatistikleri

	Madde silindiğinde ölçek ortalaması	Madde silindiğinde ölçeğin varyansı	Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon	Çoklu korelasyon katsayısının karesi	Madde silindiğinde Cronbach Alpha
M3	83,5300	165,192	,554	,385	,876
M19	83,5718	165,622	,480	,288	,878
M20	83,5352	169,260	,396	,190	,881
M22	83,5352	164,956	,519	,329	,877
M30	83,3264	168,173	,437	,244	,879
M40	83,7621	165,836	,516	,324	,877
M2	83,3394	175,544	,212	,100	,889
M8	83,2480	166,203	,607	,430	,875
M23	83,3551	165,999	,530	,331	,877
M10	83,3133	165,839	,510	,350	,877
M9	82,9295	168,307	,499	,358	,878
M48	83,3003	166,823	,490	,315	,878
M49	83,4700	167,674	,443	,245	,879
M6	83,3577	166,607	,555	,414	,876
M12	83,4334	167,848	,516	,338	,877
M1	82,9843	169,089	,473	,280	,878
M25	83,0809	163,745	,632	,466	,874
M43	83,1540	168,309	,446	,293	,879
M13	83,2219	165,121	,556	,379	,876
M34	83,6084	166,155	,508	,306	,877
M14	83,1671	164,742	,545	,391	,876
M42	83,3316	166,887	,504	,328	,878
M26	83,6501	172,862	,244	,101	,885

Tablo 17'de görüldüğü üzere *r*=.21 ve .63 arasında değer almıştır. Genel olarak düzeltilmiş madde toplam korelasyon katsayısının 0,30 ve üzerinde olması gerekmektedir ancak .20 ve .30 arasında olan maddeler kabul edilebilir maddeler olarak görülmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 183). Bu durum yapı geçerliliği tespit edilen tüm maddelerin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarının belirlenmesine yönelik olarak beş faktörden ve 23 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Karma yöntem veri analizi, nitel ve nicel veri analiz stratejilerinin araştırma çalışmalarında bir araya getirildiği, bağlandığı ve birleştirildiği süreçleri içermektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 312). Farklı karma araştırma desenlerinde farklı analiz işlemleri uygulanmaktadır. Bu araştırmada da kullanılan paralel karma analiz (eş zamanlı desen analizi) ise şu şekilde yapılmaktadır:

1. Nicel ve nitel veri toplama işlemleri paralel ve ayrı bir şekilde gerçekleşir.
2. Nitel veri analizleri, nitel odaklı sorulara ilişkin çıkarımlar ortaya koyarken nicel veri analizleri nicel odaklı sorulara ilişkin çıkarımlar ortaya koyar.
3. Her bir aşamadan elde edilen sonuçların temelinde yapılan çıkarımlar daha sonra birleştirilebilir veya çalışmanın sonunda meta çıkarımları oluşturmak için sentezlenebilir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 315).

Bu çalışmada eş zamanlı desenin bir gereği olarak nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmış ve birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Yorumlama aşamasında ise karşılaştırma yapılacak boyutlar belirlenmiş ve bu boyutlarda yer alan bilgiler birleştirilerek ilişkilendirilmeye çalışılmıştır.

Karma yöntem araştırmalarında veri analizi, nitel veriyi nitel modelleri, nicel veriyi de nicel modelleri kullanarak ayrı ayrı analiz etmeyi içermektedir (Creswell ve Plano Clark, 2014, s. 217). Paralel karma veri analizi de uygun değişkenler için betimleyici/çıkarımsal istatistikleri kullanarak verinin nicel analizi ve ilgili nicel veriye ilişkin tematik analiz kullanarak verinin nitel analizi olmak üzere iki aşamadan oluşmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 315). Bu iki aşamada yapılan işlemler "Nitel Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması" ve "Nicel Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması" olmak üzere iki ayrı başlık altında ele alınmıştır.

Nitel Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Hikâye yazma öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin sınıf dışı zamanda izledikleri videolarda yer alan sorulara verdikleri cevaplar, sınıf içi zamanda yapılan aktif ve iş birlikli

öğrenme etkinliklerindeki öğrenci performanslarına ilişkin olarak yapılan gözlem kayıtları, araştırmacı günlüğünde yer alan notlar, çalışma kâğıtları, öğrencilerin yazı çalışmaları ve uygulama sonrasında öğrencilerle yapılan odak grup görüşmesi kayıtları bu çalışmanın nitel verilerini oluşturmaktadır. Bu nitel verilerin analizinde Gürbüz ve Şahin (2014) tarafından önerilen nitel veri analizi adımları takip edilmiştir (s. 401). Buna göre öncelikle veri toplama süreci ve kayıt işlemi gerçekleştirilmiş veriler çeşitli kavramlar etrafında (yazma başarısı, üstbilişsel yazma farkındalığı, yazma kaygısı, motivasyon, tutum vb.) sınıflandırılarak kategorilere ayrılmış, kavram ve kategoriler arasında bağlantılar kurulmuş, açıklama ve yorumlamaların ardından da araştırma raporlaştırılmıştır.

Nitel veri analizi kapsamında diğer bir işlem odak grup görüşmesi ile toplanan verilerin yazıya aktarılması ve bu veriler üzerinde betimsel analiz yapılmasıdır. Betimsel analizde elde edilen verilerin daha önceden belirlenen başlıklar altında (örneğin temalar) özetlenmesi ve yorumlanması söz konusudur (Altunışık vd, 2005, s. 258). Bu analiz, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturulması, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Altunışık vd, 2005, s. 258).

Verilerin analizinde MAXQDA 12 analiz programı yazılımı kullanılmıştır. Verileri toplamaya, düzenlemeye, analiz etmeye, görselleştirmeye ve yayımlamaya yardımcı olan bu yazılım paketi nitel ve karma yöntem araştırmaları için özel olarak geliştirilmiştir. MAXQDA karma yöntem araştırmalarında kullanılabilecek belli uygulamaları içermesi bakımından tercih edilmektedir. Karma yöntem araştırmalarında MAXQDA kullanımı için en kuvvetli gerekçe; ilişkilendirme, kodlama ve not alma, nitel verileri nicel verilere dönüştürme, istatistiksel yazılıma aktarılmak üzere kod dağılımlarının görsel sunumlarını oluşturmaya imkân verme gibi uygulamalarının bulunmasıdır (Kuckartz'dan aktaran Creswell ve Plano Clark, 2015, s. 258). Bu kapsamda veriler kodlanarak serbest kod listelerine yerleştirilerek kategoriler oluşturulmuş, ortaya çıkan bazı kavramlar, aralarındaki ilişkiyi yansıtacak biçimde modellenmiş ve görselleştirilmiştir. Yorumlama aşamasında ise görüşlere ilişkin frekanslar dikkate alınmıştır. Araştırmada kullanılan nitel veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri Tablo 18'de verilmiştir:

Tablo 18

Araştırmada Kullanılan Nitel Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemleri

	Araştırma sorusu	Veri Toplama Aracı	Veri analizi
1	TYES modelinin öğrencilerin hikâye yazma başarılarına yansıması nasıl olmuştur?	Çalışma kâğıtları, yazılı materyaller, gözlem notları, araştırmacı günlüğü	İçerik analizi, betimsel analiz
2	TYES modelinin öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarına yansıması nasıl olmuştur?	Çalışma kâğıtları, yazılı materyaller, gözlem notları, araştırmacı günlüğü	İçerik analizi, betimsel analiz
3	TYES modelinin öğrencilerin yazma kaygılarına yansıması nasıl olmuştur?	Çalışma kâğıtları, yazılı materyaller, gözlem notları, araştırmacı günlüğü	İçerik analizi, betimsel analiz
4	Uygulama öncesinde hikâye yazarken zorlandığınızı düşündüğünüz unsurlar nelerdir?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)
5	Geleneksel yüz yüze öğretimin olumlu yönleri nelerdir?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)
6	Geleneksel yüz yüze öğretimin olumsuz yönleri nelerdir?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)
7	TYES modeline dayalı yazmanın yararları nelerdir?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)
8	TYES modeli ve geleneksel yüz yüze öğretimin belirgin farkları nelerdir?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)
9	TYES modeline dayalı yazma öğretiminin hangi becerilerinizi geliştirdiğini düşünüyorsunuz?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)
10	TYES modelinde yaşadığınız sorunlar nelerdir?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)
11	TYES modelinin olumsuz yönleri nelerdir?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)
12	TYES modeli kapsamında sizlere sunulan videolara ve bu videolarda yer alan soru/açıklamalara ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)
13	TYES modelinin yansıtma ve değerlendirme aşamasına ilişkin görüşleriniz nelerdir?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)
14	TYES modeline dayalı yazma öğretiminin motivasyon ve tutumunuza bir etkisi oldu mu? Olduysa bu durumu açıklar mısınız?	Odak grup görüşmesi, yazılı görüşler	Betimsel analiz (MAXQDA)

Nicel Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Nicel veriler IBM Statistics 22,0 veri analiz programıyla uygun istatistiksel işlemlerle analiz edilmiş, elde edilen bulgular tablolaştırılarak sunulmuştur. Kullanılacak istatistiksel testi belirlerken verilerin normal dağılım varsayımını karşılama durumuna bakılmıştır. Nitekim Brewer (1985), parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılacağına karar vermede örneklem büyüklüklerinden ziyade normallik varsayımlarının karşılanıp karşılanmama durumunun belirleyici olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu araştırmada da gruplardaki katılımcı sayısından ziyade verilerin normallik durumuna bakılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutundaki sorular ve bu sorular doğrultusunda kullanılan istatistiksel işlemler Tablo 19'da şu şekilde verilmiştir:

Tablo 19

Nicel Veri Analizi Haritası

	Araştırma sorusu		Veri Analizi
1	TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan öğrencilerle geleneksel öğretim alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki yazma başarı puanlarındaki değişim anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	HÇPY	Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü (Faktörlü) Varyans Analizi
2	TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan öğrencilerle geleneksel öğretim alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerindeki değişim anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	ÜYFÖ	Karışık Ölçümler İçin İki Yönlü (Faktörlü) Varyans Analizi
3	TYES modeline dayalı olarak hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin ders içeriğine yönelik ön öğrenme düzeyleri, hikâye yazma başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?	HÇPY	Basit Doğrusal Regresyon Analizi
4	TYES modeline dayalı olarak hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin uygulama sonrasındaki yazma kaygı ve üstbilişsel yazma farkındalığı düzeyleri birlikte hikâye yazma başarılarını yordamakta mıdır?	YKÖ, ÜYFÖ	Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi
5	Ön test ve son testlere bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı boyutlarındaki puanları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?	ÜYFÖ	Tek Yönlü Varyans Analizi
6	TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretiminin öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?		
	a) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test yazma kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?	YKÖ	İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi
	b) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yazma kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?	YKÖ	İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi
	c) Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test yazma kaygı puanları ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	YKÖ	İlişkili Örneklemler İçin T-Testi
	d) Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test yazma kaygı puanları ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	YKÖ	İlişkili Örneklemler İçin T-Testi

Bununla birlikte Tablo 20'de verilerin analize hazırlanmasından geçerliliğinin denetlenmesine kadar olan süreçte yapılan işlemlere yer verilmektedir:

Tablo 20

Karma Model Kapsamında Yapılan Nicel ve Nitel Veri Analizi İşlemleri

	Nicel Veri Analizi	Nitel Veri Analizi
Verilerin analize hazırlanması	• HÇPY, ÜYFÖ ve YKÖ'de yer alan maddelere verilen öğrenci cevapları sayısal değerler atama yoluyla kodlanmıştır. • Değişkenler kodlanarak kod çizelgeleri oluşturulmuştur. • Öğrencilerin videolardaki ve sınıf içi aşamada gerçekleştirilen kısa sınavlardaki sorulara verdikleri cevaplar bir araya getirilmiştir.	• Videolarda yer alan açıklama ve sorulara verilen cevaplar tek bir dokümanda bir araya getirilmiştir. • Sınıf içindeki yazma çalışmaları derlenmiştir. • Sınıf içi gözlem notları kayıt altına alınmıştır. • Sınıf içi aşamanın belli bölümlerinde yapılan video kayıtları yazıya dökülmüştür. • Araştırmacı günlüğünde yer alan kısa notlar analize dâhil edilmiştir. • Odak grup görüşmesi sonucunda elde edilen ses kayıtları yazıya dökülmüştür.
Verilerin incelemesi	• Veriler görsel olarak kontrol edilmiştir. Eksik ve hatalı verilerin olup olmadığı incelenmiştir.	• Nitel verilerin tamamı gözden geçirilmiştir. Verilere ilişkin kısa notlar alınmıştır.
Verilerin analizi	• Araştırma sorularının yanıtlanmasında hangi istatistiksel testlerin kullanılabileceğine ilişkin olarak literatür taraması yapılmıştır. Bu aşamada bir ölçme ve değerlendirme uzmanıyla görüş alışverişinde bulunulmuştur. • Hipotezlerin test edilmesinde parametrik ve parametrik olmayan testlerden hangilerinin kullanılabileceğinin belirlenmesi amacıyla verilerin normal dağılım durumları incelenmiştir. • İstatistiksel testlerin yapılabilme koşullarının ve ilgili varsayımların karşılanma durumları test edilmiştir. • Verilere ilişkin ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistiklere yer verilmiştir. • Veriler IBM SPSS 22.0 nicel analiz programı kullanılarak uygun istatistiksel testlerle analiz edilmiştir. • Test sonucunda ortaya çıkan etki büyüklükleri rapor edilmiştir.	• Veriler kodlanarak kodlara etiketler atanmıştır. • Kodlar; kategori ve temalar altında gruplanmıştır. • Birden fazla kategorinin veya temanın kapsamına giren kodlar belirlenmiş, bu kodlar ilgili kategori ve temalara yerleştirilmiştir. • Temalar, ilgili araştırma sorusunun altında rapor edilmiştir. • Transkript edilen veriler MAXQDA 12 nitel veri analizi yazılım programına aktarılmış ve bu programla analiz edilmiştir. • Veri analizi sonucunda ortaya çıkılan şekiller anlaşılır ve sade olacak şekilde düzenlemiştir.
Veri analizi sonuçlarının sunulması	• Bulgular, tablo ve şekillerle "Nicel Veri Analizinden Elde Edilen Bulgular" başlığı altında sunulmuştur. • İstatistiksel anlamlılık düzeyleri rapor edilmiştir.	• Bulgular, şekillerle "Nitel Veri Analizinden Elde Edilen Bulgular" başlığı altında sunulmuştur. • Görüşlere ilişkin frekans değerleri de şekil üzerinde verilmiştir.

Bulguların yorumlanması	• Bulgular, nitel veri analizinden elde edilen bulgularla ilişkilendirilerek ve ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.	• Bulgular, nicel veri analizinden elde edilen bulgularla ilişkilendirilerek ve ilgili literatürdeki araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılarak yorumlanmıştır. • Bulgulara ilişkin kişisel yorumlamalara yer verilmiştir.
Verilerin ve bulguların geçerliliğinin denetlenmesi	• Kullanılan ölçme araçlarının kapsam ve yapı geçerliliği ortaya konulmuştur. • Araştırma sürecinde katılımcı kaybı olmamış, örneklem seçiminde yanlı davranılmamıştır. • İç tutarlılığa ilişkin istatistikler yapılmıştır.	• Verilerin geçerliliğin sağlanması için kodlama ve temalara aktarma işlemi ikinci bir değerlendirici tarafından da kontrol edilmiştir. • Katılımcı kontrolü (member check) gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Süreci

Araştırma süreci pilot çalışma ve asıl çalışma olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır. Pilot çalışma başlığı altında araştırmada neden pilot çalışma yapıldığının gerekçesi ortaya konulmuş ve çalışma sonrasında asıl uygulamada dikkat edilecek hususlar ve alınan kararlar sıralanmıştır. Asıl çalışmada ise uygulama süreci ayrıntılı olarak anlatılmış, yapılan etkinliklere ve öğrencilerin yazma çalışmalarından örneklere yer verilmiştir.

Pilot Çalışma

Pilot veya uygulanabilirlik çalışması, tasarımın küçük bir uygulaması veya gelecekteki veri toplama sürecinin niteliğini garanti altına almak için yapılacaklar dizisidir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 243). Asıl amaç veri toplamak değil araştırmacının araştırma süreci, görüşme soruları, gözlem teknikleri ve kendisi hakkında bir şeyler öğrenmesidir (Glesne, 2013, s. 75). Pilot çalışma, projedeki süreçleri denemek veri toplama protokollerinde ortaya çıkabilecek olası problemleri belirlemek ve gerçek çalışma için aşamaları kurgulamak için az miktarda verinin toplandığı bir aşamayı ifade etmektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 243). Bu çalışmalar, potansiyel bir teori kaynağı olarak olaylar ve eylemlerin katılımcılar için ne anlama geldiğinin daha iyi anlaşılmasını sağlayarak davranışları anlamlandırmada bir perspektif sunmaktadır (Maxwell, 2018, s. 67)

Light, Singer ve Willet (1990) hiçbir tasarımın kendinden önceki küçük ölçekli açımlayıcı bir çalışmayla geliştirilmedikçe tamamlanmış sayılamayacağını ve pilot çalışmaların bu

nedenle harcanan zamana ve çabaya değecek düzeyde önemli olduğunu ifade ederek araştırmanın herhangi bir yönü netleştirilmeyi gerektiriyorsa bir pilot çalışmanın tasarlanması gerektiğine dikkat çekmektedirler (s. 213).

Pilot çalışma veri toplama yöntemlerini denemekten daha fazlasıdır (Merriam, 2013, s. 262). Pilot çalışma araştırmanın birçok yönden değerlendirilmesinde oldukça yararlıdır. İlgi çekici bir kavramın, katılımcıların da ilgisi kapsamında olup olmadığının öğrenilmesi; araştırma durumunun ve soruların açıklığa kavuşturulması, önerilmiş konu ve bağlam hakkında sahip olunan varsayımların ortaya çıkması ve sınanmasına katkı sağlamaktadır (Glesne, 2013, s. 74-75).

Genellikle bir pilot çalışma, asıl çalışmada yer almayacak olan sınırlı sayıdaki katılımcıdan elde edilen verileri içermektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2015, s. 243). Pilot çalışma, araştırma yöntemlerinin denenmesi için önemli bir fırsattır. Bu yüzden pilot çalışmanın, gerçek çalışmanın yapılacağı kişiler ve durumlara en yakın koşullarda gerçekleştirilmesi önerilmektedir (Glesne, 2013, s. 74-75).

Van Teijlingen ve Hundley (2002) pilot çalışmaların önemli olduğunu gösteren nedenleri şu şekilde sıralamışlardır:

- Veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve yeterliliğinin test edilmesi,
- Bir çalışmanın uygulanabilirliğinin değerlendirilmesi,
- Bir araştırma protokolünün tasarlanması,
- Araştırma protokolünün gerçekçi ve uygulanabilir olup olmadığının değerlendirilmesi,
- Örnekleme çerçevesi ve tekniğinin etkili olup olmadığının saptanması,
- Ön verilerin toplanması,
- Önerilen yöntemlerin belirlenmesi ve ortaya çıkabilecek problemlerin belirlenmesi,
- Planlanan çalışma için hangi kaynakların gerektiğinin belirlenmesi.

Sıralanan bu nedenlerle de ilişkili olarak TYES modelinin Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilen hikâye yazma öğretiminde uygulanabilir olup olmadığının ön değerlendirmesini yapmak, uygulama sürecinde ortaya çıkan durumlarla ilgili gözlemler yaparak bunları asıl uygulamaya yansıtmak, uygulama sürecinde oluşan aksaklıkların asıl uygulamada yaşanmaması noktasında önlem almak, asıl uygulamada kullanılacak veri

toplama yöntemlerinin denemesini yapmak, yapılması planlanan sınıf içi etkinliklere yönelik öğrencilerin ilgisini gözlemlemek, oluşturulan materyallerin işlevselliğine yönelik daha sistemli bir bakış açısı geliştirmek, oluşturulan ders içeriğinin çalışmanın amaç ve kapsamına olan uygunluğunu belirlemek ve sınıf dışı aşamada neler yapılabileceğine yönelik daha sağlam bir anlayış oluşturmak amacıyla bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir.

Pilot çalışmanın planlama aşamasında, bu ön uygulamanın yapılacağı ortam ve şartların asıl uygulamadakine benzer bir yapıda olmasına dikkat edilmiştir. Buna göre öncelikle sınıf mevcudu, sınıfın fiziksel koşulları ve öğrencilerin sınıf dışında internete erişim olanakları gibi durumlara dikkat edilmiştir. Pilot çalışma asıl uygulamada planlandığı şekilde farklı bir okulda ancak aynı sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Çalışma, asıl uygulamada olduğu gibi pilot uygulamada da deney ve kontrol grubu olmak üzere iki sınıfta yapılmıştır. Pilot uygulama sonuçları şu şekilde özetlenebilir:

- Uygulama süreci tekrar gözden geçirilmiş, daha önce üzerinde durulmayan motivasyon ve tutum gibi bazı konular da araştırma kapsamına alınarak kavramsal çerçeve genişletilmiştir.
- Süreçte öğrencilerin motivasyonunun sürekliliğinin sağlanmasının oldukça önemli olduğu görülmüştür. Bu nedenle asıl uygulamada ClassDojo platformunun kullanılmasına karar verilmiştir.
- Öğrencilerin, araştırmacı tarafından oluşturulan "Ters Yüz Edilmiş Yazma Sınıfı" başlıklı öğrenme yönetim sistemine EdPuzzle platformu kadar ilgi göstermedikleri ve buradaki görevleri yerine getirme konusunda sorumlu davranmadıkları görülmüştür. Buna, söz konusu öğrenme yönetim sisteminin EdPuzzle sistemiyle birlikte kullanılmasının zaman alıcı olması ve burada öğrencilere sunulan benzer içeriklerin EdPuzzle üzerinden de öğrencilerle paylaşılmasının mümkün olması gibi nedenler eklendiğinde "Ters Yüz Edilmiş Yazma Sınıfı" başlıklı öğrenme yönetim sisteminin asıl uygulamada yer almamasına karar verilmiştir.
- İlgi çekme, motivasyon sağlama, ön öğrenmeleri kontrol etme gibi açılardan Plickers ve Flipquiz gibi uygulamaların oldukça yararlı olduğu görülmüş ve bu uygulamaların sürekliliğinin sağlanmasının gerekliliği anlaşılmıştır.
- Sekiz haftalık uygulamanın, sunulacak içerik ve etkinlikler açısından düşünüldüğünde yeterli olduğu görülmüştür.

- Kullanılması planlanan veri toplama araçlarının uygulanması aşamasında öğrencilerin herhangi bir sorunla karşılaşmadıkları gözlemlenmiştir.
- Grup hâlinde yapılan sınıf içi etkinliklerde öğrencilerin oldukça aktif oldukları görülmüş ve bu etkinliklerin sayısının arttırılmasına karar verilmiştir.
- İşbirlikli yazma etkinliklerinde, oluşturulan grupların seçilmesinde öğrencilerin yazma becerilerinin yanında grup hâlinde çalışma becerilerine de sahip olmalarının gerekliliği görülmüştür. Öğrencilerin yazmaya yönelik eksik ve güçlü yönlerinin öğretmen tarafından sistemli şekilde takip edilmesinin ve geri bildirimin sürekliliğinin sağlanmasının önemli olduğu anlaşılmıştır.
- TYES modelinin sınıf dışı aşamasında öğrencilere sunulacak videoların sayısı arttırılmıştır.
- Video soru ve açıklamalarının sayısı arttırılmıştır.
- Pilot uygulamanın birinci ve ikinci haftasında videoyu izlemeyen öğrencilere videolar sınıf ortamında izletilmiş ve bu şekilde öğrencilerin ders içeriğine erişmesi sağlanmıştır. Ancak bu durumun hem ders içi etkinliklerin gerçekleştirilmesini hem de zamanın etkili şekilde kullanılmasını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu nedenle asıl uygulamada videonun kesinlikle sınıf dışı aşamada izlenmesi gerektiği bilgisinin öğrencilerle paylaşılmasına karar verilmiştir.

Asıl Araştırmanın Genel Tanıtımı

Bu çalışmada McGrath, Groessler, Fink, Reidsema ve Kavanagh (2017) tarafından geliştirilen ve TYES modelinin uygulanmasında önerilen hususları içeren 7C Modeli (Conceptualize [Bağlamlaştırma], Create [Oluşturma], Communicate [İletişim Kurma], Collaborate [İş Birliği], Consider [Düşünme], Combine [Bütünleştirme], Consolidate [Güçlendirme]) göz önünde bulundurulmuştur. Modeldeki yedi unsur temelinde yapılan işlemler şu şekildedir:

Bağlamlaştırma Aşaması

Bu aşama, eğiticinin öğrenme tasarım sürecini ve öğrenme çıktılarını farklı bir bakış açısıyla yeniden düşünmesine olanak tanıyan önemli bir adım olarak kabul edilmektedir. Bu aşamada özellikle öğrencilerin teknolojiye erişimi, öğrencilerin ön deneyimleri ve kurumsal destekle ilgili unsurların altı çizilmektedir (McGrath vd., 2017, s. 40). Bu kapsamda ele alınan unsurlar ve bu unsurlara dayalı olarak yapılanlar şu şekildedir:

Araştırmanın amacı: Araştırmada, TYES modelinde öğrencilerin hikâye yazma konusunda daha yetkin duruma gelmesine katkı sağlayacak bilgileri edinmelerine, hangi bilgileri edindiklerine yönelik üstbilişsel bir farkındalık geliştirmelerine, eksik ve güçlü oldukları yazma alanlarının farkında olmalarına, edindikleri bilgileri uygulayabilecekleri iş birlikli etkinliklere aktif olarak katılmalarına, akranlarından ve öğretmenlerinden alacakları geri bildirimlerle yazma becerilerimi geliştirebilmelerine ve sınıf içi/dışı öğrenme sürecinde iletişim fırsatlarından en üst düzeyde yararlanarak yazma kaygılarını azaltmalarına yardımcı olma amacı taşınmaktadır.

Bütçe: Araştırma araştırmacının imkânlarıyla gerçekleştirildiğinden herhangi bir bütçe öngörülmemiştir.

Süre: Araştırmanın uygulama süresi sekiz haftadır.

Teknoloji destekli öğrenmede yararlanılan eğitimsel ve teknik uzmanlar: Uygulama, teknoloji destekli bir uygulama olduğundan bir Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri alan uzmanından destek alınmıştır. Video oluşturma, videolara animasyon ve ses ekleme, teknolojiye dayalı ders içeriği ve etkinlik oluşturma gibi konularda alınan destekle öğrencilerin karşılaşabileceği olası sorunlar en aza indirgenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin teknoloji bilgisi, teknolojiyi öğrenme amaçlı kullanmadan beklentileri ve yeni araçları öğrenme kapasiteleri: Uygulama öncesindeki oturumda, araştırmanın Web 2.0 araçlarının ve genel anlamda teknolojinin kullanılacağı bir uygulama olduğu, bu yüzden de bilgisayar kullanımındaki yetkinlik ve internet erişimi gibi konuların araştırmanın amacına ulaşmasında oldukça kritik bir öneme sahip olduğu bilgisi öğrencilerle paylaşılmıştır. Bu kapsamda öğrencilerin bilgisayar kullanımına ilişkin alışkanlıklarını ve eğilimlerini belirlemek amacıyla öğrencilere birtakım sorular yöneltilmiştir. Bunlar "Bilgisayarı günde ne kadar kullanıyorsunuz?" "İnterneti genellikle hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?",

İnternete erişimde genellikle hangi araçları kullanıyorsunuz?" "Facebook, Twitter, Instagram, Youtube vb. araçları kullanıyor musunuz?", "Hangi sosyal ağlara üyesiniz?", Herhangi bir dersteki konuyu öğrenmenize yardımcı olabilmesi amacıyla hazır ders anlatımlarının olduğu videoları izliyor musunuz?", "İnterneti kullanarak araştırma yapıyor musunuz?", "Bilgisayar oyunlarını oynuyorsanız bunu hangi sıklıkta ve ne kadar zaman ayırarak yapıyorsunuz?", "Bilgisayarda yazı yazmayı seviyor musunuz?" gibi bilgi iletişim teknolojilerini öğrencilerin ne kadar bildiklerine yönelik genel bir anlayış oluşturmaya yönelik sorulardır. Sorulara verilen cevaplar, öğrencilerin tamamının internete masaüstü, dizüstü ve tablet bilgisayarlar araçlarından en az biriyle erişebildikleri, kendilerine ya da ailelerinden birilerine ait mobil cihazlardan da bunu gerçekleştirebilecekleri yönünde olmuştur. Öğrencilerin önemli bir çoğunluğunun interneti iyi vakit geçirme, iletişim kurma ve oyun oynama amaçlı kullandıkları, az sayıdaki öğrencinin Matematik ve Fen Bilgisi gibi sayısal derslerde anlayamadıkları konuyu öğrenmede internetten yararlandıkları, neredeyse tamamının Facebook, Twitter, Instagram ve Youtube gibi araçları kullandıkları, düzenli olarak internetten araştırma yapan öğrencinin olmadığı, bilgisayarda yazı yazmaya ise Facebook ve Twitter gibi sosyal medya araçlarıyla iletişim kurma dışında sıcak bakmadıkları belirlenmiştir. Teknolojiyi eğitsel amaçla kullanma konusunda ise olumlu düşüncelere sahip ve yeni araçları öğrenme konusunda istekli oldukları sonucuna varılmıştır.

Teknoloji kısıtlamasının varlığı: Araştırmada, her öğrencinin basit düzeyde kullanıcı adı ve şifre alma aşamalarını tamamlayarak erişebileceği, kullanımı kolay araçlar tercih edilmiştir. Bu noktada herhangi bir erişim kısıtlaması olmayan araçlar kullanılmıştır.

Göz önünde bulundurulan standartlar, politikalar ve erişim kısıtlamaları: Uygulama süreci boyunca etik ilkeler göz önünde bulundurulmuş, elde edilen veriler araştırmayla ilgisi olmayan üçüncü şahıslarla paylaşılmamıştır. Araştırmaya katılmanın gönüllük esasına dayalı olduğu ve uygulamanın herhangi bir aşamasında uygulamadan çıkma haklarının saklı olduğu bilgisi öğrencilere verilmiştir. Videoların ders öncesinde izlenmesini sağlamak amacıyla videolara tarih ve saat sınırlaması getirilmiş, videolar konularına göre aşamalı şekilde hafta hafta paylaşılmıştır. Bunun yanında öğrencinin önceki haftalarda paylaşılan videoları tekrar izleyebilmesi noktasında herhangi bir kısıtlama getirilmemiş, böylelikle öğrencilere tekrar yapma ve edindikleri bilgilerin kalıcılığını sağlama fırsatı sunulmuştur.

TYES modeline yönelik olarak öğrencilerin deneyimleri: Öğrenci deneyimleri, araştırma süreci boyunca farklı türdeki veri toplama araçlarıyla belirlenmeye çalışılmıştır.

Öğrencilerin hâlihazırda Facebook, Twitter ve Instagram gibi sosyal medya araçlarını kullanma durumları: Öğrencilerin yalnızca 4'ü Facebook, Twitter ve Instagram gibi sosyal medya araçlarından herhangi birini kullanmamaktadır. Bu üç aracın tamamını kullanan 14 öğrenci, ikisini kullanan 21 öğrenci, birini kullanan 25 öğrenci bulunmaktadır.

Oluşturma Aşaması

McGrath vd. (2017) yeni bir kaynak geliştirmeye başlamadan önce, hâlihazırda oluşturulmuş ve yapılandırılmış kaynak havuzunun farkında olmanın önemli olduğunu ifade ederek bu aşamanın çoğunlukla bütünleştirme ve uyarlamayla ilgili görevleri ve başkalarının geliştirdiği şeylerin özünün, öğretimi yapılacak yapı içinde kavramsallaştırılmasını içerdiğini öne sürmektedir. Oluşturma aşamasındaki alt unsurlar ve bu unsurlar kapsamında yapılan işlemler şu şekildedir:

Sahip olunan, ödünç alınan ve oluşturulan videolar: Uygulama süresince öğrencilerle paylaşılan videoların bir kısmı araştırmacı tarafından geliştirilmiş, bir kısmı uyarlanmış, bir kısmı Türkçeye çevrilerek seslendirilmiş bir kısmı ise orijinal şekliyle kullanulmıştır. Bu yönüyle çeşitlilik içeren bir video havuzu oluşturulmuştur.

Kitlesel çevrimiçi açık kurslardan, açık eğitimsel kaynaklardan yararlanma durumu: İçeriklerin oluşturulmasında Eğitim Bilişim Ağı, Khan Academy gibi çevrimiçi kurslardan; McGraww Hill, Kristen Stewart gibi Youtube kanallarından ve çeşitli video paylaşım sitelerinde yer alan içeriklerden yararlanılmıştır. Bazı anlatımlar; sadeleştirme, kısaltma ve yeniden ifade etme gibi işlemlerden geçirilerek ortaokul düzeyine uygun hâle getirilmiştir.

Teknoloji kullanmada sağlanan destekler: Edpuzzle video yönetim sistemine ilişkin tanıtıcı rehber hazırlanmış, pilot çalışmada tecrübe edilen kesintiye uğrama durumunu ortadan kaldırmak için videolar Youtube üzerinden de paylaşılmıştır.

Videoların Oluşturulması

TYES modeline dayalı olarak sınıf dışı aşamada öğrencilerin izleyecekleri videolar oluşturulurken birtakım hususlara dikkat etmek gerekmektedir. McGrath vd. (2017) bunlar arasında gerçekçi olmayı, iyi plan yapmayı ve içeriği sorun hâline getirmeden öğrencileri videoya nasıl çekeceğini bilmeyi saymakta; gözden geçirilebilir, güncellenebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir şablonlarla çalışmayı önermektedirler (s. 46). Benzer şekilde Brewer ve Carroll (2016) TYES modelinde planlama, içerik ve öğrencilerin katılacağı etkinlikleri araştırmanın önemli bir yer tuttuğunu, hazırlanan videolara öğrenci katılımını sağlamanın ve iyi bir videonun nasıl hazırlanacağını bilmenin kritik öneme sahip olduğunu ifade etmektedirler. Bu noktada etkileşimli videolar önemli bir yer tutmaktadır. Nitekim Karaca (2016) ters yüz öğrenmede kullanılan videoların genellikle etkileşimli videolar olduğunu, bu videoların da geleneksel videolardan farklı olarak öğrencinin daha aktif olmasını sağlayan bir yapı sergilediğini ifade etmektedir. Öğrencinin etkileşimli videoda yer alan soruları yanıtlaması, yanıtlarına geri bildirim alabilmesi ve yanıtlarının öğretmen tarafından değerlendirilebilmesi ile ders dışı zamanlardaki öğrenme deneyimleri daha nitelikli ve etkileşimli bir yapıya kavuşmaktadır (s. 1174).

Bergmann ve Sams (2012) TYES modeli çerçevesinde hazırlanan videonun öğrencilerin sevebileceği şekilde düzenlenebilmesi için şu basamakların uygulanmasını önermektedir (s. 44-47):

- Videoyu kısa tutma,
- Videoya sesle hareket katma,
- Videoyu başka öğretmenlerle oluşturma,
- Videoya mizah ekleme,
- Videoda öğrencinin zamanını boşa harcamasına neden olacak gereksiz ayrıntılara yer vermeme,
- Videoya bilgi notu ekleme,
- Videoya belirtme çizgileri ekleme,
- Video görüntüsünü yaklaştırıp uzaklaştırma,
- Videoda kullanılan materyallerle ilgili telif haklarına dikkat etme.

Konuyla ilgili olarak Ash (2012) uygulayıcılara kendi videolarını oluşturma konusunda ısrarcı davranmamalarını, mümkünse videoları başka bir kişiyle oluşturmalarını, videolara erişim sorunuyla ilgili gerekli tedbirleri almalarını ve öğrencileri videoya çekecek bir yol bulmalarını önermektedir. Helgeson (2015) da benzer şekilde videoları kısa tutmanın önemine dikkat çekerek bunun, öğrencilerin katılımına ve odaklanmalarına; videoları durdurma, not alma ve önemli gördükleri şeyi tekrar izlemeye zaman ayırabilmelerine katkı sağladığını ifade etmektedir (s. 66).

İdeal video uzunluğunun ne kadar olması gerektiği konusunda ise farklı görüşler mevcuttur. Örneğin Burton (2013) bu süreyi 6-7 dakika olarak belirlerken Schmidt ve Ralph (2016) ile Brewer ve Carroll 10-15 dakika arasındaki videoları ideal video uzunluğu olarak kabul etmektedirler. Helgeson (2015) öğretim düzeylerine göre farklılaştırılmış bir öneri getirerek video süresini ilkokul için genellikle 10 dakikadan az, ortaokulda yaklaşık olarak 10 dakika olarak belirlerken lisede ise bu sürenin 15-20 dakikanın üzerine çıkmaması gerektiğini ileri sürmektedir (s. 66). Videonun kısalığının yanında, öğrencilerin çok daha katılımcı olmaları ve bilgiyi daha iyi bir şekilde öğrenebilmeleri için videoların farklı kaynaklardan elde edilmesi, videolarda farklı kişilerin kullanılması ve videolara ilgi çekici unsurların yerleştirilmesi önerilmektedir (Schmidt ve Ralph, 2016).

Tüm bu öneriler doğrultusunda öncelikle 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar temelinde bir Türkçe öğretmeni; bir Türkçe eğitimi, bir Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve bir Eğitim Bilimleri Bölümünde alan uzmanı olan üç öğretim üyesinin önerileri göz önünde bulundurularak öğrencilerin ilgi çekici bulacağı videolar oluşturulmaya çalışılmıştır. Videoların uzunluğundan hangi unsurları içermesi gerektiğine, videolardaki soru ve açıklamaların nitelik ve niceliğinden bu soruların değerlendirilmesine kadar birçok konuda alan uzmanlarıyla iş birliği yapılmış ve görüş alışverişinde bulunulmuştur. Bu doğrultuda dil becerilerinin bir bütün olduğu ve bir beceri alanındaki gelişimin diğer alanları da olumlu yönde etkileyeceği düşüncesinden hareketle videoların; olabildiğince okuma, dinleme ve yazma becerisi ile bu becerilerin alt alanlarına katkı sağlayacak unsurları içermesi gerektiği konusunda uzlaşı sağlanmıştır. Buna göre videolarda yalnızca sese değil animasyon, efekt, ilgi çekici görseller, karakterler, mizah, müzik, altyazı, başlık vb. unsurlara da ders içeriğinin elverdiği ölçüde yer verilmeye çalışılmıştır. Bu anlayışla oluşturulan videoların genel özellikleri şu şekildedir:

- *Videolar kısa tutulmuştur:* Edpuzzle üzerinden paylaşılan videoların en kısası, 1.48 ile ilk hafta paylaşılan "Hikâye nedir? Hikâye türünün özellikleri" videosu olurken en uzunu ise yine ilk hafta paylaşımı yapılan ve içerisinde Ömer Seyfettin'in Kaşağı adlı hikâyesinin anlatımının da yer aldığı "Hikâye Türünün Özellikleri (1)- Olay hikâyesi ve Örnek Metin (Ömer Seyfettin-Kaşağı)" 10.11 dakikalık video olmuştur. Videolar oluşturulurken bir haftaya düşen toplam video süresi de göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre birinci hafta, 21.51 ile video süresinin en fazla olduğu hafta olurken "Hikâyede Mizah Unsurlarından Yararlanma" ve "Hikâyede Diyalog Yazma" videolarının paylaşıldığı altıncı hafta 8.07 ile video süresinin en az olduğu hafta olmuştur.
- *Videoya sesle hareket katılmıştır:* Ses, videoların tamamında kullanılmıştır. Öğrencilerin geleneksel yüz yüze öğretimde olduğu gibi anlatımı tek bir kişinin sesinden dinlemelerindense farklı kişilerin seslerinden dinlemeleri sağlanarak videolar daha ilgi çekici hâle getirilmeye çalışılmıştır. Anlatımın ya da diyalogun olduğu bölümlerde ses efektleri ve müzikler de zaman zaman tercih edilmiştir.
- *Videoların bir kısmı başka öğretmenlerle oluşturulmuştur:* Videoların bir kısmına Eğitim Bilişim Ağı'ndan erişilse de önemli bir bölümü araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Kaynak dili İngilizce olan bazı videolara ise dublaj yapılmıştır. Bir ders içeriğinden yararlanılarak araştırmacı tarafından kurgulanan bazı videolara farklı unsurların eklenmesi noktasında sunulan öneriler dikkate alınmıştır.
- *Farklı teknolojik araçlar kullanılmıştır:* Videoların oluşturulmasında Powtoon animasyon programı, Sony Vegas Pro 13 ve Windows Movie Maker programları kullanılmıştır.
- *Videolara mizah eklenmiştir:* Paylaşımı yapılacak bazı videoların belirlenmesinde "mizah içerme" unsuru da göz önünde bulundurulmuştur. Diyalog, konu ve ana fikir videoları başta olmak üzere birçok videoda mizah unsurlarına yer verilmiştir.
- *Videolarda öğrencinin zamanını boşa harcamasına neden olacak gereksiz ayrıntılara yer verilmemiştir:* Öğrencinin videoyu izlerken sıkılmasını ya da video izlemeyi zaman kaybı olarak görmesini engelleyebilmek amacıyla videolar kısa tutulmuş, açıklamaların uzun olmamasına dikkat edilmiş ve uzun cevap gerektirmeyen Evet/Hayır türü sorulara da yer verilmeye çalışılmıştır.

- *Videolara soru/açıklama/bilgi notu eklenmiştir:* Videolarda 52 açık uçlu soru, 46 açıklama/bilgi notu, 13 çoktan seçmeli soru ve 11 evet/hayır sorusu bulunmaktadır. Açıklamalar genellikle videonun başında konuyu özetleme, önceki videolardaki bir bilgiyi hatırlatma, videoda anlatımı yapılan konuyu daha özlü bir şekilde aktarma, tanımlama, dikkat çekme ve öneri sunma çerçevesinde oluşturulmuştur.
- *Videolara belirtme çizgileri eklenmiştir:* Videolarda özellikle belli noktalara dikkat çekmek amacıyla belirtme çizgisi ve ok işareti gibi unsurlar kullanılmıştır.
- *Video görüntüsü yaklaştırılıp uzaklaştırılmıştır:* Videoların bazıları Powtoon ile oluşturulduğundan yaklaşma, uzaklaşma, odaklama, hareket ettirme gibi araçlar kullanılmış ve bu şekilde içerikte daha fazla dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir.

Tüm bu unsurlar dikkate alınarak hazırlanan videolar bir TYES Tanıtımı ve 23 ders anlatımı olmak üzere 24 adettir (EK 7). Tablo 21'de, paylaşılan bu videolarla ilgili bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 21

EdPuzzle Platformunda Paylaşılan Videolara İlişkin Tanıtıcı Bilgiler

Hafta	Video Başlığı	Video süresi	Video Türü	V.S.K.	B. N.	A.U.S.	Ç.S.S.	Evet/H	Kaynak	Kaynak
1	TYES Modeli Tanıtımı	02:47	Seslendirme	1	1	1	-	5	İ	
1	Hikâye nedir? Hikâye türünün özellikleri	1:48	Hazır	4	1	-	1	-	T	EBA
1	Hikâye Türünün Özellikleri (1)- Olay hikâyesi ve Örnek Metin (Ömer Seyfettin-Kaşağı)	10:11	Hazır	4	-	5	-	1	İ	EBA
1	Hikâye Türünün Özellikleri (2)- Durum Hikâyesi ve Örnek Metin (Memduh Şevket Esendal-Mendil Altında)	7:05	Hazır	4	1	4	-	-	T	EBA
2	Ana Fikir-Konu-Tema	04:32	Seslendirme	2	2	6	-	1	İ	Tim ve Moby
2	Ana Fikir-Tema 2	3:07	Seslendirme	2	1	2		2	İ	McGraw Hill
2	Ana Fikir-Tema 3	2:22	Seslendirme	2	1	2	-	-	İ	McGraw Hill
2	Ana Fikir-Tema 4	2:30	Seslendirme	2	2	1	-	-	İ	McGraw Hill
2	Ana Fikir- Tema 5	03:48	Seslendirme	6	1	2	2	-	İ	McGraww Hill
3	Bir Metne Başlık Yazarken Nelere Dikkat Edilmelidir?	03:29	Powtoon	1	1	1	1	-	-	Orijinal
3	Bir Hikâyenin Giriş Bölümü Nasıl Yapılandırılır?	05:13	Powtoon	1	1	9	1	-	-	Metin alıntılı
3	Gelişme ve Sonuç Bölümleri Nasıl Yazılır?	05:05	Powtoon	1	5	6	-	-	İ	Metin alıntılı
4	Paragrafta Anlam-Anlatıcı Bakış Açıları	3:23	Hazır	1	3	-	1	-	T	EBA
4	Paragrafta Anlam-Anlatım Teknikleri	4:36	Hazır	1	1	-	-	-	T	EBA
4	Anlatım Türleri-Betimleyici Anlatım	06:58	Hazır	1	4	1	3	-	T	EBA
5	Fiziksel Betimleme Hangi Yollarla Yapılabilir?	4:43	Powtoon	1	2	3	-	-	İ	Metin alıntılı
5	Fiziksel Betimleme-2	2:40	Powtoon	1	1	1	-	-	İ	Metin alıntılı
5	Ruhsal Betimleme "Köy"	3:24	Hazır	-	-	1	-	-	T	Youtube
6	Hikâyede Mizah Unsurlarından Yararlanma	4:23	Powtoon	1	4	3	1	-	İ	McGraww Hill
6	Hikâyede Diyalog Yazma	3:44	Powtoon	1	2	-	-	1	İ	McGraw Hill
7	Bir hikâyeyi bitirmenin 6 farklı yolu	3:21	Powtoon	1	1	-	1	-	İ	Metin alıntılı
7	Hikâyede Özgünlük ve Üslup	5:28	Seslendirme	1	7	-	-	1	İ	Kristen Stewart
8	Hikâyelerde Sık Yapılan Yanlışlar	6:53	Movie Maker	1	4	-	1	-	-	Orijinal
8	Başarılı Bir Hikâye Yazarı Olabilme Yolları	3:38	Powtoon	1	-	4	1	-	İ	Metin alıntılı

Not: V.S.K.S: Videoyu seslendiren kişi sayısı; B. N: Bilgi notu; A. U. S: Açık uçlu soru; Ç. S. S: Çoktan seçmeli soru.

Videoların Paylaşılması ve EdPuzzle Video Yönetim Sistemi

Videolar Edpuzzle platformu üzerinden paylaşılmıştır. Edpuzzle, öğrencilerin videoları izleme, soruları cevaplama ve açıklamaları okuma durumlarını raporlaştıran bir platformdur. Her öğrencinin videoda yer alan açık uçlu sorulara hangi cevapları verdikleri; çoktan seçmeli ve doğru/yanlış sorularına verdikleri cevapların doğru olup olmadığı ilgili bölümlerde görülebilmektedir. Platform, tüm öğrencilerin cevaplarını aynı tabloda görme fırsatı sunmasının yanında bireysel olarak öğrencilerin gelişimini de izlemeyi olanaklı hâle getirmektedir.

Platformda, öğrenciler video izlerken videoya daha önceden yerleştirilen açıklamaları okuyabilmekte ve sorulan sorulara cevap verebilmektedir (EK 8). Bunun yanında platform; her bir öğrencinin videoyu izleme durumuna, sorulan sorulara hangi cevabı verdiğine ve bu cevapların doğruluğuna ilişkin bir rapor sunmaktadır (EK 9). Platformada ayrıca bir öğrencinin videonun hangi bölümünü kaç kere izlediğine ve sorulara hangi cevapları verdiğine ilişkin bireysel raporlar görülebilmekte (EK 10), öğretici tarafından paylaşılan videolarda yer alan sorular tek bir ekranda sıralı hâlde görülebilmekte ve ilgili soruya tıklandığında öğrenci cevapları listelenmektedir (EK 11). Platformda öğrencilerin tamamının bir soruya verdikleri cevaplar da tek bir tabloda görülebilmektedir (EK 12).

Edpuzzle, bir sınıfı veya dersi değerlendirme, projeye dayalı öğrenme, not verme/değerlendirme ve öğretimi farklılaştırmak için kullanılmaktadır. Bu eğitim portalı öğrencilere e-posta hesabı almadan kaydolabilme ve eğitimcilere öğrencinin gelişimini gerçek zamanlı olarak takip etme fırsatı sunmaktadır (Loucky, 2017, s. 127-128). Videoların ders materyali olarak kullanıldığı bir öğrenme yönetim sistemi olan ve Ters Yüz Öğrenme için özel olarak geliştirilen Edpuzzle platformu, kullanıcılara; sınıflar oluşturup bu sınıflardaki katılımcılarla etkileşimli videolar paylaşabilme fırsatı sunmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin video izleme oranlarına, sürelerine ve bu videolarda yer alan sorulara verdikleri cevapların doğruluğuna ilişkin bilgileri kayıt altına almaktadır (Karaca, 2016). Bu uygulama kapsamında EdPuzzle platformundaki kategorilerden biri olan dil sanatları kategorisi seçilerek "Öykü Sınıfı" adını taşıyan sanal bir sınıf oluşturulmuştur. Öğrenciler bu sınıfa, uygulama öncesinde kendileriyle paylaşılan sınıf kodunu girerek kayıt yaptırmışlardır. Daha önceden ilgili literatür gözden geçirilerek ve uzman görüş ve önerileri dikkate alınarak yapılan hikâye yazma öğretimi içerikli konu sıralamasına göre her hafta bu

platforma videolar yüklenmiş ve yüklenen videolara soru ve açıklamalar eklenmiştir. Bununla birlikte her hafta, öğrenci cevaplarına da geri bildirimler verilmiştir.

Videoların İzlenmesi, Motivasyon Sağlanması ve Classdojo Platformu

Motivasyon, TYES'in amacına ulaşmasında önemli bir unsurdur. Bazı eğitimciler TYES'in öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrenme deneyimleri yaşamasına olanak tanıdığını kabul ederken bir kısmı düşük motivasyona sahip öğrencilerin bu öğrenme ortamında zorluk yaşadıklarını ileri sürmektedirler. Muhtemelen düşük motivasyona sahip olan öğrenciler geleneksel sınıflardakine benzer şekilde öğrenme görevlerini sürüncemede bırakma ve erteleme eğilimi içinde olmaktadırlar (Bates vd., 2016, s. 7). Benzer şekilde Yılmaz (2016) öğrenci motivasyonunun ve memnuniyetinin azalmasının TYES modelinde sıklıkla gözlemlenen problemler arasında olduğunu ifade etmektedir. Bundan dolayı içsel ve dışsal motivasyon kaynaklarını harekete geçirecek araçlara ihtiyaç duyulmaktadır. ClassDojo bu araçlar arasında önemli bir yer tutmaktadır.

Sön dönemde oldukça popüler bir sınıf iletişim uygulaması olan ve bir beceri ya da değeri teşvik edebilecek unsurlar barındırdığından motivasyon sağlamaya yardımcı olma işlevi gören Classdojo, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki K-8 okullarının %90'ında kullanılmaktadır. Türkiye'de henüz bu kadar popüler olmayan bu sistem, öğrenci ve öğretmen arasında iş birliğine dayalı bir sınıf kültürünün inşa edilebilmesine katkı sağlamakta aynı zamanda öğrencilere öz değerlendirme öğretmenlere de beceriye dayalı değerlendirme yapma fırsatı sunmaktadır. Bu nedenle araştırmada öğrenci motivasyonun sağlanması ve performanslarının sistematik şekilde değerlendirilebilmesi amacıyla ClassDojo kullanılmıştır. Bu kapsamda hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin sınıf içindeki performanslarının değerlendirilmesi amacıyla birtakım beceri ve görevler tanımlanmıştır. Bunlar; "disiplinli çalışma, düşünce ve ifade zenginliği, etkinliklere katılım, Flipquiz, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, hikâye türü farkındalığı, motivasyon/kararlılık, Plickers, problem çözme, soru sorma, takım çalışması, tartışmalara katılma, tema-konu ve ana fikre dayalı yazma, videoları izleme, yansıtma, yaratıcı olma, yazdıklarını değerlendirme, yazım ve noktalama, yazıyı planlama, çıkarımda bulunma, öz değerlendirme ve iş birlikli çalışma"dır (EK 13). Bu beceri ve görevlere dayalı

değerlendirme sekiz haftalık uygulama süresince her bir öğrenci için yapılmıştır. Değerlendirmede öğrencilerin çalışma kâğıtları, yazı örnekleri, iş birlikli öğrenme etkinliklerindeki performansları ve sınıf içinde araştırmacı tarafından yapılan gözlemlere dayalı olarak alınan notlar dikkate alınmıştır. Tanımlanan beceriler ve görevlerin yanı sıra öğrencilerin geliştirmesi beklenen beceri ve görevlere de yer verilmiştir. Bu beceriler dikkat devamlılığı, katılım, sınıf içi disiplin ve zaman yönetimidir. Bu becerilerin gözlemlenemediği öğrencilere eksi puan verilmiştir.

Hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin sekiz haftalık uygulama süresince değerlendirilmesinin temel gerekçesi öğrencilerin kendi gelişimlerini, eksik ve güçlü yanlarını görebilmelerine fırsat vermektir. Öğrencilere verilen puanlar özellikle video izleme ve sınıf içi etkinliklere katılma noktasında öğrencileri güdüleyici bir unsur olmuştur. Platformda öğrencilerin puanlarına yönelik olarak bütüncül bir resim (EK 14) ve her bir öğrenciye ait beceri gelişim raporları (EK 15) görülebilmiştir. Classdojo platformunda öğrencilerin derse ve hikâye yazmaya yönelik motivasyonlarını arttırmak (EK 16), öğrencilerde videolarla ilgili merak duygusu uyandırmak ve süreçle ilgili olarak öğrencileri bilgilendirmek amacıyla da birtakım paylaşımlarda bulunulmuştur (EK 17). Bunun yanında Classdojo üzerinden öğrencilere sınıf içi çalışmalarıyla ilgili geri bildirim verilmiştir (EK 18).

İletişim Kurma Aşaması

McGrath vd. (2017) TYES kapsamında hızlı, sık ve etkili bir iletişimin sağlanması ve öğrenci ile uygulayıcı arasında ortak bir anlayışın oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu kapsamda sınıf içinde öğrencilerle yüz yüze ve bire bir iletişimler kurulurken sınıf dışında dönütler aracılığıyla iletişim kurulmuştur. Sınıf içi aşamada bir sonraki videonun sisteme ne zaman yükleneceğine ilişkin olarak öğrenciler düzenli olarak bilgilendirilmiştir.

İş Birliği Yapma Aşaması

TYES modeli, tasarlamadan uygulamaya kadar birçok aşamada takım çalışmasını gerektirmektedir. Bu yüzden pedagoji bilgisine, alan uzmanlığına ve teknoloji kullanma

becerisine sahip iki ya da üç kişinin iş birliğine ihtiyaç vardır (McGrath vd., 2017). Bu araştırmada da modeli daha önce uygulayan araştırmacılarla ve somut olarak araştırmaya katkı sağlayabileceği düşünülen kişilerle iş birliği yapılmıştır.

Modeli daha önce uygulayan araştırmacılarla iş birliği: Araştırma kapsamında daha önce TYES modelini farklı derslerde ve konu alanlarında uygulayan kişilerin deneyimlerinden yararlanılmıştır. Bu kişilerle uygulama sürecinde kullanılabilecek teknolojiler ve dikkat edilmesi gereken unsurlarla ilgili görüş alışverişinde bulunulmuştur.

Somut olarak araştırmaya katkı sağlayacak kişilerle yapılan iş birliği: Videoların oluşturulmasında; uyarlanan videoların seslendirilmesinde; oluşturulan ders içeriğinin, soruların, açıklamaların ve etkinliklerin öğrenme kazanımlarına uygunluğunun değerlendirilmesinde alan uzmanlarının görüşleri alınmış ve bu görüşler doğrultusunda öğrenme öğretme materyallerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Düşünme Aşaması

Bu aşama, seçilen teknolojilerin gözden geçirilmesini; başarısız olunduğunda ve/veya seçilen teknoloji güncelliğini kaybettiğinde ne olacağını, hangi kaynakların öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını, kullanılan aracın etkili olup olmadığının nasıl değerlendirileceğini ve iyileştirme veya değiştirmeye gereksinim olup olmadığını düşünmeyi içermektedir (McGrath vd., 2017). Yapılan değerlendirmede süreç içerisinde Edpuzzle video yönetim sisteminin bileşenlerinin TYES modelinin uygulanma aşamalarıyla örtüşen bir yapıda olduğu; sistemin temel dil becerilerinin bütünselliği açısından düşünüldüğünde yalnızca yazma değil, okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların da gerçekleştirilmesi noktasında iyileştirici etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Çünkü öğrenci, tamamında sesli anlatımın olduğu videoları dinlemekte, videolarda yer alan açıklamaları ve bilgi notlarını okumakta ve sorulan sorulara yazılı olarak cevap verebilmektedir. Sistem, yazma becerisinin geliştirilmesinde son derece etkili olan geri bildirimin de öğretici tarafından öğrenciye verilebilmesine ve öğrencinin de kendi gelişimini görebilmesine imkân tanımaktadır. Bunun yanında seçilen diğer bir teknoloji olan ClassDojo da Edpuzzle sistemini ve sınıf içi aşamayı tamamlayıcı bir platform olma özelliği taşımaktadır. Birçok beceri ve görevin tanımlandığı ve analitik olarak puanlandığı

platformda öğrenciler; Edpuzzle sisteminden daha ayrıntılı olacak şekilde bireysel gelişimlerini izleyebilmekte, güçlü ve zayıf yönleriyle ilgili üstbilişsel farkındalık geliştirebilmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde seçilen teknolojilerin eğitsel amaçlara hizmet edebilecek nitelikte olduğu ve araştırmanın amacına uygun bir yapı sergiledikleri söylenebilir.

Birleştirme

Model kapsamında araştırmanın tüm bileşenlerinin bir araya getirildiği bir sistemin tasarlanması gerekmektedir (McGrath, 2017). Bu doğrultuda çalışmada, TYES modelinin sınıf içi ve dışı aşamalarından elde edilen veriler birleştirilmiş ve gerekli tüm unsurlar dikkate alınarak ilgili literatür bağlamında incelenmiştir.

Güçlendirme

Bu nihai aşamada neyin işe yaradığının, sistemli hâle getirebileceğinin ve paylaşılabileceğinin düşünülerek sahip olunan anlayışın geliştirilmesi ve güçlendirilmesi söz konusudur (McGrath vd., 2017). Bu kapsamda çalışmadan elde edilen sonuçlar, benzer konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacıların yararlanabilecekleri şekilde uygun veri ve kanıtlarla güçlendirilmiştir. Raporlaştırma aşamasında uygulama sürecine ilişkin doküman, resim, ekran görüntüsü ve veri toplama araçlarına ilişkin örneklere yer verilmiştir.

Sınıf İçi ve Dışı Materyal Hazırlamada Kullanılan Araçlar

Powtoon: Powtoon; çeşitli karakterler, nesneler, şekiller, şablonlar, arka planlar, sahneler ve konuşma balonları gibi birçok unsur kullanma yoluyla animasyonlu sunumlar ya da kısa filmler oluşturabilmeye olanak tanıyan bir Web 2.0 aracıdır. Bu araç, araştırmacı tarafından öğrencilerin motivasyonunu arttırmak, kullanılan görseller aracılığıyla bilginin kalıcılığını arttırmak ve videoları daha ilgi çekici hâle getirmek amacıyla kullanılmıştır.

ToonDoo: ToonDoo, karikatür ya da dijital öykü oluşturmaya yarayan bir Web 2.0 aracıdır. ToonDoo platformu kullanılarak araştırmacı tarafından hazırlanan dijital hikâyelerde yer

alan karakterlerin diyalog baloncukları boş bırakılmış ve öğrencilerden bu baloncukları hikâyenin olay örgüsüne uygun şekilde doldurmaları istenmiştir. Bunun yanında öğrencilerin motivasyonunu arttımak ve konuya dikkat çekmek amacıyla da ToonDoo kullanılarak oluşturulan karikatürlerden yararlanılmıştır. Örneğin öğrencilere yazım kurallarıyla ilgili farkındalık sağlamak amacıyla bazı çalışma kâğıtlarında karikatürlere ve dijital öykülere yer verilmiştir.

Sony Vegas Pro 13: Profesyonel video düzenleme programı olan Sony Vegas programı, sınıf dışı aşamada öğrencilerle paylaşılan bazı videolara Türkçe dublaj yapmak amacıyla kullanılmıştır.

Windows Live Movie Maker: Bu program da video düzenleme, kırpma ve videoya efekt ekleme gibi amaçlarla kullanılmıştır.

Wizer.me: Öğreticilerin çoklu medya araçlarını kullanarak farklı türlerde sorular hazırladıkları ve bu soruları etkileşimli çalışma kâğıtları olarak dijital ortamda öğrencilere gönderdikleri, öğrencilerin de yine dijital ortamda bu çalışma kâğıtlarında yer alan soruları cevaplandırdıkları bir platformdur. Bu çalışmada ise çalışma kâğıtları öğrencilere dijital ortamda gönderilmemiş ve platformadan yalnızca öğrencilere basılı hâlde verilecek olan çalışma kâğıtlarının tasarımlarının oluşturulmasında yararlanılmıştır.

Araştırma Kapsamında Yapılan Sınıf İçi Uygulamalar

Araştırma kapsamında sınıf içi uygulama aşamasında kısa sınavlara, aktif ve işbirlikli yazma etkinliklerine ve eğitsel oyunlara yer verilmiştir.

Kısa Sınavlar

TYES uygulamalarında sınıf içindeki uygulamadan önce bireysel olarak öğrenilen içeriğin değerlendirilmesinin gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Forsythe, 2017, s. 273) Dersin başında yapılan bu kısa ve basit sınavlar, videoları kimin izleyip kimlerin izlemediğini değerlendirme fırsatı sunmakta ve öğrencileri video izlemeye motive etmek amacıyla kullanılabilmektedir (Faulkner ve Green, 2015, s. 205). Bu sınavlar öğretmenin tercihine

bağlı bir şekilde teknolojiyle veya teknolojisiz, notlu ya da notsuz yapılabilmektedir (Faulkner ve Green, 2015, s. 205).

Bu uygulama kapsamında da TYES'e dayalı hikâye yazma öğretimi alan deney grubundaki öğrencilere sınıf içinde gerçek zamanlı biçimlendirici değerlendirme kapsamında dersin başında kısa sınavlar yapılmıştır. Araştırmada Plickers gerçek zamanlı biçimlendirici kısa sınav yazılımı kullanılmıştır. Bir sınıf yanıt sistemine benzer şekilde çalışan çevrimiçi bir yazılım olan ve kullanımı kolay olan bu araç, öğretmenlere herhangi bir donanım aygıtına ihtiyaç duymadan gerçek zamanlı biçimlendirici ve özetleyici değerlendirme yapabilme imkânı sunmaktadır. Bu kapsamda her öğrenciye bir kart verilmekte sonrasında ise öğrencilere daha önceden hazırlanan sorular yöneltilmektedir. Öğrenciler de dört farklı yönü dört farklı cevap şıkkını temsil eden kartları öğretmenin telefon veya tablet bilgisayar gibi bir araçla taraması için havaya kaldırmaktadır. Sonrasında öğrencilerin cevapları otomatik olarak toplanmakta ve sistemde kayıt altına alınmaktadır. Bu kayıtlarda öğrencilerin bireysel raporları (EK 19), belli bir zaman diliminde sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri cevapların genel görüntüsü (EK 20) ve soru bazında tüm öğrencilerin değerlendirme raporları (EK 21) yer almaktadır.

Aktif ve İş Birlikli Yazma Etkinlikleri ve Eğitsel Oyunlar

Bu araştırmada sesli hikâye oluşturma, Flipquiz, düşün-eşleş-paylaş ve zihin haritalama gibi aktif ve işbirlikli yazma etkinlikleri yapılmıştır.

Sesli hikâye oluşturma: Öğrencilerin tamamının süreçte etkin olarak yer aldığı bir eğitsel oyundur. Oyun, bir öğrencinin hikâyenin giriş bölümü olabilecek bir cümle söylemesiyle başlamaktadır. Sırasıyla her bir öğrenci bir önceki arkadaşının söylediği cümlenin devamı niteliğinde olan ve metnin genel anlam bütünlüğüyle örtüşen bir cümle söylemektedir. Belirlenen süre içinde cümle oluşturamayan, sürekli benzer ya da hikâyenin bütünüyle ilgili olmayan cümleler kuran, hikâyenin dil ve anlatımıyla örtüşmeyen cümleler kuran öğrenciler oyun dışarı bırakılmaktadır. Bu döngüsel süreç, cümle oluşturabilen iki öğrenci kalıncaya kadar devam etmektedir. İki öğrencinin sesli hikâye oluşturma oyunundaki performansları sınıf arkadaşları tarafından oylanmakta ve bu oylama sonucunda oyunun birincisi belirlenmektedir.

Flipquiz: Öğrencilerin öğrenmelerini kontrol edebilmelerine, herhangi bir konuda sahip oldukları kavram yanılgılarını giderebilmelerine katkı sağlayan oyun temelli bir Web 2.0 aracı olan Flipquiz'de öğretmenler en fazla altı kategoride ve her bir kategoride en fazla beş soru olacak şekilde açık uçlu, kısa cevaplı, boşluk doldurma ve doğru/yanlış tiplerinde sorular oluşturmaktadır. Her bir soru, zorluk derecelerine göre 100 ile 500 puan arasında değişen bir değere sahiptir. Bireysel veya önceden oluşturulan gruplarla da yapılabilecek bu yarışmada öğrenciler, istedikleri kategoride ve istedikleri puan değerine sahip olan soruyu seçmekte; elektronik sınav tahtasında yer alan bu soruyu verilen süre içinde cevaplandırarak sorunun değeri olan puanı kazanmaktadırlar. Tüm sorular bittiğinde kişilerin ya da grupların puanları hesaplanarak yarışma birincisi seçilmektedir. Geleneksel olarak oluşturulan flaş kartların bir alternatifi olan bu araç, öğrencilerin derse katılımını arttırmak, eğlenceli bir ortamda yeni öğrenmeler gerçekleştirebilmelerine yardımcı olmak ve onlara geri bildirim verebilmek amacıyla kullanılabilmektedir. Bu araştırmada da "Hikâye Benden Sorulur." başlığı altında "hikâyenin bölümleri, tema", "devam ettir/tamamla", "Kirazlar", "betimleme", "ortaya karışık" ve "cümleleri genişlet" başlıklarını taşıyan altı farklı kategoride Flipquiz etkinliği gerçekleştirilmiştir (EK 22).

Düşün-eşleş-paylaş: Çeşitli eğitim ortamlarında kullanılan popüler bir öğrenme etkinliği olan düşün-eşleş-paylaşta genellikle öğretmen öğrencilere bir konu vermekte ya da bir soru sormakta, öğrenciler bu konu ya da soru hakkında düşünmekte, cevaplarını tartışmak için eşleşmekte ve sonrasında geliştirdikleri cevaplarını tüm sınıfla paylaşmaktadırlar (Barkley, Cross ve Major, 2005, s. 103).

Zihin haritalama: Zihin haritası; not almayı geliştirme, yaratıcılığı zenginleştirme, düşünmeyi organize etme, düşünce ve kavram geliştirmeye yardımcı olma amacıyla kullanılan görsel bir öğrenme öğretme materyalidir (Buzan ve Buzan'dan aktaran Kansızoğlu, 2014, 338). Bu teknikte merkezde yer alan bir resimle konuya dikkat çekilmekte, merkezde yer alan bu resimden çıkan dallarla konunun ana noktaları oluşturulmakta, dallarda bir anahtar resim veya sözcüğe yer verilmekte ve bu dallar arasında yapısal bir ilişki oluşturulmaktadır (Buzan ve Buzan'dan aktaran Kansızoğlu, 2016, s. 340). Bu araçlar, bireylerin belli bir konuya ilişkin bilgilerini ana hatlarıyla görsel olarak özetlemesi esasına dayanmaktadır (Kansızoğlu, 2014, s. 339). Zihin haritaları; planlama ve konuyu daha etkili bir şekilde yapılandırma fırsatı sunduklarından yazılı ve uygulamalı

çalışmalardaki başarıya katkı sağlayabilmektedir (Holland, Holland ve Davies'ten aktaran ThinkBuzan Ltd., 2014).

Uygulama Sürecinin Genel Tanıtımı

Bu araştırmanın uygulama süreci, TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan deney grubundaki uygulamalar ve yüz yüze öğretime dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan kontrol grubundaki uygulamalar olarak iki ana başlık altında ele alınmıştır. Bu kapsamda deney grubundaki süreç ve işlemler şu şekilde özetlenebilir:

- Sınıf öncesinde öğrencilerin araştırmacı tarafından sisteme yüklenen öğretim videolarını izlemeleri,
- Videolarda yer alan farklı türdeki soruları (açık uçlu, çoktan seçmeli, evet/hayır, doğru/yanlış) cevaplandırmaları,
- Öğrencilerin sınıfa ön öğrenmelerini gerçekleştirmiş ve hazırbulunuşluk düzeyleri artmış şekilde gelmeleri,
- Dersin başında öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek ve aynı zamanda derse yönelik güdülenmelerini arttırmak amacıyla etileşimli kısa sınavların ve ısınma etkinliklerinin yapılması,
- İş birlikli, oyun temelli, üstbilişsel farkındalığın gelişimine katkı sağlayacak yazma çalışmalarının gerçekleştirilmesi,
- Öğretmen rehberliğinde sınıf içi tartışmaların yapılması,
- Akran ve öğretmen geri bildirimleriyle hataların düzeltilmesi ve eksikliklerin giderilmesi,
- Yansıtma aşamasında sınıf içi öğrenme öğretme sürecine ilişkin anların öğrencilerle paylaşılması, yazma çalışmalarıyla ilgili geri bildirimlerin verilmeye devam edilmesi ve beceri/görev odaklı değerlendirmeler yapılması.

Kontrol grubundaki işlemler ise şu şekildedir:

- Sınıf zamanında öğrencilere hikâye yazmaya ilişkin kuramsal bilgileri içeren ders anlatımının yapılması,
- Hikâye örneklerinin sınıfta okunması ve ilgili soruların cevaplanması,

- Belirlenen konularda yazma etkinliklerinin yapılması,
- Sınıf zamanının yetmediği durumlarda öğrencilere yazma çalışmalarının ev ödevi olarak verilmesi.

Deney Grubundaki Uygulama Sürecinin Haftalara Göre Ayrıntılı Tanıtımı

Bu bölümde öncelikle uygulama öncesindeki haftada gerçekleştirilen işlemlere yönelik kısa bir bilgi verilmiş; sonrasında deney grubundaki sekiz haftalık uygulama süreci sınıf öncesi, sınıf içi ve yansıtma/değerlendirme olmak üzere üç alt başlık altında ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Bu alt başlıklar altında sınıf dışı aşamada paylaşılan videolardaki soru ve açıklamalar tablolar hâlinde sunulmuş; sınıf içinde gerçekleştirilen aktif ve iş birlikli etkinliklerden, kısa sınavlardan, öğrencilerin yazı çalışmalarından ve öğrencilere ulaştırılan bildirimlerden örneklere yer verilmiştir.

Uygulama Öncesindeki Hafta

Uygulamanın ilk haftasından önce öğrencilere araştırmanın amacı, kapsamı ve süreci hakkında birtakım bilgiler verilmiştir. Bu doğrultuda TYES modelinin tanıtımı yapılarak bu modelin hikâye yazma öğretiminde nasıl kullanılacağıyla ilgili olarak öğrenciler bilgilendirilmiştir. Örnek videolar ve soru cevap yoluyla TYES modeli ve yüz yüze öğretim arasındaki belirgin farklılıklara vurgu yapılmıştır. Modelin sınıf içi ve sınıf dışı aşamalarında nasıl bir süreç izleneceği, tamamlanması gereken görevlerin ve dikkat edilecek unsurların neler olduğu anlatılmıştır. Bununla birlikte uygulama sürecinde sınıf içinde yapılması planlanan kısa sınavlara ve iş birlikli etkinliklere ilişkin örneklere yer verilmiştir. Hikâye yazma öğretiminin hangi konuları kapsadığı ifade edilmiş, video izlemede ve sınıf içi etkinliklere hazırlanmada göz önünde bulundurulması gereken hususlar vurgulanmıştır. Hikâyenin temel unsurları hakkında öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve farkındalık düzeylerine yönelik genel bir anlayış oluşturmak amacıyla küçük çaplı bir beyin fırtınası yapılmıştır. Uygulama sonunda amaçlanan öğrenme çıktılarının neler olduğu ifade edilmiştir.

Akıllı tahta kullanılarak gerçekleştirilen sunumda öğrencilere Edpuzzle ve ClassDojo platformları tanıtılmıştır. Bunun yanında öğrencilere Edpuzzle video yönetim sisteminin tanıtımını ve kullanımını içeren bir kılavuz dağıtılmıştır (EK 23). Bu iki platformun hangi amaçla ve nasıl kullanılacağı ayrıntılı olarak öğrencilere anlatılmıştır. Daha önce Türkçe öğretmeni ve okul yöneticileriyle gerçekleştirilen görüşmede araştırmacıya verilen öğrencilerin tamamının akıllı telefon, tablet bilgisayar, masaüstü bilgisayar ya da dizüstü bilgisayar gibi araçların bir veya daha fazlasından internete erişme olanaklarının bulunduğu bilgisi, öğrenciler tarafından da doğrulanmıştır. Uygulama sürecinde Edpuzzle platformu üzerinden paylaşılan videoların izlenmesi, videoda yer alan açıklamaların okunması ve soruların cevaplanmasının araştırma amaçlarına ulaşılmasındaki kritik önemine dikkat çekilmiştir.

Bilgilendirme sonrasında öğrencilerden ön test verileri toplanmıştır. Bu kapsamda hâlihazırdaki hikâye yazma başarı düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla öğrencilerden hikâye türünde ve kendilerinin belirleyeceği bir konuda metin yazmaları; yazma kaygı ve üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla da "YKÖ" ve "ÜYFÖ" başlıklı formları doldurmaları istenmiştir.

Ortaokul 7. sınıf düzeyinde TYES modeline dayalı olarak gerçekleştirilen ve sekiz hafta süren hikâye yazma öğretimi sınıf dışı, sınıf içi ve yansıtma aşaması olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır. Bu nedenle uygulama süreci de aynı şekilde üç başlık altında incelenmiş ve raporlaştırılmıştır.

Birinci Haftanın Sınıf Dışı Aşaması

Uygulamanın birinci haftasında Edpuzzle video yönetim sistemi üzerinden üç video paylaşılmıştır. Bu videolar genel olarak hikâyenin tanımını, hikâye türünün belirgin özelliklerini, olay ve durum hikâyelerini ve örnek metinleri içermektedir (EK 24). Birinci hafta paylaşılan videolardaki soru ve açıklamalar Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Birinci Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar

Kod	Açıklama, Açık Uçlu Soru, Çoktan Seçmeli Soru, Doğru/Yanlış Sorusu, Evet/Hayır Sorusu,	Video İçindeki Yeri
11A1	Hikâyelerinizi yazarken kişi, yer ve zaman ögelerine yer vermeyi unutmayın. Çünkü bu unsurlar bir hikâyenin olmazsa olmazlarıdır.	(01.35)
11ÇSS1	(I) Yıllarca yaşadığım kasabadan ayrılmak için istasyona geldim. (II) Kasabadan yarım saat uzakta, sık bir ağaçlık arasında kaybolmuş küçük bir istasyon... (III) Neredeyse karşı tepelerde tan atacak. (IV) Bir tren, tiz düdüğüyle karanlığı yırtarak istasyona yanaşıyor. Bu metinde numaralanmış cümlelerde hikâye unsurlarıyla ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? (Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ÖDSGM], 2016) A) I. cümle bir olayı ifade etmektedir. B) III. cümlede zaman bildirilmektedir. C) IV. cümlede kişi belirtilmektedir. D) II. cümlede mekân betimlenmektedir.	(01.47)
12EHS1	"Kaşağı" hikâyesini daha önce okudunuz mu? A) Evet B) Hayır	(0.19)
12AUS1	Öykünün teması sizce nedir?	(09.03)
12AUS2	Hikâyenin giriş (serim) bölümünde ne oluyor?	(09.43)
12AUS3	Düğüm (gelişme) bölümünde ne oluyor?	(09.53)
12AUS4	Çözüm bölümünde ne oluyor? Siz olsaydınız bu hikâyeyi nasıl bitirirdiniz?	(09.56)
12AUS5	Öykü kişilerini yazınız.	(10.04)
13A1	Bu öyküde de Cavit Bey'in uyumaya çalıştığı bir zaman dilimi anlatılıyor. Yani her insanın yaşamında olan basit bir kesit.	(05.43)
13AUS1	Öyküdeki yer neresidir?	(03.59)
13AUS2	Öyküde olayın geçtiği zaman veriliyor. Bu zamanı hatırlıyor musunuz?	(05.20)
13AUS3	Öyküdeki karakterler kimlerdi?	(06.01)
13AUS4	Öykünün teması sizce nedir?	(06.27)

Tablo 22'de görüldüğü üzere hikâyenin tanımı ve hikâyenin unsurlarıyla ilgili anlatımın olduğu birinci videoda bir açıklama ve bir çoktan seçmeli soru; hikâye türünün ve olay hikâyesinin belli özelliklerinin anlatıldığı, hikâye unsurlarının ise daha ayrıntılı olarak ele alındığı ikinci videoda ise bir evet/hayır sorusu ve beş açık uçlu soruyla bir örnek metin yer almaktadır. Üçüncü video ise bir açıklama, dört açık uçlu soru ve bir örnek metin içermektedir. Bu videodaki açıklama ve sorular; öğrencilerin zaman, mekân ve karakterler gibi hikâye unsurlarına yönelik farkındalıklarını arttırma amacını taşımaktadır. Bunun yanında ikinci videoda olduğu gibi bu videoda da anlatılan hikâyenin temasının ne olduğuna yönelik bir soru bulunmaktadır.

Hikâye unsurlarıyla ilgili olarak öğrencilere yöneltilen çoktan seçmeli soruyu doğru cevaplayanların oranı %77,8 (*n*=21) olmuştur. Evet/Hayır sorusuna verilen cevaplar ise öğrencilerin %71'inin (*n*=19) daha önce "Kaşağı" hikâyesini hiç okumadıklarını; ikinci soruya verilen cevaplar ise öğrencilerin bir bölümünün tema ile konu ve ana fikir ayrımına ilişkin bilgilerinin yetersiz olduğunu göstermiştir. Bu öğrenciler, "kendini affettiremeden Hasan'ın ölmesi, doğruyu konuşmamanın zararları ve yalan söylemenin acı sonu" gibi ifadelerle ya da "Bugünün işini yarına bırakma." gibi ana fikir cümleleriyle temayı ifade etmeye çalışmışlardır.

Videodaki diğer sorulara verilen cevaplarda ise öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Buna göre giriş bölümünde ne olduğuna ilişkin olarak sorulan soruda öğrencilerin büyük bölümü hikâyedeki karakterlere, mekâna ve/veya olaya; gelişme bölümünde ana olaya, sonuç bölümünde ise bu ana olayın nasıl sonuçlandığına ve karakterlere ne şekilde yansıdığına ilişkin bilgilere yer verebilmişlerdir. Öğrenci cevaplarından örnekler şu şekildedir:

> Kahraman, bir çiftlikte ailesiyle birlikte yaşar. Baba son derece sinirli bir adamdır, anne ise aralıklarla çiftliğe gelmektedir. Bir de çiftliğin seyisi Dadaruh vardır (12AUS2)
>
> Kaşağı bulunuyor. Çocuk kardeşine iftira atıyor. Bir yıl boyunca bu yalanı saklıyor. Kardeşi bir süre sonra hastalanıyor. (12AUS3)
>
> Hasan ölüyor. Kötü sonla bitiyor. Hikâyede gerçek daha önce anlaşılsaydı daha güzel olurdu. Mesela olayı gören başka birisi babasına her şeyi anlatabilirdi. Hasan'ın suçunun olmadığı anlaşılırdı (12AUS4)

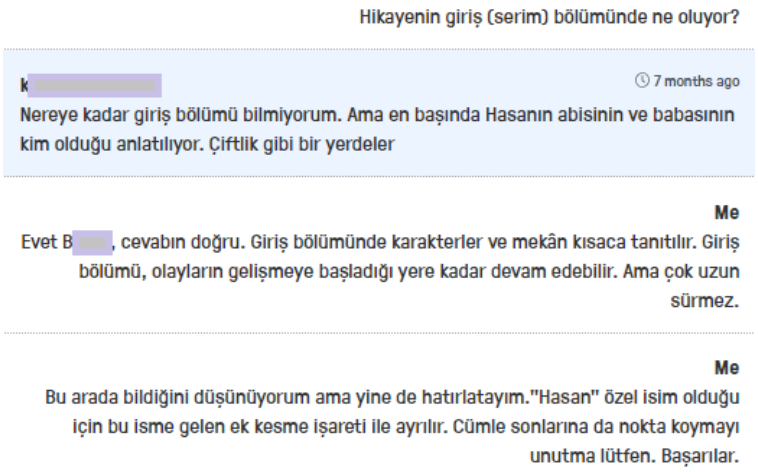
Bazı cevaplarda, konuştuğu gibi yazma eğiliminden kaynaklanan sorunların olduğu ve öğrencilerin yazım, noktalama ve büyük-küçük harf kullanımına ilişkin bazı yanlışlar yaptıkları görülmüştür. Konuştuğu gibi yazma eğiliminden kaynaklanan sorunu örnekleyen ifadelerden biri şu şekildedir:

> "Çocuk, kaşahıyı kırıyo ve babasına yalan söylüyo." **(Ö2)**

Öğrencilerin önemli bir bölümü ise soruyu yalnızca "Kaşağı kırılıyor.", "kaşağının çalınması", Yazar, atlardan bahsediyor.", "Hasan, atla vakit geçiriyor." gibi kısa ifade ve cümleler kullanarak cevaplamışlardır.

Öğrencilerin videolarda yer alan sorulara verdikleri cevaplara Edpuzzle üzerinden geri bildirim sağlanmıştır. Bu geri bildirimler yalnızca yanlış cevaba değil doğru cevaplara da

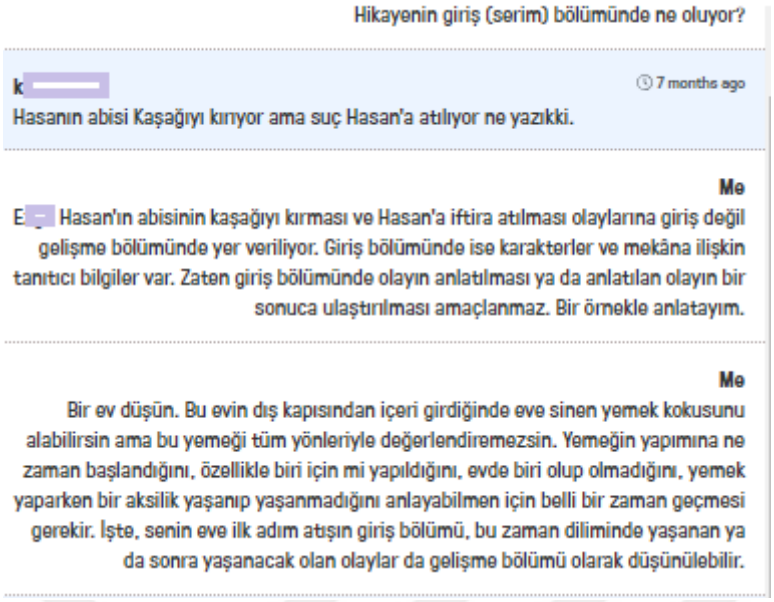
verilmiştir. Öğrencilerden birinin doğru cevabına verilen geri bildirim Şekil 10'da sunulmuştur:



Şekil 10. 12AUS2 kodlu soruya verilen doğru cevaba ilişkin geri bildirim

Şekil 10'da görüldüğü üzere öğrenci, giriş bölümünün nereye kadar devam ettiğini bilmediğini ifade etse de karakterlerin ve mekânın tanıtımının giriş bölümünde olduğuna ilişkin bir farkındalığa sahiptir. Uygulama süreci boyunca yapıldığı gibi burada da öğrenciye, yapmış olduğu yazım ve noktalama yanlışına ilişkin geri bildirim sunulmuştur.

Bazı öğrencilerse giriş bölümünde yer verilen unsurları ifade etme konusunda zorluk yaşamışlardır. Bu öğrenciler, özellikle hikâyenin gelişme bölümünde anlatılan olayı giriş bölümündeymiş gibi değerlendirmiş ve giriş bölümünde ele alınan karakter, mekân ve zaman gibi unsurlara değinmemişlerdir. Söz konusu duruma verilen bir geri bildirim Şekil 11'de sunulmuştur:



Şekil 11. 12AUS2 kodlu soruya verilen yanlış cevaba ilişkin geri bildirim

Şekil 11'de görüldüğü üzere, giriş ve gelişme bölümleri arasındaki farkın anlaşılması adına öğrenciye geri bildirim verilmiş ve bu geri bildirim, öğrencinin söz konusu farkı somutlaştırabilmesi için günlük yaşamdan bir örnekle desteklenmiştir.

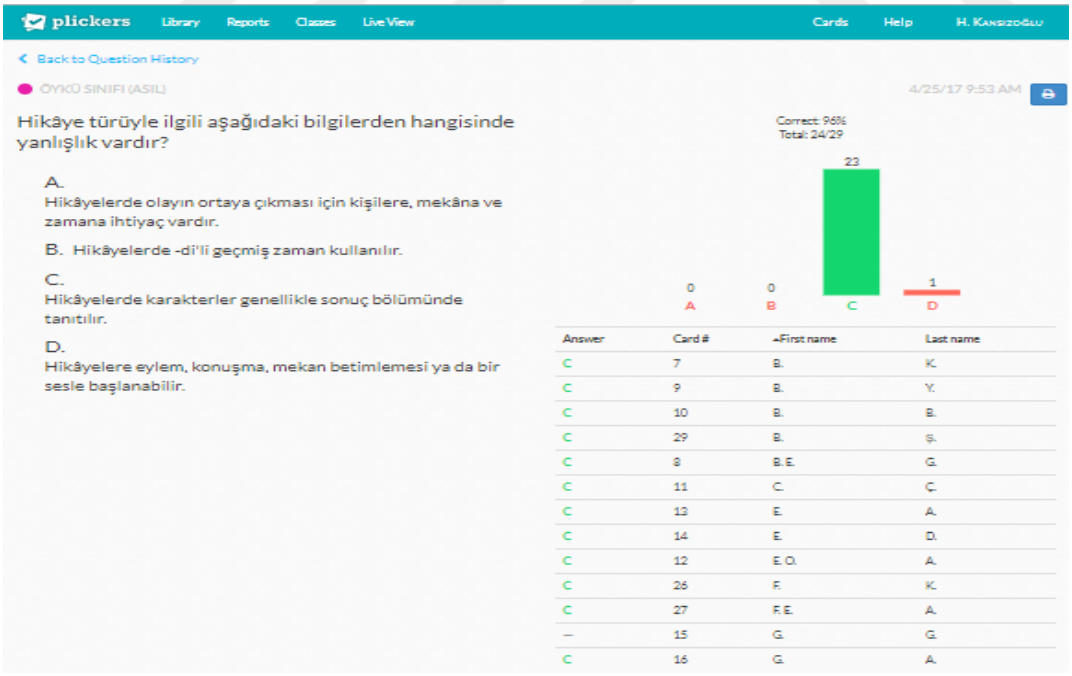
Üçüncü video ise "Hikâye Türünün Özellikleri (2)-Durum Hikâyesi ve Örnek Metin (Memduh Şevket Esendal-Mendil Altında)" başlığını taşımaktadır. Bu videodaki sorularda hikâyedeki mekân, zaman, karakterler ve temaya ilişkin sorular yer almaktadır. Hikâyedeki mekânı hatırlamadığını ya da bilmediğini ifade eden öğrencilerin oranı %40,7 (*n*=11) olurken hikâyenin zamanını bilemeyen öğrencilerin oranı %22,3'te (*n*=6) kalmıştır. Buna göre hikâyenin zamanının ne oldığu sorusunu doğru bilen öğrenciler, videoyu izleyen tüm öğrencilerin %77,7'sini (*n*=21) oluşturmaktadır.

Hikâyede yer alan karakterlerin belirlenmesinde ise öğrencilerin tamamına yakını (%88,9; *n*=24) doğru cevaplar vermişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğunluğunun hikâyede yer alan karakterleri daha sığ, bazılarının ise daha ayrıntılı olarak ele aldıkları görülmüştür. Örneğin öğrencilerin tamamı, hikâyenin baş karakteri olan Cavit Bey'e cevaplarında yer verirken müsteşar, Meryem, memur ve köylüler gibi yan karakterlere yer veren öğrenci sayısı daha az olmuştur.

Uygulamanın birinci haftasında paylaşılan üç videonun izlenme ve videolarda yer alan soruların cevaplanma oranı yüksek olmuştur. Edpuzzle video yönetim sistemindeki istatistiki veriler, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun videoları, paylaşıldığı gün izlediklerini göstermiştir.

Birinci Haftanın Sınıf İçi Aşaması

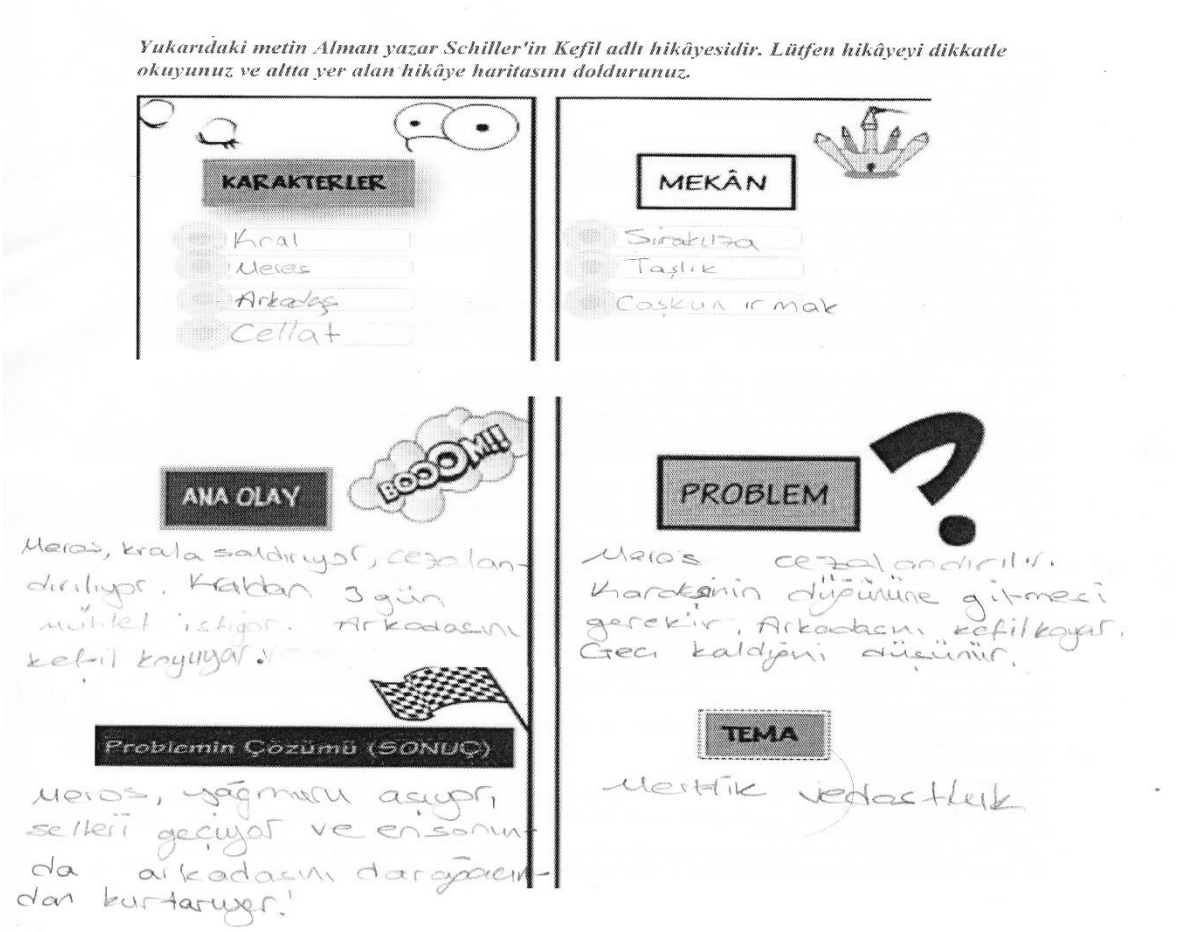
Uygulamanın birinci haftasındaki sınıf içi aşama iki ders saati sürmüştür. Birinci derste öncelikle öğrencilerin sınıf dışı aşamada izlemiş oldukları videolarda sunulan içeriğe yönelik öğrenme düzeylerinin belirlenebilmesi amacıyla Plickers etkinliği yapılmıştır. Derse yönelik motivasyonu arttırma amacı da taşıyan bu eğlenceli kısa sınavlarda öğrencilere beş açık uçlu soru sorulmuştur. Hikâye türünün özellikleriyle ilgili bu beş sorunun doğru bilinme oranlarının ortalaması %88 olmuştur. Şekil 12'deki ekran görüntüsünde bu beş sorudan birine öğrencilerin verdikleri cevaplar ve sorunun doğru bilinme oranına ilişkin istatistiki bilgiler yer almaktadır:



Şekil 12. Plickers sorularından birine verilen cevaplara ilişkin rapor

Şekil 12'de soruyu cevaplandıran 23 öğrenciden yalnızca bir öğrencinin soruya yanlış cevap verdiği görülmektedir. Sınıftaki öğrencilerin %96'sı (n=22) ise soruya doğru cevap vermişlerdir.

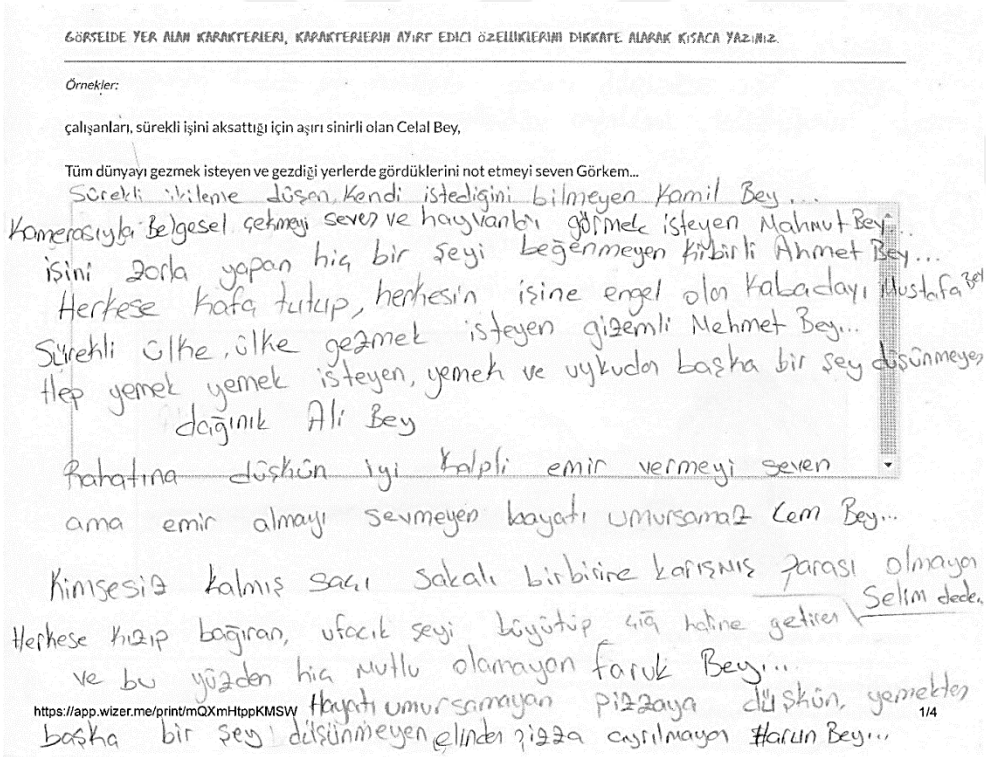
Plickers etkinliğinin ardından öğrencilerle hikâye haritası etkinliği yapılmıştır. Etkinlik kapsamında öğrencilere, Alman yazar Schiller'e ait "Kefil" adlı hikâyenin yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılmıştır (EK 25). Sonrasında öğrencilerden hikâyeyi okumaları ve hikâye haritasında yer alan karakterler, mekân, ana olay, problem, problemin çözümü ve temaya ilişkin boşlukları uygun şekilde dordurmaları istenmiştir. Şekil 13'te bir öğrenciye ait hikâye haritasına yer verilmiştir:



Şekil 13. Deney grubundaki bir öğrenciye ait hikâye haritası

Şekil 13'te görüldüğü gibi öğrenci; karakterler, mekân, ana olay, problem, problemin çözümü ve tema unsurlarından oluşan hikâye haritası etkinliğini başarılı bir şekilde tamamlamıştır.

İkinci ders saatinde de öğrencilere "Hikâye Unsurları" başlıklı çalışma kâğıtları dağıtılmıştır (EK 26) Çalışma kâğıdı, her birinde farklı görsellerin olduğu dört alt bölümden oluşmaktadır. Birinci alt bölümde öğrencilere farklı karakterlerin yer aldığı bir görsel sunulmuş ve onlardan bu karakterlerin ayırt edici özelliklerini kendi kelimeleriyle ifade etmeleri istenmiştir. Üç farklı mekân görselinin olduğu ikinci alt bölümde öğrencilerden bu mekânları yazmaları, üçüncü görselde yer alan olayı da yine yazılı olarak anlatmaları istenmiştir. Çalışma kâğıdının dördüncü alt bölümü ise öğrencilerin görsellerde yer alan zaman unsurlarına dikkat etmeleri ve bu unsurları yazmaları esasına dayanmaktadır. Şekil 14'te çalışma kâğıdının birinci bölümünde yer alan soruya verilen cevaplardan birine yer verilmiştir:


GÖRSELDE YER ALAN KARAKTERLERİ, KARAKTERLERİN AYIRT EDİCİ ÖZELLİKLERİNİ DİKKATE ALARAK KISACA YAZINIZ.

Örnekler:

çalışanları, sürekli işini aksattığı için aşırı sinirli olan Celal Bey,

Tüm dünyayı gezmek isteyen ve gezdiği yerlerde gördüklerini not etmeyi seven Görkem...

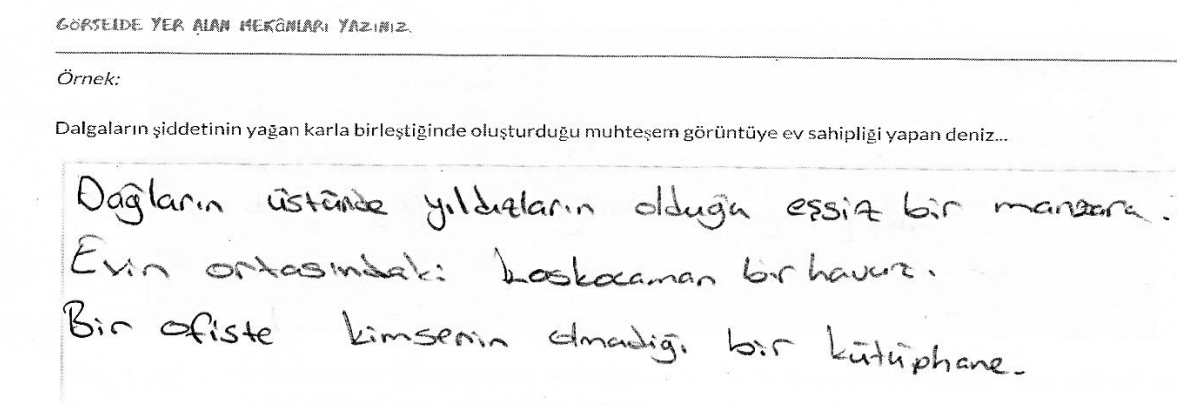
Sürekli sikleme düşen, kendi istediğini bilmeyen Kamil Bey...
Kamerasıyla belgesel çekmeyi seven ve hayvanları görmek isteyen Mahmut Bey...
işini zorla yapan hiç bir şeyi beğenmeyen kibirli Ahmet Bey...
Herkese kafa tutup, herkesin işine engel olan kabadayı Mustafa Bey
Sürekli ülke, ülke gezmek isteyen gizemli Mehmet Bey...
Hep yemek yemek isteyen, yemek ve uykudan başka bir şey düşünmeyen
dağınık Ali Bey
Patronuna düşkün iyi kalpli emir vermeyi seven
ama emir almayı sevmeyen kayafı umursamaz Cem Bey...
Kimsesiz kalmış saçı sakalı birbirine karışmış parası olmayan
Herkese kızıp bağıran, ufacık şeyi büyütüp kriz haline getiren Selim dede
ve bu yüzden hiç mutlu olamayan Faruk Bey...
Hayatı umursamayan pizzaya düşkün, yemekten
başka bir şey düşünmeyen elinden pizza çayrılmayan Harun Bey...

https://app.wizer.me/print/mQXmHtppKMSW 1/4

Şekil 14. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı (hikâye unsurları [karakterler])

Şekil 14 incelendiğinde öğrencinin görsellerden hareketle karakterleri betimleme konusunda oldukça başarılı olduğu görülmektedir. Öğrenci, yaptığı nitelendirmelerde "ikileme düşmek, çığ hâline getirmek, kafa tutmak, rahatına düşkün olmak, saç sakal birbirine karışmak" gibi deyimler kullanarak anlatımını zenginleştirmiştir. Bununla birlikte aynı kişiyi betimlerken kullandığı niteleyici ifadeler de tutarlılık göstermektedir. Örneğin "Selim Dede" karakterinin kimsesiz, saçı sakalının birbirine karışmış ve parasız olması durumları, birbirini destekleyici ve tamamlayıcı ifadelerdir.

Çalışma kâğıdının ikinci bölümü, hikâyenin diğer bir unsuru olan mekân ile ilgilidir. Öğrencilerin tamamına yakını, cevaplamaları için ayrılan bölümde en az bir mekânın betimlemesini yapmışlardır. Dört öğrenci ise bu alanı boş bırakmışlardır. *Şekil 15*'te üç görseli de betimleyen bir öğrencinin cevabına yer verilmiştir:


GÖRSELDE YER ALAN MEKÂNLARI YAZINIZ.

Örnek:

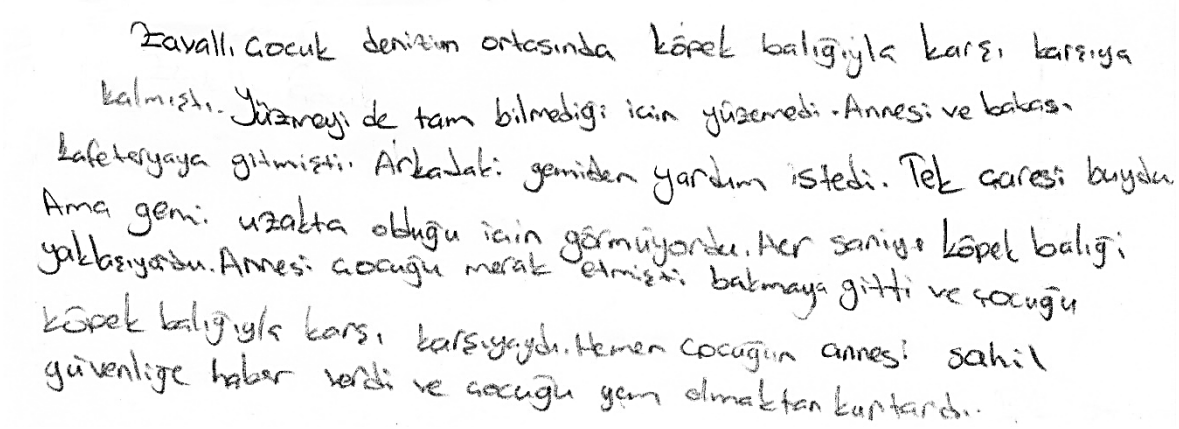
Dalgaların şiddetinin yağan karla birleştiğinde oluşturduğu muhteşem görüntüye ev sahipliği yapan deniz...

Dağların üstünde yıldızların olduğu essiz bir manzara.
Evin ortasındaki koskocaman bir havuz.
Bir ofiste kimsenin olmadığı bir kütüphane.

Şekil 15. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı (hikâye unsurları [mekân])

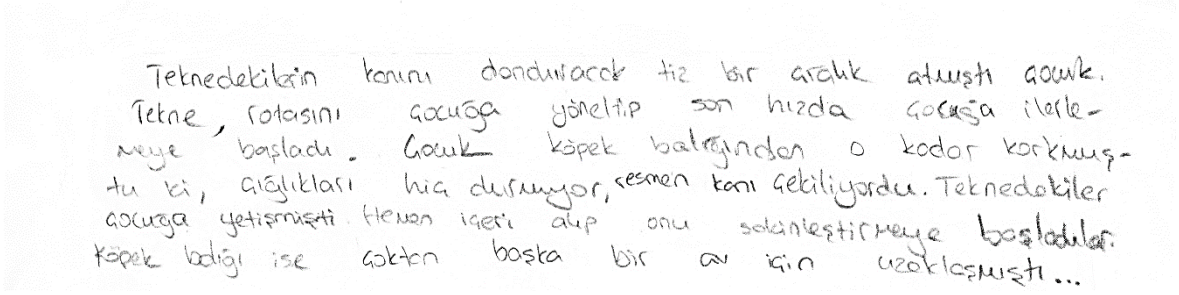
Şekil 15'teki öğrenci cevabı incelendiğinde ilk ifadede mekân dışındaki bir unsur olan "manzara" betimlense de üç ifadenin de görsellerde anlatılan duruma uygun olduğu görülmektedir.

Çalışma kâğıdının üçüncü bölümü ise hikâyenin önemli bir unsuru olan "olay" ile ilgilidir. Şekil 16'da öğrencilerin görselde anlatılan olayı belli bir konu etrafında ve anlam bütünlüğü içinde yorumlayabilme becerilerini geliştirme amacı taşıyan bu bölümdeki soruya verilen örnek cevaplardan biri yer almaktadır:


Zavallı çocuk denizin ortasında köpek balığıyla karşı karşıya kalmıştı. Yüzmeyi de tam bilmediği için yüzemedi. Annesi ve babası kafeteryaya gitmişti. Arkadaki gemiden yardım istedi. Tek çaresi buydu. Ama gemi uzakta olduğu için görmüyordu. Her saniye köpek balığı yaklaşıyordu. Annesi çocuğu merak etmişti bakmaya gitti ve çocuğu köpek balığıyla karşı karşıyaydı. Hemen çocuğun annesi sahil güvenliğe haber verdi ve çocuğu yem olmaktan kurtardı.

Şekil 16. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı (hikâye unsurları [olay])

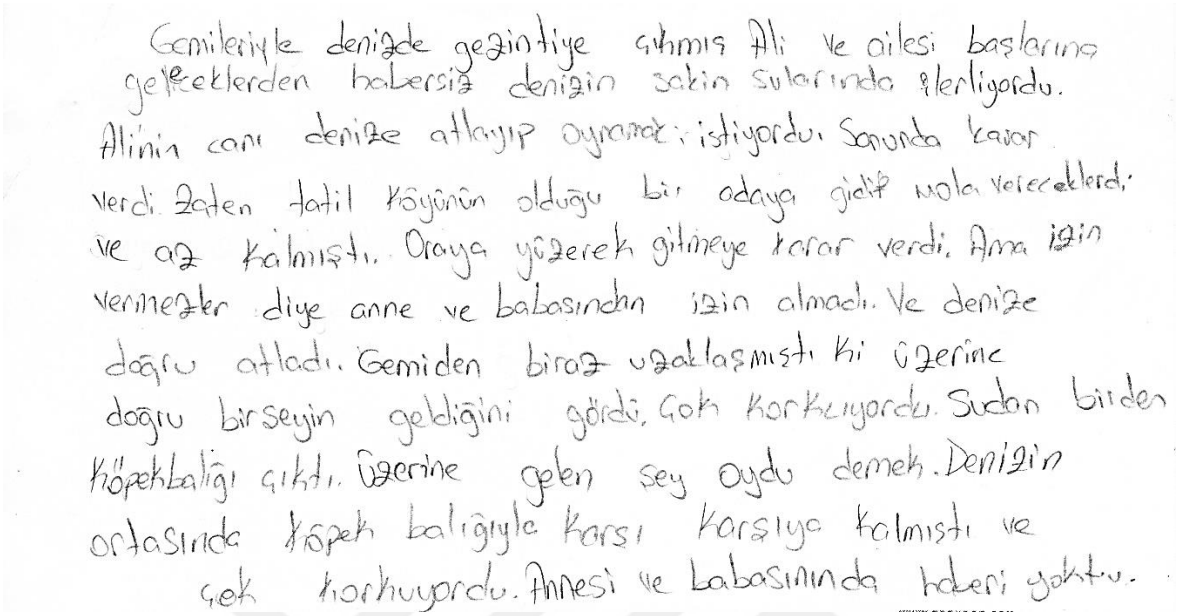
Şekil 16'daki yazı incelendiğinde öğrencinin görselde yer alan olayı doğru çözümlediği ve yorumladığı görülmektedir. Öğrenci; olay örgüsünü anlatırken mantıklı bir sıra takip etmiş, neden-sonuç cümlelerine yer vermiş, olayın çözülmesinde önceki anlatılanlarla örtüşen yine mantıklı bir yol sunmuştur. Bunun yanında görselde yer almayan anne ve baba gibi karakterlerin yanı sıra kafeterya ve gemi gibi yeni mekânlarla anlatımı zenginleştirmiştir. Farklı cümle yapıları ve "yem olmaktan kurtarmak", "Tek çaresi buydu." gibi ifadeler anlatımı daha da zenginleştirmiştir. Şekil 17'de başka bir örnek yer almaktadır:


Teknedekilerin kanını dondurucak tiz bir çığlık atmıştı çocuk. Tekne, rotasını çocuğa yöneltip son hızda çocuğa ilerlemeye başladı. Çocuk köpek balığından o kadar korkmuştu ki, çığlıkları hiç durmuyor, resmen kanı çekiliyordu. Teknedekiler çocuğa yetişmişti. Hemen içeri alıp onu sakinleştirmeye başladılar. Köpek balığı ise çoktan başka bir av için uzaklaşmıştı...

Şekil 17. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı (hikâye unsurları [olay])

Bu örnekte ise anlatımın sürükleyiciliği dikkat çekmektedir. Olay; tek karakterin değil teknedekiler, çocuk ve köpekbalığı gibi farklı karakterlerin üzerinden aktarılmaktadır. Başlatıcı olay olarak çocuğun çığlık atması, bu çığlığın teknedekilerin ilgisinin çocuğa yönelmesini sağlaması, teknedekilerle çocuğun yaşadığı korku ve heyecan duygusunun aktarılmasında olaya uygun "kanını dondurmak, kanı çekilmek" gibi deyimlerin kullanılması, anlatımı inandırıcı kılan ve zenginleştiren durumlar olmuştur. Anlatımda

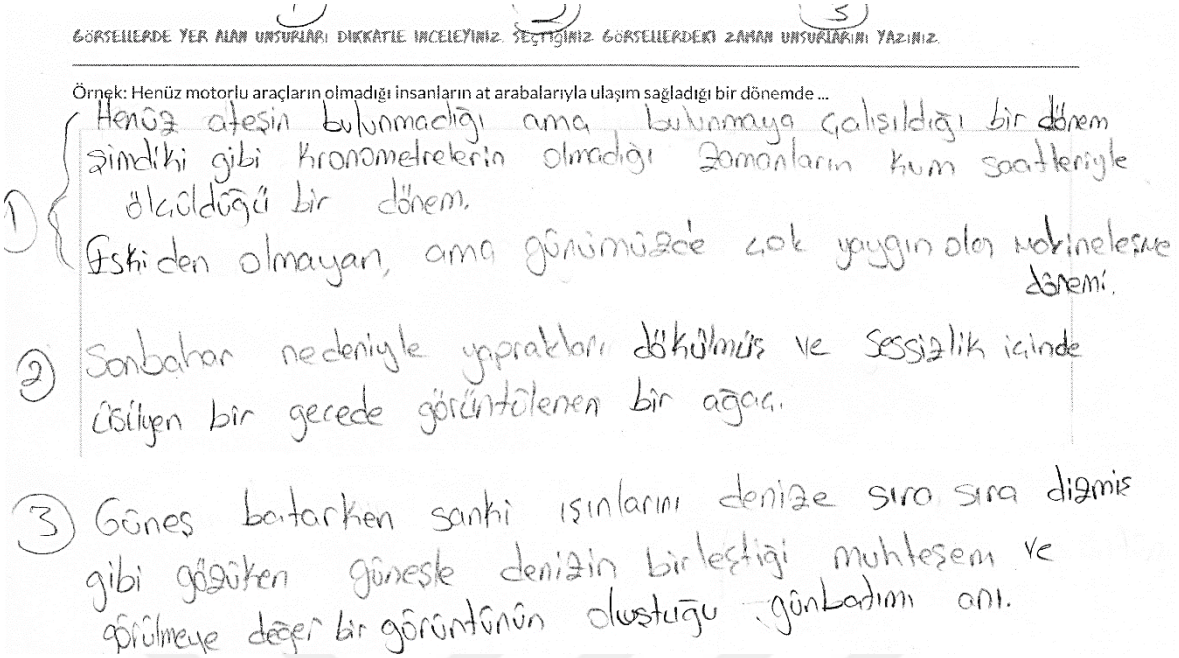
olayla birlikte hikâyenin diğer unsurları olan karakter ve mekân unsurlarına da yer verilmiştir. Şekil 18'de başka bir örneğe yer verilmiştir:


Gemileriyle denizde gezintiye çıkmış Ali ve ailesi başlarına gelecekterden habersiz denizin sakin sularında ilerliyordu. Alinin canı denize atlayıp oynamak istiyordu. Sonunda karar verdi. Zaten tatil köyünün olduğu bir odaya gidip mola verecekterdi. ve az kalmıştı. Oraya yüzerek gitmeye karar verdi. Ama izin vermezler diye anne ve babasından izin almadı. Ve denize doğru atladı. Gemiden biraz uzaklaşmıştı ki üzerine doğru birseyin geldiğini gördü. Çok korkuyordu. Sudan birden köpekbalığı çıktı. Üzerine gelen sey oydu demek. Denizin ortasında köpek balığıyla karşı karşıya kalmıştı ve çok korkuyordu. Annesi ve babasınında haberi yoktu.

Şekil 18. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı (hikâye unsurları [olay])

Şekil 18'deki örnekte ise olayın öncesine ait ayrıntılara da yer verilmiştir. Ali'nin ailesinden izin almadan denize atlaması, ana olaya bağlanabilecek bir alt olayın oluşmasını sağlamış ve olaydan hareketle okuyucuya aktarılabilecek bir ana fikrin yapılandırılabilmesine zemin hazırlamıştır. Başlatılan olayın bitirilmemesi de okuyucuda merak duygusu uyandıran bir unsur olmuştur.

Çalışma kâğıdının son bölümü hikâyenin "zaman" unsuru ile ilgilidir. Bu kapsamda öğrencilerden farklı zamanları çağrıştıran nesnelerin yer aldığı görsellerden hareketle zaman ifadeleri yazmaları istenmiştir. Bir öğrenciye ait cevaplar Şekil 19'dadır:


GÖRSELLERDE YER ALAN UNSURLARI DİKKATLE İNCELEYİNİZ. SEÇTİĞİNİZ GÖRSELLERDEKİ ZAMAN UNSURLARINI YAZINIZ.

Örnek: Henüz motorlu araçların olmadığı insanların at arabalarıyla ulaşım sağladığı bir dönemde ...

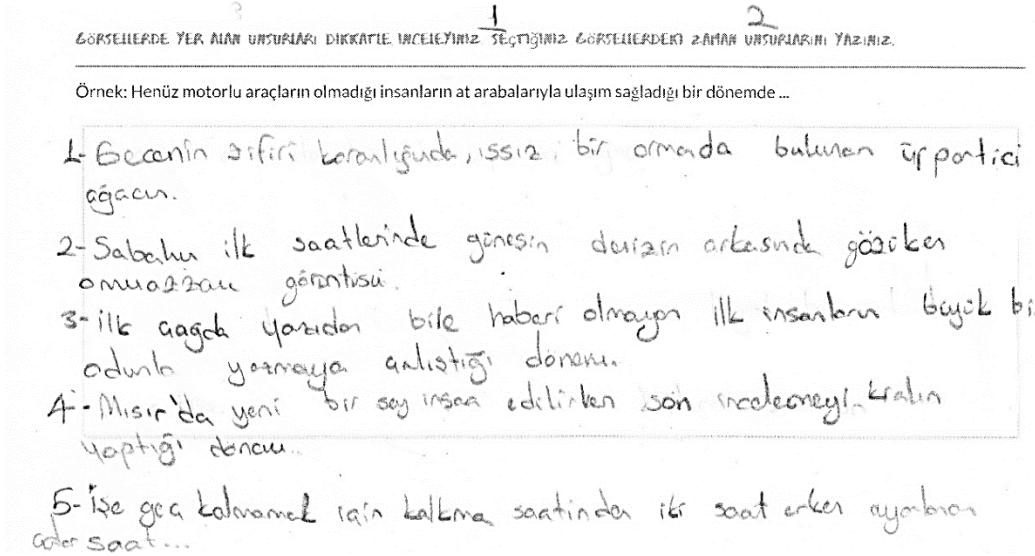
1) Henüz ateşin bulunmadığı ama bulunmaya çalışıldığı bir dönem şimdiki gibi kronometrelerin olmadığı zamanların kum saatleriyle ölçüldüğü bir dönem.
Eskiden olmayan, ama günümüzde çok yaygın olan mobilleşme dönemi.

2) Sonbahar nedeniyle yaprakları dökülmüş ve sessizlik içinde üşüyen bir gecede görüntülenen bir ağaç.

3) Güneş batarken sanki ışınlarını denize sıra sıra dizmiş gibi gözüken güneşle denizin birleştiği muhteşem ve görülmeye değer bir görüntünün oluşturduğu günbatımı anı.

Şekil 19. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı (hikâye unsurları [zaman])

Şekil 19'da yer alan örnek cevap incelendiğinde öğrencinin zaman ifade eden birçok kelime ve kelime grubunu başarıyla kullandığı görülmektedir. Ayrıca bu ifadeleri benzetme, betimleme ve kişileştirme gibi söz sanatlarını da kullanarak daha zengin hâle getirmiştir. Şekil 20'de diğer bir örneğe yer verilmiştir:


GÖRSELLERDE YER ALAN UNSURLARI DİKKATLE İNCELEYİNİZ. 1 SEÇTİĞİNİZ GÖRSELLERDEKİ 2 ZAMAN UNSURLARINI YAZINIZ.

Örnek: Henüz motorlu araçların olmadığı insanların at arabalarıyla ulaşım sağladığı bir dönemde ...

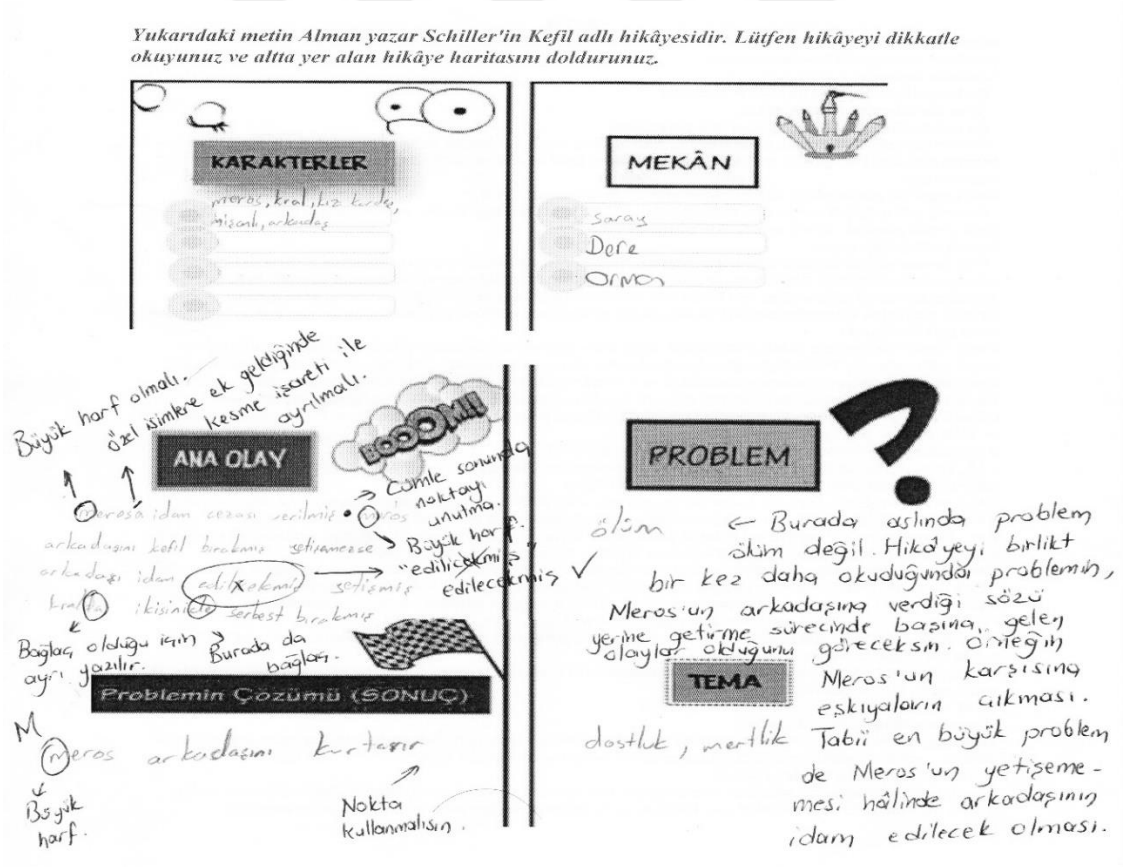
1- Ecenin sıfırı karanlığında, ıssız bir ormanda bulunan ürpertici ağacın.
2- Sabahın ilk saatlerinde güneşin dağların arkasından gözüken muhteşem görüntüsü.
3- İlk kağıda yazıdan bile haberi olmayan ilk insanların büyük bir odunla yazmaya çalıştığı dönem.
4- Mısır'da yeni bir soy inşa edilirken son mezarının kralın yaptığı dönem.
5- İşe geç kalmamak için kalkma saatinden iki saat erken uyanılan o bir saat...

Şekil 20. Deney grubundaki bir öğrenciye ait çalışma kâğıdı (hikâye unsurları [zaman])

Öğrenci cevabına bakıldığında zaman unsurlarının mekân unsurlarıyla birlikte başarılı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Gecenin zifiri karanlığı/ıssız bir ortam ve sabahın ilk saatleri/güneş, deniz ifadeleri birbirini tamamlayıcı niteliktedir.

Birinci Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması

Birinci haftanın yansıtma/değerlendirme aşaması iki boyutta ele alınmıştır. Bunlardan birincisi öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları yazı çalışmalarına verilen geri bildirim, ikincisi ise ClassDojo'ya tanımlanan becerilere dayalı olarak yapılan değerlendirmedir. Bu kapsamda sınıf içinde öğrencilerin yaptıkları yazma çalışmalarına yazılı geri bildirimler verilmiş ve bu geri bildirimlerin olduğu dokümanlar ClassDojo üzerinden öğrencilerle paylaşılmıştır. Şekil 21, hikâye haritası kapsamında bir öğrenciye verilen örnek yazılı geri bildirimi içermektedir:



Şekil 21. Hikâye haritası etkinliği kapsamında bir öğrenciye verilen yazılı geri bildirim örneği

Şekil 21 incelendiğinde öğrencinin, hikâye unsurlarına yönelik bilgisi kabul edilebilir düzeyde olsa da özellikle yazım ve noktalama konusunda birtakım eksikliklere sahip olduğı görülmektedir. Bu nedenle öğrenciye; cümleye büyük harfle başlama, özel isimlere gelen ekleri kesme işareti ile ayırma, cümle sonlarına nokta ya da uygun işaretleri koyma ve bağlaçları ayrı yazma gibi konularda yazılı geri bildirim verilmiştir. Ayrıca öğrencinin hikâyedeki problemi daha açık ve ayrıntılı şekilde ortaya koyabilmesine yardımcı olabilmek amacıyla ilgili bölümde yazılı bir açıklamaya yer verilmiştir. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin önemli bir bölümünün yazım ve noktalama konusunda sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Nitekim ClassDojo'da beceri olarak tanımlanan "yazım ve noktalama"dan tam puan alan öğrenci sayısı sekizde kalmıştır. Yazım ve noktalama aynı zamanda öğrencilerin ilk haftanın sonunda en az puan aldıkları boyut olmuştur. Yazım ve noktalamanın yanında öğrenciler "disiplinli çalışma, düşünce ve ifade zenginliği, etkinliklere katılma, hikâye türü farkındalığı, motivasyon/kararlılık, Plickers, problem çözme, soru sorma, tartışmalara katılma, videoları izleme, yaratıcı olma ve çıkarımda bulunma" boyutlarında da değerlendirilmiştir. Bunlar arasında en fazla puan alınan boyutlar sırasıyla Plickers, etkinliklere katılma ve hikâye türü farkındalığı olmuştur. Tüm boyutlardan puan almayı başaran yedi öğrenci bulunurken hiçbir boyuttan puan alamayan bir öğrenci bulunmaktadır.

İkinci Haftanın Sınıf Dışı Aşaması

Uygulamanın ikinci haftasında ana fikir, konu ve tema kavramlarının anlaşılmasını sağlamak ve yazılacak hikâyelerin bu kavramlar etrafında düzenlenebilmesine yardımcı olabilmek amacıyla EdPuzzle'a beş farklı video yüklenmiştir. Videoların tamamı farklı senaryolara dayalı kısa animasyon filmler olup bu kısa animasyonlarda yer alan belli karakterlerin başından geçen güncel olaylardan hareketle izleyicide ana fikir, konu ve tema kavramlarıyla ilgili farkındalık oluşturulması amaçlanmaktadır (EK 27). Tablo 23'te ikinci hafta paylaşılan videolardaki soru ve açıklamalara yer verilmiştir:

Tablo 23

İkinci Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar

Kod	Açıklama, Açık Uçlu Soru, Çoktan Seçmeli Soru, Doğru/Yanlış Sorusu, Evet/Hayır Sorusu,	Video İçindeki Yeri
21A1	Ana fikir, bir metinden çıkarılan en genel sonuçtur.	(0.35)
21A2	"Bu parçada yazarın asıl anlatılmak istediği nedir?" sorusuna doğru bir cevap alınırsa ana düşünce belirlenmiş olur.	(04.20)
21AUS1	Siz de Gladys gibi ana fikrin ne olduğunu belirlerken zorluk yaşıyor musunuz? Lütfen düşüncelerinizi paylaşın.	(0.27)
21AUS2	Çitalar sizce niçin hızlı koşar? Bu soruyu düşünün ve çitaların bu özelliklerini içeren kısa bir paragraf yazın.	(01.03)
21AUS3	Sizce bu paragrafın konusu ve ana fikri nedir? Konuyu ve ana fikri ayrı ayrı yazınız.	(01.54)
21AUS4	Paragrafta hangi kelimeler sizce daha fazla vurgulandı? Aklınızda kalanları lütfen yazın.	(02.14)
21AUS5	Bir öğrenci, yazacağı yazıda ana fikre de yer vermek istiyor ve ana fikir cümlesinin kesinlikle sonuç bölümünde olması gerektiğini söylüyor. Sizce bu öğrencinin düşüncesi doğru mu? Doğru ya da yanlışsa nedeniyle birlikte açıklayınız.	(02.34)
21AUS6	Sizce Tim ana fikri bulma konusunda başarılı oldu mu? Sizce metnin ana fikri nedir? Lütfen düşüncelerinizi yazınız.	(03.51)
21EH1	Paragrafın ana fikri yaşadığımız çevrenin temiz olmadığıdır. A) Evet B) Hayır	(03.42)
22A1	Evet arkadaşlar, Siz de yazacağınız hikâyeleri belli bir ana fikir etrafında düzenlemeye çalışın. Çünkü her yazı belli bir amaca yöneliktir ve türü ne olursa olsun her metinde iletilmek istenen temel bir düşünce vardır. Yazıda bu temel düşünce ya da duyguyu ifade eden cümleye ana fikir cümlesi diyoruz. Ana fikir cümlesi buradaki karakterin de ifade ettiği gibi yargı bildiren tek bir cümle olmalıdır.	(03.04)
22AUS1	Sizce bu metnin ana fikri nedir?	(02.03)
22AUS2	İyi yapılandırılmış bir metinde temel olarak işlenen bir düşünce, mutlaka yardımcı/yan düşüncelerle desteklenmelidir. Sizce ana düşüncenin daha sağlam temellere oturmasına katkı sağlayan bu yan düşünceler neler olabilir?	(03.05)
22EHS1	Sizce Diana ana fikri bulma konusunda başarılı oldu mu? A) Evet B) Hayır	(02.43)
22EHS2	Sizce Ezop parayı verecek mi? A) Evet B) Hayır	(02.52)
23A1	Bu videoda Ezop bankada çalışıyor. Bankada müdüre olarak çalışan Bayan Rose ise Ezop'a biraz tepkili. Bakalım nedeni neymiş ve Ezop yine hangi hikayeyle işin içinden çıkmaya çalışacak? Seyredip görelim.	(0.15)
23AUS1	Sizce bu ders ne olabilir?	(01.02)
23AUS2	Ezop'un anlattığı hikâyedeki tema sizce ne olabilir?	(02.19)
24A1	Ezop bu kez de yazdığı bir hikâyenin yayımlanması için çabalıyor. Ama bir sorunu var. Yayın editörü Ezop'un hikâyesini ilgi çekici bulmuyor. Ama Ezop'un hikâyesi bu olumsuzluğun üstesinden gelecek gibi. Seyredelim ve neler olduğunu birlikte görelim.	(0.14)
24A2	Editör, hikâyeyle ilgili bilgi sahibi olmak, yardımcı fikirleri ve ana fikri bulmak için biraz aceleci davranıyor. Ama hikâyenin tamamını dinlemeden bunu yapması doğru değil. Yazacağınız hikâyelerde merak unsurunu canlı tutmak sizin elinizde. Bunun için hikâyedeki tüm olayları ve bu olayların nedenlerini bir an önce okuyucuya aktarmak yerine bu unsurları metnin tamamına yayın. Bu durum, yazdığınız hikâyelerin okunabilirliğini artıracaktır.	(0.54)
24AUS1	Sizce hikâyede yazarın vermek istediği ders ne olabilir?	(01.27)

25A1	Bir metni okurken ana fikir bulmakta ya da metin yazarken ana fikri açıklamakta acele etmemeliyiz. Çünkü ana fikir metinden çıkarılan en genel sonuçtur. Metin de kendi içinde bir bütün olduğu için metnin bitmesini beklemeden ana fikri ifade etmek yanlıştır. Ana fikir bir metnin başında olabileceği gibi ortasında ya da sonunda da olabilir. Bu yüzden Ezop, ana fikir bulma konusunda aceleci davranan ev halkına hikâyenin henüz bitmediğini söylüyor ve aslında ana fikrin, ev halkının düşündüğünden farklı olduğunu örtülü olarak ifade etmiş oluyor.	(02.02)
25AUS1	Ezop'un anlattığı hikâyede yer alan karakterler kimlerdir?	(03.08)
25AUS2	Size göre bu metnin ana fikri nedir?	(03.16)
25ÇSS1	Bu videoda sizin görebildiğiniz kaç kişi vardı? A) 5 B) 6 C) 7 D) 8	(03.47)
25ÇSS2	Tema, bir metinde ifade edilen temel duygu, düşünce veya hayaldir. Tema, konuyla karıştırılmamalıdır. Konu, somut nitelikli olmasına karşın tema soyut özellikler gösterir. Örneğin tema adaletsizlikse, konu adaletsizliğin neden olduğu olumsuz sonuçlar olabilir. Buna göre Ezop'un anlattığı hikâyenin teması sizce nedir? A) Kibir B) Dostluk C) Yalancılık D) Vefa	(03.28)

Tablo 23'te görüldüğü üzere birinci video iki açıklama/bilgi notu, altı açık uçlu soru ve bir evet/hayır sorusu; ikinci video bir açıklama, iki açık uçlu soru ve iki evet/hayır sorusu; üçüncü video bir açıklama ve iki açık uçlu soru; dördüncü video iki açıklama ve bir açık uçlu soru ve beşinci video bir açıklama, iki açık uçlu ve iki çoktan seçmeli soru içermektedir. Birinci video açısından değerlendirildiğinde öğrencilerin %89,3'ünün videoyu en az bir kere izlediği, videonun en fazla izlenen bölümünün ise 5. ve 6. soru arasındaki bölüm olduğu görülmüştür. Buna göre öğrenciler örnek metnin konu ve ana fikrine ilişkin doğru bir yargıya varabilmek amacıyla geriye dönük olarak videoyu bir daha izleme ihtiyacı hissetmişlerdir. Birinci videoyu izleyen öğrencilerin %60'ı (*n*=15) bir metnin ana fikrini belirleme konusunda bazen zorlandıklarını, %24'ü (*n*=6) zorlandıklarını, %16'sı (*n*=4) ise herhangi bir zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Ancak verilen cevaplar incelendiğinde ana fikri belirleme konusunda zorlanmadıklarını ifade eden dört öğrenciden üçünün metnin ana fikrini belirlemede başarısız oldukları belirlenmiştir. Paragrafın ana fikrinin ne olduğuna ilişkin olarak sorulan soruya öğrencilerin %78,6'sı (n=22) ise doğru cevap vermişlerdir. Diğer sorulara verilen öğrenci cevaplarından örnekler ise şu şekildedir:

> Çitaların özel kas güçleri vardır. Normal ev kedilerinden daha farklıdır bunlar. Bu çitaların arka bacaklarında özel bir itiş gücüne sahip olduklarını düşünüyorum. (21AUS2)
>
> Sigaranın sağlığa zararları anlatılıyor. Bu konu. Yargı bildirecek şekilde söylersek sigara sağlığa zararlıdır. Bu da ana fikir. (21AUS3)
>
> Sigara, kanser, zarar alışkanlıklar… (21AUS4)

> Hayır, bir ana fikir kesinlikle sonuç bölümündedir demek olmaz. Evet, sonuç bölümünde de vardır ama genellikle metnin tümüne bakmamız gerekir. Eğer tek sonuç bölümüne bakarsak metnin kesinlikle ana fikrini çıkaramayız. (21AUS5)
>
> Evet. Çevremizi kirletirsek hastalıklar da dâhil birçok olumsuz şeyle karşılaşabliriz. Bu yüzden başkalarını düşünmeliyiz ve çevreye saygılı olmalıyız. (21AUS6)

İkinci videoyu izleyen öğrencilerin oranı ise %82, 1 (*n*=23) olmuştur. Videoyu izleyen 23 öğrenciden 16'sı (%69,56) videoda yer alan kısa hikâyenin ana fikrini belirlemede başarılı olmuştur. Öğrencilerin %65, 2'si (*n*=15) ise videoda anlatılanlardan hareketle hikâyenin nasıl sona ereceğini tahmin edebilmiştir. Videoda anlatılan hikâyenin ana fikrine ilişkin olarak verilen cevaplardan örnekler şu şekildedir:

> Açgözlülük yapmaktansa şartlara göre düşünüp öyle davranmalıyız. (22AUS1)
>
> Her şeyi yaptırmaya gücümüz yetmeyeceğinden gücümüzün yettiği şeyleri kendi emeğimizle yapmalıyız. (22AUS2)

Üçüncü videoyu izleyenlerin oranı ise %88, 8 (*n*=24)'tür. Bu videoda, biri tema biri de ana fikir buldurmaya yönelik olarak oluşturulan iki açık uçlu soru bulunmaktadır. Öğrencilerin ana fikrin metinden çıkarılan ders olduğunu kavrayabilmeleri için soru "Sizce bu ders ne olabilir?" şeklinde yöneltilmiştir. Öğrenci cevapları incelendiğinde videoyu izleyen 24 öğrencinin dörtte üçünün (%75, *n*=18) ana fikri belirlemede başarılı oldukları görülmüştür. Temayı doğru tespit eden öğrencilerin oranı ise %58,3 (*n*=14)'tür. Öğrenci cevaplarından örnekler şu şekildedir:

> Köpeğin ağzındaki kemiği de kaybettiği hikâyede anlatıldığı gibi, eğer sahip olduğumuz nimetlerin değerini bilmeyip açgözlülük yaparsak her şeyimizi kaybedebiliriz (23AUS1)
>
> Yetinmeyi bilme (23AUS2)

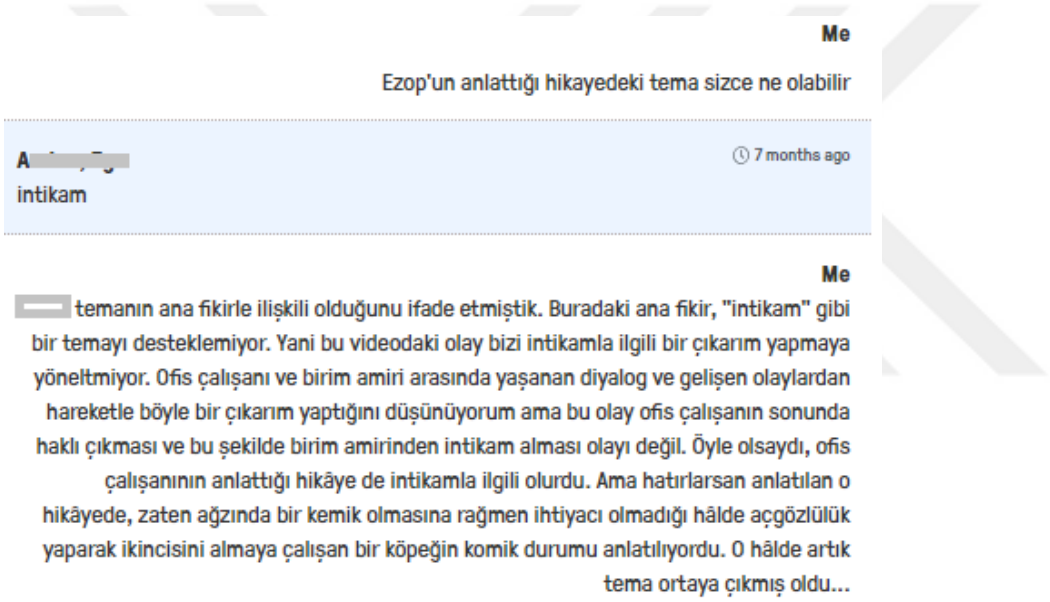
Dördüncü videoda ise iki açıklama ve bir açık uçlu soruya yer verilmiştir. Videonun başında yer alan açıklamada hem videonun konusu ve olay hakkında bilgi verilmekte, ikinci videoda ise yazılacak hikâyelerde ana fikri doğrudan vermektense bunu tüm metne yaymak ve merak unsurunu canlı tutmak gerektiği hatırlatması yapılmaktadır. Açık uçlu soru ise yine ana fikri buldurmaya yöneliktir. Videoyu izleyen 24 öğrencinin 17'si (%70,8) soruya doğru cevap verirken üç öğrenci cevap vermemeyi tercih etmiş, dört öğrenci ise soruyu yanlış cevaplamıştır. Öğrenci cevaplarından bir örnek şu şekildedir:

> Yararsız görünen şeylerin bile bir süre sonra yararını görebiliriz. O yüzden kimseyi küçümsememeliyiz. (24AUS1)

Öğrencilerin %88, 8 (*n*=24)'inin izlediği beşinci video; bir açıklama, iki çoktan seçmeli ve iki açık uçlu soru içermektedir. Açıklamada, videodaki olaydan hareketle ana fikri belirleme

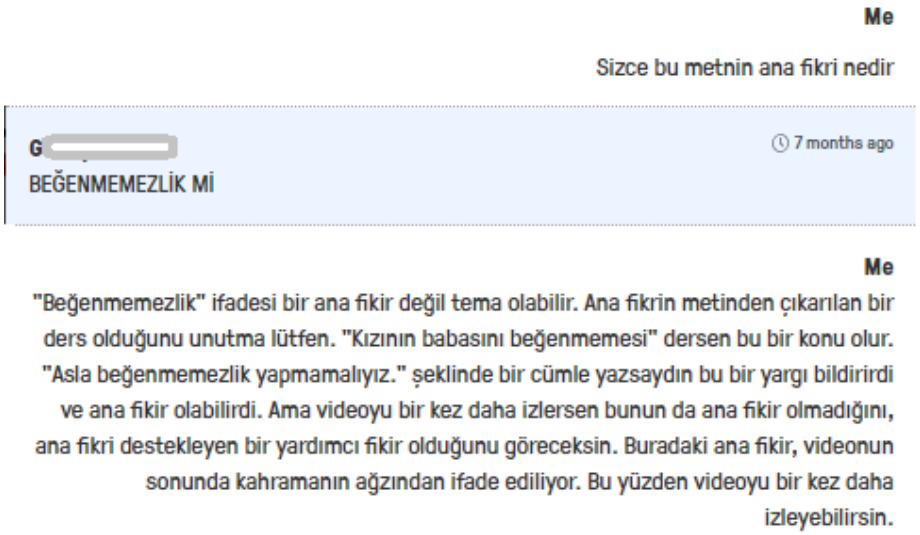
konusunda aceleci olunmaması gerektiği ifade edilmektedir. Bunun yanında çoktan seçmeli soruların biri videonun öğrenciler tarafından dikkatli şekilde izlenip izlenmediğini belirlemeye, diğeri ise temayı buldurmaya yönelik olarak oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulardan biri karakterlerle diğeri ise ana fikirle ilgilidir. Videoda kaç karakterin yer aldığı sorusuna 13 (%54,1), tema sorusuna ise 15 (%62,5) öğrenci doğru cevap vermiştir. Bununla birlikte karakterlerin kim olduğuna ilişkin soruyu 18 (%79,1), ana fikir sorusunu ise 16 (%64) öğrenci doğru cevaplandırmıştır.

Açık uçlu sorulara yanlış cevap veren öğrencilere yazılı geri bildirimler verilmiştir. Şekil 22'de tema ve ana fikir sorularını yanlış cevaplayan iki öğrenciye verilen yazılı geri bildirimlere yer verilmiştir:



Şekil 22. Tema konusundaki bir öğrenci cevabına verilen yazılı geri bildirim

Şekil 22 incelendiğinde öğrencinin, metnin temasının bir duygu olması gerektiği yönünde bir farkındalığa sahip olduğu ancak temayı doğru tespit edemediği görülmektedir. Verilen geri bildirimde, öğrenci cevabının neden doğru olmadığı gerekçeleriyle ortaya konulmuş ve öğrencinin doğru bir çıkarım yapabilmesi için gerekli olan bilgiler öğrenciyle paylaşılmıştır. Ana fikir sorusuna ilişkin olarak öğrencilerden birinin yanlış cevabına verilen geri bildirim Şekil 23'te sunulmuştur:

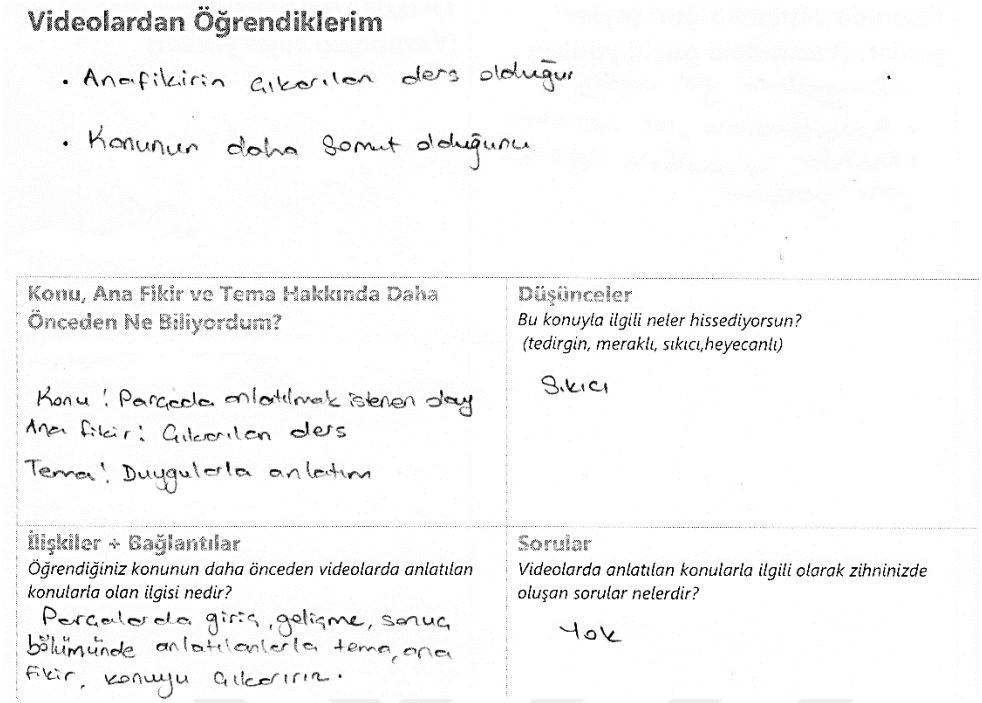


Şekil 23. Ana fikir konusundaki bir öğrenci cevabına verilen yazılı geri bildirim

Şekil 23'te görüldüğü üzere verilen cevabın neden yanlış olduğu nedenleriyle birlikte ortaya konulmakta; tema, konu, ana fikir ve yardımcı fikir konularına açıklık getirilmektedir. Ayrıca ana fikir doğrudan ifade edilmeyerek öğrencinin bunu, ilgili videoyu tekrar izleme yoluyla öğrenmesi istenmektedir.

İkinci Haftanın Sınıf İçi Aşaması

Uygulamanın ikinci haftasının sınıf içi aşamasında öncelikle öğrencilerin sınıf dışı aşamada izledikleri videolara ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve üstbilişsel süreçlerle ilgili farkındalıklarının gelişmesine katkı sağlamak amacıyla bir form dağıtılmıştır. Bu form aracılığıyla öğrencilerden video konusu ile ilgili olarak daha önce ne bildikleri, videolardan ne öğrendikleri, daha önce öğrendikleriyle bu konunun ne gibi bir bağlantısının olabileceği, konuya ilişkin olarak ne düşündükleri ve zihinlerinde ne gibi sorular oluştuğu gibi sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Şekil 24'te bir öğrencinin formda yer alan sorulara verdiği cevaplar yer almaktadır:



Videolardan Öğrendiklerim

- Ana fikirin çıkarılan ders olduğu
- Konunun daha somut olduğunu

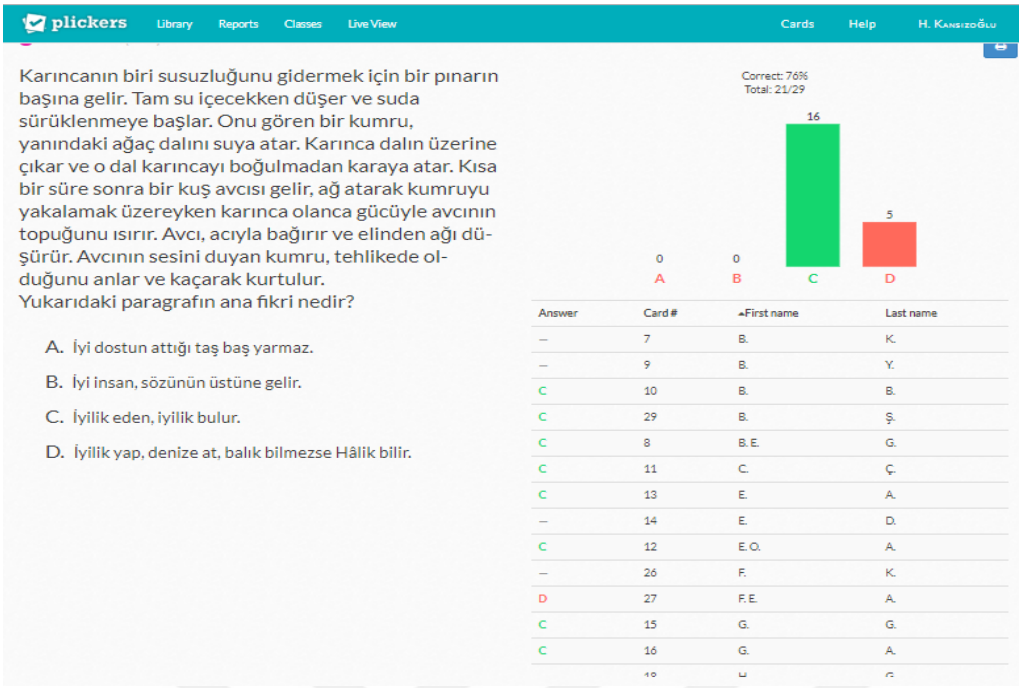
Konu, Ana Fikir ve Tema Hakkında Daha Önceden Ne Biliyordum?	Düşünceler *Bu konuyla ilgili neler hissediyorsun? (tedirgin, meraklı, sıkıcı,heyecanlı)*
Konu: Parçada anlatılmak istenen şey Ana fikir: Çıkarılan ders Tema: Duygularla anlatım	Sıkıcı
İlişkiler + Bağlantılar *Öğrendiğiniz konunun daha önceden videolarda anlatılan konularla olan ilgisi nedir?* Parçalarda giriş, gelişme, sonuç bölümünde anlatılanlarla tema, ana fikir, konuyu çıkarırız.	**Sorular** *Videolarda anlatılan konularla ilgili olarak zihninizde oluşan sorular nelerdir?* Yok

Şekil 24. Bir öğrencinin uygulamanın ikinci haftasında izlediği videolara ilişkin düşünceleri

Şekil 24'teki öğrenci cevapları incelendiğinde öğrencilerin ana fikir, konu ve tema kavramlarıyla ilgili olarak video öncesinde de belli bir bilgi ve farkındalığa sahip olduğu; videoyu izledikten sonra ise konu ve tema arasındaki ayrımı somutluk/soyutluk durumuna göre değerlendirebildiği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğrenci; konuyu sıkıcı bulduğunu ve videoyu izledikten sonra zihninde, çözümleyemediği herhangi bir sorunun olmadığını belirtmiştir.

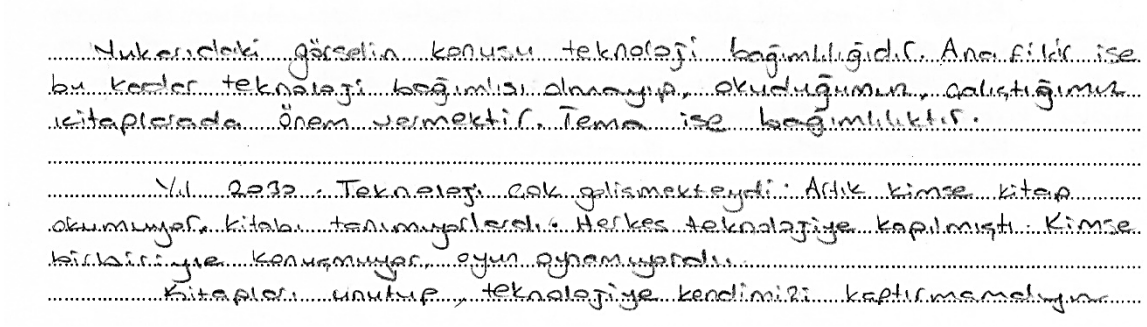
Tüm öğrenci cevapları değerlendirildiğinde iki öğrencinin konuyu çok sıkıcı bulduklarını ve video izleseler de hikâye yazmada başarısız olacaklarını düşündüklerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin %54'ü ise konuyu sıkıcı bulduklarını belirtmiş; bunu tedirginlik, heyecan ve merak duyguları izlemiştir.

Videolara ilişkin değerlendirmenin ardından Plickers ve düşün-eşleş-paylaş etkinliği yapılmıştır. Plickers etkinliğinde öğrencilere dört soru yöneltilmiştir. Bu dört sorunun doğru bilinme ortalaması %81 olmuştur. Şekil 25'te bu sorulardan birinin doğru bilinme oranının ve soruyu kimlerin doğru ya da yanlış cevapladığına ilişkin tablonun yer aldığı ekran görüntüsüne yer verilmiştir:



Şekil 25. Plickers etkinliğinde öğrencilere yöneltilen sorulardan birine ilişkin rapor

Şekil 25'teki veriler; soruya 21 öğrencinin cevap verdiğini ve bu öğrencilerden 16 (%76)'sının soruyu doğru cevaplandırdığını göstermektedir. Plickers etkinliğinin ardından öğrencilerle düşün-eşleş-paylaş etkinliği yapılmıştır. Öğrencilere öncelikle içinde farklı iki görselin olduğu çalışma kâğıtları dağıtılmış (EK 28) ve öğrencilerden bu görsellerde anlatılan şeyin ne olduğunu düşünmeleri istenmiştir. Düşünme aşamasından sonra öğrenciler eşleştirilmiştir. Eşleştirme yapılırken öğrencilerin sınıf dışı aşamada paylaşılan videolarda yer alan sorulara verdikleri cevaplar dikkate alınmıştır. Buna göre sorulara yanlış cevap veren ve ana fikir, konu, tema kavramlarını tam olarak anlayamadığı tespit edilen öğrenciler; bu konuda başarılı olan öğrencilerle eşleştirilmiştir. Eşleşme yapıldıktan sonra öğrencilerden görsellerde anlatılan konu hakkındaki düşüncelerini birbirleriyle sözlü olarak paylaşmaları; sonrasında ise tema, konu ve ana fikri yazarak görseldeki olayı hikâye formatında kısa bir şekilde açıklamaları istenmiştir. Böylece öğrencilere sınıf öncesi aşamadaki öğretici geri bildiriminin yanında sınıf aşamasında da akranlarından geri bildirim alabilme fırsatı sunulmuştur. Son aşamada öğrenciler yazdıkları metinleri sınıf arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Şekil 26'da teknoloji bağımlılığını ve kitaplara yabancılaşmayı konu alan ilk görsele yönelik öğrenci görüşlerinden bir örneğe yer verilmiştir:

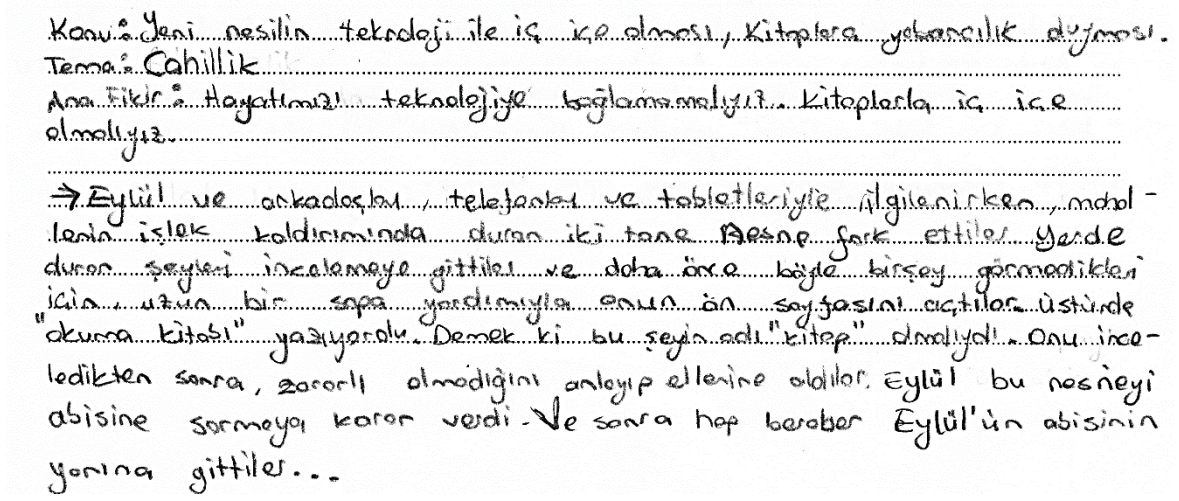

Yukarıdaki görselin konusu teknoloji bağımlılığıdır. Ana fikir ise bu kadar teknoloji bağımlısı olmayıp, okuduğumuz, çalıştığımız kitaplarımıza önem vermektir. Tema ise bağımlılıktır.

Yıl 2032. Teknoloji çok gelişmekteydi. Artık kimse kitap okumuyor, kitaba tenezzül etmiyorlardı. Herkes teknolojiye kapılmıştı. Kimse birbiriyle konuşmuyor, oyun oynamıyorlardı.

Kitapları unutup, teknolojiye kendilerini kaptırmamalıyız.

Şekil 26. Tema, konu ve ana fikri bulmaya yönelik düşün-eşleş-paylaş etkinliği-1

Şekil 26'da yer alan örnekte tema, konu ve ana fikrin doğru şekilde tespit edildiği görülmektedir. Görsele yönelik açıklama ise hikâye diline uygun şekilde yazılmasına rağmen hikâyenin tüm unsurlarını içeremeyecek kadar kısadır. Şekil 27'de başka bir örnek yer almaktadır:

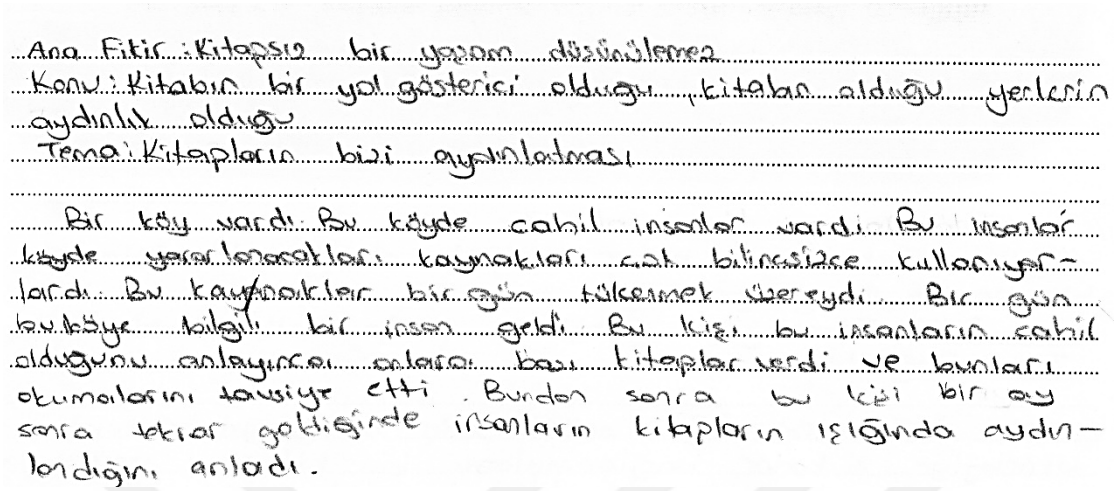

Konu: Yeni nesilin teknoloji ile iç içe olması, Kitaplara yabancılık duyması.
Tema: Cahillik
Ana Fikir: Hayatımızı teknolojiye bağlamamalıyız. Kitaplarla iç içe olmalıyız.

→ Eylül ve arkadaşları, telefonları ve tabletleriyle ilgilenirken, maket-lerle işleri kaldırımında duran iki taneye benzer şekil ettiler yerde duran şeyleri incelemeye gittiler ve daha önce böyle birşey görmedikleri için, uzun bir sopa yardımıyla onun ön sayfasını açtılar üstünde "okuma kitabı" yazıyordu. Demek ki bu şeyin adı "kitap" olmalıydı. Onu inceledikten sonra, zararlı olmadığını anlayıp ellerine aldılar. Eylül bu nesneyi abisine sormaya karar verdi. Ve sonra hep beraber Eylül'ün abisinin yanına gittiler...

Şekil 27. Tema, konu ve ana fikri bulmaya yönelik düşün-eşleş-paylaş etkinliği-2

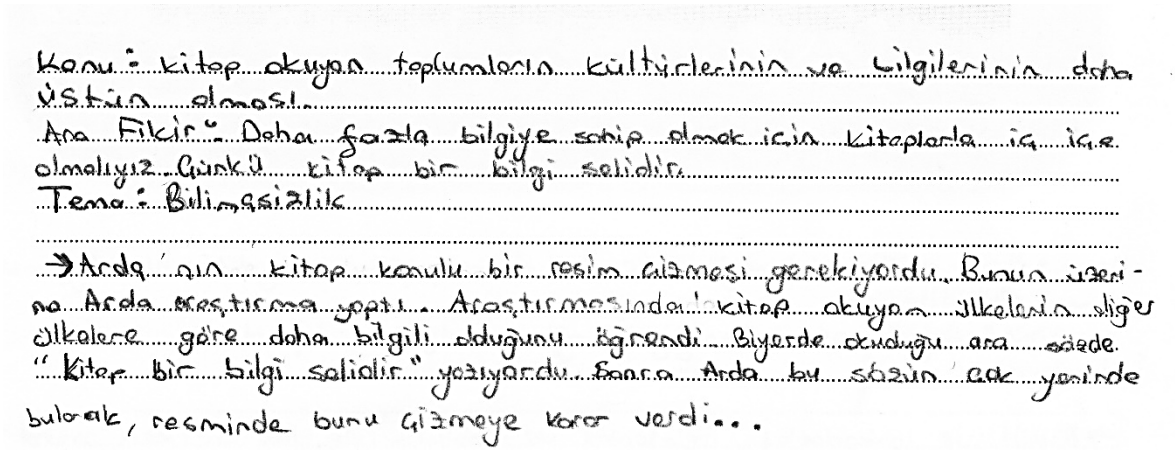
Şekil 27'de öğrencilerin görselin ana fikrini, konusunu ve temasını belirleme konusunda başarılı oldukları görülmektedir. Önceki örnekten farklı olarak bu örnekteki hikâye; karakter ve mekân unsurlarını da içermektedir. Olay örgüsünün de merak unsurunu canlı tutacak şekilde belli bir ana fikir etrafında düzenlendiği hikâye, başarılı şekilde devam ettirilebilir bir niteliğe kavuşturulmuştur.

Kitapların insan hayatındaki önemini konu alan ikinci görsele ilişkin görüşlerden örnekler Şekil 28'de verilmiştir:



Şekil 28. Tema, konu ve ana fikri bulmaya yönelik düşün-eşleş-paylaş etkinliği-3

Şekil 28'deki örnekte hikâyeye mekânla başlanmış ve hemen ardından karakterlere değinilmiştir. Sonrasında bir olaya yer verilmiş ve hikâyeye yeni bir karakter ekleme yoluyla bahsi geçen olayın geliştirilmesi amaçlanmıştır. Genel olarak değerlendirildiğinde görselin konusu, ana fikri ve temasıyla örtüşen bir metin oluşturulmuştur. Başka bir yazı örneğinin yer aldığı Şekil 29 şu şekildedir:



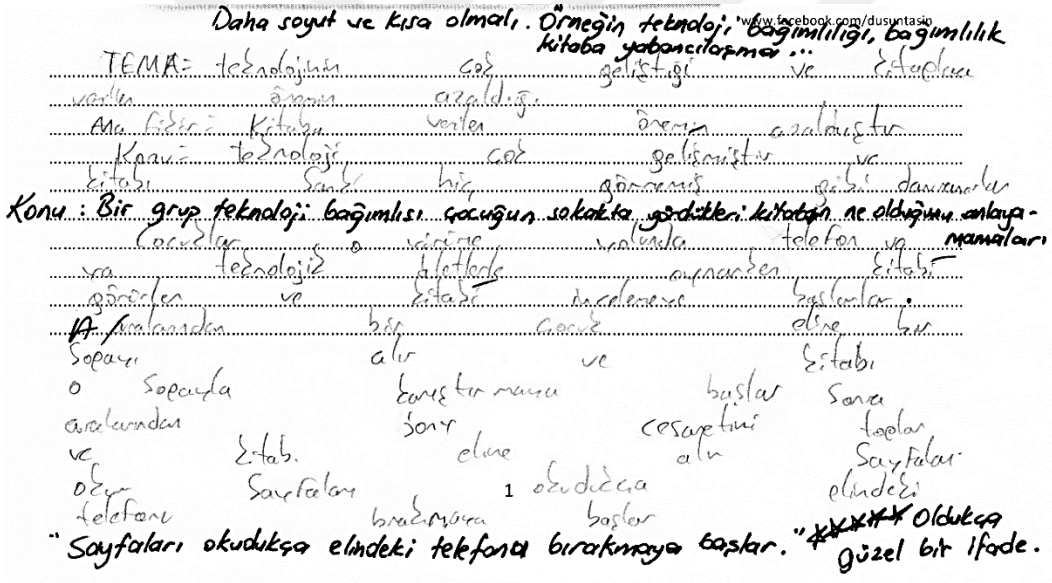
Şekil 29. Tema, konu ve ana fikri bulmaya yönelik düşün-eşleş-paylaş etkinliği-4

Bu örnekte de öğrencilerin konu, tema ve ana fikri doğru şekilde ifade ettikleri görülmektedir. Görsel; bir karakterin üzerinden olay ağırlıklı olarak anlatılmaya çalışılmış ve bu anlatımda ana fikir doğrudan verilmiştir.

İkinci Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması

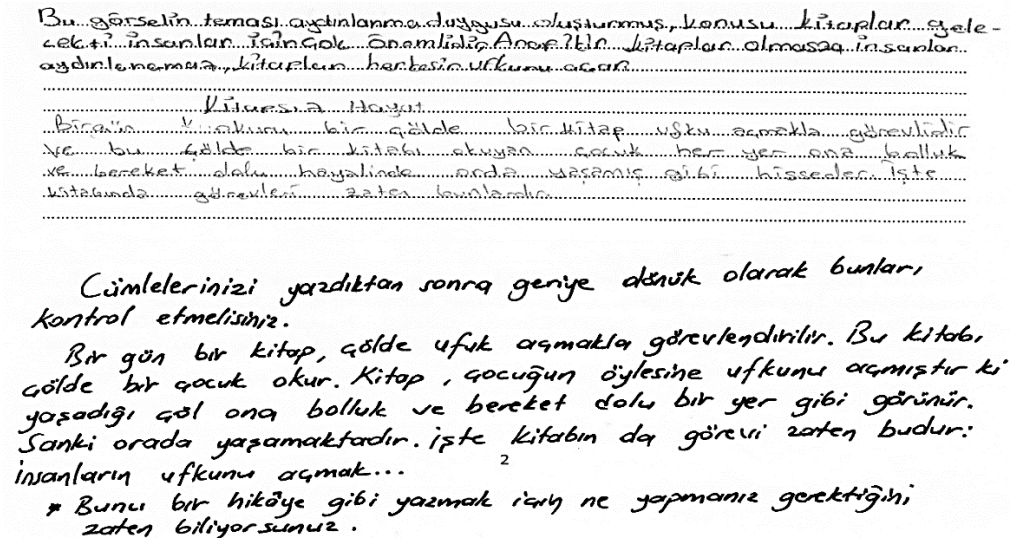
Sınıf dışı ve sınıf aşamasının ardından ikinci haftanın yansıtma/değerlendirme aşamasına geçilmiştir. İlk hafta olduğu gibi bu hafta da öğrencilerin sınıfta yazdıkları yazılara geri bildirim verilmiş ve bu dokümanlar ClassDojo üzerinden öğrencilerle paylaşılmıştır. Öğrencilerin sınıf içindeki performansları da yine ClassDojo üzerinden puanlanmıştır.

Şekil 30'da sınıfta yapılan düşün-eşleş-paylaş etkinliği kapsamında eşleşen iki öğrenciye verilen ve ClassDojo üzerinden öğrencilerle paylaşılan bir geri bildirim yer almaktadır:



Şekil 30. Düşün-eşleş-paylaş etkinliği sonrasında verilen geri bildirim-1

Şekil 30 incelendiğinde öğrencilerin tema ve konuyu tam doğrulukla ifade edemedikleri görülmektedir. Bu yüzden öğrencilere yazılı geri bildirim verilmiştir. Yalnızca eksik ya da yanlış durumlara değil öğrencinin doğru yaptığı şeylere de motive edici geri bildirim verilmiştir. Şekilde görüldüğü gibi öğrencilerin özgün ve anlatımı zenginleştiren ifadelerine de yazılı dönüt sunulmuştur. Şekil 31'de başka bir gruba ait örneğe yer verilmiştir:



Şekil 31. Düşün-eşleş-paylaş etkinliği sonrasında verilen geri bildirim-2

Şekil 31'deki örnekte öğrencilerin konu, tema ve ana fikri belirlemeden ziyade yazım ve anlatım noktasında birtakım eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Aynı yazı; yazım, noktalama ve anlatım açısından düzenlenerek yeniden oluşturulmuş ve öğrencilere gönderilmiştir.

Öğrencilerin sınıftaki yazma çalışmaları değerlendirildiğinde sınıf öncesinde tema, konu ve ana fikri belirlemekte zorlanan öğrencilerin akranlarının da yardımıyla özellikle ana fikri ve konuyu ifade edebildikleri, bazılarının ise temayı ifade etmede yine zorlandıkları görülmüştür. Bunun yanında öğrenciler sınıf içi ve dışı performansları açısından da değerlendirilmiştir. Disiplinli çalışma, düşünce ve ifade zenginliği, etkinliklere katılma, hikâye türü farkındalığı, motivasyon/kararlılık, Plickers, problem çözme, soru sorma, takım çalışması, tartışmalara katılma, videoları izleme, tema, konu ve ana fikre dayalı yazma, yansıtma, yaratıcı olma, çıkarımda bulunma ve iş birlikli çalışma boyutlarında yapılan değerlendirme sonrasında en en fazla puan alınan boyutlar sırasıyla takım çalışması, iş birlikli çalışma, Plickers, etkinliklere katılma ve hikâye türü farkındalığı olmuştur. Tüm boyutlardan puan almayı başaran dört öğrenci bulunmaktadır. Tema, konu ve ana fikre dayalı yazma boyutundan altı öğrenci puan alamazken hiçbir boyuttan puan alamayan öğrenci bulunmamaktadır.

Üçüncü Haftanın Sınıf Dışı Aşaması

Uygulamanın üçüncü haftasında bir metne başlık yazmada ve bir hikâyenin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturmada kullanılabilecek stratejileri konu alan üç video paylaşılmıştır (EK 29). Başlık yazmayla ilgili bilgilerin verildiği ve öğrencilerin %89,2'sinin (*n*=25) izlediği ilk video; bir açık uçlu, bir açıklama ve bir çoktan seçmeli soru içermektedir. Bunun yanı sıra hikâyenin giriş bölümünün yapılandırılmasında kullanılabilecek stratejilerin anlatıldığı ve öğrencilerin %92,8'inin (n=26) izlediği videoda bir açıklama, bir çoktan seçmeli ve dokuz açık uçlu soruya; gelişme ve sonuç bölümlerinin yapılandırılmasıyla ilgili olan ve yine aynı sayıdaki öğrencinin izlediği videoda ise beş açıklamaya ve altı açık uçlu soruya yer verilmiştir. Üçüncü hafta paylaşılan videolardaki soru ve açıklamalar Tablo 24'te verilmiştir:

Tablo 24

Üçüncü Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar

Kod	Açıklama, Açık Uçlu Soru, Çoktan Seçmeli Soru, Doğru/Yanlış Sorusu, Evet/Hayır Sorusu	Video İçindeki Yeri
31A1	Konuyla ilgili olmayan bir başlık, iyi bir başlık olamaz. Bu yüzden metne başlık yazarken metnin konusunun göz önünde bulundurulması gerekir. Yazdıklarımızı önceden planlasak da yazımızda değindiğimiz unsurlar yazma süreci boyunca gelişir. Bu yüzden yazdıklarımızın başlıkla çelişmemesi için metni tamamladıktan sonra genel hatlarıyla göz gezdirmemiz ve başlığı, yazma işleminin bitiminde koymamız yararlı olacaktır.	(03.11)
31AUS1	Öğretmeniniz sizden bir konuda kompozisyon yazmanızı istediğinde, metnin başlığını yazmayı unuttuğunuz olmuştur. Peki metne başlık koymazsak ne olur? Lütfen yazınız.	(0.59)
31ÇSS1	Aşağıdakilerden hangisi iyi bir başlığın özelliği değildir? A) İlgi çekici olma B) Sanatsal olma C) Ana düşünceyle uyumlu olma D) Anlamlı olma	(02.00)
32A1	Az önce de izlediğiniz gibi hikâye edici bir metne başlarken dört yoldan birini tercih edebiliriz. Bunlar: 1) Eylemle başlama 2) Konuşmayla başlama 3) Mekânı betimleyerek başlama 4) İlgi çekici bir sesle başlama	(03.07)
32AUS1	Bu cümleden sonra gelebilecek birkaç cümle yazarak hikâyeyi devam ettiriniz.	(02.39)
32AUS2	Sizin en sevdiğiniz öykü yazarları kimlerdir? Okuduğunuzda zihninizde yer eden ya da beğendiğiniz öyküleri yazar mısınız?	(01.04)
32AUS3	Bu cümlelerden sonra akışa uygun şekilde bir cümle ile hikâyeyi devam ettiriniz.	(02.49)
32AUS4	Bu cümledeki mekânları sıralayınız.	(02.58)
32AUS5	Bu kötü sürpriz ne olabilir? Unutmayın; bu, hikâyenizdeki problem olacak.	(03.57)
32AUS6	Sizce Mert ve Selin bu durumun üstesinden gelebilmek için ne yapabilirler?)	(04.18)
32AUS7	Ana karakterler kimlerdi?	(04.40)
32AUS8	Problem nedir?	(04.46)
32AUS9	Anlayamadığınız bir yer var mı? Varsa lütfen bana iletin.	(05.06)

32ÇSS1	Burada yazar, hikâyesine nasıl başlamıştır? İlgi çekici bir ses ile B) Eylem ile C) Konuşma ile	(03.37)
33A1	Giriş bölümünde karakterler, mekân ve problemle ilgili kısa bilgiler verilmişti. Gelişme bölümünde ise bunlarla ve özellikle de problemle ilgili daha ayrıntılı bilgilere yer verilir. Problemi çözme girişimleri, problemi çözme girişimlerinde başarısız olunduysa bunun nedenleri, girişim başarısız olduğunda karakterlerin ne hissettikleri gibi. Videonun devamında, sizin hikâye edici bir metne güzel bir giriş ve gelişme bölümü yazarken yararlanabileceğiniz bir strateji sunuluyor.	(0.21)
33A2	Bu aşamaları aklınızda kalması için kendinize göre kodlayabilirsiniz.	(0.40)
33A3	Başka bir deyişle, kahramanlarımızdan biri olan Selin'in aklına bir fikir geliyor ve bu aşamada fikri gerçekleştiriyor.	(1.04)
33A4	Selin ve Mert, yaşadıkları problemi gidermek için bir çözüm düşünüyor ve düşündükleri bu çözümü uyguluyorlar. Ancak çözüm olarak düşündükleri eylemlerinde başarısız oluyorlar.	(1.12)
33A5	Yazacağınız hikâyede başarısızlıkla sonuçlanacak ikinci bir paragraf yazıp yazmamak sizin tercihiniz. Dilerseniz başarısızlıkla sonuçlanan bir girişim yazıp doğrudan sonuç bölümüne geçebilirsiniz. Dilerseniz de başarısızlıkla sonuçlanacak ikinci bir girişim yazabilirsiniz. İkinci yolu seçerseniz olay örgünüzü daha da zenginleştirip okuyucunun merakını canlı tutabilirsiniz. Çünkü yazdığınız hikâyede Selin ve Mert'in yemek yapmada başarılı mı yoksa başarısız mı olacaklarını öğrenmek için okuyucunun biraz daha sabretmesi gerekecek.	(2.27)
33AUS1	Giriş bölümünde anlatılan problemin ne olduğunu hatırlıyor musunuz?	(0.13)
33AUS2	Metnin giriş bölümünde anlatılanları hatırlıyorsunuz. Giriş bölümü Selin'in şu cümlesiyle bitmişti. "Otur da anlatayım, aklıma şahane bir fikir geldi." Bu cümlenin devamına yazılabilecek cümleyi düşünerek gelişme bölümünün ilk cümlelerini yazmaya ne dersiniz?	(0.56)
33AUS3	Karakterler, problemi çözmede başarısız oluyor. Peki başarısız olduklarında neler hissediyorlar? Örneğin; Selin, düşündüğü şeyin işe yarayacağından o kadar emindi ki bu durum onun umutsuzluğa kapılmasına neden oldu. Mert de yemeği yapabileceklerine olan inancını kaybetmiş bir şekilde önüne bakıyordu.	(1.20)
33AUS4	Bu aşamalar gelişme bölümünü yazarken kullanacağınız aşamalara çok benziyor. Ancak gelişme bölümündeki bir aşama burada yer almıyor. Bu aşamanın ne olduğunu yazar mısınız?	(3.43)
33AUS5	Daha önceki videolarımızda konu, tema ve ana fikrin ne olduğuyla ilgili bilgiler vardı. Sizce bu hikâyenin konusu, teması ve ana fikri nedir? Lütfen alttaki gibi ayrı ayrı yazınız. Konu: ..... Tema: ..... Ana fikir:	(4.58)
33AUS6	Daha önceki videolarımızdan birinde, bir metne başlık yazarken dikkat edilmesi gerekenleri anlatmıştık. Bu anlatılanları da göz önünde bulundurarak metne bir başlık koysanız bu başlık ne olurdu?	(05.01)

Birinci videoda yer alan açık uçlu soruya verilen öğrenci cevaplarından bir örnek şu şekildedir:

> Metnin başlığını yazmayı unuttuğum zamanlar oluyor. Bazen öğretmenimiz uyarıyor bazense başlıksız şekilde kompozisyon yazıyorum. Bence yazıyı ilginç yapan bir şey başlık. Güzel bir başlık bulursak yazdığımız yazıyı okumak isteyenler olabilir. Çünkü içindekileri merak ederler.

> Ya da bir gazete aldığımızda tüm haberlerin bir başlığı olduğunu görüyoruz. Spor sayfalarında özellikle ilginç başlıklar olabiliyor. (31AUS1)

Cevap incelendiğinde öğrencinin, başlığın yazıyı ilgi çekici hâle getiren, içerik hakkında bilgi sunan bir unsur olduğunu düşündüğü görülmektedir. Bunun yanında başlık yazma ile ilgili paylaşılan ilk videoda yer alan çoktan seçmeli soruya öğrencilerin %68'i (n=17) doğru cevap vermişlerdir. İkinci videoda yer alan sorulara verilen cevaplardan örnekler ise şu şekildedir:

> Öğretmenin anlatttığı dersi dinler gibi yapmaya çalıştı ama aklı başka bir yerde gibiydi. Arkadaşları ona baktı. En sevdiği arkadaşı Nisan'la göz göze gelince başını öne eğdi. Ters giden bir şeyler vardı. (32AUS1)
>
> Yazarlar: Gülten Dayıoğlu, Ömer Seyfeddin, Cervantes, Mary Mapes Dodge, Halis Alçın, James Dashner. Öyküler: Gümüş Patenler, Mimar Sinan, Labirent, Siyah Lale, İstanbullu Öğretmen, Don Kişot, Üç Silahşörler. (32AUS2)
>
> Ders zili çalınca herkes sıralarına oturdu. Biri hariç. Veysel okula gelememişti. Herkes bir hafta daha gelmezse devamsızlıktan kalacağını biliyordu. Veysel de bunu bildiği halde neden gelmemişti? Herkes meraklanmıştı. (32AUS3)
>
> Okul yemekhanesi, Ertuğrul Gazi Ortaokulu, sınıf koridorları… (32AUS4)
>
> Okulun yemekhanesine gittikten sonra kötü bir sürprizle karşılaştılar. Çünkü okullarının yemekhanesi temizleniyordu ve zemin kaygandı. Ayrıca okulun yemekhanesindeki temizlikçiler Mert'le Selin'i yemekhaneye sokmuyorlardı. Orada da temizlik olduğu belliydi. (32AUS5)
>
> Selin'in aklına bir fikir geldi. Evlerine gideceklerdir ve gerekli olan malzemeyi alacaklardır. Ama Mert bunu yapamayacaklarını söyledi. Çünkü okuldayken eve gitmek yasaktı. Selin de Mert de kara kara düşünmeye başladılar. Derken hizmetliden yardım istediler O da okulun erzak dolabında birkaç şey bulabileceklerini söyledi. Selin'le Mert okulun erzak dolabına gidip aradıkları şeyi buldular ve Eren makarnasını yapmaya başladılar. (32AUS6)
>
> Mert, Selin, bir de kantinci. (32AUS7)
>
> Mert ve Selin'in öğle yemeğinde en sevdikleri makarnayı yapmak için yemekhaneye gitmesi fakat yemekhanede malzemenin olmaması. (32AUS8)
>
> Hayır yok ama bunları inşallah uygulayabilirim. (32AUS9)

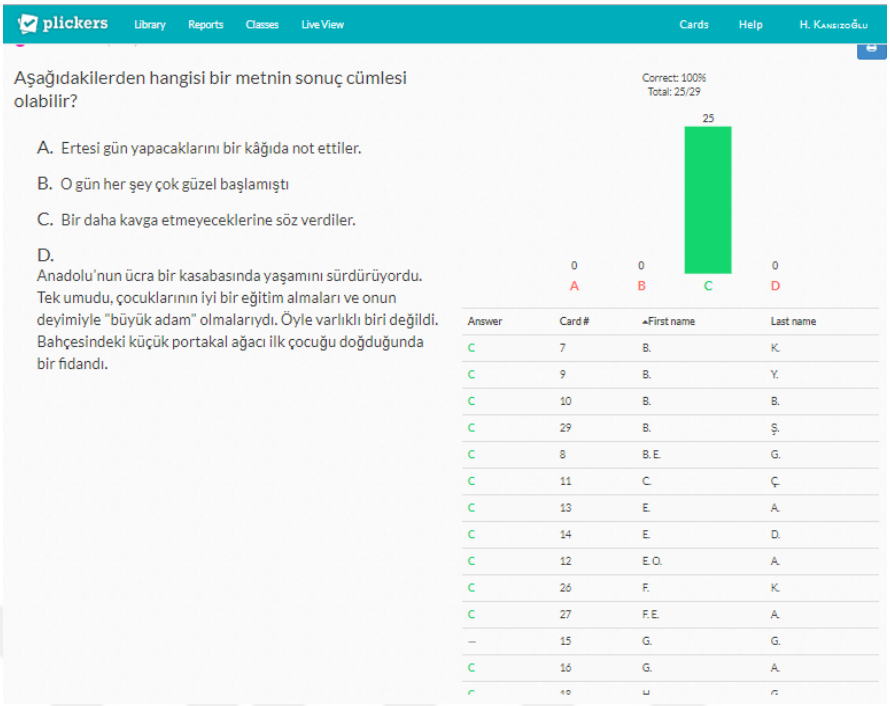
İkinci videoya ilişkin örnek cevaplar incelendiğinde cevapların kendi içinde tutarlı olduğu, hikâyedeki sorunun net bir şekilde ortaya konulduğu, videoda anlatılan stratejilerin uygulanmaya çalışıldığı, bölümler arasında uygun cümleler kullanılarak geçişler yapılabildiği görülmektedir. Bunun yanında ikinci videoda yer alan çoktan seçmeli soru öğrencilerin %72'si (n=18) tarafından doğru cevaplanmıştır. Üçüncü videoda yer alan sorulara verilen cevaplardan örnekler ise şu şekildedir:

> Önceki videoda anlatılanı soruyorsanız erzak olmaması ve bu yüzden ailelerinin ünlü yemeği olan makarnayı yapamamaları. (33AUS1)
>
> Bu şahane fikir Mert' i bir anda heyecanlandırdı. Selim'e dönerek "Bir an önce söyle hadi." dedi. Selin çok iyi bir yemek tarifi bildiğini ve elindeki imkanlarla bu yemeği yapabileceklerini söyledi. Yemeğin adı Selinos'tu. (33AUS2)
>
> Başka bir şeyler düşünmeleri gerekiyodu. Selin umutsuzluğunu kaybetmemeleri gerektiğini biliyordu. Moralleri bozulsa her şeyden vazgeçecekler ve amaçlarına ulaşmayacaklardı. (33AUS4)
>
> Konusu: iki kişinin arkadaşları için yemek yapmaları. Teması: azim. Ana fikir: Bir işi azimle yaparsak tamamlarız. (33AUS5)
>
> Makarna Yoksa Pizza Verelim… (33AUS6)

Bu örneklerde de hikâyedeki problemi çözmeye ilişkin teşebbüslerinin yanı sıra konu, tema, ana fikir ve başlık yazma ile ilgili önceden öğrenilen konuların pekiştirilmesi amacıyla sorulan sorunun doğru cevaplandırıldığı görülmektedir. Genel olarak değerlendirildiğinde açık uçlu soruların tamamına doğru cevap veren sekiz öğrenci bulunurken 22 öğrencinin soruların en az yarısına doğru cevap verdikleri görülmüştür. Hiçbir soruya doğru cevap veremeyen öğrenci bulunmazken 5 öğrenci ise soruların en fazla üçte birini doğru cevaplandırabilmişlerdir.

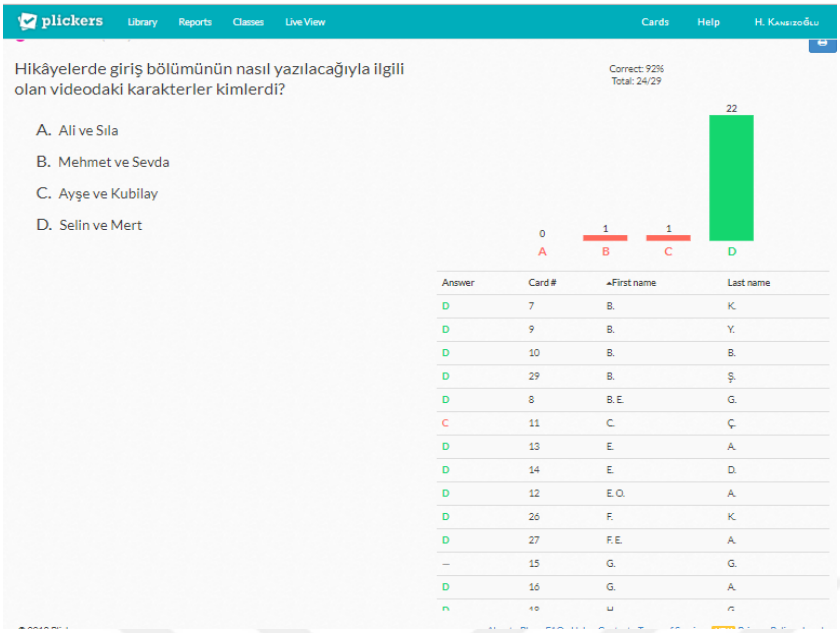
Üçüncü Haftanın Sınıf İçi Aşaması

Sınıf içi aşamada öncelikle Plickers etkinliği yapılmıştır. Etkinlik kapsamında öğrencilere altı soru yöneltilmiştir. Bu soruların bir kısmı doğrudan ders içeriğiyle ilgiliyken bir kısmı öğrencilerin, videoları ne kadar dikkatli izlediklerini belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Şekil 32'de ders içeriğiyle ilgili olarak oluşturulan bir sorunun cevaplanma oranına ve kimlerin soruyu doğru cevapladığına ilişkin rapora yer verilmiştir:



Şekil 32. Plickers etkinliğinde öğrencilere yöneltilen sorulardan birine ilişkin rapor

Şekil 32 incelendiğinde verilen seçeneklerden hangisinin bir metnin sonuç cümlesi olabileceğine ilişkin soruya, 25 öğrencinin tamamının doğru cevap verdiği görülmektedir. Şekil 33'te öğrencilerin dikkatini ölçmeye yönelik oluşturulan sorulardan birine verdikleri cevaplara ilişkin rapora yer verilmiştir:



Şekil 33. Plickers etkinliğinde öğrencilere yöneltilen dikkat sorularından birine ilişkin rapor

Şekil 33'te görüldüğü gibi soruya cevap veren öğrencilerin %92'si (n=22) hikâyelerde giriş bölümünün nasıl yazılacağıyla ilgili stratejilerin anlatıldığı videodaki karakterlerin adını doğru bilmişlerdir. Bu ve buna benzer sorular, öğrencilerin konu alanı bilgisinin değerlendirilmesine doğrudan etki etmese de videoların öğrenciler tarafından daha dikkatli izlenmesini sağlamaya yönelik olarak oluşturulmuş ve Plickers etkinlikleri kapsamında öğrencilere yöneltilmiştir.

Plickers etkinliğinin ardından öğrencilerle başlık bulma etkinliği yapılmıştır. Sait Faik Abasıyanık'a ait Son Kuşlar hikâyesi öğrencilere okunmuş ve öğrencilerden bu hikâyeye en az üç başlık yazmaları istenmiştir. Sonrasında başlıklar toplanmış ve öğrencilerden bu başlıkları, videoda anlatımı yapılan unsurlar açısından değerlendirmeleri istenmiştir.

Dersin son bölümünde öğrencilere Orhan Kemal'in "Önce Ekmek" hikâyesinin bir bölümünün olduğu çalışma kâğıtları dağıtılmış (EK 30) ve öğrencilerden gelişme ve sonuç bölümü yazarak metni uygun şekilde tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilere ayrıca hikâyeye farklı karakterler ekleyebilecekleri ve hikâyeyi farklı olaylarla genişletebilecekleri ifade edilmiştir. Çalışma kâğıdının sonunda öğrencilerin yazdıkları hikâyeyi değerlendirebilmeleri için oluşturulmuş ve öğrencilerin "Evet, Hayır ve Kısmen" şeklinde cevaplandırmaları gereken sekiz ifade bulunmaktadır. Bu ifadeler planlama, hikâyenin

devamını yazabilme, hikâyedeki mesajı verebilme, zihindekileri düzgün bir sırayla hikâyeye yansıtabilme, hikâye yazma sürecini geriye dönük olarak kontrol etme, düşünceleri açık şekilde ifade etme, önemli unsurları detaylandırma ve yazım yanlışlarını kontrol etme konularında öğrencilerin öz değerlendirme yapmasını içermektedir. Tablo 25'te öğrencilerin bu konulardaki öz değerlendirmelerine ilişkin sayısal verilere yer verilmiştir:

Tablo 25

Öğrencilerin Yaptıkları Öz Değerlendirmeye İlişkin Sayısal Veriler

Hikâye Yazma Unsurları	Evet	Hayır	Kısmen
Hikâyenin sonunu yazarken zorlandım.	10	11	5
Planlama aşamasında zorlandım.	5	13	8
Hikâyede vermek istediğim mesajı verdiğimi düşünüyorum.	16	2	8
Zihnimdekileri düzgün bir sırayla hikâyeye yansıttığımı düşünüyorum.	13	2	11
Yazma sürecim boyunca yazdığım cümleleri geriye dönüp kontrol ettim.	20	6	-
Düşüncelerimi açık şekilde ifade ettiğimi düşünüyorum.	12	2	12
Anlattığım olayda önemli olduğunu düşündüğüm unsurları detaylandırdım.	3	15	8
Yazdığım hikâyede yazım yanlışı yapmamak için geriye dönük olarak yazdıklarımı kontrol ettim.	8	11	7

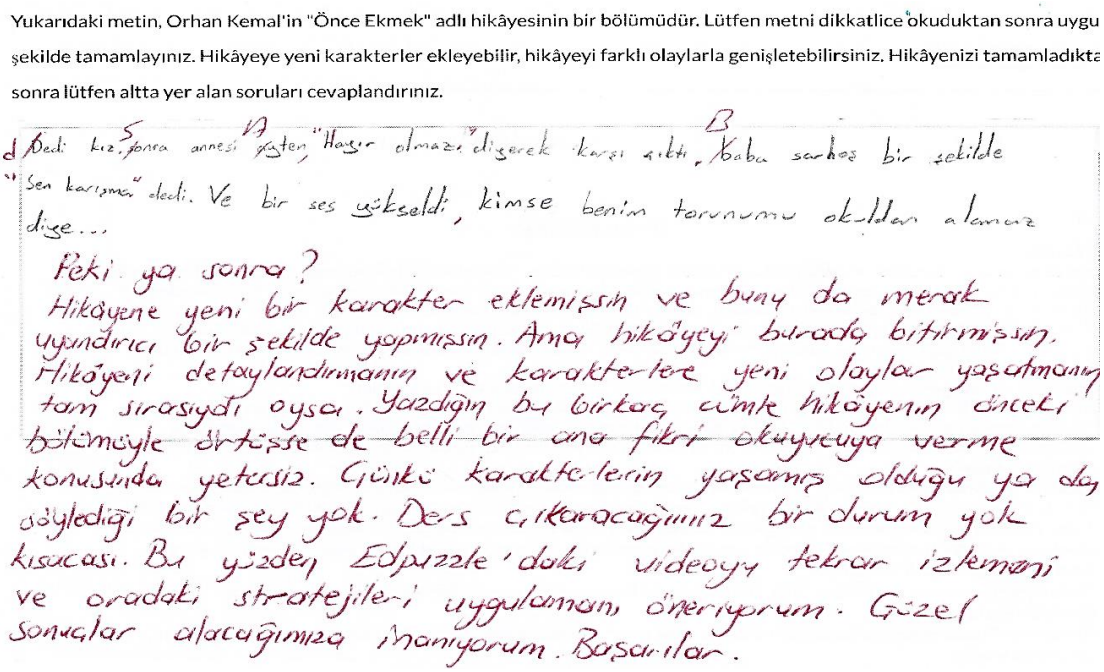
Tablo 25 incelendiğinde öğrencilerin en fazla sorunu, yazılarındaki bazı unsurları detaylandırma konusunda yaşadıkları görülmektedir. Hikâyesindeki olayı kısmen ya da tam anlamıyla detaylandırdığını ifade eden öğrenci sayısı yalnızca 11 (%42,3) iken bunu yapamadığını söyleyen öğrenci sayısı 15 (%57,7)'dir. Hikâyede vermek istenilen mesajı okuyucuya iletme, zihnindekileri düzgün bir sırayla hikâyeye yansıtma ve düşünceleri açık şekilde ifade etme ise öğrencilerin kendilerini en yeterli gördükleri alanlardır. Bu alanlarda kendilerini yeterli görmeyen ikişer öğrenci bulunmaktadır.

Çalışma kâğıdının en son bölümü ise öğrencilerin hikâyelerindeki güçlü ve zayıf yönlerinin ne olduğuna ve bir sonraki yazma çalışmalarında neyi yapmayacaklarına yönelik düşüncelerini yazdıkları bölümdür. Bu bölümdeki cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hikâyelerindeki en güçlü yön olarak gördükleri unsurların sırasıyla mesajı/ana fikri verme, hikâye unsurlarına yer verme (karakterler, zaman, mekân), hikâyede anlatılan olayı sonuca bağlama, konu bütünlüğü sağlama, açık ve net ifadeler kullanma gibi boyutlar olduğu görülmektedir. Tablo 25'teki verilerle de örtüşen şekilde öğrencilerin önemli bir bölümü

hikâye yazarken yapabildikleri en iyi şeyin mesajı/ana fikri ifade etmek olduğunu vurgulamaktadırlar. Öte yandan öğrencilerin bir kısmı; yazım ve noktalama kurallarını hikâyeye yeterince yansıtamama, çok iyi cümle kuramama, hikâyenin devamını sağlayacak geçiş cümlelerini yazamama, yeteri kadar uzun yazamama, sıkıcı/yüzeysel yazma, sonuç bölümünü yazamama gibi unsurları hikâyelerinin zayıf noktası olarak görmektedirler. Öğrenciler bir sonraki yazma çalışmalarında sırasıyla daha fazla yazmaya çalışma, yazım ve noktalamaya dikkat etme, daha iyi planlama yapma/düşünme, daha heyecanlı yazma, sonuç bölümünü daha iyi yazma ve daha sade yazma gibi unsurlara dikkat edeceklerini ifade etmişlerdir.

Üçüncü Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması

Üçüncü haftanın yansıtma/değerlendirme aşaması; öğrencilerin sınıf zamanında yaptıkları öz yansıtma ve değerlendirmeleri, yazdıkları metinlere verilen yazılı geri bildirimler ve ClassDojo üzerinden yapılan performansa dayalı değerlendirme olmak üzere üç unsurdan oluşmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin yazılarındaki eksik ya da yanlışların yanında olumlu unsurlara da geri bildirim verilmiştir. Şekil 34'te, bu durumu örnekleyen bir geri bildirim örneği yer almaktadır:



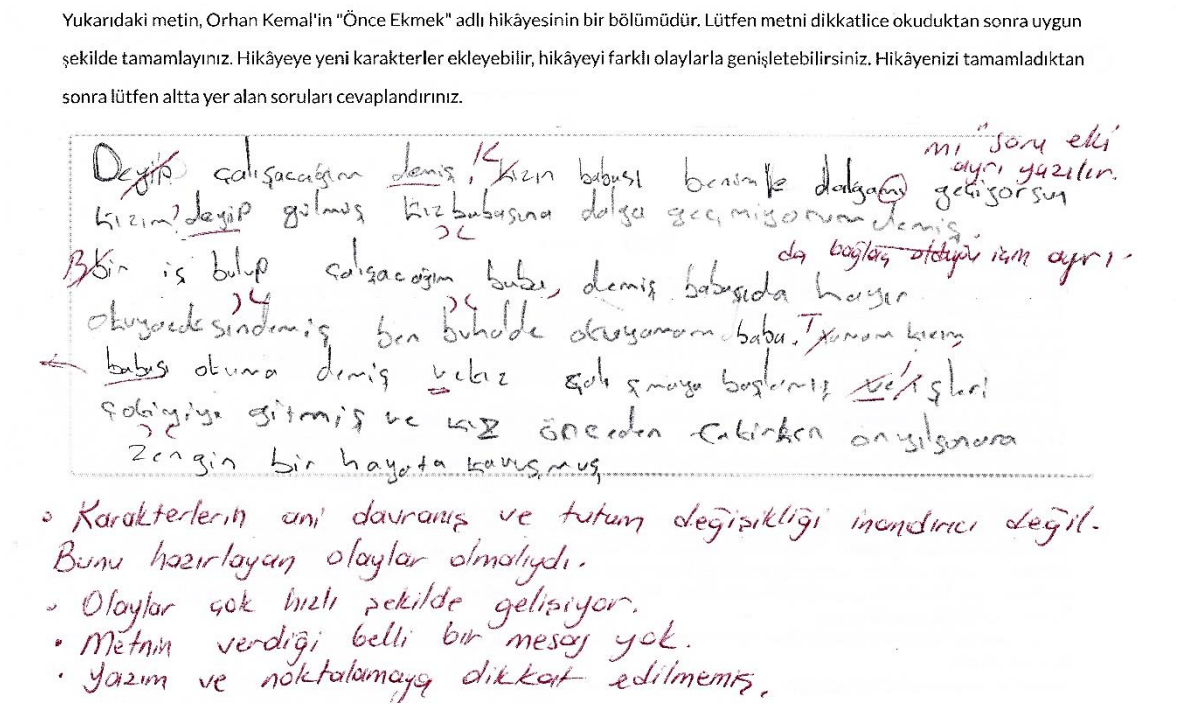
Yukarıdaki metin, Orhan Kemal'in "Önce Ekmek" adlı hikâyesinin bir bölümüdür. Lütfen metni dikkatlice okuduktan sonra uygu şekilde tamamlayınız. Hikâyeye yeni karakterler ekleyebilir, hikâyeyi farklı olaylarla genişletebilirsiniz. Hikâyenizi tamamladıkta sonra lütfen altta yer alan soruları cevaplandırınız.

Dedi kız. Sonra annesi söyledi "Hayır olmaz" diyerek karşı çıktı, Baba sarhoş bir şekilde "Sen karışma" dedi. Ve bir ses yükseldi, kimse benim tarafımı okuldan alamaz dişe...

Peki ya sonra?
Hikâyene yeni bir karakter eklemişsin ve bunu da merak uyandırıcı bir şekilde yapmışsın. Ama hikâyeyi burada bitirmişsin. Hikâyeni detaylandırmanın ve karakterlere yeni olaylar yaşatmanın tam sırasıydı oysa. Yazdığın bu birkaç cümle hikâyenin önceki bölümüyle örtüşse de belli bir ana fikri okuyucuya verme konusunda yetersiz. Çünkü karakterlerin yaşamış olduğu ya da söylediği bir şey yok. Ders çıkaracağımız bir durum yok kısacası. Bu yüzden Edpuzzle'daki videoyu tekrar izlemeni ve oradaki stratejileri uygulamanı öneriyorum. Güzel sonuçlar alacağımıza inanıyorum. Başarılar.

Şekil 34. Öğrencilerden birine verilen yazılı geri bildirim-1

Şekil 34'te görüldüğü üzere öğrenci, metnin devamında yalnızca birkaç cümle yazmıştır. Her ne kadar yeni bir karakter ekleyerek okuyucuda merak uyandırmış olsa da belli bir ana fikir etrafında düşünceleri ve olayları geliştirmemiştir. Yazıda ayrıca yazım ve noktalama yanlışları da görülmektedir. Şekil 35'te yer verilen örnek ise şu şekildedir:


Yukarıdaki metin, Orhan Kemal'in "Önce Ekmek" adlı hikâyesinin bir bölümüdür. Lütfen metni dikkatlice okuduktan sonra uygun şekilde tamamlayınız. Hikâyeye yeni karakterler ekleyebilir, hikâyeyi farklı olaylarla genişletebilirsiniz. Hikâyenizi tamamladıktan sonra lütfen altta yer alan soruları cevaplandırınız.

Değil çalışacağım demiş, Kızın babası benimle dalga mı "soru eki" ayrı yazılır. kızım? deyip gülmüş kız babasına dalga geçmiyorum demiş geçiyorsun da bağlaç olduğu için ayrı.
Bir iş bulup çalışacağım babı, demiş babasıda hayır
okuyacaksındemiş ben buhalde okuyamam baba. Tamam kızım
babası okuma demiş biz biz çalışmaya başlarmış biz/ş şeri
gidiyiye gitmiş ve kız önceden çalışırken on yılsonra
zengin bir hayata kavuşmuş

- Karakterlerin ani davranış ve tutum değişikliği inandırıcı değil. Bunu hazırlayan olaylar olmalıydı.
- Olaylar çok hızlı şekilde gelişiyor.
- Metnin verdiği belli bir mesaj yok.
- Yazım ve noktalamaya dikkat edilmemiş.

Şekil 35. Öğrencilerden birine verilen yazılı geri bildirim-2

Şekil 35'teki yazılı geri bildirimde de ifade edildiği gibi bu örnekte yer verilen karakterlerin davranış ve tutum değişikliklerinin ani olması ve bu davranış değişikliklerine neden olan olaylardan bahsedilmemesi anlatımı olumsuz yönde etkilemiştir. Olayların ve düşüncelerin geliştirilmemesi; metnin bir ana fikirden ve yardımcı fikirlerden yoksun olması; dil, anlatım, yazım ve noktalama konusunda da eksik ve/veya yanlış bilgiler içermesi metne ilişkin diğer olumsuzluklardır.

Üçüncü haftanın yansıtma/değerlendirme aşamasında ClassDojo üzerinden disiplinli çalışma, düşünce ve ifade zenginliği, etkinliklere katılım, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, hikâye türü farkındalığı, motivasyon/kararlılık, Plickers, problem çözme, soru sorma, tema, konu ve ana fikre dayalı yazma, videoları izleme, yansıtma, yaratıcı olma, yazım ve

noktalama, yazıyı planlama, çıkarımda bulunma, öz değerlendirme ve işbirlikli çalışma olmak üzere 18 ayrı boyutta performans değerlendirmesi yapılmıştır. Bu değerlendirme sonucunda sekiz öğrenci 18 boyutun her birinden en az 1 puan almıştır. En fazla puan alınan boyut Plickers, videoları izleme, yansıtma, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma ve öz değerlendirme olurken en az puan alınan boyut yine yazım ve noktalama boyutu olmuştur.

Dördüncü Haftanın Sınıf Dışı Aşaması

Uygulamanın dördüncü haftasında Edpuzzle üzerinden anlatıcı bakış açıları, öyküleme ve betimlemeyi konu alan üç video paylaşılmıştır (EK 31). Anlatıcı bakış açılarını konu alan ilk videoda üç açıklama ve bir çoktan seçmeli soru; öyküleme ve betimlemeyi konu alan iki videodan birincisinde bir açıklama, ikincisinde ise dört açıklama, bir açık uçlu soru ve üç çoktan seçmeli soru yer almaktadır. Tablo 26'da dördüncü hafta videolarındaki soru ve açıklamalara yer verilmiştir:

Tablo 26

Dördüncü Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar

Kod	Açıklama, Açık Uçlu Soru, Çoktan Seçmeli Soru, Doğru/Yanlış Sorusu, Evet/Hayır Sorusu,	Video İçindeki Yeri
41A1	İlâhi (hâkim) bakış açısında kahramanların görünen ya da görünmeyen her şeyi anlatıcı tarafından bilinir ve anlatılır. Örnekte de olduğu gibi yalnızca görünen şeyler değil, Selim'in aklından geçirdiği şeyler de anlatılıyor. Çünkü yazar, kahramanla ilgili her şeye hâkim.	(01.08)
41A2	Bu bakış açısında, olay örgüsü, kişiler, mekânlar vb. metindeki baş kahramanlardan birinin ağzından anlatılır. Yani anlatıcı tanrısal bir niteliğe sahip değildir. O da metindeki diğer kişiler gibi bir insandır. İnsan olduğu için de bakış açısı tanrısal anlatıcıya göre daha dardır. Anlatacakları kendisinin bildiği, gördüğü, duyduğu, yaşadığı, hissettiği, düşündüğüyle sınırlıdır. Bunların dışında bir şeyleri anlatmasına olanak yoktur.	(02.00)
41A3	Gözlemci bakış açısında üçüncü kişi ağzından bir anlatım vardır. İlâhi (hâkim) bakış açısıyla karıştırılmamalıdır. İlâhi bakış açısında her şey, gözlemci bakış açısında ise sadece görünen/gözlemlenen şeyler anlatılır. Bu örnekte de gözlemlenen köpektir ve köpeğin sadece görünen/gözlemlenen hareketleri ya da özellikleri anlatılmaktadır.	(03.15)
41ÇSS1	Öyle denizlere gitmiş ki üzerinden dağlardan, adalardan büyük buz parçaları yüzüyordu. Oraları tamamıyla başka bir cihandı. Altı ay gündüz, altı ay gece olurdu! Karısını, işte bu senesi bir büyük günle bir büyük geceden ibaret olan başka cihandan almıştı. Gemisi altın, gümüş, inci, elmas, esir dolu, vatana dönerken kenarsız denizin ortasında evlenmiş, oğlu Turgut, Çanakkale'yi geçerken doğmuştu. Şimdi kırk beş yaşında olmalıydı. Acaba yaşıyor muydu? Hayalini unuttuğu karlardan beyaz karısı acaba hala sağ mıydı? Bu parça ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez? A) Kahraman bazı olaylardan haberdar değildir. B) Betimleyici ve öyküleyici bir anlatım vardır. C) Hâkim bakış açısı kullanılmıştır. D) Anlatıcı, olay kahramanlarından biridir.	(03.21)

	E) Mekân ile ilgili ayrıntılara yer verilmiştir.	
42A1	Yazacağımız öykünün nitelikli olması için bazı anlatım biçimlerini daha sık kullanırız. Bunların başında öyküleme ve betimleme gelir. Bilmeniz gereken şey, betimlemenin ve öykülemenin birtakım farklılıkları olsa da her ikisinin de bir öyküde birlikte kullanılabileceğidir. Videoda, örneklerden hareketle betimlemenin ve öykülemenin ne olduğu anlatılıyor. Bunun yanında bu iki anlatım türü arasındaki farkın nasıl anlaşılacağı da ifade ediliyor. Yazacağınız öykülerde bu anlatım türlerini daha iyi kullanabilmeniz için videoyu dikkatle izleyin.	0.03
43A1	Yaptığınız doğru ve yerinde betimlemeler hikâyenizi daha nitelikli hâle getirecektir.	(02.06)
43A2	Öğretmenin de ifade ettiği gibi öyküleyici anlatımlarınızı daha da güçlü hâle getirmek için betimleme unsurlarını kullanmalısınız. Bu yönüyle betimleme, öykülemeyi destekleyici bir anlatımdır.	(03.25)
43A3	Burada kişinin iç dünyasına ait bir betimleme yapılmıştır. Cümleleri okuduğumuzda metinde bahsedilen kişinin iç dünyasında hissettiği şeylerin ne olduğunu derinlemesine anlayabiliyoruz.	(04.16)
43A4	İzlenimsel betimlemede öznellik ön plandadır. Herhangi bir olay, durum, nesne, insan, hayvan, manzara vb. karşısında hissettiklerimizi betimleme yaparak anlattığımızda bu, izlenimsel betimlemeye girer. İzlenimsel betimleme diğer betimleme türlerine göre daha sanatsaldır.	(06.29)
43AUS1	Videoda Ali'nin fiziksel özellikleri verilmiştir. Siz de istediğiniz bir kişiyi fiziksel olarak betimleyiniz.	(05.03)
43ÇSS1	Aşağıdakilerden hangisi ruhsal betimlemeye örnek olabilir? A) Çevrede binlerce ağacın milyarlarca dalı ve yaprağı arasında kaybolmuş kuşların cıvıltısı… Gün ışığının rengarenk tonları… Şırıl şırıl akan küçücük dereler… Ayaklarınızın altında çatırdayan yeşil, kızıl, kahverengi yapraklardan oluşan bir halı… Kısacası burası doğanın güzelliğine doyamadığınız, hayran kaldığınız, kalabalıktan uzak bir dinlenme yeri. B) Kenar mahalleler. Birbirine geçmiş, yaslanmış tahta evler. Kiminin kaplamaları biraz daha kararmış, kiminin balkonu biraz daha eğrilmiş, kimi biraz daha öne eğilmiş, kimi biraz daha çömelmiştir. C) Trenin içerisindeki renk ile dışarının genel renkleri arasında pek az fark kalıyor. Yolcular suskunluk ve soğukkanlılıkla birer köşeye büzülmüş, kum yığınlarını andırıyor. Kirpiklerde biriken kum taneleri, bölgenin sıcaklığının verdiği, asların uyuşukluğuna eklenince gözler sanki kendiliğinden kapanıyor. D) Ürkek bir güvercin gibi gözü korkutulabilecek biri değildi. Ama uzun zamandır kuşkucu denecek kadar alıngan ve gergindi. Yoksulluk onu bitirmişti. Son günlerdeki zorlu koşullar onu kederlendiriyordu. En acil çözüm bekleyen sorunlarıyla ilgisini bütünüyle kaybetmişti. Hayata, kararından dönmezcesine küsmüştü.	(04.22)
43ÇSS2	Masum bir çocuk yüzü… Yumrukları çenesinde, gözleri derin bir rüyaya dalmış gibi… Bir gençlik fotoğrafı… Yüzünde ergenlik rüzgârları. Delikanlı bir gülümseyiş. Ümitler, kararsızlıklar… Pencerede parmaklıklar ardında bir kadın başı. Sokağa sarkan sarmaşıklar, hanımelleri… Ve gökyüzünü bulut gibi kaplayan martı çığlıkları… Şehrin kokularını dağıtan ılık bir lodos… Bu parçanın anlatımında aşağıdakilerden hangisi yoktur? A) Koklama duyusundan yararlanma B) Tanımlamaya başvurma C) İşitsel ögelere yer verme D) Betimleyici anlatıma başvurma	(06.51)
43ÇSS3	Aşağıdaki cümlelerin hangisinde betimleme yoktur? A) Benim gibi babamım da dedemin de çocukluk ve ilk gençlik günleri bu konakta geçmişti. B) İçli, çok duygulu bir adamdı. Konuşurken hem ağlar hem ağlatırdı.	(06.58)

C) Söylenenleri hiç duymuyormuşçasına dalgın, düşünceli bir tavırla işini yapmayı sürdürdü.
D) Artık bahar geldi derken birdenbire hava bozmuş; damlar, sokaklar, kırlar karla örtülmüştü.

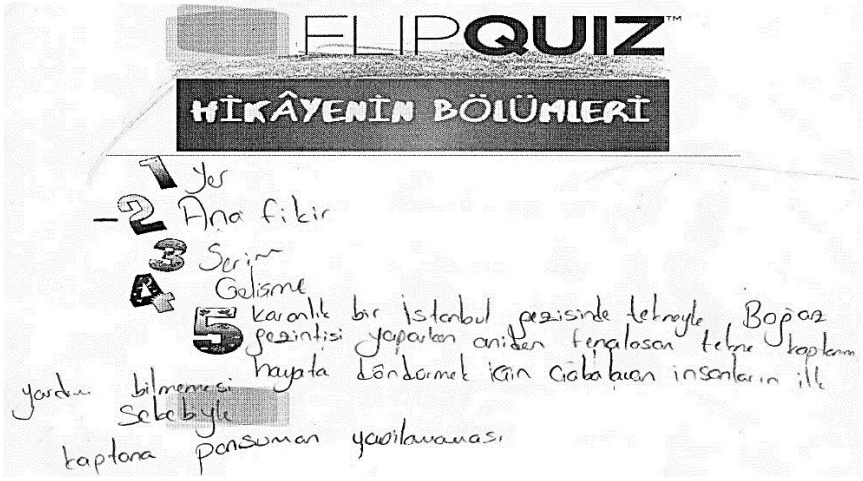
Deney grubundaki öğrencilerin %85,7'sinin (n=24) izlediği birinci videoda yer alan çoktan seçmeli sorunun doğru bilinme oranı %58,3 olmuştur. Yine 24 kişinin izlediği üçüncü videoda yer alan çoktan seçmeli soruların doğru bilinme oranları sırasıyla %62,5 (n=15), %45, 8 (n=11) ve %50 (n=12)'dir. Tüm videolar içindeki tek açık uçlu soru ise öğrencilerin seçtikleri bir kişiyi fiziksel olarak betimlemeleri üzerine yapılandırılmıştır. Bu soruya öğrencilerin 21'i (%87,5) cevap vermiştir. Öğrenci cevaplarından örnekler şu şekildedir:

> Arkadaşımı betimleyebilirim. Selin sarışın, renkli gözü, boyu ne kısa ne uzun. Yüreğinin güzelliği gözlerinden belli olan biridir. Her zaman şık ve güzel giyinmiştir. (43AUS1)
>
> İnce telli ve dalgalı saçları, göz kapaklarındaki narin kirpikler ve açık beyaz teniyle sanki birazdan kanatlanıp uçacak narin bir kelebeği andırıyordu. (43AUS1)
>
> Tuana'nın kocaman gözleri vardı. Gözleri siyahtı. Saçları siyahtı. Dişleri bembeyazdı. Fiziği güzeldi. Yanaklarında ve alninda sivilceler vardı. (43AUS1)

Üç farklı öğrenciye ait betimlemelerin tamamında göz ve saç gibi fiziksel özellikler betimlenmiştir. İkinci örnekte ise öğrenci, betimlemesini benzetme unsurlarıyla da zenginleştirmiştir.

Dördüncü Haftanın Sınıf İçi Aşaması

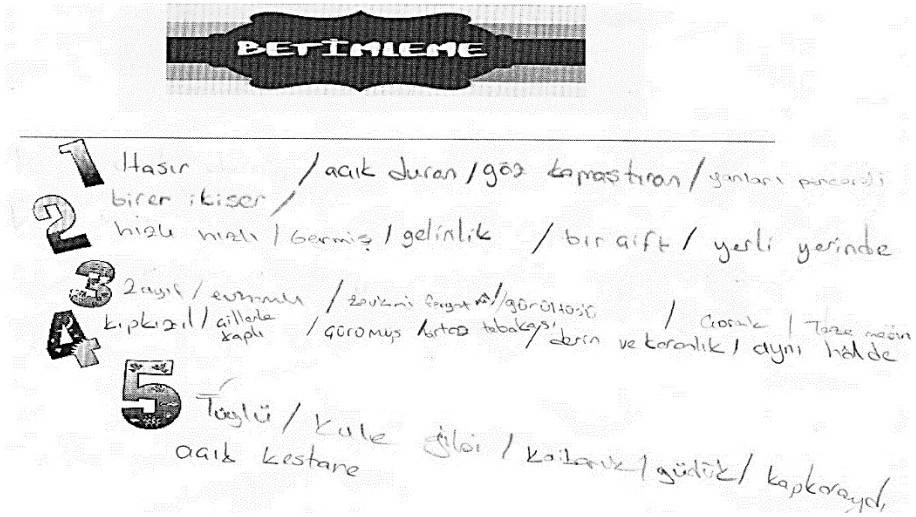
Uygulamanın dördüncü haftasının sınıf içi aşamasında Flipquiz etkinliği yapılmıştır (EK 32). Bu etkinlikte öğrenciler beş ayrı gruba ayrılmış ve "hikâyenin bölümleri, tema" "Kirazlar" ve "betimleme" kategorilerinde yarışmışlardır. Etkinlik kapsamında her bir kategoride beş olmak üzere toplamda on beş soru oluşturulmuştur. Kolaydan zora doğru sıralanmış ve birinci soru 100, beşinci soru 500 puan olacak şekilde puan değerleri verilmiş sorular, uygulama üzerinden akıllı tahtaya yansıtılmıştır. Sonrasında bu on beş soru, belirlenen sürede yanıtlamaları üzere öğrencilere yöneltilmiştir. Öğrenciler de cevaplarını, daha önce kendilerine dağıtılan çalışma kâğıtlarına yazmışlardır. Daha sonra bu çalışma kâğıtları toplanmış ve değerlendirildikten sonra da öğrencilere geri bildirim verilmiştir. Şekil 36'da ilk kategorideki öğrenci cevaplarından bir örneğe yer verilmiştir:



Şekil 36. Bir grubun hikâyenin bölümleri, tema kategorisindeki sorulara verdikleri cevaplar

Şekil 36'da bir gruptaki öğrencilerin cevapları yer almaktadır. Bu örnekte gruptaki öğrenciler, yalnızca 300 puan değerindeki üçüncü soruyu yanlış cevaplamıştır. "Hikâyenin bölümleri" kategorisinde sorulan beş sorunun tamamına doğru cevap veren grup olmazken üç grup dört soruyu, iki grup ise iki soruyu doğru cevaplamışlardır.

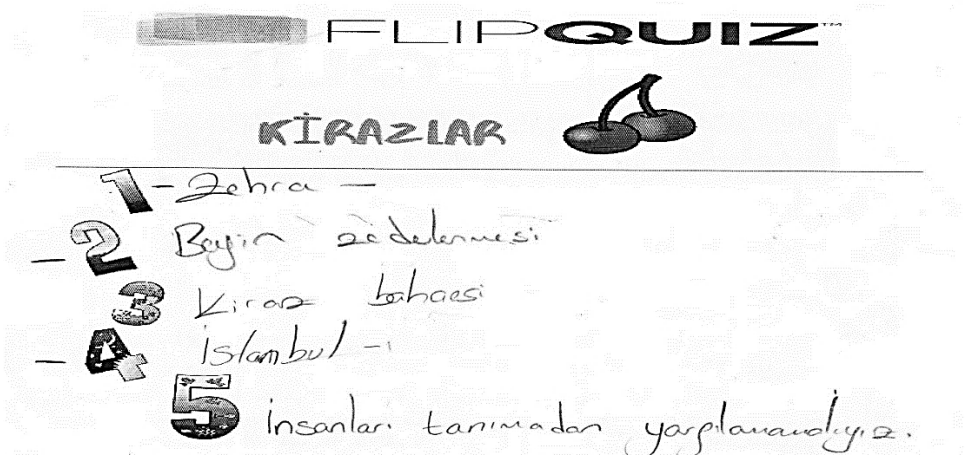
İkinci kategori "betimleme" adını taşımaktadır. Bu kategorideki sorular örnek metinlerde boş bırakılan yerlere uygun betimleyici/niteliyici ifadelerin yerleştirilmesi esasına dayanmaktadır. Birinci kategoridekine benzer süreçlerin takip edildiği bu kategoriye ilişkin öğrenci cevaplarından bir örneğe Şekil 37'de yer verilmiştir:



Şekil 37. Bir grubun "betimleme" kategorisindeki sorulara verdikleri cevaplar

Şekil 37'deki örnekte de üçüncü soru dışındaki tüm sorulara doğru cevap verilmiştir. "Betimleme" kategorisinde de soruların tamamını bilen bir grup olmamıştır. Bununla birlikte bir grup dört, iki grup üç ve yine iki grup iki soruyu doğru cevaplandırmışlardır.

Son kategori ise "Kirazlar" adını taşımaktadır. Kategori, adını yazar Reşat Nuri Güntekin'e ait "Kirazlar" adlı hikâyeden almaktadır. Bu kategorideki sorulara geçmeden önce öğrencilere "Kirazlar" adlı sesli hikâye dinletilmiştir. Bu hikâyenin ardından öğrencilere hikâyenin karakterleri, olay, olayın geçtiği farklı mekânlar ve tema ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Dinleme metninden dolayı diğer kategorilere göre daha fazla zaman alan (yaklaşık 25 dakika) bu etkinlik; öğrencilerin daha önceki haftalarda okuduklarından ve/veya dinleyip izlediklerinden hareketle belirlemeye çalıştıkları hikâye unsurları ve tema gibi kavramları yalnızca dinlediklerinden hareket ederek de belirleyip belirleyemediklerini görebilmek ve daha da önemlisi, öğretimi daha önce gerçekleştirilen bu unsurlarla ilgili pekiştirme yapmak amacıyla oluşturulmuştur. Cevaplar sırasıyla Zehra, beyin veremi, İstanbul'da bir mahalle ve bu mahallede bulunan eski bir ev, Rumeli, "İletişimsizliğin neden olduğu peşin hükümler ve ön yargı, insanlar hakkında yanlış düşünmemize neden olur." ya da "Her şey göründüğü gibi değildir." şeklindedir. Öğrenci cevaplarından örnekler ise şu şekildedir:



Şekil 38. Bir grubun "Kirazlar" kategorisindeki sorulara verdikleri cevaplar

Bu grubun cevaplarına bakıldığında dördüncü sorunun tamamıyla yanlış cevaplandığı, ikinci ve üçüncü sorulara ise kısmen doğru cevap verildiği görülmektedir. Diğer grupların cevapları incelendiğinde de tüm soruları doğru cevaplayan bir grubun olmadığı görülmüştür.

Bu durum, öğrencilerin yalnızca dinledikleri metinden hareketle hikâye unsurlarını ve ana fikri belirlemede zorlanabildiklerini ortaya koymuştur.

Dördüncü Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması

Dördüncü haftanın yansıtma/değerlendirme aşamasında öğrencilere yazılı geri bildirim verilmemiş, yalnızca ClassDojo üzerinden belli kategorilerde performansa dayalı değerlendirmeler yapılmıştır. Bu değerlendirme disiplinli çalışma, düşünce ve ifade zenginliği, etkinliklere katılım, tema, konu ve ana fikre dayalı yazma, videoları izleme, yaratıcı olma, çıkarımda bulunma, problem çözme, motivasyon/kararlılık, hikâye türü farkındalığı, iş birlikli çalışma ve takım çalışması boyutlarında yapılmıştır. Yapılan değerlendirmede öğrencilerin en fazla puan aldıkları beceri ve görevler videoları izleme, iş birlikli çalışma, takım çalışması, motivasyon/kararlılık ve hikâye türü farkındalığı olmuştur.

Beşinci Haftanın Sınıf Dışı Aşaması

Uygulamanın beşinci haftasında Edpuzzle video yönetim sisteminden fiziksel ve ruhsal betimlemenin ne şekilde yapılması gerektiğine yönelik stratejilerin anlatıldığı iki video ve "Köy" adlı sessiz kısa film paylaşılmıştır (EK 33). İlk videoda üç açıklama ve iki açık uçlu soru, ikinci videoda bir açıklama, bir açık uçlu soru; kısa filmin olduğu üçüncü videoda ise bir açık uçlu soru bulunmaktadır. Beşinci hafta videolarındaki soru ve açıklamalar Tablo 27'de verilmiştir:

Tablo 27

Beşinci Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar

Kod	Açıklama, Açık Uçlu Soru, Çoktan Seçmeli Soru, Doğru/Yanlış Sorusu, Evet/Hayır Sorusu,	Video İçindeki Yeri
51A1	Fiziksel betimlemeyi ne şekilde yapabileceğinize yönelik olarak hazırlanan bu videoda Harry Potter, Alacakaranlık ve Açlık Oyunları kitaplarından seçilen örneklere yer verilmiştir.	(0.09)
51A2	14+3=17. Demek ki Bella 17 yaşında.	(01.27)
51A3	Burada Harry Potter'ın hem yaşadığı yerle hem de vücut tipiyle ilgili bilgilere yer veriliyor.	(01.56)
51AUS1	Siz karakterlerinizin fiziksel betimlemesini yaparken en çok hangi özelliklerinden bahsedersiniz.	(0.21)

51AUS2	İki küçük kız dar bir sokakta buluşmuşlardı. Kızlardan biri çok küçüktü diğeri ise azıcık ondan büyükçe. Anneleri her ikisine de yeni elbiseler giydirmişti. Küçük olan mavi bir elbise giyiyordu öbürü ise sarı basmadan bir elbise. Her ikisinin de başında kırmızı eşarp vardı. Yukarıdaki paragrafta hangi fiziksel betimleme unsurlarını görüyorsunuz? Yazınız.	(04.42)
52A1	Aynı cümle içerisinde hem ev yaşantısındaki zorluktan hem de Harry Potter'ın giyim tarzının en karakteristik unsuru olan gözlüklerinin şeklinden bahsedilmiş. Bu hikâyenizi daha nitelikli yapacaktır.	(01.12)
52AUS1	Siz de bir karakter belirleyin ve bu karakterinizin fiziksel betimlemesini videoda anlatılanlar doğrultusunda buraya yazın.	(02.33)
53AUS1	İzlediğiniz kısa filmdeki yaşlı amca ve teyzenin fiziksel ve ruhsal betimlemesini yapar mısınız? Filmde bunun dışında betimlemesini yapabileceğiniz birçok nesne bulunuyor. Bunlardan da aklınızda kalanları yazarak betimleyiniz. (03:21)	(03.21)

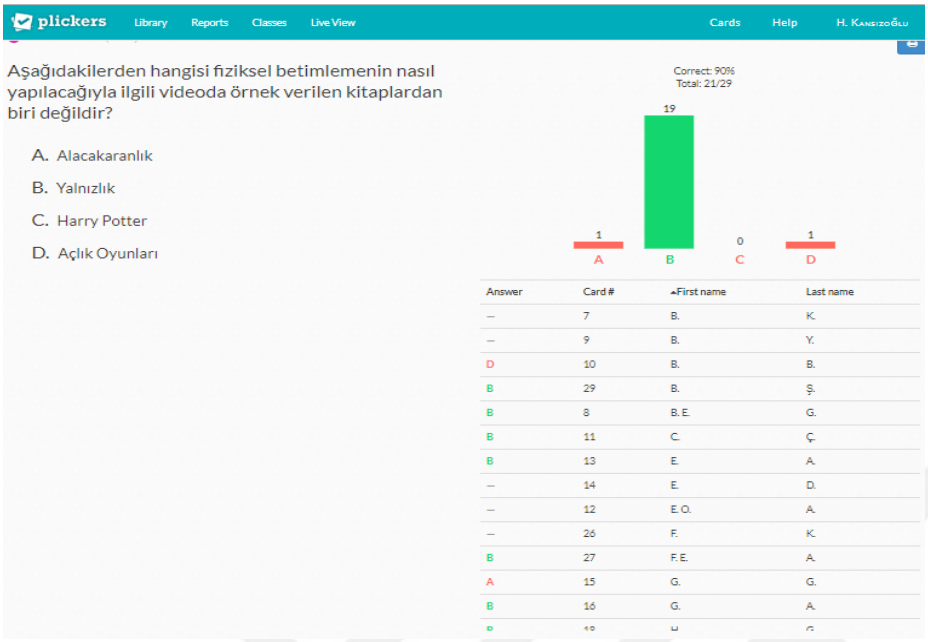
İlk iki videoyu 25 öğrenci (%89,2) izlerken "Köy" adlı kısa filmin olduğu videoyu 22 (%78,5) öğrenci izlemiştir. İlk videodaki iki açık uçlu sorunun ilki doğru ya da yanlış olarak değerlendirilebilecek türde olmayıp ikinci soruyu tam olarak doğru cevaplayanların oranı %76 (n=19) olmuştur. Karakterlerin fiziksel ve ruhsal betimlemesinin yapılmasının istendiği diğer sorulardaki öğrenci performansının iyi olduğu gözlemlenmiştir. Örnek cevaplar şu şekildedir:

> Betimlemesini yaptığım kişinin çoğunlukla diğer insanlardan farklı özelliklerine değiniyorum. Örneğin yüzünde bir çizik, sivilce, ben var mı? Ya da kilosu çok mu az mı? Yürüyüşü nasıl? (51AUS1)
>
> Kızların boyları, giyimleri. Video anlatılanlar var. (51AUS2)
>
> Vitrin camından kendine baktı. Sınıfındaki diğer yapılı kızlardan daha narin ve inceydi. Saçları kardeşi gibi ince ve simsiyahtı. En beğendigi yeri olan gözleri gerçekten ona hak verircesine güzeldi. (52AUS1)
>
> Yaşlılıktan beli kamburlaşan ama hala yıllardır yaptıkları işleri yapmaya devam eden birbirlerine yıllardır hayat arkadaşlığı yapmaktan zevk alan yaşlı ama güçlü bir çift. Odun ateşiyle arkadaş olmuş, onun alevleri arasına sığınan, içinde kaynatılan sütle fokurdayarak sesini duyurabilen, yılların yorgunluğundan dibi karalar bağlamış kazan. (53AUS1)

Beşinci Haftanın Sınıf İçi Aşaması

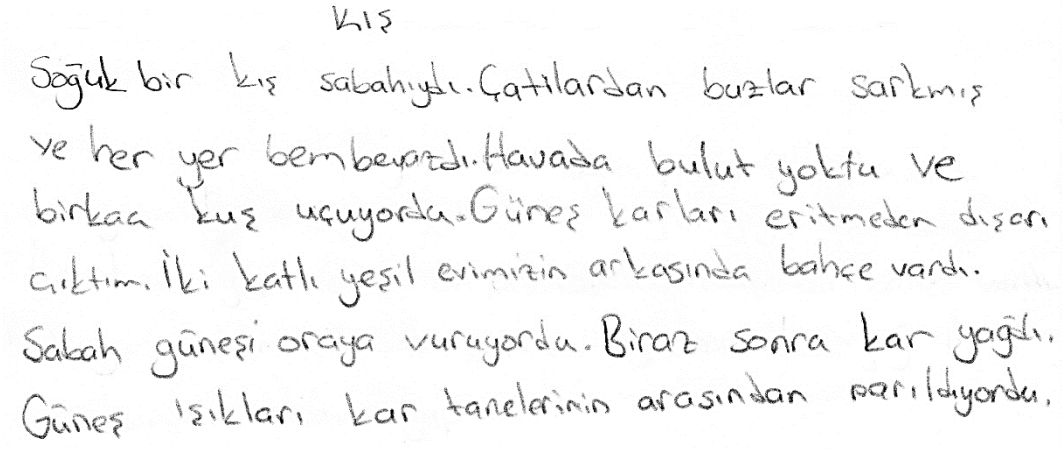
Uygulamanın beşinci haftasının sınıf içi aşamasında öncelikle Plickers etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik kapsamında öğrencilere üçü ders içeriğiyle üçü ise videolardaki ayrıntılarla ilgili olmak üzere toplamda altı soru yöneltilmiştir. Soruların bilinme oranları %68,2 ile %91 arasında değişmektedir. Şekil 39'da sınıf dışı aşamada izlenen fiziksel betimleme içerikli

videoyu öğrencilerin dikkatli şekilde izleyip izlemediklerini belirlemeye yönelik olarak oluşturulan ve öğrencilere yöneltilen bir soruya yer verilmiştir:



Şekil 39. Plickers etkinliğinde öğrencilere yöneltilen dikkat sorularından birine ilişkin rapor

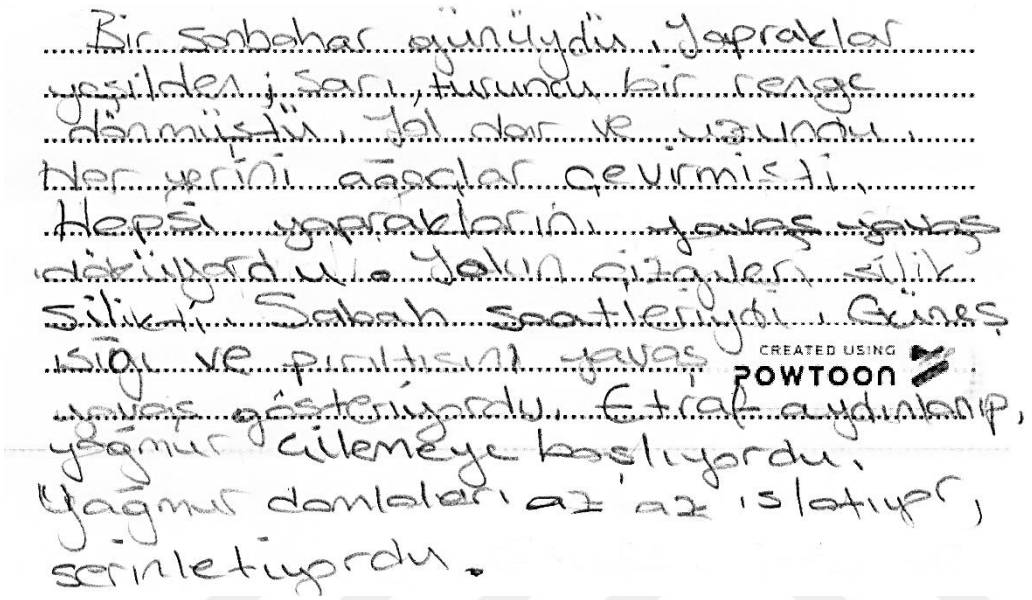
Şekil 39'a bakıldığında öğrencilerin %90 (n=19)'ının soruyu doğru cevaplandırdığı görülmektedir. Plickers etkinliğinin ardından öğrencilere, farklı yazarların hikâyelerinden mekân betimlemesi örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılmıştır (EK 34). Çalışma kâğıdının sonunda da üstbilişsel farkındalığa katkı sağlayacak bir sorunun ardından öğrencilerden bir mekân betimlemesi yapmaları istenmiştir. Şekil 40'ta öğrenci cevaplarından bir örneğe yer verilmiştir:


Kış

Soğuk bir kış sabahıydı. Çatılardan buzlar sarkmış ve her yer bembeyazdı. Havada bulut yoktu ve birkaç kuş uçuyordu. Güneş karları eritmeden dışarı çıktım. İki katlı yeşil evimizin arkasında bahçe vardı. Sabah güneşi oraya vuruyordu. Biraz sonra kar yağdı. Güneş ışıkları kar tanelerinin arasından parıldıyordu.

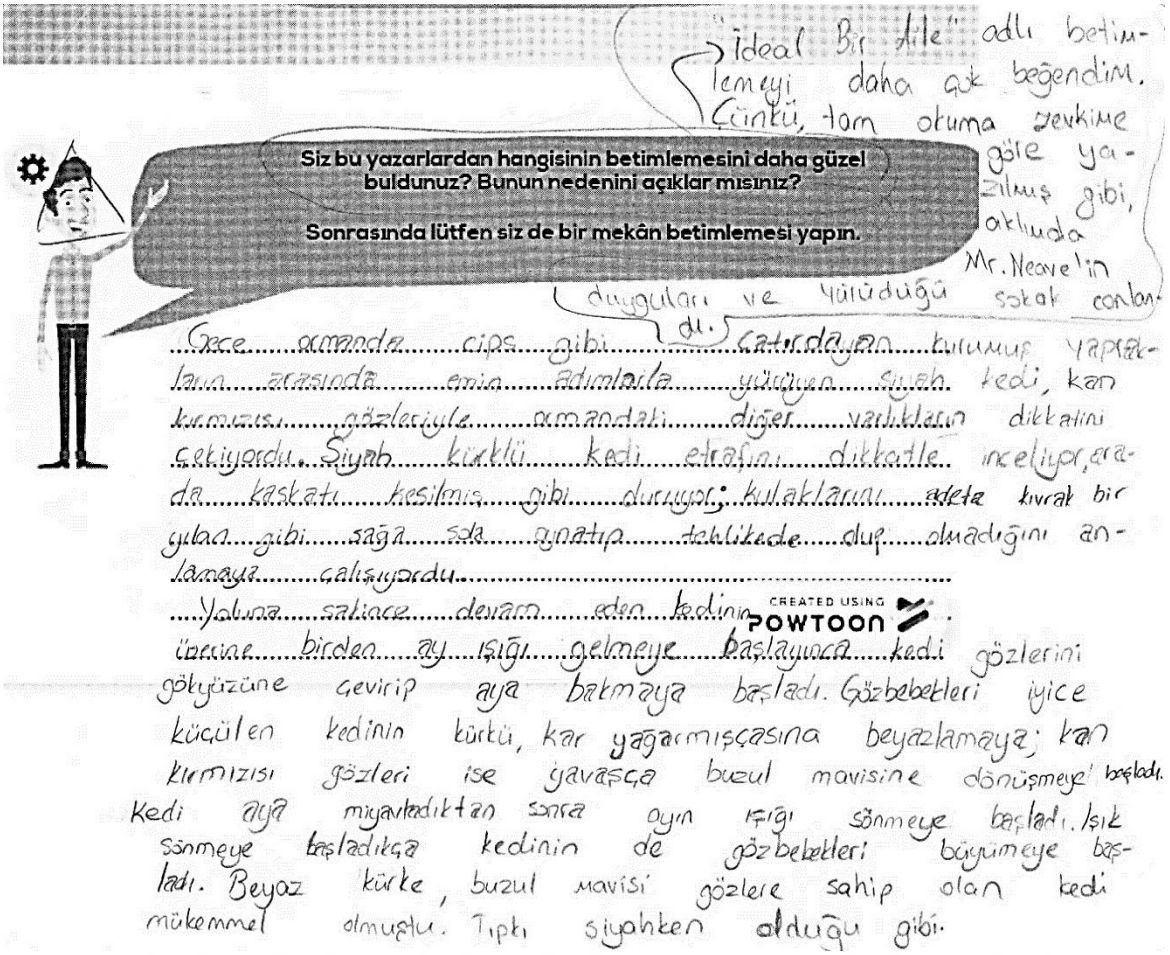
Şekil 40. Öğrencilerden birine ait mekân betimlemesi-1

Şekil 40'taki mekân betimlemesinde öğrencinin, mekânın yanında zaman unsurunu da ustalıkla kullandığı görülmektedir. Öğrenci; soğuk bir kış sabahında mekânı betimlerken buz, kar, kar tanesi, soğuk ve bembeyaz gibi birbiriyle ilişkili kelimelerin yanında kısa ve anlaşılır cümleler kullanmayı tercih etmiştir. Genel anlamda hikâyenin diline de son derece uygun bir anlatım tarzını yeğlemiştir. Başka bir örneğe Şekil 41'de yer verilmiştir:



Şekil 41. Öğrencilerden birine ait mekân betimlemesi-2

Burada ise bir sonbahar günü; yaprakların renginden yavaş yavaş dökülmelerine, güneş ışığının parıltısından yağmur damlalarının insanı ıslatmasına kadar bir dizi durumla birlikte ele alınarak uygun kelimelerle ve ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Bir önceki örnekte olduğu gibi burada da kısa, açık ve anlaşılır cümleler kullanılmıştır. Alttaki örnekte ise öğrencinin yaptığı mekân betimlemesinin yanında okuduğu betimlemelerden en çok hangisini beğendiğine ve bunun gerekçesine ilişkin bilgiler de yer almaktadır. Başka bir örneğe Şekil 42'de yer verilmiştir:



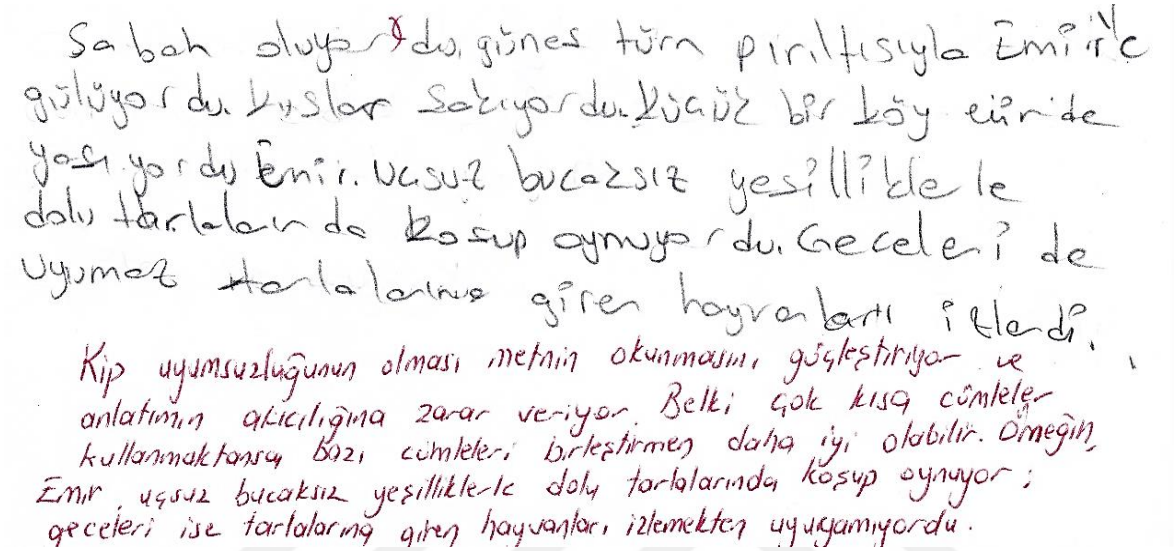
Şekil 42. Öğrencilerden birine ait mekân betimlemesi-3

Şekil 42'deki örnekte yer alan betimlemenin diğer betimlemelere göre çok daha ayrıntılı olduğu ve daha fazla niteleyici ve betimleyici ifade içerdiği görülmektedir. Betimlemeler metnin bazı bölümlerinde benzetme unsurları da kullanma yoluyla zenginleştirilmiştir. Hikâye diliyle örtüşen bir anlatımın kullanıldığı metinde diğer iki örnektekinin aksine daha uzun cümleler tercih edilmiştir. Buna rağmen anlatımdaki açıklık, anlaşılırlık ve doğruluk dikkat çekmektedir.

Öğrenci ayrıca okumuş olduğu betimlemeler arasında en fazla Katherine Mansfield'ın "İdeal Bir Aile" hikâyesini beğendiğini ifade etmiştir. Bunun gerekçesi olarak da betimlemenin okuma zevkine uymasını ve mekânın, okuyucunun zihninde canlandırılabilecek unsurlar içermesini göstermiştir.

Beşinci Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması

Beşinci haftanın yansıtma/değerlendirme aşamasında da öğrencilerin sınıftaki yazı çalışmalarına yazılı geri bildirim verilmiş ve bu geri bildirimlerin olduğu dokümanlar ClassDojo üzerinden öğrencilerle paylaşılmıştır. Şekil 43'te bir öğrencinin betimleyici anlatımı ve bu anlatıma verilen yazılı geri bildirim yer almaktadır:



Şekil 43. Bir öğrencinin betimlemelerine verilen yazılı geri bildirim

Şekil 43'te yer alan anlatımda küçük bir köy, uçsuz bucaksız yeşilliklerle dolu tarla gibi betimleyici ifadeler bulunsa da son cümleyle önceki cümleler arasında kip uyumsuzluğu olduğu görülmektedir. Bunun yanında kısa cümlelerin art arda sıralanması da anlatımın akıcılığını olumsuz yönde etkilemiştir. Bu nedenle öğrenciye anlatımındaki eksikliği nasıl giderebileceğini görmesi için örnek bir cümle verilmiştir.

Bunun yanı sıra yine ClassDojo'da tanımlanan beceri ve görevlere dayalı olarak bir değerlendirme yapılmıştır. Öğrencilerin haftalık performansları, tanımlı beceri ve görevler arasında yer alan disiplinli çalışma, düşünce ve ifade zenginliği, etkinliklere katılım, hikâye türü farkındalığı, motivasyon/kararlılık, Plickers, tema, konu ve ana fikre dayalı yazma, videoları izleme, yaratıcı olma, yazım ve noktalama ve yazıyı planlama boyutlarında değerlendirilmiştir. Puanlamanın ardından yapılan incelemede her öğrencinin bu boyutların en az beşinden artı puan aldıkları görülmüştür. Bu boyutların tamamından puan alabilen öğrenci sayısı ise yedi olmuştur. En fazla puan alınan boyutlar videoları izleme, Plickers,

etkinliklere katılma ve hikâye türü farkındalığı olmuştur. En az puan alınan boyut yine yazım ve noktalama olsa da önceki haftalara göre yazım ve noktalamadan artı puan alabilen öğrencilerin sayısında artış oldığu görülmüştür.

Altıncı Haftanın Sınıf Dışı Aşaması

Uygulamanın altıncı haftasının sınıf dışı aşamasında EdPuzzle video yönetim sistemine hikâyede mizah unsurlarından yararlanma ve diyalog yazmayı konu alan iki farklı video yüklenmiştir (EK 35). Her iki video da öğrencilerin %92,8'i (n=26) tarafından izlenmiştir. Mizah unsurlarını konu alan videoda dört açıklama, üç açık uçlu ve bir çoktan seçmeli soru; diyalog yazma videosunda ise iki açıklama ve bir evet/hayır sorusu yer almaktadır. Tablo 28'de, altıncı hafta paylaşılan videolara ilişkin soru ve açıklamalar şu şekildedir:

Tablo 28

Altıncı Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar

Kod	Açıklama, Açık Uçlu Soru, Çoktan Seçmeli Soru, Doğru/Yanlış Sorusu, Evet/Hayır Sorusu,	Video İçindeki Yeri
61A1	Bu videoda, yazacağınız hikâyelerde mizah (güldürü) unsurlarından nasıl yararlanabileceğiniz anlatılıyor. Konu ve temanıza uygun olarak hikâyenize mizah katmanız, hikâyelerinizi okuyucuların daha ilgi çekici bulmasını sağlayacaktır. Bunun yanında yazılarınızın niteliği de artacaktır. Peki bunu nasıl yapacaksınız? Lütfen videoyu dikkatle seyredin. Ek açıklamaları okuyun ve sorulan soruları cevaplandırmaya çalışın.	(0.05)
61A2	Beklentilerimizin tersi bir şey olduğunda gülüyoruz. Örneğin hiç beklenmedik anda birinin komik bir şekilde yere düşmesi, birinin çok sessiz bir ortamda ilginç bir ses çıkarması gibi. Siz de yazdıklarınızda bu ilginç ve komik durumlara yer verebilirsiniz.	(01.56)
61A3	Varsaydığımız ya da hayal ettiğimiz şey abartılı ya da saçma olabilir. Unutmayın! Hayal gücünün sınırı yoktur.	(03.15)
61A4	Yazarken eğlenin. Yazmak hiç de sanıldığı gibi zor ve sıkıcı bir uğraş değil. Denemekten korkmayın. Başarıya ulaşacaksınız.	(04.07)
61AUS1	En son neye çok güldüğünüzü hatırlıyor musunuz? Lütfen bunu yazın.	(0.20)
61AUS2	Sizi en çok güldüren kitaplar, televizyon programları ve filmler nelerdir?	(1.01)
61AUS3	Turşu kelimesi size neleri çağrıştırıyor?	(02.35)
61ÇSS1	Aşağıdakilerden hangisi bir hikâyeye mizah katma yollarından değildir? A) Sürpriz yapmak B) Detayları keşfetmek C) Hayal gücünü kullanmak D) Gözlem yapmak E) Gerçeğe bağlı kalmak F) Karşıtlıkları bulmak G) Kusur bulmak	(04.05)

62A1	İzleyeceğiniz video, yazacağınız bir hikâyede yer alan karakterleriniz arasında geçen diyalogları nasıl düzenleyebileceğinize yönelik bazı bilgiler içeriyor. Lütfen videoyu dikkatle izleyin. Videonun yanında yer alan açıklamaları okuyun ve size sorulan sorulara cevap verin.	(0.13)
62A2	Özetlersek, bir hikâyede diyalog yazarken yararlanabileceğiniz üç yöntem şu şekildedir: 1) Kulak misafirliği: Çevrenizde konuşulanlara dikkat edin. Konuşulan şey ilgi çekici olabilir ve bu durum size yazma konusuyla ilgili bir fikir verebilir. 2) Karakterleri gerçek varsaymak: Çevrenizde tanık olduğunuz bir diyalogu yazarken o karakterleri hikâyenizin kahramanları yapın. Ayrıntılara dikkat edin. Ne yapıyorlar? Nasıl konuşuyorlar? 3) Kendi kendinize mırıldanın: Onlarla empati kurun ve kendi kendinize onların konuşmalarını mırıldanın. Böylece onların doğal konuşmalarını içselleştirmiş olacaksınız. Nasıl bir dil kullandıklarını anlayın. Günlük hayatta insanlar genellikle uzun olmayan, devrik cümleler kullanırlar. Yazdıklarınızın doğal olması için siz de hikâyelerinizdeki diyaloglarda bu şekilde cümleler kullanın.	(03.28)
62EHS1	Diyalog yazarken zorlanıyor musunuz? A) Evet B) Hayır	(0.44)

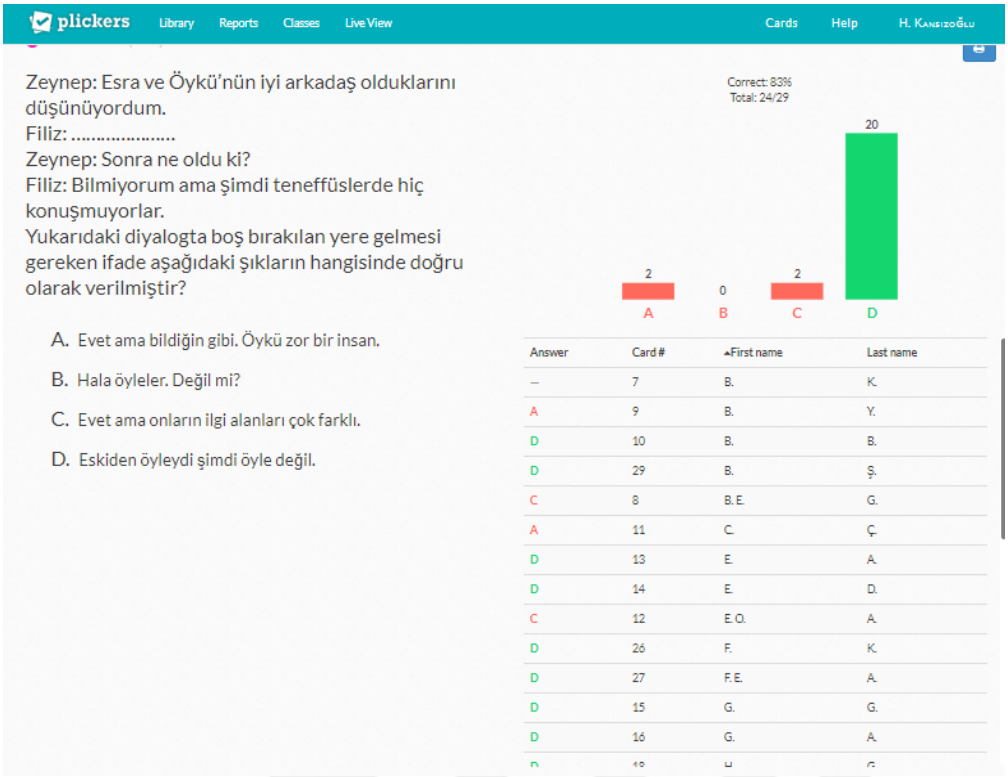
Öğrencilere sorulan açık uçlu sorular konu bilgilerini değerlendirmek değil videoya dikkat çekmek amacıyla oluşturulan ısınma sorularıdır. Öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplardan örnekler şu şekildedir:

> Sosyal medyada kuzenimin fotoğrafına yapılan yoruma gülmüştüm. (61AUS1)
>
> Kitap: Baba Kız Diyalogları. Televizyon programı: Güldüy Güldüy Show Çocuk. (61AUS2)
>
> Turşusunu kurmak deyimini. Evlenemeyen kızların annelerine söyleniyor. (61AUS3)

Bunun yanında birinci videoda yer alan çoktan seçmeli soruyu öğrencilerin %80,7'si doğru cevaplamıştır. İkinci videoda ise öğrencilere diyalog yazarken zorlanıp zorlanmadıkları sorulmuş ve öğrencilerin %61,5'i (n=16) zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Altıncı Haftanın Sınıf İçi Aşaması

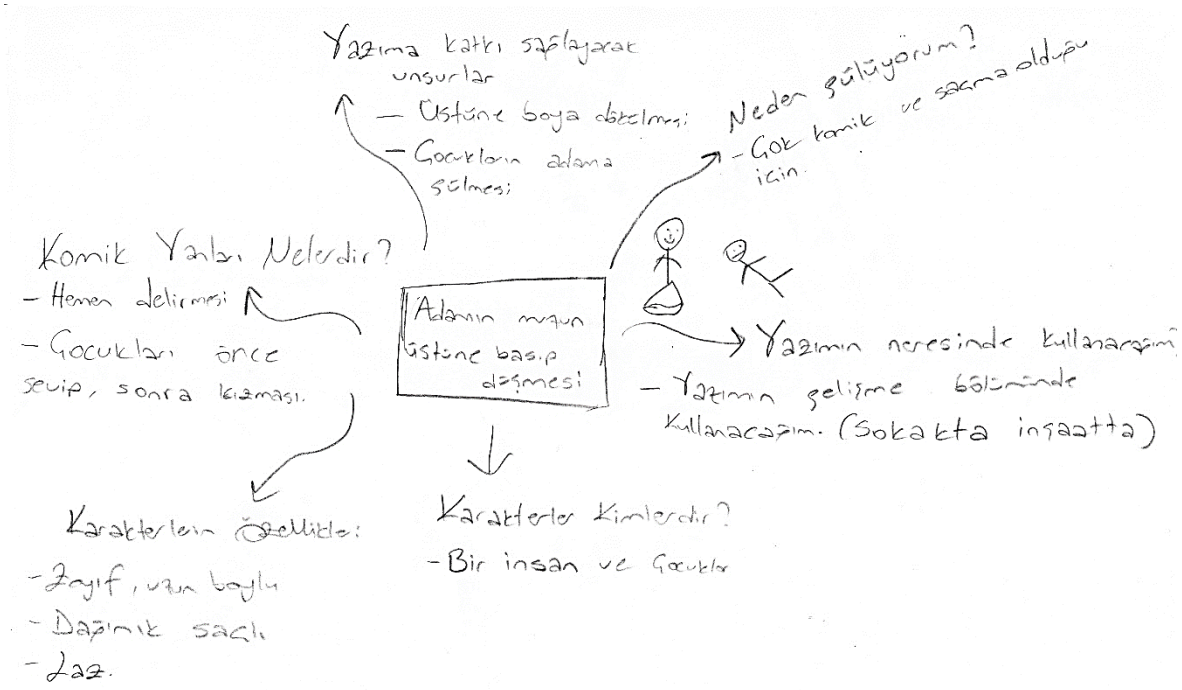
Sınıf içi aşamada yapılan Plickers etkinliğinde öğrencilere dördü mizah dördü diyalogla ilgili olmak üzere toplam sekiz soru yöneltilmiştir. Diyalogla ilgili olarak öğrencilere yöneltilen bir soruya ilişkin rapora Şekil 44'te yer verilmiştir:



Şekil 44. Plickers etkinliğinde öğrencilere yöneltilen dikkat sorularından birine ilişkin rapor

Şekil 44'te, soruya cevap veren 24 öğrenciden 20'sinin (%83) cevabının doğru olduğu görülmektedir. Diğer soruların doğru cevaplanma oranı %62,5 ile %91,6 arasında değişmektedir.

Plickers etkinliğinin ardından öğrencilere mizah unsurlarının yer alabileceği bir hikâyeyi kurgularken zihin haritalama tekniğinden yararlanabilecekleri belirtilmiş ve bu tekniğin uygulanması ile ilgili kısa bir bilgi verildikten sonra her bir öğrenciden bir zihin haritası oluşturmaları istenmiştir. Bunun yanında bu zihin haritalarında, mizah unsurlarını kullanacakları hikâyelerdeki karakterlerin kimler olacağı, bu karakterlerin hangi ayırt edici özelliklerinin vurgulanacağı, bu unsurlara hikâyenin hangi bölümünde daha yoğun şekilde yer verileceği ve bu unsurları kullanmanın hikâyelerine nasıl bir katkı sağlayacağıyla ilgili bölümlere yer verebilecekleri belirtilmiştir. Bu etkinliğin hikâye yazmaya başlamadan önce sahip olunan düşünceleri bir araya getirme ve planlama gibi aşamalara katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Şekil 45, öğrencilerin oluşturdukları zihin haritalarından bir örnek içermektedir:



Şekil 45. Hikâyede mizah unsurlarından yararlanma kapsamında yapılan bir zihin haritası

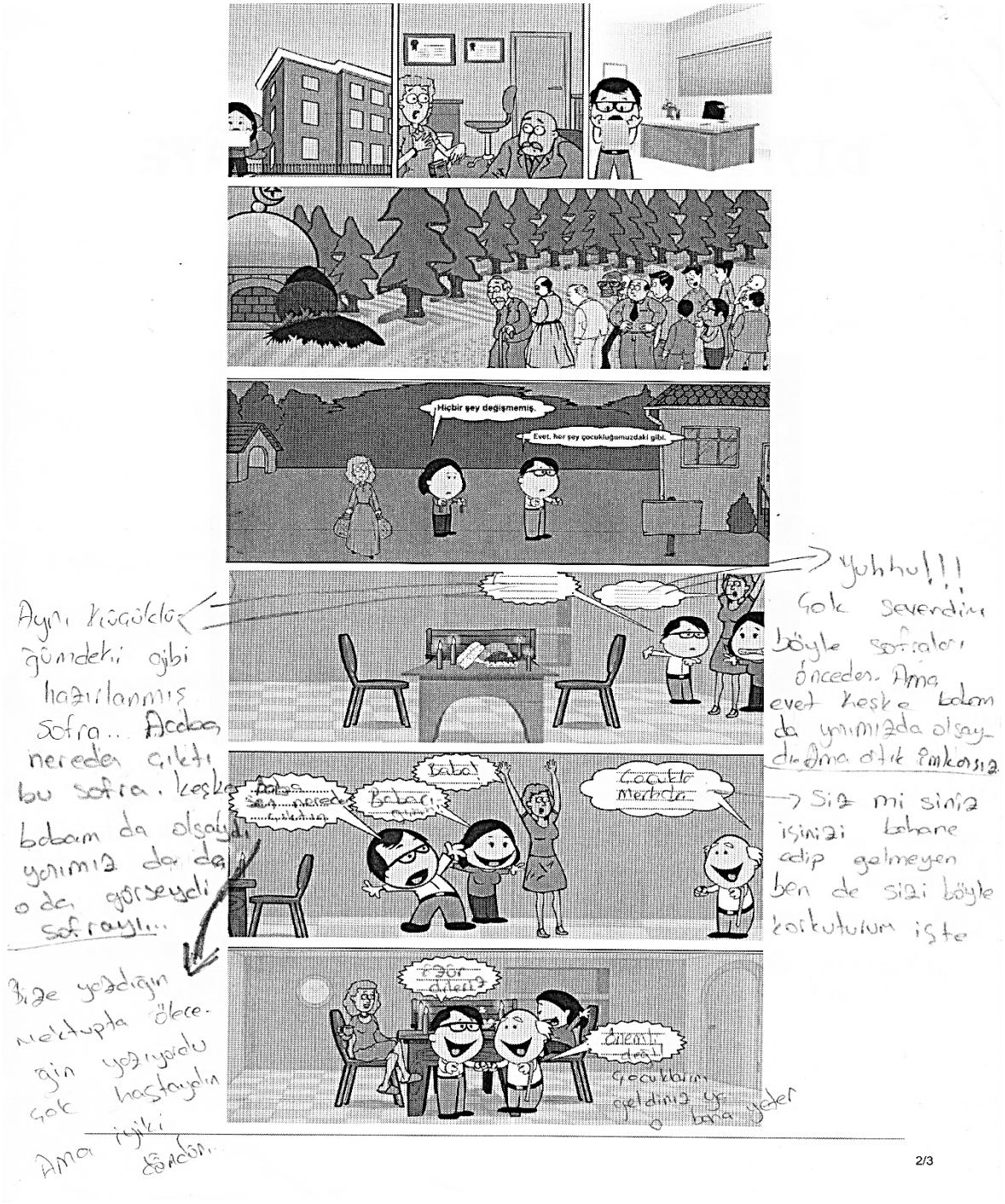
Şekil 45'te görüldüğü üzere bir adamın muzun üstüne basıp düşmesi olayı; öğrenci tarafından karakterler, mekân gibi hikâye unsurlarından diğer karakterlerin bu olay karşısındaki tepkilerine kadar bir dizi boyutta planlanmış ve daha sistemli hâle getirilmiştir. Bu etkinlik; öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarına katkı sağlayan bir unsur olarak değerlendirilmiştir.

Dersin ikinci bölümünde öğrencilere, ToonDoo platformu kullanılarak önceden hazırlanmış bant karikatürler dağıtılmıştır (EK 36). Bant karikatürlerde anlatılan konu "bir babanın bayramda çocuklarını yanında görme arzusuna rağmen çocuklarının farklı işlerini gerekçe göstererek bu isteğe olumsuz cevap vermeleri ve sonrasında da babanın bir plan yaparak onlara hayat dersi niteliğindeki bir ders vermesi" olarak özetlenebilir. Öğrencilere dağıtılan karikatürlerde yer alan görseller bu olay örgüsüne dayalı olarak oluşturulmuş ancak karikatürlerdeki konuşma baloncukları boş bırakılmıştır. Öğrencilerden bu boşlukları görsellerin ana fikrine göre uygun diyaloglarla doldurmaları istenmiştir. Şekil 46'da bir öğrenciye ait çalışma kâğıdına yer verilmiştir:



Şekil 46. Bir öğrencinin karikatüre yazdığı diyaloglar (Birinci bölüm)

Şekil 46'daki örneğe bakıldığında hikâye karakterlerinin ve problemin uygun diyaloglarla net bir şekilde okuyucuya aktarılabildiği, öğrencinin diyalog yazma videosunda anlatılan unsurlara dayalı olarak günlük doğal konuşma ifadelerini tercih ettiği ve karakterler arasındaki konuşmaları metnin genel anlam bütünlüğüyle çelişmeyecek şekilde kurgulayabildiği görülmektedir. Karikatürün devamına Şekil 47'de yer verilmiştir:

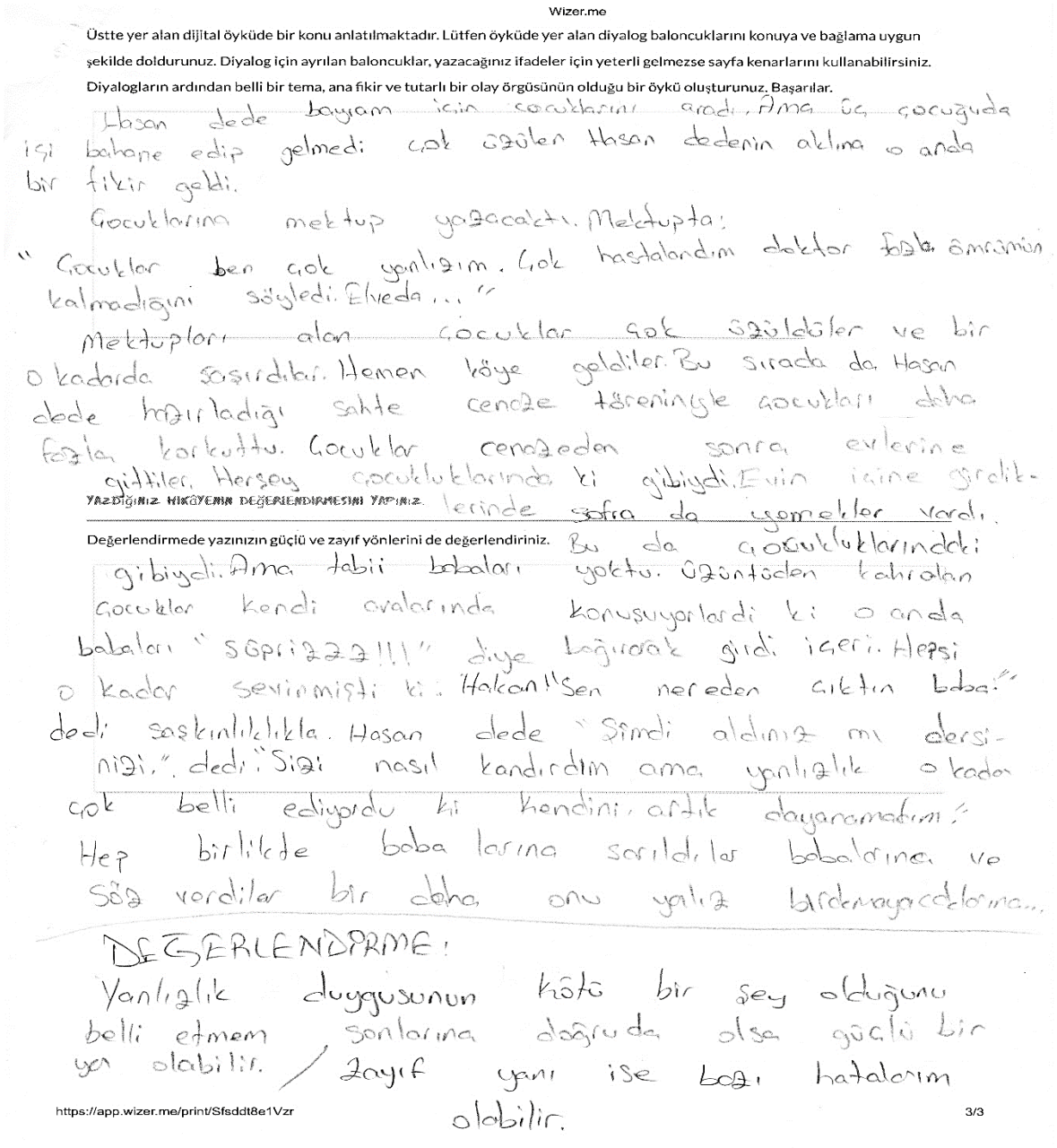


Şekil 47. Bir öğrencinin karikatüre yazdığı diyaloglar (İkinci bölüm)

Şekil 47'de görüldüğü üzere karikatürün gelişme ve sonuç bölümlerinde de diyaloglar birinci bölümdekine benzer şekilde sade, akıcı ve doğal bir anlatım tarzıyla oluşturulmuştur.

Mekân, nesneler ve olaylar arasındaki bağlantılar iyi bir şekilde organize edilmiş ve okuyucuya aktarılmıştır.

Çalışma kâğıdının ikinci bölümünde öğrencilerden bu karikatüre uygun bir hikâye yazmaları ve bu hikâyenin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmeleri istenmiştir. Şekil 48'de bir öğrenciye ait çalışma kâğıdına yer verilmiştir:


Wizer.me

Üstte yer alan dijital öyküde bir konu anlatılmaktadır. Lütfen öyküde yer alan diyalog baloncuklarını konuya ve bağlama uygun şekilde doldurunuz. Diyalog için ayrılan baloncuklar, yazacağınız ifadeler için yeterli gelmezse sayfa kenarlarını kullanabilirsiniz. Diyalogların ardından belli bir tema, ana fikir ve tutarlı bir olay örgüsünün olduğu bir öykü oluşturunuz. Başarılar.

Hasan dede bayam için sokuklarını aradı, Ama üç çocuğuda işi bahane edip gelmedi çok üzülen Hasan dedenin aklına o anda bir fikir geldi.

Çocuklarına mektup yazacaktı. Mektupta:

" Çocuklar ben çok yanlızım. Çok hastalandım doktor fazla ömrümün kalmadığını söyledi. Elveda..."

Mektupları alan çocuklar çok üzüldüler ve bir o kadarda şaşırdılar. Hemen köye geldiler. Bu sırada da Hasan dede hazırladığı sahte cenaze töreniyle çocukları daha fazla korkuttu. Çocuklar cenazeden sonra evlerine gittiler. Herşey çocukluklarında ki gibiydi. Evin içine girdiklerinde sofra da yemekler vardı.

YAZDIĞINIZ HİKÂYENİN DEĞERLENDİRMESİNİ YAPINIZ.

Değerlendirmede yazınızın güçlü ve zayıf yönlerini de değerlendiriniz.

Bu da çocukluklarındaki gibiydi. Ama tabii babaları yoktu. Üzüntüden kahrolan çocuklar kendi aralarında konuşuyorlardi ki o anda babaları "SÜRPRİZZZ!!!" diye bağırarak girdi içeri. Hepsi o kadar sevinmişti ki: Hakan!!Sen nereden çıktın baba!" dedi şaşkınlıklıkla. Hasan dede "Şimdi aldınız mı dersinizi." dedi "Sizi nasıl kandırdım ama yanlızlık o kadar çok belli ediyordu ki kendini artık dayanamadım."

Hep birlikde baba larına sarıldılar babalarına ve söz vordilar bir daha onu yalız bırakmayacaklarına...

DEĞERLENDİRME:

Yanlızlık duygusunun kötü bir şey olduğunu belli etmem sonlarına doğruda olsa güçlü bir yön olabilir. / Zayıf yanı ise bazı hatalarım olabilir.

https://app.wizer.me/print/Sfsddt8e1Vzr 3/3

Şekil 48. Bir öğrencinin yazdığı hikâye ve bu hikâyeye ilişkin değerlendirmesi

Şekil 48 incelendiğinde öğrencinin yazmış olduğu diyalogları uygun şekilde hikâyeleştirdiği görülmektedir. Bununla birlikte değerlendirmesinde hikâyesinin içerik boyutunu yazısının güçlü yanı olarak belirtmiştir. Bunun yanında bağlaçların, eklerin ve bazı kelimelerin yazımında hata yaptığı görülmektedir. Öğrenci "Bazı hatalarım olabilir." ifadesiyle bu gibi yazım yanlışlarına işaret etmektedir.

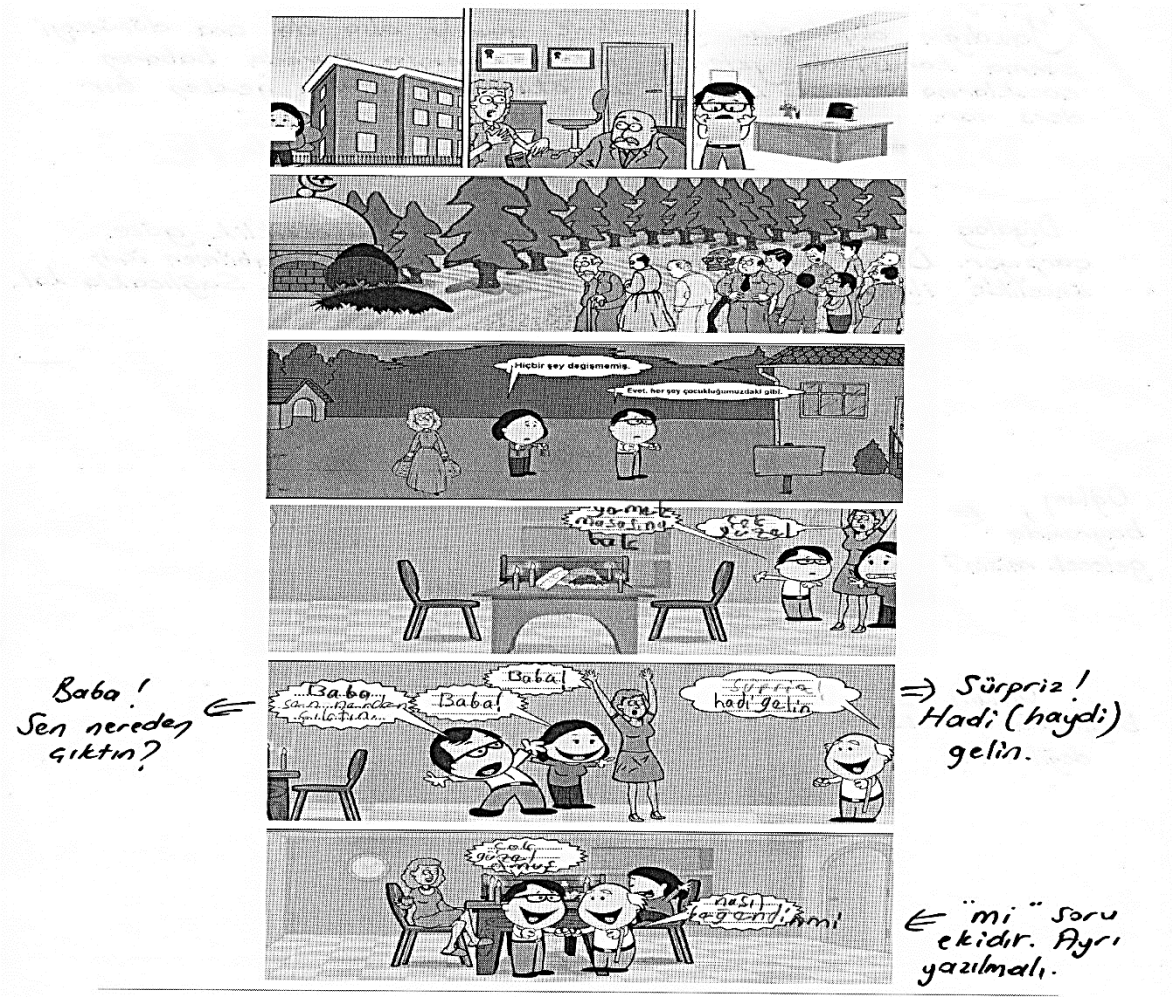
Altıncı Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması

Altıncı haftanın yansıtma/değerlendirme aşamasında öğrencilerin oluşturdukları diyaloglara ve bu diyaloglara dayalı olarak yazdıkları hikâyelere yazılı geri bildirim verilmiştir. Bu yazılı geri bildirimlerin çoğunda diyalog cümleleri kurallara uygun şekilde yeniden oluşturulmuştur. Şekil 49'da bir öğrencinin oluşturduğu diyaloglar ve bu diyaloglara verilen yazılı geri bildirim yer almaktadır:



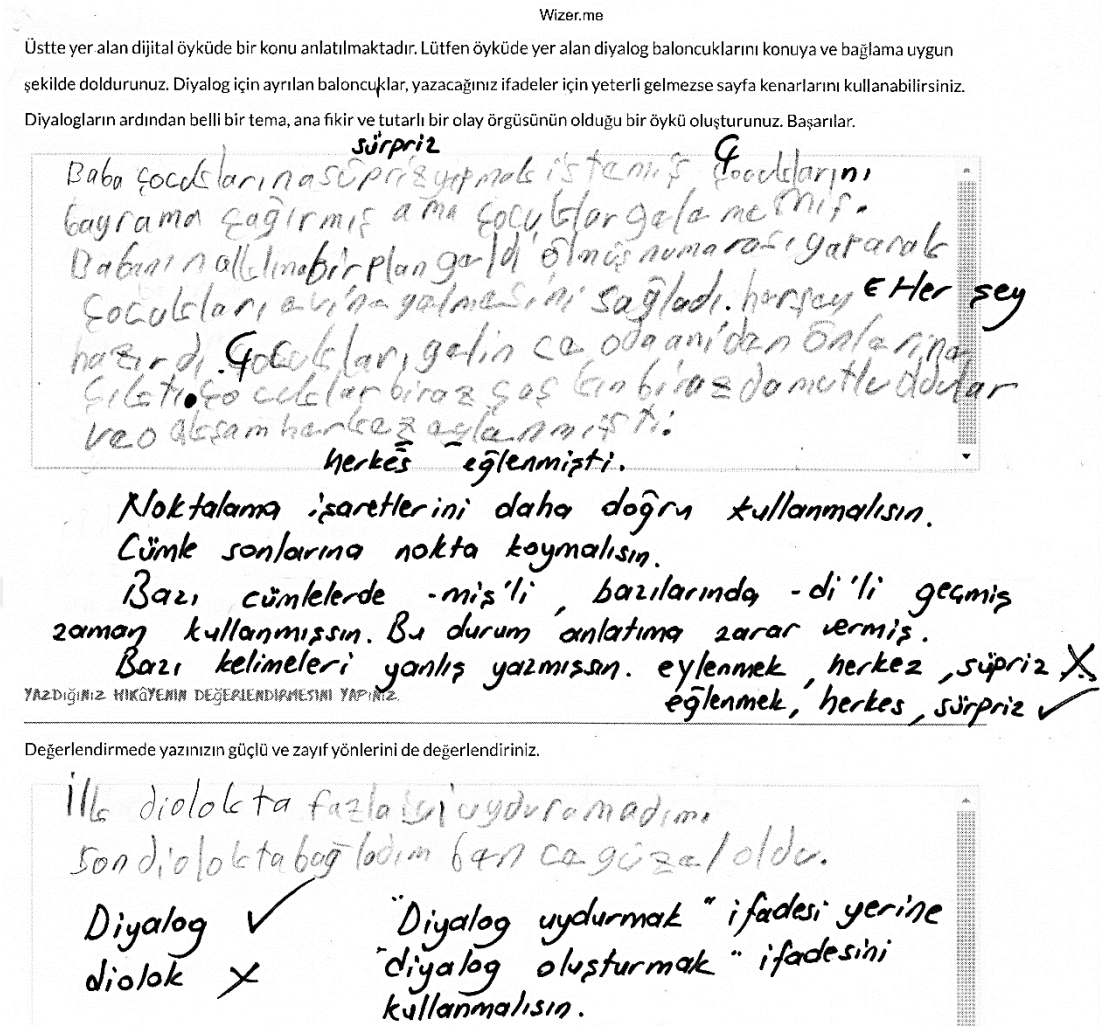
Şekil 49. Bir öğrencinin yazdığı diyaloglara verilen yazılı geri bildirim (birinci bölüm)

Şekil 49 incelendiğinde diyalogların görsellerle uyumlu olduğu ancak metinlerin yazım ve noktalama anlamında bazı yanlışlar içerdiği görülmektedir. Karikatürün, benzer yanlışlar içeren ikinci bölümüne Şekil 50'de yer verilmiştir:



Şekil 50. Bir öğrencinin yazdığı diyaloglara verilen yazılı geri bildirim (ikinci bölüm)

Şekil 50'deki karikatürün ikinci bölümünde yazılan diyaloglara bakıldığında da birtakım yazım yanlışlarının yapıldığı, buna ek olarak da yazılan diyalogların hikâyenin ana düşüncesini aktarma konusunda yetersiz kaldığı görülmektedir. Bir önceki bölümde olduğu gibi bu bölümde de tespit edilen yanlışlara geri bildirim sunulmuştur. Şekil 51'de öğrencinin diyaloglara dayalı olarak yazdığı hikâye ve bu hikâyeye verilen geri bildirim yer almaktadır:



Şekil 51. Bir öğrencinin diyaloglara dayalı olarak yazdığı hikâyeye verilen geri bildirim

Şekil 51 incelendiğinde öğrencinin yazım ve noktalama konusunda ciddi eksikliklerinin olduğu, bu yüzden de geri bildirimde bu unsurlara yoğunlaşıldığı görülmektedir. Bununla birlikte diyaloglarda olduğu gibi hikâyede de belli bir ana düşünce bulunmamakta ve okuyucuya net bir mesaj aktarılamamaktadır. Öğrenci, öz değerlendirmesini sadece sonuç odaklı olarak ele almış ve ayrıntılı bir değerlendirme yapamamıştır.

Yedinci Haftanın Sınıf Dışı Aşaması

Uygulamanın yedinci haftasında EdPuzzle üzerinden bir hikâyeyi bitirmede kullanılacak altı farklı stratejinin ve hikâyede özgünlük ve üslubun anlatıldığı iki farklı video paylaşılmıştır

(EK 37). Hikâyeyi bitirme stratejilerinin anlatıldığı ve 24 (%85,7) öğrencinin izlediği videoda bir açıklama ve bir çoktan seçmeli soru, 25 (%89, 2) öğrencinin izlediği özgünlük ve üslup videosunda ise yedi açıklama ve bir Evet/Hayır sorusu bulunmaktadır. Paylaşılan videolardaki soru ve açıklamalar Tablo 29'da verilmiştir:

Tablo 29

Yedinci Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar

Kod	Açıklama, Açık Uçlu Soru, Çoktan Seçmeli Soru, Doğru/Yanlış Sorusu, Evet/Hayır Sorusu,	Video İçindeki Yeri
71A1	Hikâyemize nasıl başlayacağımız kadar hikâyemizi nasıl bitireceğimiz de önemlidir. Hikâyemize etkileyici bir sonuç bölümü yazmamız, hikâyemizin daha nitelikli ve okunabilir olmasına katkı sağlayacaktır. Videoda bunu yapmanın 6 farklı yolu anlatılıyor. İyi seyirler.	(0.08)
71ÇS1	Selçuklu döneminin sonlarıydı. Konya Çarşısı'nda usta bir çömlekçinin yanında yıllarca çalışan bir kalfa, sanatı mükemmel olarak öğrendiğini düşünüyordu. Ustasından izin alıp kendi dükkânını açtı. Açtı ama yaptığı bütün çömlekler, vazolar fırında dağılıyordu. Defalarca denedi, olumlu sonuç alamadı. Çaresiz kalınca utana sıkıla ustasından yardım istedi. Usta, yardımcı olmayı kabul etti: — Bir vazo yap görelim, eksiği nedir bulalım, dedi. Kalfa çamuru iyice yoğurdu, becerikli elleriyle çok güzel bir vazo yaptı. Tam vazoyu fırına koyarken ustası: — Ver bakalım vazoyu, yakından göreyim, dedi. Elinde evirip çevirdi, bir noktasına doğru "püf" diye üfledi. Sonra kalfaya döndü: — Vazo yapılırken bir yerinde hava kabarcığı oluşur. Bu kabarcık, vazonun fırında dağılmasına sebep olur. O noktayı bulup "püf" diye üfleyince kabarcık gider. Vazo fırında dağılmaz, dedi. İşte "püf noktası" deyimi bu öyküden kalmadır. Yukarıdaki öyküde hangi bitiriş şekli tercih edilmiştir? A) Açık (belirgin) bitiriş B) Sürpriz bitiriş C) Örtük bitiriş D) Çözümlenememiş bitiriş	(03.14)
72A1	Üslup, dilsel araç ve olanaklardan yararlanarak düşünce, duygu, hayal ve eylemlerin özgün, kişisel bir yaklaşımla ifade ediliş biçimi, anlatılış tarzıdır.	(0.05)
72A2	Özgünlük; "yalnız kendine özgü bir nitelik taşıyan, orijinal" olarak tanımlanmaktadır. Yazdığınız hikâyelerde özgün olmanız önemlidir çünkü yazdıklarınızda birini taklit etmeniz sizi iyi bir yazar yapmaz. Yazdıklarınız yalnızca sizin imzanızı taşımalı, sizden izler barındırmalıdır. Özgünlük, üslupla ilgilidir ve hemen oluşacak bir beceri değildir. Bu beceri, çok okumayla, yazmayla, betimleme ve gözlem becerinizin gelişmişliğiyle doğrudan ilişkilidir ve zamanla gelişir. Aslında yazma bir deneme yanılma işidir. Hep daha iyisini yapmaya çalışmaktır. Ünlü yazar Tolstoy'un yüzlerce sayfalık Savaş Barış'ı yedi kez baştan sona yazdığını biliyor muydunuz?	(0.15)
72A3	Hikâyenin diğer türlerden ne gibi farklarının olduğu ve temel unsurları önceki videolarımızda anlatılmıştı.	(1.11)
72A4	Arkadaşlar, yazınızda yer vermek istediğiniz karakterleri ve olayları bir zihin haritası oluşturarak düzenleyebilirsiniz. Sınıf içi etkinliklerimizde zihin haritası uygulamasının nasıl yapılacağı anlatılmış ve örnek bir uygulama yapılmıştı.	(02.20)

72A5	Yazınızda farklı boyutların olmasını ve olay örgüsünün çok katmanlı olmasını istiyorsanız ana fikir ve yardımcı fikirlerinizi belirleyerek işe başlamalısınız. Bunun için beyin fırtınası iyi bir teknik olabilir. Bir konu belirlediyseniz bununla ilgili aklınıza gelen her şeyi not edin ve benzer düşünceleri bir araya getirerek yazmaya başlayın.	(03.19)
72A6	Farklı karakterler oluşturmak ve beklenmedik anlarda bu karakterlerinizin farklı özelliklerini vurgulamak yazdığınız hikâyeye heyecan katacak, hikâyenin sürükleyici olmasını sağlayacaktır.	(04.00)
72A7	Yazdığınız hikâyeleri farklı bir sonla bitirebilirsiniz. Bir hikâyeyi nasıl bitirebileceğinizin anlatıldığı videoyu tekrar izleyebilirsiniz.	(05.18)
72EHS1	Hiç çok satanlar listesine bakıp kitap satın aldığınız oldu mu? A) Evet B) Hayır	(0.51)

Birinci videoda yer alan çoktan seçmeli sorunun doğru bilinme oranı %91,6 (*n*=22) olmuştur. İkinci videoyu izleyen öğrencilerin %60'ı ise (*n*=15) çok satanlar listesine bakıp kitap aldıklarını ifade etmişlerdir.

Yedinci Haftanın Sınıf İçi Aşaması

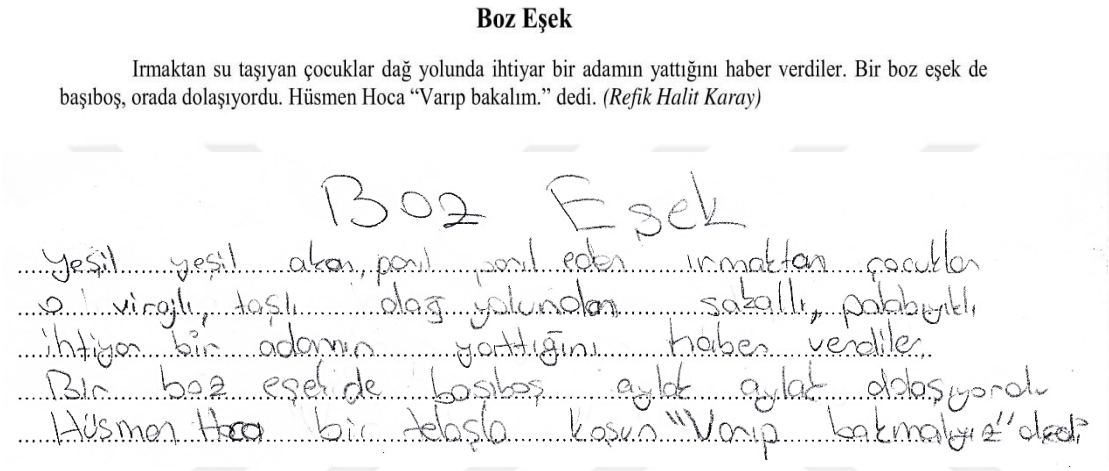
Uygulamanın yedinci haftasındaki sınıf içi uygulamada öğrencilere içinde on farklı yazara ait on hikâye bölümünün yer aldığı çalışma kâğıtları dağıtılmıştır (EK 38). Bu bölümlerin tamamı hikâyelerin ilk cümlelerinden oluşmaktadır. Her bölümün altında hikâyelere başlama stratejilerinin (bir eylem konuşma veya betimleme) bulunduğu şıklar yer almaktadır. Öğrencilerden kendilerine verilen bu giriş bölümlerini okumaları ve yazarların bu giriş cümlelerini yazarken hangi stratejiyi tercih ettiklerini belirlemeleri istenmiştir.

Öğrenci cevapları incelendiğinde sekiz öğrencinin hikâyelere başlama stratejilerinin tamamını doğru tespit ettikleri belirlenmiştir. Bu soruların hiçbirini doğru bilemeyen öğrenci bulunmazken yarısından fazlasını bilen öğrenciler tüm öğrencilerin %79'unu oluşturmaktadır.

İkinci bölümde ise öğrencilerden okudukları hikâye bölümlerini; şiirsellik, devrik cümleler, benzetme, betimleme, uzun cümleler, kısa cümleler, tamamlanmayan ifadeler, karşılaştırmalar, diyaloglar, kelime tekrarları, açık/anlaşılır/doğal bir dil, ilk okuyuşta anlaşılmayan süslü bir dil, soru cümleleri, ayrıntılı anlatım, yüzeysel bir anlatım ve merak uyandırıcı/sürükleyici bir anlatım olmak üzere on altı kategoride değerlendirmeleri

istenmiştir. Bu değerlendirmede öğrencilerin büyük bir bölümünün örnek metinlerdeki üslup özelliklerini doğru tespit ettikleri belirlenmiştir.

Çalışma kâğıdının üçüncü bölümü ise öğrencilerin hikâye bölümlerinden birini seçmeleri ve bu bölümü kendi cümleleriyle tekrar yazmaları esasına dayanmaktadır. Şekil 52'de bir öğrencinin seçtiği hikâyeye ve bu öğrencinin kendi cümleleriyle yeniden yazdığı hikâyeye yer verilmiştir:



Boz Eşek

Irmaktan su taşıyan çocuklar dağ yolunda ihtiyar bir adamın yattığını haber verdiler. Bir boz eşek de başıboş, orada dolaşıyordu. Hüsmen Hoca "Varıp bakalım." dedi. *(Refik Halit Karay)*

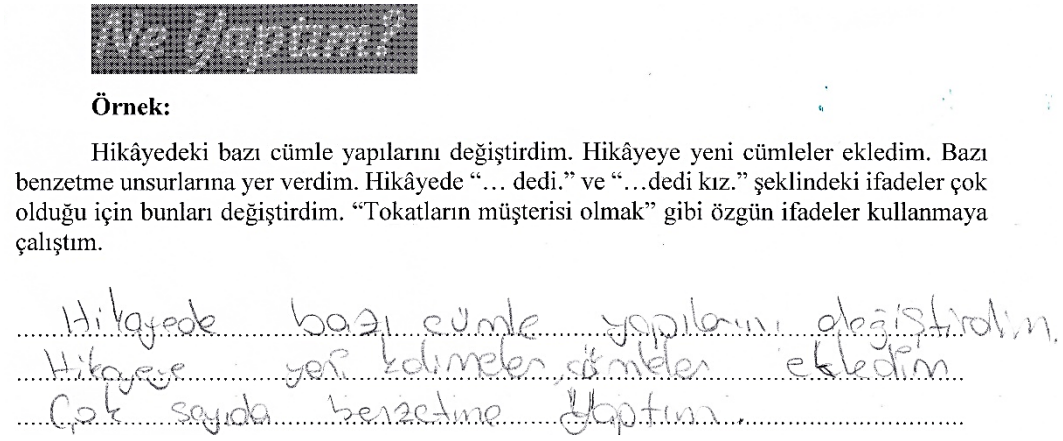
Boz Eşek

Yeşil yeşil akan, parıl parıl eden ırmaktan çocuklar virajlı, taşlı dağ yolundan sakallı, palabıyıklı ihtiyar bir adamın yattığını haber verdiler. Bir boz eşek de başıboş aylak aylak dolaşıyordu. Hüsmen Hoca bir telaşla koşup "Varıp bakmalıyız" dedi.

Şekil 52. Bir öğrencinin "Boz Eşek" hikâyesinin bir bölümüne dayalı olarak yazdığı metin

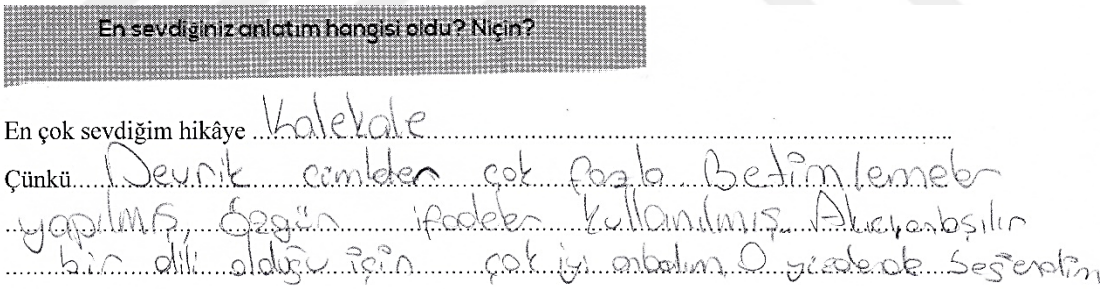
Şekil 52 incelendiğinde orijinal bölümde yalnızca "ırmak" olarak ifade edilen mekânın öğrenci tarafından "yeşil yeşil akan, parıl parıl eden ırmak"; "dağ yolu" olarak ifade edilen mekânın "virajlı, taşlı dağ yolu"; "ihtiyar adam" olarak ifade edilen karakterin de "sakallı, palabıyıklı ihtiyar bir adam" olarak yeniden ifade edildiği görülmektedir. Bu yönüyle öğrenci betimleyici anlatımın daha ön planda olduğu bir üslupla metni yeniden yazabilme başarısı göstermiştir.

Sonrasında öğrencilere, yeniden yazdıkları hikâyede ne yaptıkları sorulmuştur. Şekil 53'te örnek öğrenci cevabına yer verilmiştir:



Şekil 53. Öğrencinin yeniden yazdığı hikâye bölümüne ilişkin değerlendirmesi

Şekil 53'teki örneğe bakıldığında öğrencinin yaptığı değerlendirmede; yeniden yazdığı hikâyede bazı cümle yapılarını değiştiridiğini, hikâyeye yeni kelimeler ve cümleler eklediğini ve çok sayıda benzetme yaptığını ifade ettiği görülmektedir. Ardından öğrencilere bu hikâyelerdeki anlatımlardan hangilerini daha fazla beğendikleri sorusu yöneltilmiş ve hikâyeyi üslup açısından değerlendirmeleri sağlanmıştır. Şekil 54'te öğrenci değerlendirmelerinden bir örnek yer almaktadır:



Şekil 54. Öğrencinin orijinal hikâyeye yönelik değerlendirmesi

Şekil 54'te görüldüğü üzere öğrenci, değerlendirmesinde; devrik cümlelerin fazla olması, betimleme ve özgün ifadeler içermesi ve açık, anlaşılır bir dil kullanılmasından dolayı "Kalekale" hikâyesini beğendiğini ifade etmiştir.

Dersin ikinci bölümünde öğrencilerle sesli hikâye oluşturma oyunu oynanmıştır. Bu oyunda bir öğrenci, hikâyenin ilk cümlesi olabilecek bir cümle kurmakta ve sırayla her öğrenci, belirlenen sürede bu hikâyeye sözlü olarak bir cümle eklemektedir. Belirlenen sürede cümle

oluşturamayan, sürekli aynı tür cümleler kuran, öğretmenin yönergeleri doğrultusunda hikâyeye farklı karakterler, nesneler veya olaylar ekleyemeyen öğrenciler oyun dışı kalmaktadır. Bu oyunla öğrencilerin cümle kurma, diğer arkadaşlarının cümle oluşturma yöntemlerinin farkında olma, düşünceleri genişletme, farklı bakış açılarını görme, konuyu sınırlama ve hikâyenin diline uygun bir metin oluşturma noktasında kendilerini geliştirmeleri amaçlanmıştır.

Yedinci Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması

Yedinci haftanın yansıtma/değerlendirme aşamasında ClassDojo üzerinden disiplinli çalışma, düşünce ve ifade zenginliği, etkinliklere katılım, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, hikâye türü farkındalığı, motivasyon/kararlılık, soru sorma, tema, konu ve ana fikre dayalı yazma, videoları izleme, yansıtma, yaratıcı olma, yazım ve noktalama, yazıyı planlama, çıkarımda bulunma ve öz değerlendirme boyutlarında beceri ve görev odaklı değerlendirme yapılmıştır. Sırasıyla videoları izleme, etkinliklere katılma, hikâye türü farkındalığı, motivasyon/kararlılık, tema, konu ve ana fikre dayalı yazma, çıkarımda bulunma ve öz değerlendirme öğrencilerin en fazla puan aldıkları beceri ve görevler olmuştur. Tüm beceri ve görevlerden puan almayı başaran 11 öğrenci bulunurken en az puan alan öğrenci beş boyuttan puan alabilmiştir. Yazım ve noktalama yine en düşük puan alınan boyut olmuştur. Bir önceki haftadan farklı olarak yazım ve noktalamadan artı puan alan iki yeni öğrenci olurken bir önceki hafta puan aldığı hâlde yedinci hafta puan alamayan üç öğrenci olmuştur.

Sekizinci Haftanın Sınıf Dışı Aşaması

Uygulamanın son haftası olan sekizinci haftada Edpuzzle üzerinden hikâyelerde sık yapılan yanlışları ve başarılı bir hikâye yazarı olabilme yollarını konu alan iki video paylaşılmıştır (EK 39). Videoların her ikisi de öğrencilerin %92,8 (*n*=26)'i tarafından izlenmiştir. Her iki videoda da dörder açıklama ve birer çoktan seçmeli soruya yer verilmiştir. Paylaşılan videolardaki soru ve açıklamalar Tablo 30'da sunulmuştur:

Tablo 30

Sekizinci Hafta Videolarındaki Soru ve Açıklamalar

Kod	Açıklama, Açık Uçlu Soru, Çoktan Seçmeli Soru, Doğru/Yanlış Sorusu, Evet/Hayır Sorusu,	Video İçindeki Yeri
81A1	Hikâyenizi planlarken zorlanıyor musunuz? Zorluk yaşıyorsanız lütfen giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl planlanacağının (yapılandırılacağı) anlatıldığı videoyu tekrar izleyin.	(0.46)
81A2	Bu konuda zorluk yaşıyorsanız lütfen "Hikâyede Diyalog Yazma" videosunu tekrar izleyin.	(02.50)
81A3	Bu konuda zorluk yaşıyorsanız bu videoyu "Hikâye türünün özellikleri" videosunu mutlaka tekrar tekrar izleyin.	(04.29)
81A4	Alttaki metin bir anı örneğidir. Bundan hayli zaman önce eski okulumun önünden geçiyordum. Bir beyefendi, okulun kapısından girmek üzere idi. Yüzüne bakınca belki yirmi seneden beri görmediğim Türkçe öğretmenimi tanıdım. Kendisiyle konuşmak istedim ve arkasından ben de okula girdim.	(05.01)
81ÇSS1	Aşağıdaki metinlerin hangisinde hâkim bakış açısı kullanılmıştır? A) O gün vapurdan indiğimde yağmurun başlamakta olduğunu gördüm. Hemen çantamdan şemsiyemi çıkardım. Saatime baktım, dokuza geliyordu, geç kalmak üzere olduğumu düşündüm. Hızlı hızlı yürümeye başladım. B) Vapurdan inen genç kız bir an etrafına bakındıktan sonra çantasından şemsiyesini çıkarıp açtı, yürümeye devam etti. Saatine baktı. Bir yerlere geç kalmış olduğunu düşünmüş olmalı ki adımlarını hızlandırarak yürümeye devam etti. C) Saat dokuz vapurundan yeni inmişti. Yağmur yavaş yavaş yağıyordu. "Yine yağmurlu bir hava …" diye düşündü. Böyle günleri hiç sevmezdi. Kapalı havalar ona hep sıkıntı verirdi. İçinde toplantıya geç kalmış olmanın telaşı vardı. Oysa o gün diğerlerinin de kendisi gibi geç kaldığını bilmiyordu. "Acele etmeliyim." diye düşünerek hızlı adımlarla yürüdü.	(01.12)
82AUS1	En son okuduğunuz ya da şu an okuyor olduğunuz kitap nedir? Bu kitabı tercih etmenizde ne etkili oldu? Türü mü, popüler olması mı, ince bir kitap olması mı?. Ya da başka bir şey mi? Lütfen yazınız. (0:36) Sınıf içindeki etkinlikler ya da okul ödevleriniz dışında yazıyor musunuz? Yazıyorsanız hangi türde ve hangi konularda yazmayı seviyorsunuz?	(01.00)
82AUS2	Her yazının bir amacı vardır. Peki genellikle hangi amaçlarla yazıyorsunuz?	(01.26)
82AUS3	Genellikle hangi mekânlarda yazıyorsunuz? Fırsatınız olsa ve size bir şans verilse nasıl bir ortamda yazı yazmak istersiniz?	(01.51)
82AUS4	Yazdıklarınızı değerlendirmesi için genellikle kime başvurursunuz?	(03.09)
82ÇSS1	Bir şeyler yazma konusunda isteksizsiniz ve kendinizi motive etmeniz gerekiyor. Aşağıdaki ifadelerden size en uygun olanı hangisi? A) Yazmalıyım çünkü bundan iyi bir puan almalıyım. B) Yazmalıyım çünkü öğretmenim benden yazmamı istedi. C) Yazmalıyım çünkü yazarken kendimi iyi hissediyorum. D) Yazmalıyım çünkü konuşmaktansa yazmak bana daha kolay geliyor.	(02.51)

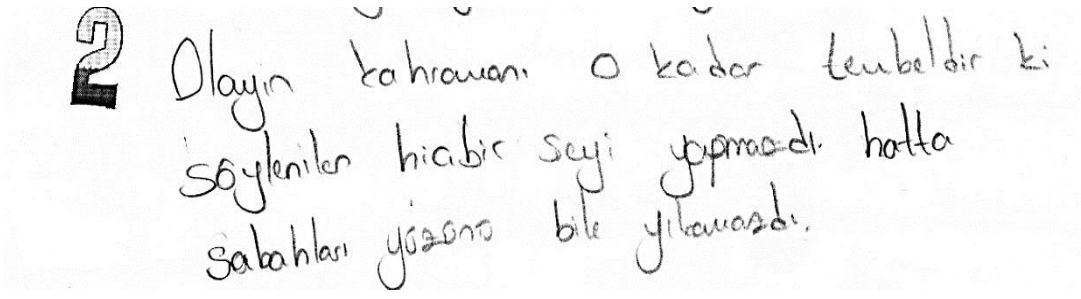
Anlatıcı bakış açılarıyla ilgili çoktan seçmeli test sorusu öğrencilerin %70'i (*n*=19) tarafından doğru bilinmiştir. Diğer soru ise öğrencilerin yazma motivasyonlarının kaynağını belirlemeye yönelik oluşturulmuştur. Bu kapsamda öğrencilere bir şeyler yazma konusunda isteksiz olduklarında kendilerini nasıl motive edecekleri sorulmuş ve öğrencilerin %40, 7'si

(*n*=11) yazma çalışmasından iyi bir puan almanın kendilerini motive edebilecek en önemli unsur olduğunu belirtmişlerdir. İkinci videoda yer alan açık uçlu sorulara verilen öğrenci cevaplarından örnekler ise şu şekildedir:

> Agatha Cristie, Acı Kahve. Türü ilgimi çekti. (82AUS1)
>
> Yazıyorum. Genelde kompozisyon. Tür olarak hikâye tarzı şeyler yazıyorum. Konu her şey olabilir. (82AUS2)
>
> Kendimi rahatlatmak için yazdığım da oluyor ama genelde ödevlerimle ilgili koularda yazyorum. (82AUS3)
>
> Ev ve sınıf ortamında. Kendime ait bir odam var. Odamda yazmayı severim. Fırsat verilse hayatımda hiç görmediğim bir yere gitmeyi ve oranın güzelliklerini yazmayı isterim. (82AUS4)
>
> Öğretmenime, anneme ve babama. Yazdıklarımı okumak isteyen birileri olursa onlara da. (82AUS4)

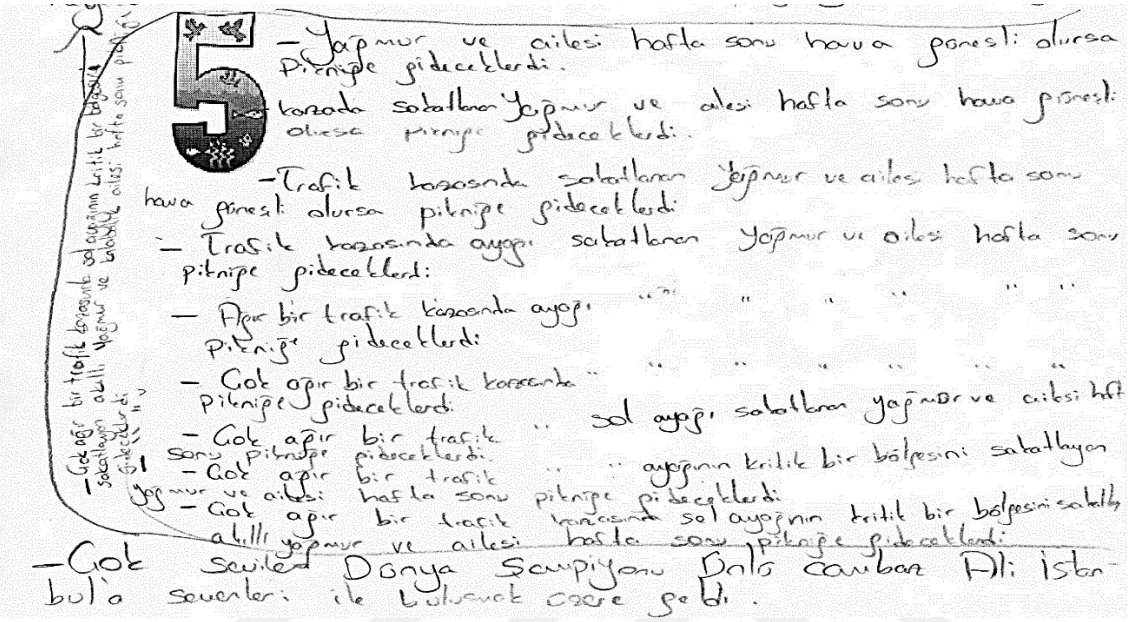
Sekizinci Haftanın Sınıf İçi Aşaması

Uygulamanın son haftasındaki sınıf içi aşamada öğrencilerle Flipquiz etkinliği yapılmıştır (EK 40). Öğrenciler beş kişilik gruplara ayrılarak "Devam Ettir, Tamamla"; "Cümleleri Genişlet" ve "Ortaya Karışık" kategorilerinde yarışmışlardır. "Devam Ettir, Tamamla" kategorisi verilen metinlerin uygun şekilde tamamlanmasını içerirken "Cümleleri Genişlet" ise verilen bir cümlenin farklı kelimelerle ve kelime gruplarıyla genişletilerek yeniden yazılmasını içermektedir. "Ortaya Karışık" kategorisinde ise öğrencilerden karışık hâlde verilen cümlelerin sıralanması, doğrudan aktarımın dolaylı aktarıma çevrilmesi verilen kısa metindeki yazım yanlışlarının bulunması, yine verilen cümledeki anlatım bozukluğunun belirlenmesi ve verilen bir cümlenin aynı anlama gelecek şekilde farklı türdeki cümle yapılarıyla yeniden yazılması istenmektedir. Şekil 55'te bir grubun "Devam Ettir, Tamamla." kategorisinde yer alan ikinci soruya verdikleri cevap sunulmuştur:



Şekil 55. Bir grubun "Devam Ettir, Tamamla" kategorisindeki ikinci soruya verdikleri cevap

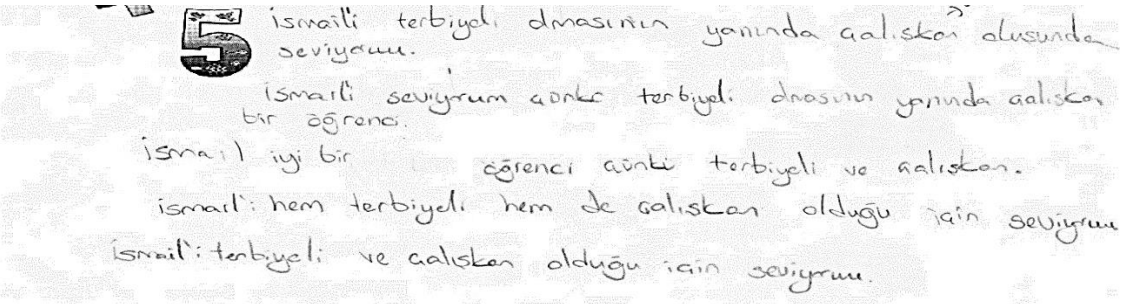
Şekil 55'teki cevapta olayın kahramanının tembel olma özelliği ile hiçbir şey yapmaması ve sabahları yüzünü bile yıkamaması arasında doğru bir ilgi kurulmuş ve cümle uygun şekilde devam ettirilmiştir. Şekil 56'da bir grubun "Cümleleri Genişlet" kategorisinde beşinci soruya verdikleri cevap yer almaktadır:



Şekil 56. Bir grubun "Cümleleri Genişlet" kategorisindeki beşinci soruya verdikleri cevap

Şekil 56'da görüldüğü gibi grup üyeleri "Yağmur ve ailesi hafta sonu pikniğe gideceklerdi." cümlesini "Çok ağır bir trafik kazasında sol ayağının kritik bir bölgesi sakatlanan akıllı Yağmur ve kalabalık ailesi haftasonu pikniğe gideceklerdi." şeklinde genişletmişlerdir.

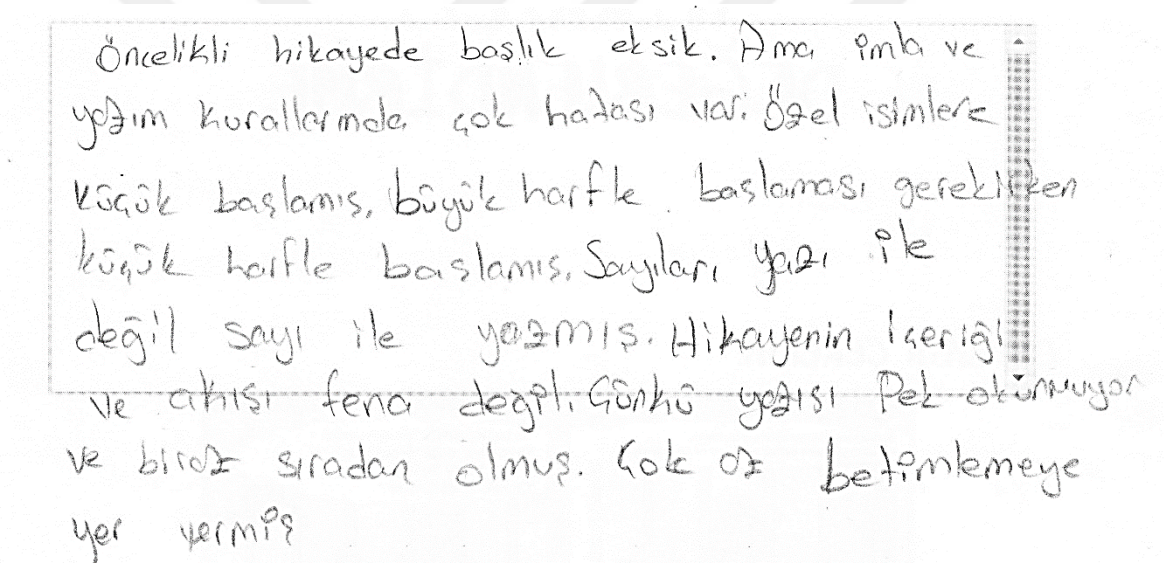
"Ortaya Karışık" kategorisinde de verilen bir cümlenin aynı anlama gelecek şekilde farklı cümlelerle ifade edilmesinin istendiği beşinci soru örnek olarak alınmıştır. Şekil 57'de bir grubun bu soruya verdiği cevap yer almaktadır:



Şekil 57. Bir grubun "Ortaya Karışık" kategorisindeki beşinci soruya verdikleri cevap

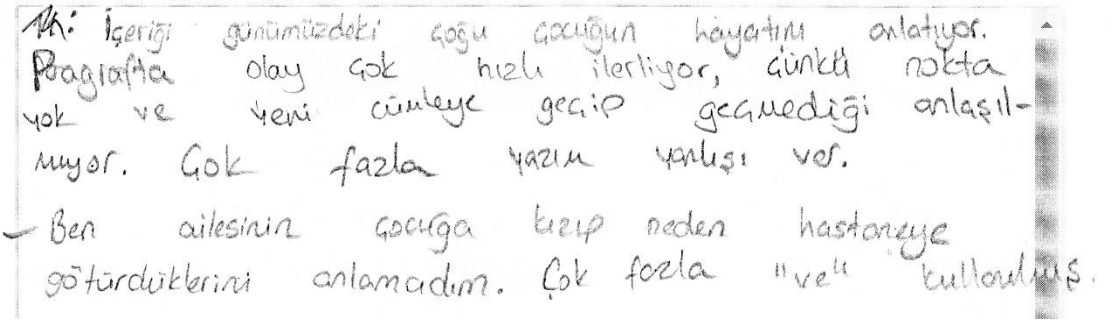
Şekil 57'deki cevap incelendiğinde "İsmail'i terbiyeli oluşunun yanında çalışkan bir öğrenci olduğu için seviyorum." cümlesinin aynı anlama gelecek şekilde dört farklı cümleyle ifade edildiği görülmektedir.

Dersin son bölümünde öğrencilere; pilot çalışmanın katılımcılarının çalışmanın ilk haftasında yazıkları hikâyeler dağıtılmış ve öğrencilerden bu hikâyeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenciler bu değerlendirmeyi kendilerine verilen çalışma kâğıtlarına yazmışlardır (EK 41). Öğrencilerin yaptıkları değerlendirmelere bakıldığında bazılarının içerikten ziyade şekilsel unsurlara daha fazla dikkat ettikleri, bazılarının ise içerikle ilgili unsurları önceledikleri görülmüştür. Bazı değerlendirmelerde ise her iki unsur da dengeli şekilde dikkate alınmıştır. Şekil 58'de, öğrencilerin yaptıkları değerlendirmelerden bir örneğe yer verilmiştir:



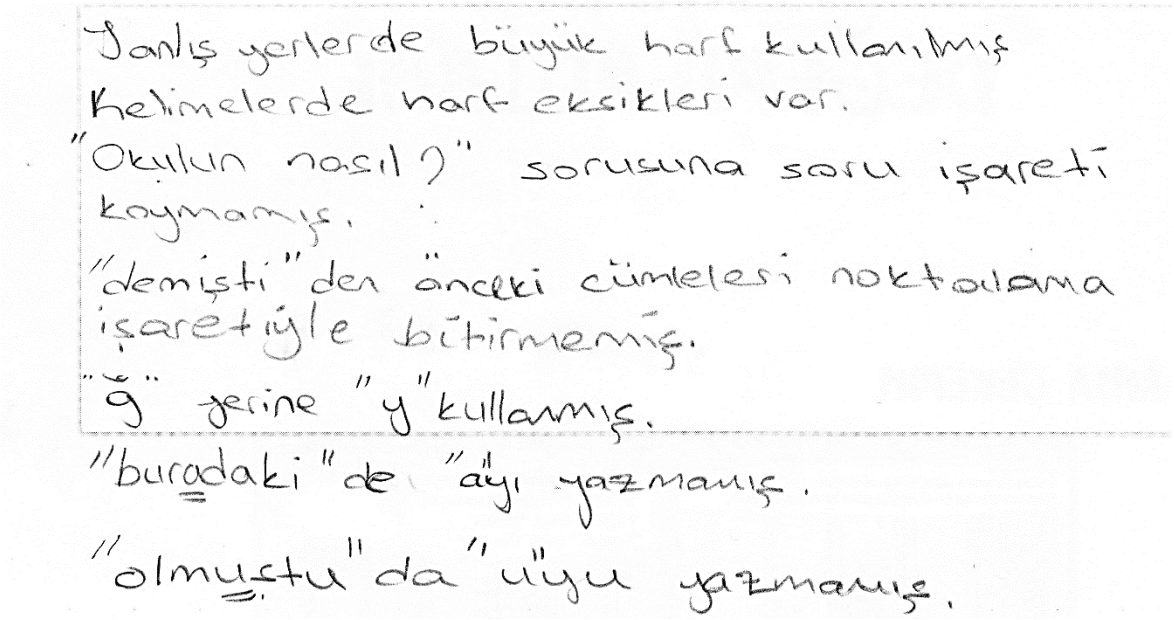
Şekil 58. Sekizinci hafta yapılan akran değerlendirme etkinliğinden örnek-1

Şekil 58'deki örnekte öğrenci; belli unsurlara ağırlık vermeden başlık yazımı, imlâ, özel isimlerin yazımı, büyük/küçük harf kullanımı, yazının okunaklılığı, anlatımın akışı ve betimleme gibi birçok konuda değerlendirmeler yapmıştır. Benzer bir anlayışla yapılan değerlendirmeye başka bir örnek Şekil 59'da verilmiştir:



Şekil 59. Sekizinci hafta yapılan akran değerlendirme etkinliğinden örnek-2

Şekil 59'daki örnekte ise öğrenci, içerik ağırlıklı bir değerlendirmeyi tercih etmiştir. Bu değerlendirmede, okuduğu hikâyedeki olayların çok hızlı ilerlediğine ve bazı olaylarının nedenlerinin yeterince açık şekilde ifade edilmediğine değinmiştir. Şekil 60'da yer verilen değerlendirme ise şu şekildedir:



Şekil 60. Sekizinci hafta yapılan akran değerlendirme etkinliğinden örnek-3

Şekil 60'a bakıldığında değerlendirmenin tamamıyla yazım ve noktalama gibi şekilsel unsurlar dikkate alınarak yapıldığı görülmektedir. Buna göre öğrenci, büyük/küçük harf kullanımından soru işaretine ve kelimelerin yazımına kadar birçok şekilsel değerlendirme yaparken hikâyenin içeriğine ya da anlatımına ilişkin herhangi bir ifadeye yer vermemiştir.

Sekizinci Haftanın Yansıtma/Değerlendirme Aşaması

Uygulamanın son haftasındaki yansıtma değerlendirme aşaması öğrencilerin sınıf içinde yaptıkları akran değerlendirme etkinliği ve ClassDojo üzerinden beceri ve görev odaklı değerlendirme olmak üzere iki aşamalı olarak yapılandırılmıştır. ClassDojo üzerinden yapılan değerlendirmede disiplinli çalışma, düşünce ve ifade zenginliği, etkinliklere katılım, Flipquiz, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, hikâye türü farkındalığı, motivasyon/kararlılık, takım çalışması, tema-konu ve ana fikre dayalı yazma, videoları izleme, yaratıcı olma, yazılanları değerlendirme, yazım ve noktalama, çıkarımda bulunma ve iş birlikli çalışma boyutları dikkate alınmıştır. Bu boyutlar arasında en fazla puanın verildiği beceri ve görev alanı videoları izleme, etkinliklere katılım, Flipquiz, motivasyon, takım çalışması, iş birlikli çalışma ve yazılanları değerlendirme olmuştur. En az puan ise yazım ve noktalama boyutunda verilse de öğrencilerin grup hâlinde yarışmaları ve gruptaki öğrencilerden yalnızca birinin yazma görevini üstlenmesine bağlı olarak yapılan yazım ve noktalama yanlışlarının önceki haftalara göre daha az olduğu görülmüştür.

BÖLÜM 5

BULGU VE YORUMLAR

Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği (ÜYFÖ), Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi (HÇPY) ve Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ) başta olmak üzere nicel veri toplama araçları ile toplanan veriler araştırma soruları bağlamında istatistiki olarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.

TYES Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Hikâye Yazma Başarılarına Etkisine İlişkin Bulgular

"TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan öğrencilerle geleneksel yüz yüze sınıf ortamında hikâye yazma öğretimi alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki yazma başarı puanlarındaki değişim anlamlı bir farklılık göstermekte midir?"

Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test hikâye yazma başarı puanları arasındaki farkın kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test hikâye yazma başarı puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olup olmadığını belirleyebilmek ve TYES modelinin hikâye yazma başarısı üzerindeki etkisini ortaya koyabilmek amacıyla veriler üzerinde karışık ölçümler için iki yönlü (faktörlü) varyans analizi yapılmıştır.

Bu analiz modeli, iki faktörlü karışık desenlerde toplanan verilerin analizinde sıklıkla kullanılan çok faktörlü bir analizdir (Büyüköztürk, 2014, s. 80-81). Bu tür bir desen, iki faktörü içermektedir. Faktörlerden birincisi farklı deneysel işlem koşullarını (örneğin deney-kontrol gruplarını) gösterirken ikinci faktör, zamana bağlı değişimi betimlemek amacıyla yapılan tekrarlı ölçümleri (örneğin ön test-son testi) tanımlamaktadır (Büyüköztürk, 2014, s. 80-81). Bir başka deyişle bu analizde, hem farklı gruplar ölçülmekte hem de aynı gruplar art arda ölçülmektedir. Faktörün biri grupları, diğeri ölçümleri temsil etmekte; dolayısıyla grup faktörü (deney ve kontrol) ve ölçüm faktörü (ön test ve son test) iki düzeyden oluşmaktadır (Can, 2014, s. 247). Bu uygulamada da TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan deney grubu ile geleneksel yüz yüze öğretim yapılan kontrol grubu olmak üzere iki farklı grup ve bu grupların hikâye yazma başarı puanlarında zaman içerisindeki değişimlerinin görülebilmesi amacıyla yapılan tekrarlı ölçümler (ön test ve son test) söz konusudur.

Karışık ölçümler için iki yönlü (faktörlü) varyans analizinin güvenilir sonuçlar verebilmesi için birtakım koşulların sağlanması gerekmektedir. Bu koşullardan biri, bağımlı değişkene ait en az aralık ölçeğindeki verilerin, bir alt grup içinde (deney ve kontrol gruplarının, ön test ve son testlerinde olmak 4 ayrı grup için) normal dağılım özelliklerini taşımasıdır (Can, 2014, s. 248). Bu varsayımın sağlanma durumunun belirlenebilmesi veriler üzerinde normallik testi yapılmıştır. Test sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 31'de verilmiştir:

Tablo 31

Hikâye Yazma Başarı Puanlarının Normalliğine İlişkin Veriler

		Shapiro Wilk			Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları					
		İstatistik	Sd	p	ÇK	Std. Hata	Z-İstatistiği	BK	Std. Hata	Z-İstatistiği
Ön test	Deney	,950	28	,201	,244	,441	,553	-1,068	,858	-1,245
	Kontrol	,911	27	,025	,375	,448	,837	-1,181	,872	-1,354
Son test	Deney	,927	28	,053	,050	,441	,113	-1,454	,858	-1,694
	Kontrol	,910	27	,023	,386	,448	,862	-1,158	,872	-1,328

Tablo 31'de yer alan Shapiro-Wilk değerlerine bakıldığında deney grubunun ön test ve son test puanlarının .05 anlamlılık düzeyinde normal dağılımdan aşırı bir sapma göstermediği ve normal dağıldığı görülmektedir ($p>.05$). Kontrol grubunun ön test ve son test puanları ise normal dağılımdan sapma göstermektedir ($p<.05$).

Tek değişkenli normal dağılım durumunun incelenmesi amacıyla her bir grup için çarpıklık ve basıklık katsayılarına da bakılmıştır. Buna göre deney grubunun son testine ilişkin çarpıklık katsayısı 0,050 iken kontrol grubunun son testine ilişkin çarpıklık katsayısı 0,386 olarak belirlenmiştir. Bu değer, deney grubu ön testi için 0,244; kontrol grubu ön testi için 0,375'tir. Çarpıklık katsayılarına bakıldığında her bir değerin ±1 sınırları içinde olduğu görülmektedir. Ancak basıklık değerlerine bakıldığında deney grubu son testi (-1,454) kontrol grubu son testi (-1,158) deney grubu ön testi (-1,068) ve kontrol grubu son testi (-1,181) değerlerinin +1.0 ile -1.0 arasında olmadığı görülmektedir. Normal bir dağılımda bu değerlerin +1.0 ile -1.0 arasında olması gerekmektedir (Morgan'dan aktaran Can, 2014; Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 210). Ancak çarpıklık katsayılarının kendi standart hatasına bölünmesiyle elde edilen z-istatistiği her bir grup için hesaplanmış ve bu değerin 0,113 ile 0,862 arasında değişen değerler aldığı görülmüştür. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin, kendi standart hatasına bölünmesi ile elde edilen değerin bazı kaynaklara göre 3.2 (Tabacnick ve Fidell, 2007) bazı kaynaklara göre ise ±1.96 sınırları içinde olması (Büyüköztürk, 2014, Can, 2014) normalden aşırı sapma olmadığını ve verinin normal dağıldığını göstermektedir. Her bir grup için hesaplanan değerler bu düzeylerin altında olduğundan bağımlı değişken olan hikâye yazma başarı puanlarının her bir alt grupta normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve karışık ölçümler için iki yönlü (faktörlü) varyans analizinin ilk varsayımı olan normallik varsayımının karşılandığı sonucuna varılmıştır.

Karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin diğer varsayımı "Aynı anda birden fazla grupta yapılan her bir ölçümde (deney grubunun ve kontrol grubunun ön testi gibi) grupların varyansları homojen olmalıdır" (Can, 2014, s. 248) şeklindedir. Grupların varyansları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda her iki ölçüm için de grupların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür (p>.05). Başka bir deyişle grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur. Bu yüzden karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin bu varsayımı da karşılanmıştır.

Karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin diğer varsayımı, ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının eşit olması (Büyüköztürk, 2014, s. 79) yani grupların kovaryansları arasında anlamlı farkın olmaması gerektiğidir (Can, 2014, s. 248).

Bu varsayım, Box'ın Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi ile kontrol edilmiştir. Tablo 32'de Box'ın Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi'ne ilişkin veriler yer almaktadır:

Tablo 32

Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliğine İlişkin Box-M Testi

	Box M	F	sd1	sd2	*p*
Ölçüm	43,058	13,766	3	529248,276	,000

Tablo 32 incelendiğinde Box M istatistiğinin anlamlı olduğu $p<.05$ olduğu görülmektedir. Bu durum, eşit kovaryans matris varsayımının sağlanamadığını göstermektedir. Bu istatistik, sadece kovaryans matrislerinin farklılığı nedeniyle değil dağılımın normallikten fazlasıyla sapması nedeniyle de anlamlı sonuçlar verebilmektedir (Field'dan aktaran Can, 2014, s. 252). Bu durumda kovaryans matrisini eşitleyecek uygun dönüşüm sağlandıktan sonra analizin tekrar edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Eroğlu, 2010, s. 219). Bu nedenle hem normallik varsayımlarını tekrar gözden geçirmek hem de ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasındaki anlamlılığı ortadan kaldırarak tüm varsayımlar karşılanmış şekilde analize devam edebilmek amacıyla verilerin tamamı üzerinde dönüştürme işlemi yapılmıştır.

Verilerin dönüştürme işlemine uygun olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla değişkenlerin ortalamasının standart sapmasına oranına bakılmıştır. "Dönüşümlerden gözle görülebilir bir etki gözlemleyebilmek için değişkenin ortalamasının standart sapmasına oranı 4'ten küçük olmalıdır" (Hair'den aktaran Eroğlu, 2010, s. 222). Verilere bakıldığında tüm gruplarda ortalamaların standart sapmaya oranının 4'ün altında olduğu dolayısıyla dönüşüm için gereken şartın sağlandığı kabul edilmiştir. Veriler üzerinde hangi dönüşüm işleminin yapılacağına karar vermek amacıyla verilerin dağılım özelliklerine bakılmıştır. Yapılan incelemede verilerin sağa çarpık (pozitif) dağıldığı görülmüştür. Bu nedenle veriler üzerinde logaritmik dönüşüm yapılmıştır. Logaritmik dönüşüm, normale uygun olmayan pozitif çarpıklıklarda kullanılmaktadır (Çiçek, 2010; Gürbüz ve Şahin, 2014). Yapılan analizin güvenilir sonuçlar verebilmesi için analizin yapılabilme koşullarının sağlanabilme durumu, logaritmik dönüşüm sonucunda ortaya çıkan yeni değerler üzerinden tekrar incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle verilerin normal dağılımına bakılmıştır.

Elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 33'te verilmiştir:

Tablo 33

Dönüştürme Sonrasında Başarı Puanlarının Normalliğine İlişkin Veriler

		Shapiro-Wilk			Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları					
	Test	İstatistik	Sd	p	ÇK	Std. Hata	Z-İstatistiği BK		Std. Hata	Z-İstatistiği
Ön test	Deney	,952	28	,221	-,234	,441	-,531	-1,120	,858	-1,305
	Kontrol	,922	27	,045	-,046	,448	-,102	-1,447	,872	-1,659
Son test	Deney	,927	28	,051	-,314	,441	-,712	-1,243	,858	-1,449
	Kontrol	,915	27	,030	-,12	,448	-,027	-1,459	,872	-1,673

Tablo 33 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanlarına ilişkin çarpıklık değerlerinin ±1 sınırları içinde olduğu görülmektedir. Bunun yanında çarpıklık katsayılarının kendi standart hatasına bölünmesiyle elde edilen z-istatistik değeri deney grubunun ön testinde -0,531; son testinde -0,712; kontrol grubunun ön testinde -0,102 son testinde ise -0,027 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler ±1,96 sınırları içinde bulunmaktadır. Dolayısıyla puanların deney ve kontrol grubundaki dağılımlarının normal olduğu ve özellikle kontrol grubundaki dağılımın ideale yakın bir görüntü sergilediği görülmektedir.

Verilerin normal dağılımı Shapiro-Wilk testi ile de kontrol edilmiştir. Tablo 33'te yer alan Shapiro-Wilk değerleri, deney grubunun ön test ve son test puanlarının dağılımının normal dağılımdan anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır (p>.05). Kontrol grubundaki değerlerin de dönüştürme işlemi öncesine göre anlamlılık düzeyine daha uzak olduğu görülmektedir. Buna göre dönüştürme öncesinde kontrol grubunun ön testine ilişkin p değeri 0,025 iken dönüştürme sonrasında 0,045'e; kontrol grubunun son testine ilişkin p değeri de .023 iken dönüştürme sonrası 0,030'a yükselmiştir. Bir başka deyişle değerler, anlamlılığın üst sınırı olan .50 düzeyine daha da yaklaşmıştır. Dolayısıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları ile normallik testleri birlikte ele alındığında karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin "verilerin her bir alt grup içinde normal dağılım gösterme" koşulunun sağlandığı kabul edilmiştir.

Grupların varyansları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla Levene testi yapılmıştır. Test sonucunda her iki ölçüm için de *p* değerinin .05'ten büyük olduğu, deney ve kontrol gruplarının varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu yüzden karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin bu varsayımının da karşılandığı sonucuna varılmıştır.

Ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı Box'ın Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi ile tekrar kontrol edilmiştir. Teste ilişkin veriler Tablo 34'te verilmiştir:

Tablo 34

Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliğine İlişkin Box-M Testi

	Box M	F	sd1	sd2	*p*
Ölçüm	5,429	1,736	3	529248,276	0,157

Tablo 34 incelendiğinde Box M testi sonucunun anlamlı olmadığı görülmektedir (p>.05). Bu durum, ölçüm gruplarının ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla dönüştürme işlemi sonrasında eş varyanslılık sağlanmış ve verilerin analizinde karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin yapılabileceği anlaşılmıştır.

Tablo 35'te öğrencilerin hikâye yazma başarılarına ilişkin ön test-son test ortalama puanları ve standart sapma değerleri verilmiştir:

Tablo 35

Hikâye Yazma Başarısına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Ön Test ve Son Teste Göre Dağılımı

Grup	Ön Test			Son Test		
	N	$\bar{X}$	*S*	*N*	$\bar{X}$	*S*
TYES Grubu (Deney)	28	1,942	0,165	28	2,081	0,163
Geleneksel Yüz Yüze Öğretim Grubu (Kontrol)	27	1,929	0,192	27	1,950	0,179

Tablo 35 incelendiğinde TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin (deney grubu) deney öncesi başarı puan ortalamalarının 1,942; deney sonrası ortalamalarının ise 2,081 olduğu görülmektedir. Geleneksel yüz yüze öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin ortalama puanları ise uygulama öncesinde 1,929 iken uygulama sonrasında 1,950 olmuştur. Ortalama puanlara bakıldığında her iki grupta da bir artış yaşandığı ancak söz konusu artışın deney grubunda daha fazla olduğu görülmektedir. Deney grubundaki bu artışın kontrol

grubundaki değişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 36'da verilmiştir:

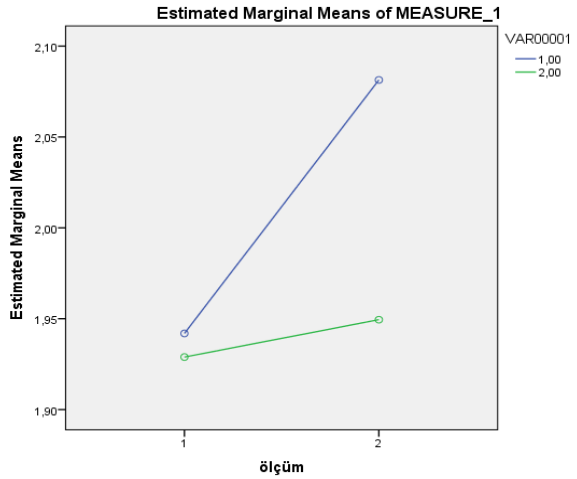
Tablo 36

Hikâye Yazma Başarısına İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının İki Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	Anlamlılık
Denekler arası	3,357	54	1		
Grup (TYES/Yüz Yüze)	,144	53	,144	2,381	,000
Hata	,213		,061		
Denekleriçi	,301	55			
Ölçüm (Ön test- Son test)	,176	1	,176	327,884	,000
Grup*Ölçüm	**,097**	**1**	**,097**	**180,992**	**,000**
Hata	,028	53	,001		
Toplam	3,658	109			

TYES'e dayalı hikâye yazma öğretimi almanın, başarı puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığının test edilmesi amacıyla yapılan karışık ölçümler için iki faktörlü varyans analizine ilişkin olarak Tablo 36'da yer alan veriler, iki farklı hikâye yazma öğretimi işlemine katılan öğrencilerin hikâye yazma başarı puanlarının deneysel işlemin öncesinden sonrasına istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır [$F_{(1,53)}$=180.992, p<.05]. Başka bir deyişle, deney ve kontrol gruplarında olma faktörü ve zamana bağlı değişimi ifade eden tekrarlı ölçümler faktörlerinin ortak etkisi öğrencilerin hikâye yazma başarılarını etkilemektedir. TYES'e dayalı hikâye yazma öğretimi ile geleneksel yüz yüze sınıf ortamında yapılan hikâye yazma öğretimi, öğrencilerin hikâye yazma başarı puanlarını arttırmada farklı etkilere sahiptir. Deney grubunda zamana bağlı olarak ortaya çıkan hikâye yazma başarı puanlarındaki artış, kontrol grubundaki katılımcılara göre daha yüksektir. Bu nedenle TYES modeli, hikâye yazma öğretiminde geleneksel yüz yüze sınıf ortamındaki öğretime göre daha etkilidir. Zamana bağlı değişim ihmal edildiğinde ve yalnızca grup temel etkisine bakıldığında, deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testlerden aldıkları toplam puanların da kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir [$F_{(1,53)}$=2.381, p<.05]. Araştırma sorusu kapsamında ayrıca grup ayrımı yapmadan ölçümün temel etkisine bakılmış ve uygulamaya katılan öğrencilerin deney sonrasındaki puanlarının deney öncesindeki puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bir

başka deyişle ölçüm etkisi, başarı üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir [$F_{(1,53)}$=327.884, p<.05]. Grupların hikâye yazma başarı puanlarındaki değişim Şekil 61'de verilmiştir:



Şekil 61. Deney ve kontrol gruplarının hikâye yazma başarı düzeylerindeki zamana bağlı değişim

Şekil 61'de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubunun ön testteki ölçümünde birbirine oldukça yakın olan ortalamalar, sekiz haftalık uygulama sonrasında deney grubunun lehine olacak şekilde farklılaşmıştır.

TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisine İlişkin Bulgular

TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan öğrencilerle geleneksel öğretim alan öğrencilerin deney öncesi ve sonrasındaki üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerindeki değişim anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan deney grubundaki öğrencilerle, geleneksel yüz yüze öğretim alan öğrencilerin ön test ve son testle belirlenen üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerindeki değişimin deney ve kontrol gruplarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğinin belirlenebilmesi amacıyla veriler üzerinde karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu kapsamda öncelikle analiz yapabilmek için gerekli olan koşulların sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Tablo 37'de her bir gruptaki

ortalamaların normal dağılıma uygun olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla yapılan normallik testinin sonuçlarına ve çarpıklık basıklık değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 37

ÜYF Puanlarının Normalliğine İlişkin Veriler

		Shapiro-Wilk			Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları					
	Test	İstatistik	Sd	p	ÇK	Std. Hata	Z-İstatistiği	BK	Std. Hata	Z-İstatistiği
Ön test	Deney	,969	28	,555	-,441	,441	-1,000	,907	,858	1,057
	Kontrol	,978	27	,823	-,310	,456	-0,680	-,401	,887	-,452
Son test	Deney	,956	28	,281	-,387	,441	-,878	-,710	,858	-,828
	Kontrol	,980	27	,866	,281	,448	-,627	-,517	,872	-,593

Tablo 37'deki Shapiro-Wilk istatistiği değerleri incelendiğinde p>.05 koşulunun tüm alt gruplarda sağlandığı dolayısıyla deney grubu ile kontrol grubunun ön ve son test ortalama puanlarının normal dağıldığı görülmektedir. Shapiro-Wilk testinin verilerini, her bir grup için hesaplanan çarpıklık ve basıklık katsayıları ve z-istatistik değerleri de doğrulamaktadır. Tabloda görüldüğü üzere çarpıklık besıklık katsayılarının tamamı ±1; z-istatistik değeri de ±1,96 sınırları içinde bulunmaktadır.

İki yönlü varyans analizinin diğer bir varsayımı olan varyansların homojen olup olmadığına ilişkin olarak Levene testi yapılmıştır. Yapılan testin sonucunda ön test ve son test için yapılan ölçümlerde *p*>.05 koşulunun sağlandığı ve grupların varyansları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Test edilmesi gereken diğer bir varsayım, grupların kovaryansları arasında anlamlı farkın olup olmadığıdır. Bu varsayımın sağlanıp sağlanmadığı, Box'ın Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi ile kontrol edilmiştir. Box Testi, "Kovaryanslar arasında anlamlı fark yoktur." şeklindeki yokluk hipotezini sınadığı için testin anlamlılığını gösteren p değeri, 0,05'ten büyük çıktığında koşul sağlanmış olur" (Can, 2014, s. 252). Tablo 38'de Box'ın Kovaryans Matrislerinin Eşitliği Testi'ne ilişkin veriler yer almaktadır:

Tablo 38

Varyans-Kovaryans Matrislerinin Homojenliğine İlişkin Box-M Testi

	Box M	F	sd1	sd2	*p*
Ölçüm	1,231	,394	3	529248,276	,758

Tablo 38 incelendiğinde p değerinin 0,05'ten büyük olduğu ve eşit kovaryans matris varsayımının sağlandığı görülmektedir. Bu şekilde tüm varsayımların karşılanması verilerin analizinde karışık ölçümler için iki yönlü varyans analizinin yapılabileceğini göstermiştir.

Öğrencilerin ÜYFÖ'den aldıkları ön test-son test ortalama puan ve standart sapma değerleri Tablo 39'da verilmiştir:

Tablo 39

ÜYFÖ Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ön Test			Son Test		
	n	$\bar{X}$	S	n	$\bar{X}$	S
TYES Grubu (Deney)	28	73,00	11,997	28	85,286	12,751
Geleneksel Yüz Yüze Öğretim Grubu (Kontrol)	27	79,56	13,221	27	78,407	14,606

Tablo 39'daki veriler incelendiğinde TYES grubunun üstbilişsel yazma farkındalığı ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}$=73,0) geleneksel yüz yüze öğretim yapılan grubun ön test puan ortalamasından ($\bar{X}$=79,56) düşük olduğu görülmektedir. Sekiz haftalık uygulamanın sonunda ise deney grubunun üstbilişsel yazma farkındalığı ortalaması 12 puanlık artışla 85,286'e yükselmesine rağmen rağmen kontrol grubunun ortalaması yaklaşık olarak 1 puan düşerek 78,407'e gerilemiştir. Deney grubundaki bu artışın kontrol grubundaki değişime göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin iki faktörlü varyans analizi sonuçları Tablo 40'ta verilmiştir:

Tablo 40

ÜYF Düzeyine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının İki Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

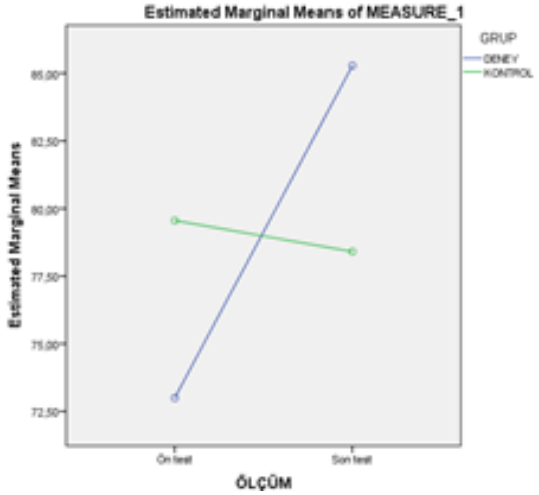
Varyansın Kaynağı		KT	sd		KO	F	Anlamlılık
Denekler arası	8262,046		54	1			
Grup (TYES/Yüz Yüze)		,716		53	,716	,005	,946
Hata		8261,33			155,874		
Denekleriçi	12198,4		55				
Ölçüm (Ön test- Son test)		852,530		1	852,530	4,471	,039
Grup*Ölçüm		**1240,31**		**1**	**1240,312**	**6,505**	**,014**
Hata		10105,56		53	190,671		
Toplam	20460,446		109				

Tablo 40 incelendiğinde grup ve ölçümün ortak etkisinin öğrencilerin ÜYFÖ'den aldıkları puanları anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir [$F_{(1,53)}$=6.505, p<.05]. Tekrarlı ölçümler

arasındaki değişim, işlem gruplarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre deney grubunda olmanın üstbilişsel yazma farkındalığı üzerinde olumlu bir etkisi vardır ve TYES modeli, üstbilişsel yazma farkındalığının geliştirilmesinde geleneksel yüz yüze sınıf ortamındaki öğretime göre daha etkilidir. Başka bir deyişle deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki fark, kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farktan anlamlı derecede daha fazladır. Grup temel etkisi açısından art arda yapılan ölçümler arasındaki farka bakılmaksızın yapılan değerlendirmede ise deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son testlerden aldıkları toplam puanların kontrol grubundaki öğrencilerin aldıkları puanlardan anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir [$F_{(1,53)}$=0,005, p>,05]. Bu durum, kontrol grubunun ön test ortalama puanlarının yaklaşık olarak 6 puan fazla olması ve uygulama sonunda deney grubunun puanının artırmasına karşın deney grubu ön test ve son test toplam puanıyla kontrol grubu ön test ve son test toplam puanı arasında yalnızca yarım puandan daha az bir farkın oluşabilmesiyle açıklanabilir. Ölçümün temel etkisine bakıldığında uygulamaya katılan öğrencilerin deney sonrasındaki puanlarının deney öncesindeki puanlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum, TYES modeline dayalı öğretim alan 28 ve geleneksel yüz yüze öğretim alan 27 öğrenci bütünüyle bir grup olarak ele alındığında, bu 55 denekli grubun son test puan ortalamaları ile ön test puan ortalamaları arasında anlamlı farkın bulunduğunu ortaya koymaktadır [$F_{(1,53)}$=4,471, p<,05]. Ölçüm etkisinin üstbilişsel farkındalık üzerindeki bu anlamlı etkinin oluşmasında deney grubunun son test ortalamasının ön test ortalamasına göre oldukça yüksek olması etken rol oynamıştır.

Genel olarak değerlendirildiğinde üstbilişsel yazma farkındalığının artmasında grup ve ölçmenin ortak etkisi ile ölçme etkisi istatistiksel olarak anlamlı çıkarken ön test ve son test puanları arasındaki farkın dışarıda bırakılması ve yalnızca toplam puanlar üzerinden deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılması anlamına gelen işlem grubu etkisi anlamlı bulunmamıştır.

Grupların üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerindeki değişim Şekil 62'de verilmiştir:



Şekil 62. Deney ve kontrol gruplarının üstbilişsel yazma farkındalık düzeylerindeki zamana bağlı değişim

Şekil 62 incelendiğinde ön test ölçümünde kontrol grubu lehine olan ortalamalar arasındaki farkın, son testte deney grubunun lehine olacak şekilde farklılaştığı görülmektedir. Deney grubunun ortalamasında önemli bir artış olurken ön testte yüksek olan kontrol grubu ortalaması son testte düşmüştür.

TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretimi Alan Öğrencilerin Ön Öğrenme Düzeylerinin Hikâye Yazma Başarılarını Yordama Durumuna İlişkin Bulgular

TYES modeline dayalı olarak hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin ders içeriğine yönelik ön öğrenme düzeyleri, hikâye yazma başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan deney grubundaki öğrencilerin sınıf dışında EdPuzzle video yönetim sisteminde yer alan videolardaki çoktan seçmeli ve açık uçlu sorulara, sınıf içi aşamada ise gerçekleştirilecek etkinliklerden önce Plickers ve Flipquiz gibi platformlar kullanılarak yöneltilen sorulara vermiş oldukları cevaplar sonucunda belirlenen ön öğrenme düzeylerinin hikâye yazma başarı düzeylerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

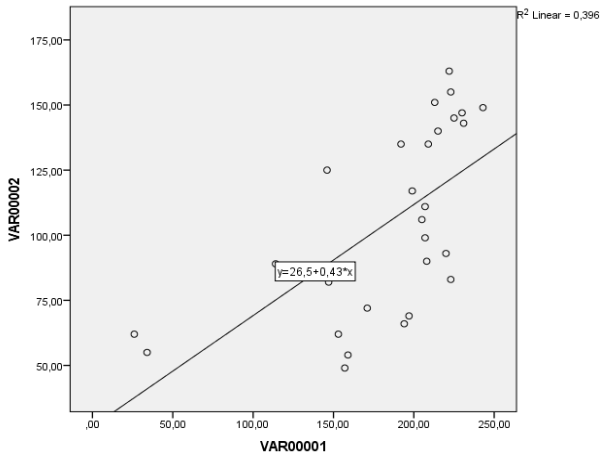
“Regresyon analizi, aralarında ilişki olan iki ya da daha fazla değişkenden birinin bağımlı değişken, diğerlerinin bağımsız değişkenler olarak ayrımı ile aralarındaki ilişkinin bir

matematiksel eşitlik ile açıklanması sürecini anlatır" (Büyüköztürk, 2014, s. 91). Bir anlamda değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini ortaya koymaktadır (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 263). Bu analizin amacı; değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek, bu ilişkiyi gösteren regresyon denklemini elde etmek ve bu denklemi kullanarak tahminleri hesaplamaktır" (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 263).

Bu doğrultuda iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Basit doğrusal regresyon, bağımlı ve bağımsız değişken sayısının bir olması durumunda kullanılabilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010, s. 55). Araştırma sorusu kapsamında öğrencilerin hikâye yazma başarı düzeyleri üzerinde yordayıcı etkisi olabileceği düşünülen "ön öğrenme düzeyleri" bağımsız değişken, öğrencilerin "hikâye yazma başarı düzeyleri" ise bağımlı değişken olarak kabul edilmiştir.

Basit doğrusal regresyon analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için öncelikle yordayan ve yordanan değişkenlerin normal dağılım göstermesi ve bu değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olması gerekmektedir (Can, 2014, s. 264). Bu bağlamda yordayan ve yordanan değişkenlerin normal dağılım durumu incelenmiş ve tüm verilerin normal dağıldığı görülmüştür.

Bunun yanında ön öğrenme düzeyi ve hikâye yazma başarısı arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için saçılma diyagramına bakılmıştır. Şekil 63'te iki değişken arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramına yer verilmiştir:



Şekil 63. Yordayan (ön öğrenme düzeyi) ve yordanan (hikâye yazma başarısı) değişkenler arasındaki ilişkiyi gösteren saçılma diyagramı

Şekil 63'teki saçılma diyagramına bakıldığında doğrusallıktan aşırı bir sapma olmadığı görülmektedir. Bir başka deyişle ön öğrenme düzeyi ve hikâye yazma başarı düzeyi arasındaki ilişkinin doğrusal olduğu anlaşılmaktadır. Değişkenlerin normal dağılım özelliği göstermesi ve aralarında doğrusal bir ilişki olması basit doğrusal regresyonun koşullarının sağlandığını göstermiştir. Yordayıcı değişken olan ön öğrenme düzeyiyle yordanan değişken konumundaki hikâye yazma başarısı arasındaki ilişkinin miktarını ve açıklanan varyansı gösteren regresyon modeli Tablo 41'de verilmiştir:

Tablo 41

Basit Doğrusal Regresyon Modeli Özeti

	B	SH	β	t testi
Model 1				
Sabit	26,496	19,848		
Ön öğrenme düzeyi	0,427	,103	,629*	4,127

Not: Model 1 için R^2= 0,396; *p<.05

Tablo 41'de regresyon modelini gösteren tabloya bakıldığında ön öğrenme düzeyiyle hikâye yazma başarısı arasında pozitif bir doğrusal ilişki (R=0,629; R^2=0,396) olduğu görülmektedir. Tablodaki R^2 değeri ise hikâye yazma başarısındaki değişimin %39,6'sının ön öğrenme düzeyine bağlı olduğunu göstermektedir. Tablo; bağımsız değişkendeki 1 standart sapmalık değişimin, bağımlı değişkendeki 0,629'luk standart sapma oranında bir değişmeye neden olacağını ortaya koymaktadır. Tablo 42, bu değerlerin anlamlılığını test eden varyans analizine ilişkin sonuçları içermektedir:

Tablo 42

Basit Doğrusal Regresyon Modelinin Anlamlılığına İlişkin Varyans Analizi

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
1	Regresyon	14185,902	1	14185,902	17,030	,000
	Artık	21657,348	26	832,975		
	Toplam	35843,250	27			

p<.05

Tablo 42 incelendiğinde regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı (p<.05) ve ön öğrenme düzeyinin hikâye yazma başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir.

Başka bir deyişle, oluşturulan regresyon modeli, bir öğrencinin ön öğrenme düzeyinden hikâye yazma başarısını tahmin etmek amacıyla kullanılabilir [$F_{(1,26)}$=17,030; p<0.05). Regresyon analizi sonucuna göre, hikâye yazma başarısını yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$Hikâye\ yazma\ başarı\ puanı = (0{,}427x\ Ön\ öğrenme\ düzeyi) + 26{,}496$$

TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretimi Alan Öğrencilerin Yazma Kaygılarının ve Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarının Hikâye Yazma Başarılarını Yordama Durumuna İlişkin Bulgular

TYES modeline dayalı olarak hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin uygulama sonrasındaki yazma kaygı ve üstbilişsel yazma farkındalığı düzeyleri birlikte hikâye yazma başarılarını yordamakta mıdır?

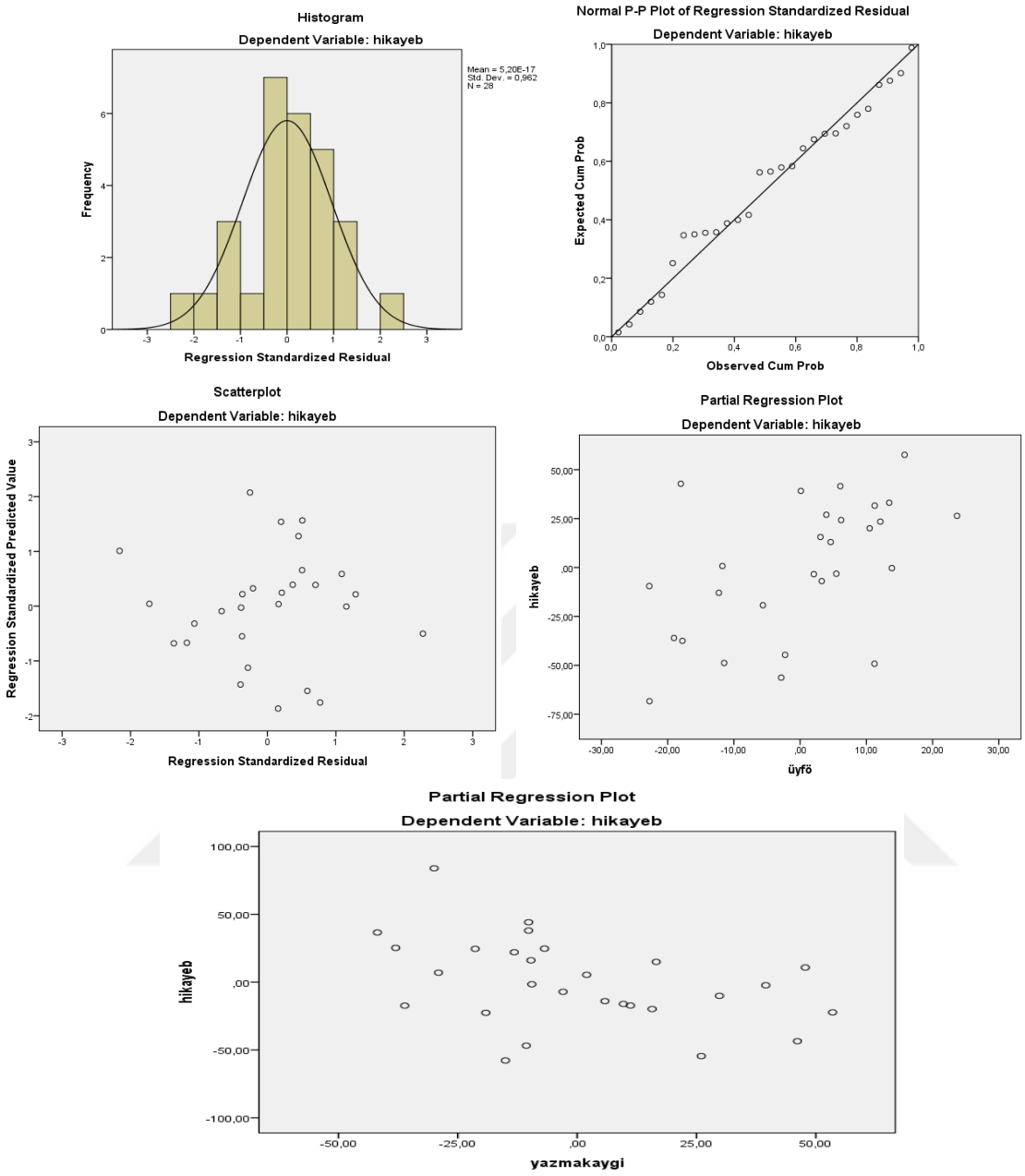
Yazma kaygısının ve üstbilişsel yazma farkındalığının birlikte hikâye yazma başarısını yordama durumunu ortaya koymak amacıyla veriler üzerinde çoklu regresyon analizi yapılmıştır. "Çoklu regresyon, bir bağımlı (yordanan) değişken ile bununla ilişkisi olan bir dizi yordayıcı değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için yapılan bir analizdir" (Can, 2014, s. 273). Çoklu regresyon analizinde amaç, bir bağımlı değişken üzerinde birden fazla bağımsız değişkenin etkisini incelemektir (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 267). Bunun yanında, "bir değişken üzerinde etkisi olan bir dizi değişkenin etkilerinin derecelerini ve bu değişkendeki değişimi açıklamada önceliklerini belirlemek" de çoklu regresyonun amaçları arasındadır (Can, 2014, s. 274). Bu araştırma sorusuna dayalı olarak yazma başarısını yordamada yazma kaygısının ve üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerinin etkisini incelemek ve bu iki yordayıcının yazma başarısı üzerindeki etki derecelerini belirlemek amaçlanmıştır.

Çoklu regresyon modeli kurarken modele dâhil edilecek bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde bir etkisi olduğuna ilişkin sağlam bir teorik alt yapıdan hareket edilmesi gerektiği aksi takdirde modelin geçerliliğinin olumsuz etkilenebileceği ifade edilmektedir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014, s. 376). Bunun yanında çoklu regresyon analizinin yapılabilmesi için değişkenlerin normal dağılım sergilemesi, yordayıcı değişkenlerin her birinin yordanan değişkenle arasındaki ilişkinin doğrusal olması, yordayıcı değişkenlerin

kendi arasında yüksek derecede ilişki bulunmaması ve yordama işleminde, tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki farkların normal dağılım sergilemesi gibi birtakım şartların sağlanmış olması gerekmektedir (Can, 2014, s. 275).

Çoklu regresyon analizinde, doğrusallık ve normallik varsayımlarının karşılanmasını güçleştiren uç değerlerin olup olmadığının incelenmesi önerilmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 99). Söz konusu uç değerler Mahalanobis uzaklığı olarak bilinen bir istatistiksel işlemle belirlenebilmektedir (Mertler ve Vannatta'dan aktaran Çokluk vd, 2010, s. 14). "Mahalanobis uzaklığı, genel olarak bir bağımsız değişkenin, değişkenlerin ortalamasından ne derece farklılaştığının (uzaklaştığının) göstergesidir" (Can, 2014, s. 282). Bu kapsamda yapılan incelemede en yüksek Mahalanobis uzaklık değerinin 5,46113 olduğu belirlenmiştir. Bu değer, bağımsız değişken sayısı 2 olan çoklu regresyon modelinde kay-kare tablosunda p=0,01 düzeyinde belirlenen 9.210'nin altındadır. Dolayısıyla regresyon işleminde uç değerler bulunmamaktadır.

Yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı ve puanların normal dağılım gösterip göstermedikleri incelenmiştir. Normallik ve doğrusallık varsayımlarının incelenmesine ilişkin grafikler Şekil 64'te verilmiştir:



Şekil 64. Normallik ve doğrusallık varsayımlarına ilişkin grafikler

Şekil 64 incelendiğinde, standardize edilmiş artık değerler ile standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulmuş saçılma diyagramının doğrusal bir ilişkiyi tanımladığı görülmektedir. Görüldüğü üzere noktalar bir eksen etrafında toplanma eğilimindedirler. Standardize edilmiş yordanan değerler için oluşturulan histogram ve normal dağılım eğrileri de normale yakın bir dağılım göstermektedir. Bunun yanında üstbilişsel yazma farkındalığı

ve yazma kaygısı yordayıcı değişkenlerinin hikâye yazma başarısıyla sergiledikleri kısmi ilişkileri temel alan saçılma diyagramları incelendiğinde; üstbilişsel yazma ve hikâye yazma başarısı arasında doğrusal ve pozitif, yazma kaygısı ve hikâye yazma başarısı arasında ise doğrusal ve negatif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre üstbilişsel yazma farkındalığı düzeyi arttıkça yazma başarısı da artmakta, kaygı düzeyi arttığında ise yazma başarısı azalmaktadır.

Verilerin normalliğine ilişkin bilgiler ise Tablo 43'te verilmiştir:

Tablo 43

Değişkenlerin Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi

	Shapiro-Wilk		
Değişkenler	İstatistik	Serbestlik derecesi (sd)	Anlamlılık
Hikâye yazma başarısı	,926	28	,050
ÜBYF	,956	28	,281
Yazma Kaygısı	,942	28	,122

Tablo 43'te görüldüğü üzere normal dağılım durumunun incelenmesi amacıyla yapılan Shapiro-Wilk testinin sonucunda üstbilişsel yazma farkındalığı p=,281, yazma kaygısı p=,122, hikâye yazma başarısı ise p=,50 olarak belirlenmiştir. Bu değerler p<.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı değildir. Dolayısıyla verilerin normallikten sapma göstermediği belirlenmiştir.

"Regresyon işleminin doğru sonuçlar verebilmesi için yordanan değişimler birbirinden bağımsız olmalı yani yordayıcı (bağımsız) değişkenlerin kendi aralarında yüksek düzeyde ilişki bulunmamalıdır" (Can, 2014, s. 280). Bu değişkenler arasındaki yüksek düzeyde ilişki, "çoklu bağlantılılık" ya da "çoklu eş doğrusallık" sorunu olarak ifade edilmekte ve bu sorun potansiyel bir problem kaynağı olarak yanlış yorumlamalara ve sonuç çıkartmalara neden olabilmektedir (Çokluk vd., 2010, s. 70). Çoklu doğrusal bağlantı, değişkenler arasındaki korelasyonların (r>0.90 ve üzeri gibi) yüksek olması durumunda ortaya çıkmaktadır (Çokluk vd., 2010, s. 35). Bu kapsamda yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olup olmadığını belirleyebilmek ve analizlerden elde edilen sonuçların yanlış yorumlanmasının önüne geçmek amacıyla birtakım işlemler yapılmıştır.

Öncelikle yordayıcı değişkenlerin kendi aralarında yüksek derecede ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Tablo 44'te söz konusu değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları verilmiştir:

Tablo 44

Değişkenler Arasındaki İkili Korelasyon Değerleri

Değişkenler	HYB	ÜBYF	YK	DW Katsayısı
HYB	1,000	,474	-,330	1,863
ÜBYF	,474	1,000	,080	
YK	-,330	,080	1,000	

Not: R^2=0,310; Varyans büyütme faktörü (VIF)=1,007; Tolerans değeri=0,994; Durum indeksi (CI)=16.837

Tablo 44 incelendiğinde üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma kaygısı yordayıcı değişkenlerinin kendi aralarındaki korelasyon katsayılarının r=,080 olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2014) söz konusu değerin ,80 üzerinde olduğunda çoklu bağlantılığın olabileceğini, ,90 üzerindeki bir korelasyonun ise ciddi bir çoklu bağlantı sorununa işaret ettiğini belirtmektedir. Dolayısıyla ikili korelasyon değerleri açısından değerlendirildiğinde yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin çoklu bağlantılıktan oldukça uzak olduğu görülmektedir.

Tabloya bakıldığında üstbilişsel yazma farkındalığı ve hikâye yazma başarısı arasında pozitif (r=,47), yazma kaygısı ve hikâye yazma başarısı arasında (*r*=-,33) negatif düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu değerler Büyüköztürk'ün (2014) sınıflamasına göre 0,31-0,70 aralığında olduğu için orta düzeyde bir ilişkiye işaret etmektedir. Buna göre üstbilişsel yazma farkındalığı arttıkça hikâye yazma başarısı da artmakta, yazma kaygısı arttığında ise hikâye yazma başarısı düşmektedir.

Çoklu regresyon analizinde değişkenler arasında ayrıca otokorelasyon probleminin olmaması gerekmektedir. Otokorelasyon, bir gözlemin hata teriminin diğer gözlemin hata teriminden etkilenmediği varsayımının sağlanmaması durumunda ortaya çıkmaktadır (Uysal ve Günay, 2001). Otokorelasyon, 0 ile 4 arasında bir değer alan ve hata terimlerinin bağımsızlığı ön koşulunu kontrol etmek için kullanılan bir istatistik olan Durbin Watson testi ile belirlenebilmektedir (Field'dan aktaran İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014, s. 372). Sıfıra yakın değerler, modeldeki değişkenlerin hata terimleri arasında oldukça güçlü pozitif bir

korelasyon anlamına gelirken 4'e yakın bir değer, hata terimleri arasında oldukça güçlü negatif bir korelasyon olduğu anlamına gelir (Field'dan aktaran İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014, s. 372). Olması beklenen Durbin Watson değeri 1,5 ile 2,5 arasındadır (Küçüksille, 2010, s. 267). Tabloya bakıldığında DW testi değerinin 1, 863 olduğu görülmektedir. Bu değer, değişkenler arasında otokorelasyon problemi olmadığını göstermektedir.

Varyans artış faktörleri ve bağımsız değişkenler için tolerans değerleri de incelenmiştir. Çoklu bağlantılığın olmaması için bir bağımsız değişkenle ilgili olarak diğer bağımsız değişkenlerin açıklayamadıkları varyans oranı olan tolerans değerinin (1-R^2) ,20'den daha büyük olması, varyans büyütme faktörü (*VIF*= 1/(1-R^2) değerinin de 10'dan küçük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 100). Tablodaki değere bakıldığında en yüksek *VIF* değerinin 1,007; tolerans değerinin ,994 olduğu görülmektedir. Bunun yanında tolerans değerinin (1-R^2)'den küçük olması, sorun teşkil edecek düzeyde çoklu korelasyon olarak yorumlanmaktadır (Leech, Barret ve Morgan'dan aktaran Can, 2014, s. 291). Regresyon modeline bakıldığında düzeltilmiş R^2 değerinin 0,310 olduğu görülmektedir. Hesaplanan tolerans değeri (1-R^2)'den büyüktür (0,994>0,690). Ayrıca en yüksek durum indeksinin *CI*=16.837 olması ve bu değerin yüksek düzeyde çoklu doğrusal bağlantı probleminin göstergesi kabul edilen 30'un (Albayrak'tan aktaran Çokluk vd., 2010) altında bulunması da yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılığın olmadığını ortaya koymaktadır.

Verilerin normal dağılması, yordayıcı değişkenler ve yordanan değişken arasında doğrusal bir ilişki olması, yordayıcı değişkenlerin arasında yüksek düzeyde bir ilişki olmaması ve tahmin edilen değerlerle gözlenen değerler arasındaki farkın normal dağılım sergilemesi nedenleriyle çoklu regresyon analizinin tüm varsayımları karşılanmıştır. Analiz, deney grubunun son testlerinden elde edilen veriler üzerinden yapılmıştır. Çoklu regresyon analizinde yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişkinin genellenebilir anlamlılıkta olması için bağımsız değişken sayısının beş katı örneklem önerilmektedir (Ho'dan aktaran Can, 2014, s. 276). Bu analizde iki bağımsız değişken (üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma kaygısı) olduğu için 28 katılımcılı bir örneklemin yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Yordayıcı ve yordanan değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve örneklem sayıları Tablo 45'te verilmiştir:

Tablo 45

Yordayıcı ve Yordanan Değişkenlere İlişkin Betimleyici İstatistik Değerleri

	Ortalama	Standart Sapma	Örneklem (Deneysel işleme giren katılımcı sayısı)
HYB	105,2500	36,43525	28
ÜBYF	85,2857	12,75077	28
YK	83,2143	26,75729	28

Tablo 45 incelendiğinde deneysel işleme giren katılımcı sayısının her bir değişkende aynı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin hikâye yazma başarıları üzerinde etkisi olduğu düşünülen üstbilişsel yazma farkındalığı düzeyi ve yazma kaygısının söz konusu başarıyı ne şekilde yordadığını ortaya koymak amacıyla aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Aşamalı çoklu regresyon analizinde öncelikle bağımlı değişken *Y* ile en yüksek korelasyonu veren, yani bir anlamda bağımlı değişkenin varyansına en büyük katkıyı verecek olan bağımsız değişken X_1 seçilerek işleme başlanır. Daha sonra *Y*'nin varyansına birinciyle birlikte en büyük katkıyı getiren X_2 bağımsız değişkeni analize alınır ve işlem bu şekilde sürdürülür (Büyüköztürk, 2014, s. 99-100). Anlamlı katkı getirmeyen değişken modele alınmaz (Can, 2014, s. 275). Tablo 46'da hikâye yazma başarısının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizinin model özetine yer verilmiştir:

Tablo 46

Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Model Özeti

					Değişim İstatistikleri					
Model	R	R^2	Düzeltilmiş R^2	Standart Kestirim Hatası	R^2 Değişimi	F Değişimi	sd1	sd2	p	Durbin-Watson
1	,474[a]	,225	,195	32,69116	,225	7,539	1	26	,011	
2	,601[b]	,362	,310	30,25598	,137	5,354	1	25	,029	1,863

Not: Model 1 için yordayıcılar: üstbilişsel yazma farkındalığı. Model 2 için yordayıcılar: üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma kaygısı, bağımlı değişken: hikâye yazma başarısı

Tablo 46 incelendiğinde regresyon analizinin iki aşamada gerçekleştirildiği görülmektedir. Birinci aşamada analize hikâye yazma başarısı üzerinde %22,5 ile en fazla varyansı açıklayan üstbilişsel yazma farkındalığı değişkeni girmiştir. Analizin ikinci aşamasında varyansa %13,7 ile katkı sağlayan yazma kaygısı değişkeni de dâhil edilmiştir ve açıklanan

varyans %36,2'ye yükselmiştir. Bir başka deyişle üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma kaygısı birlikte hikâye yazma başarısındaki değişimin %36,2'sini açıklamaktadır. Geriye kalan %63,8'lik kısım modele dâhil edilmeyen değişkenler tarafından açıklanmaktadır. Oluşturulan regresyon modelindeki *R* değerinin anlamlı olup olmadığının değerlendirilmesi amacıyla yapılan varyans analizi sonucunda elde edilen değerler Tablo 47'de verilmiştir:

Tablo 47

R Değerinin Anlamlılığının Test Edildiği Varyans Analizi Sonuçları

Model		Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık
1	Regresyon	8056,745	1	8056,745	7,539	,011[a]
	Artık	27786,505	26	1068,712		
	Toplam	35843,250	27			
2	Regresyon	12957,634	2	6478,817	7,077	,004[b]
	Artık	22885,616	25	915,425		
	Toplam	35843,250	27			

Not: Bağımlı değişken: Hikâye yazma başarısı, a. Yordayıcılar: ÜBYF, b. Yordayıcılar: ÜBYF, Yazma kaygısı

Varyans analizi tablosunda çoklu regresyon modelinin anlamlılığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Tablo 47'de yer alan birinci model; üstbilişsel yazma farkındalığının tek başına; ikinci model ise üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma kaygısının birlikte öğrencilerin hikâye yazma başarısını yordama durumunu göstermektedir. Yazma kaygısının analiz dışında bırakıldığı ilk regresyon modeline göre üstbilişsel yazma farkındalığının hikâye yazma başarısıyla olan ilişkisi anlamlıdır ($F_{(1\text{-}26)}$= 7,539, p<,01). İkinci modele göre de üstbilişsel yazmanın ve yazma kaygısının birlikte, hikâye yazma başarısı ile istatiksel olarak anlamlı bir ilişkisinin olduğu sonucuna varılmıştır (R=0,601, R^2=0,362) ($F_{(2\text{-}25)}$= 7,077, p<0,01). Varyans analizi sonuçları, bağımlı değişken olan hikâye yazma başarısının değerini tahmin etmede regresyon modelini kullanmanın yalnızca geçmiş gözlemler ortalamasına bakmaktan daha isabetli olacağını göstermiştir. Hikâye yazma başarısının yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizi sonuçları Tablo 48'de şu şekilde özetlenmiştir:

Tablo 48

Hikâye Yazma Başarısının Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Yordayıcı	B	SH_B	β
	Sabit	-10,291	42,532	
1	ÜBYF	1,355	,493	,474
	Sabit	24,469	42,133	
2	ÜBYF	1,440	,458	,474
	Yazma K.	-,505	,218	-,371

Not: Model 1 için R^2 =0,225 (p < 0,001); Model 2 için ΔR2=0,137 (p < 0,001). * p < 0,001

Tablo 48'de; yalnızca üstbilişsel yazma farkındalığının yordayıcı değişken olduğu birinci modelde, bağımlı değişken olan hikâye yazma başarısı üzerindeki değişimin açıklanma oranı %22,5'ken yazma kaygısının da yordayıcı değişken olduğu ikinci modelde iki değişkenin birlikte yazma kaygısındaki değişimi açıklama oranının %36,2'ye yükseldiği görülmektedir. İkinci modele göre üstbilişsel yazma farkındalığındaki 1 birimlik artış, hikâye yazma başarısında 1,440 birimlik artış sağlarken yazma kaygısındaki 1 birimlik artış hikâye yazma başarısında 0.505 birimlik bir düşüşe neden olmaktadır. Genel olarak değerlendirildiğinde hikâye yazma başarısı üzerinde üstbilişsel yazma farkındalığının göreli etkisi daha fazla olsa da yazma kaygısı da %13,7 oranında yazma başarısındaki değişime etki etmektedir. Tüm bu veriler, hikâye yazma başarısının tahmin edilmesinde üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma kaygısının yordayıcı değişkenler olduğu bu regresyon modelinden yararlanılabileceğini ortaya koymuştur.

TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Boyutlarına Etkisine İlişkin Bulgular

Ön test ve son testlere bakıldığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalığı boyutlarındaki (yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, bildirime dayalı bilgi, izleme/değerlendirme/hata ayıklama, planlama) puanları anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

Araştırma sorusunun cevaplanması için ilişkisiz örneklemler için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Bu kapsamda her bir düzeyin normal dağılım özelliklerini gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tablo 49'da beş düzeyde yapılan normallik testlerine ilişkin veriler yer almaktadır:

Tablo 49

ÜYF Alt Boyutlarının Normalliğine İlişkin Shapiro-Wilk Testi

	Shapiro-Wilk											
	$DG_{öntest}$			$DG_{sontest}$			$KG_{sontest}$			$KG_{sontest}$		
	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p	İst.	sd	p	İst.	sd	p
YB	,962	28	,382	,957	28	,295	,963	27	,453	,967	27	,531
KB	,938	28	,097	,935	28	,084	,944	27	,164	,897	27	,012
BDB	,967	28	,503	,951	28	,214	,923	27	,052	,952	27	,242
İDH	,959	28	,323	,966	28	,480	,978	27	,823	,925	27	,054
PLA	,951	28	,211	,977	28	,770	,945	27	,178	,976	27	,751

Tablo 49'daki anlamlılık değerlerine bakıldığında yalnızca koşulsal bilgi alt boyutunun son testinin *p*>,05 şartını sağlamadığı görülmektedir. Bu nedenle yalnızca bu boyuta ilişkin merkezi eğilim ve çarpıklık/basıklık katsayı değerlerine bakılmış ve bu değerler Tablo 50'de verilmiştir:

Tablo 50

Koşulsal Bilgi Alt Boyutu Son Testinin Normalliğine İlişkin Katsayı Değerleri

Merkezi Eğilim			Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları					
$\bar{x}$	Ortanca	Tepe	ÇK	Std. Hata	Z-İstatistiği	BK	Std. Hata	Z-İstatistiği
11,93	12,00	14,00	-,122	,448	-,272	-1,400	0,872	-1, 606

Koşulsal bilgi alt boyutunun son testinin normalliğine ilişkin verilerin yer aldığı Tablo 50'ye bakıldığında her ne kadar basıklık katsayısının ±1 sınırları içinde yer almadığı görülse de her iki z-istatistik değerinin de ±1,96 sınırları içinde bulunması diğer alt boyutlar gibi koşulsal bilgi alt boyutundaki ortalama puanların da normal dağıldığının kabul edilebileceğini göstermektedir. Grupların varyansların homojenliğini sınamak için Levene testi yapılmıştır. Test sonucunda tüm alt boyutlar ve testin tamamı için varyansların homojen olduğu (*p*>,05) görülmektedir. Bu yüzden varyans analizinin temel varsayımları sağlanmıştır. Üstbilişsel yazma farkındalığı boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin ön test ve son teste göre dağılımı Tablo 51'de verilmiştir:

Tablo 51

ÜYF Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerlerinin Ön Test ve Son Teste Göre Dağılımı

Boyutlar		N	$\bar{X}$	Ss
YB	DG (ön test)	28	8,8929	2,18309
	DG (son test)	28	10,3929	2,87182
	KG (ön test)	27	9,7778	2,27585
	KG (son test)	27	9,9630	2,08440
KB	DG (ön test)	28	10,7857	1,98806
	DG (son test)	28	12,2857	1,99735
	KG (ön test)	27	11,6667	2,16617
	KG (son test)	27	11,9259	2,40074
BDB	DG (ön test)	28	20,3929	2,37797
	DG (son test)	28	22,1071	3,02262
	KG (ön test)	27	21,2963	3,63545
	KG (son test)	27	21,5185	3,35548
İDH	DG (ön test)	28	15,3571	3,00881
	DG (son test)	28	18,4643	3,23731
	KG (ön test)	27	17,4815	3,54499
	KG (son test)	27	16,4074	4,39632
P	DG (ön test)	28	18,3571	3,58199
	DG (son test)	28	21,7143	4,37888
	KG (ön test)	27	19,2593	4,64586
	KG (son test)	28	21,7143	4,37888

Tablo 51 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarında denk sayıda katılımcının olduğu görülmektedir. Bunun yanında deney grubuna ait son test puanları tüm boyutlarda daha yüksektir. En düşük ön test ortalamaları da yine deney grubuna aittir.

Varyans analizinde her bir grubun diğer gruplarla karşılaştırılmasını sağlayan çoklu karşılaştırma testleri yapılabilir. Bu testler, F testi ile gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlendikten sonra tüm grupların olası ikişerli kombinasyonlarının birbiriyle karşılaştırılmasını sağlar (Field'dan aktaran İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014, s. 317-318). Bu araştırma problemine dayalı olarak ÜYFÖ'nün her bir boyutuna ilişkin çoklu karşılaştırmalar yapmak ve olası anlamlı farklılıkları belirlemek amacıyla çoklu karşılaştırma testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi, ortalamalar arasındaki farkın önemli olarak saptanabilmesinin diğer testlere göre daha zor olduğu en tutucu çoklu karşılaştırma testidir (İslamoğlu ve Alnıaçık, 2014, s. 319). Scheffe testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalara ilişkin değerler Tablo 52'de verilmiştir:

Tablo 52

ÜYFÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	Varyansın Kaynağı	*sd*	*Kareler Toplamı*	*Kareler Ortalaması*	*F*	*p*	*Anlamlı fark*
YB	Gruplar arası	3	33,386	11,129	1,969	,123	-
	Gruplar içi	106	598,987	5,651			
	Toplam	109	632,373				
KB	Gruplar arası	3	34,274	11,425	2,490	,064	-
	Gruplar içi	106	486,280	4,588			
	Toplam	109	520,555				
BDB	Gruplar arası	3	42,491	14,164	1,450	,233	-
	Gruplar içi	106	1035,728	9,771			
	Toplam	109	1078,218				
İDH	Gruplar arası	3	150,766	50,255	3,927	,011	DG_{son}*- $DG_{ön}$
	Gruplar içi	106	1356,652	12,799			
	Toplam	109	1507,418				
P	Gruplar arası	3	194,163	64,721	3,442	,019	DG_{son}*- $DG_{ön}$
	Gruplar içi	106	1993,328	18,805			
	Toplam	109	2187,491				

Tablo 52'de yer alan yöntemsel bilgi boyutundaki ortalama puanlara bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin ortalamasının kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamasıyla karşılaştırıldığında ön testten son teste daha fazla arttığı görülmektedir. Buna göre deney grubunun son test ortalaması ($\bar{X}_{DS}$=10,40) ön test ortalamasından

($\bar{X}_{DÖ}$=8,90) yaklaşık 1,5 puan fazlayken kontrol grubunun son test ortalaması ($\bar{X}_{KS}$=9,96) ön test ortalamasının ($\bar{X}_{KÖ}$=9,78) yalnızca 0,18 puan üzerindedir. Ancak analiz sonuçları deney grubundaki artış da dâhil olmak üzere gruplar arasındaki değişimlerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ve yöntemsel bilgi boyutundan alınan puanların dört farklı grup arasında anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur ($F_{(3,106)}$=1,969, p>,05).

Koşulsal bilgi boyutu ortalamaları incelendiğinde de deney grubundaki artışın yine kontrol grubundaki artışa oranla daha fazla olduğu görülmektedir. Buna göre ön testte 12,29 olan ortalama, son testte yine 1,5 puanlık artışla 10,79'a çıkarken kontrol grubundaki artış 0,3'te kalmıştır. Ancak bu farklılık da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F_{(3,106)}$=2,490, p>,05). Yapılan çoklu karşılaştırmalar koşulsal bilgi puanlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir.

Bildirime dayalı bilgi boyutunda da deney grubunun ön test ve son test ortalamaları arasında deney grubu son testi lehine ortaya çıkan fark, kontrol grubunun son test ve ön test puanları arasındaki farktan daha büyüktür. Buna göre deney grubunun son testinde ortalama, ön teste göre yaklaşık olarak 1,7 puan artarken kontrol grubunda bu artış 0,3 puanın da altındadır. Ancak bu fark da diğer kategoriler arasındaki fark gibi istatistiksel olarak anlamlı değildir ($F_{(3,106)}$=1,450, p>.05).

İzleme, değerlendirme ve hata ayıklama boyutunda 15, 36 olan deney grubunun ortalaması son testte 18, 47 olmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin puan ortalamalarındaki 3 puanın üzerindeki artışa rağmen kontrol grubunun son test ortalamalarının ön test ortalamalarına göre yaklaşık olarak 1 puan düştüğü görülmektedir. Tabloya bakıldığında izleme, değerlendirme ve hata ayıklama boyutunda yer alan dört grubun en az ikisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (p<.05). Boyutlarda yer alan hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğunun anlaşılması amacıyla Scheffe çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Test sonuçları, deney grubundaki artışın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ve deney grubunun son test ortalamalarının aynı grubun ön test ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymaktadır ($F_{(3,106)}$=3,927, p<.05).

Planlama boyutu açısından bakıldığında 21,71 olan deney grubu son test ortalamasının ön test ortalamasına göre yaklaşık olarak 3,5 puan; kontrol grubu son test ortalamasının ön test ortalamasına göre 2,5 puan arttığı görülmektedir. Scheffe çoklu karşılaştırma testi, kontrol

grubundaki artışın anlamlı düzeyde olmadığını, deney grubundaki artışın ise istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır ($F_{(3,106)}$=3, 442, p<.05). Bu sonuç, TYES modelinin deney grubundaki öğrencilerin planlama boyutundaki puanlarını arttırmada istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olumlu etkisinin olduğunu göstermektedir.

Ancak izleme, değerlendirme ve hata ayıklama boyutu ile planlama boyutlarında yer alan dört grubun en az ikisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (p>.05).

Tek faktörlü varyans analizinin sonucunda hesaplanan F değerinin her bir boyuttaki anlamlılık testi sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi ve bildirime dayalı bilgi boyutlarındaki grupların hiçbiri arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir (p>.05). Ancak izleme, değerlendirme ve hata ayıklama boyutu ile planlama boyutlarında yer alan dört grubun en az ikisi arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir (p<.05). Yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi sonucunda anlamlı farkın deney grubu son test ve ön test puanları arasında deney grubu son testi lehine olduğu belirlenmiştir. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü; izleme, değerlendirme ve hata ayıklama boyutunda $\boldsymbol{\eta}^2 = 0{,}100$ (d=0,667) planlama boyutunda ise $\boldsymbol{\eta}^2 = 0{,}089$ (d=0,625) olarak hesaplanmıştır. Bu etki büyüklükleri J. Cohen'in (1988) sınıflandırmasına göre orta düzeydedir. Bir başka deyişle TYES izleme, değerlendirme ve hata ayıklama boyutu ve planlama boyutları üzerinde orta düzeyde bir etkiye sahiptir.

TYES Modeline Dayalı Hikâye Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Kaygı Düzeylerine Olan Etkisine İlişkin Bulgular

TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretiminin öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

TYES modelinin öğrencilerin yazma kaygı düzeylerine olan etkisinin belirlenebilmesi amacını taşıyan bu araştırma sorusu dört alt problem şeklinde düzenlenmiştir. Kontrol grubunun ve deney grubunun kendi içindeki tekrarlı ölçümlerine ilişkin analizler ilişkili örneklemler için t-testi ile kontrol ve deney grubunun ön testlerinin ve son testlerinin karşılaştırıldığı analizler ise ilişkisiz örneklemler için t-testi ile yapılmıştır. İlişkisiz örneklemler için t-testinde birbirinden bağımsız iki örneklemin aynı değişkene ilişkin ortalamaları karşılaştırılarak ortalamalar arasındaki farkın belirli bir anlamlılık oranında

önemli olup olmadığı araştırılır (Gürbüz ve Şahin, 2015, s. 226). İlişkili örneklemler için t testinde ise bir örneklem veya grup üzerinde belli bir değişkene ait iki farklı zamanda yapılan ölçümlere ilişkin ortalamalar arasındaki farkın belirli bir anlamlılık oranında olup olmadığının test edilmesi söz konusudur (Gürbüz ve Şahin, 2014, s. 229).

İlişkisiz örneklemler için t-testinin yapılabilmesi için bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının her iki grupta da normal olması ve ortalamaları karşılaştırılacak örneklemlerin ilişkisiz olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2014, s. 39). Bu yüzden öncelikle verilerin normal dağılım durumu incelemiştir. Tablo 53'te verilerin dağılımının normalliğinin sınandığı testlere, çarpıklık ve basıklık katsayılarına yer verilmiştir:

Tablo 53

Grupların Yazma Kaygı Ortalamalarının Ön Test ve Son Testlere Göre Normallik Testleri

		Shapiro-Wilk			Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları					
	Test	İstatistik	Sd	p	ÇK	Std. Hata	Z-İstatistiği BK		Std. Hata	Z-İstatistiği
Ön test	Deney	,959	28	,328	0,165	0,441	0,374	-0,875	0,858	1,019
	Kontrol	,976	27	,756	0,220	0,448	0,491	0,196	0,872	0,225
Son test	Deney	,942	28	,122	,499	,441	1,131	-,467	,858	-0,544
	Kontrol	,976	27	,755	,256	,448	0,571	-,293	,872	-0,336

Tablo 53'te yer alan Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde ön test ve son testlerde yer alan iki grupta da tek değişkenli normallik varsayımının karşıladığı (p>.05) ve verilerin t-testi yapılması için uygun özellikler taşıdığı belirlenmiştir. ±1 sınırları içindeki çarpıklık ve basıklık katsayıları ile çarpıklık ve basıklık değerlerinin, kendi standart hatasına bölünmesi ile elde edilen ±1.96 sınırları içindeki değerler de dağılımın normalden aşırı sapma göstermediğini ortaya koymaktadır.

İlişkili örneklemler için t testinin de güvenilir sonuçlar verebilmesi için ortalaması kıyaslanacak verilerin, farklarının oluşturduğu veri dizisinin normal dağılım özelliği taşıması gerekmektedir (Can, 2014, s. 136). Bu kapsamda yapılan normallik testi sonucunda ortaya çıkan değerler Tablo 54'te verilmiştir:

Tablo 54

Yazma Kaygısı Ön Test, Son Test ve Fark Puanlarının Normallik Testleri

		Shapiro-Wilk			Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları					
		İstatistik	Sd	p	ÇK	Std. Hata	Z-İstatistiği	BK	Std. Hata	Z-İstatistiği
Deney	Ön test	,959	28	,328	,165	,441	0,374	-,875	,858	-1,019
	Son test	,942	28	,122	,499	,441	1,131	-,467	,858	-0,544
	Fark	0,933	28	,075	-,857	,441	-1,943	1,083	,858	1,262
Kontrol	Ön test	,976	27	,756	,220	,448	0,491	,196	,872	0,225
	Son test	,976	27	,755	,256	,448	0,571	-,293	,872	-0,336
	Fark	,942	27	,133	-,756	,448	1,687	,596	,872	0,683

Tablo 54'te yer alan Shapiro-Wilk değerleri incelendiğinde ön test, son test ve fark puanlarının normalden aşırı sapma göstermediği ve dağılımların normal olduğu görülmektedir (p>.05). Tabloda yer alan çarpıklık ve basıklık katsayıları da dağılımın normal olduğunu göstermektedir. Normallik varsayımı karşılandığından veriler üzerinde ilişkili örneklemler için t-testi yapılmıştır.

Alt problemler ve bu alt problemlere dayalı olarak elde edilen bulgular şu şekildedir:

a) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test yazma kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

TYES modeline dayalı olarak hikâye yazma öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin ön test yazma kaygı puanlarıyla geleneksel yüz yüze ortamda öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test yazma kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır. Tablo 55'te bu test sonucunda ortaya çıkan değerlere yer verilmiştir:

Tablo 55

Yazma Kaygısı Ön Test Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	*p*
DG	28	95,39	26,84294	53	-0,466	0,643
KG	27	92,07	25,89762			

Tablo 55 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin ön test yazma kaygı ortalamaları ($\bar{X}$=95,39) ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test yazma kaygı ortalamaları ($\bar{X}$=92,07)

arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(53)}$=-0,466, p>.05). Deney grubundaki öğrencilerin ön test yazma kaygı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilere göre yüksek olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu nedenle iki grubun yazma kaygı düzeylerinin uygulama öncesinde birbirine denk olduğu kabul edilebilir.

b) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test yazma kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?

TYES modeline dayalı olarak hikâye yazma öğretimi yapılan deney grubu öğrencilerinin son test yazma kaygı puanlarıyla geleneksel yüz yüze öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla veriler üzerinde ilişkisiz örneklemler için t-testi yapılmıştır.

Tablo 56'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin YKÖ'den aldıkları son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla yapılan t-testinin sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 56

Yazma Kaygısı Son Test Puanlarının Gruplara Göre T-Testi Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
DG	28	83,21	26,757	53	,868	,389
KG	27	89,77	29,310			

Tablo 56 incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin yazma kaygı ortalamaları ($\bar{X}$=83,21) ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygı ortalamaları ($\bar{X}$=89,78) arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(53)}$=0,868, p>.05). Her ne kadar deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasındaki yazma kaygı düzeyleri kontrol grubuna göre daha düşük olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunamıştır.

c) Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin son test yazma kaygı puanları ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma kaygı puanlarının uygulama sonrasında anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla ilişkili örneklemler için t-

testi yapılmıştır. Tablo 57'de kontrol grubunun ön testi ve son testine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma ve anlamlılık değerlerine yer verilmiştir:

Tablo 57

Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Ortalamalarının T-Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	n	$\bar{X}$	S	sd	t	*p*
Ön test	27	92,0741	25,89762	26	1,415	0,169
Son test	27	89,7778	29,31045			

Tablo 57 incelendiğinde geleneksel yüz yüze öğretim yapılan kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamalarının ($\bar{X}$=92,07) son test puan ortalamalarından ($\bar{X}$=89,78) daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ortalamalar arasındaki bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(26)}$=1,415, p>.05). Geleneksel yüz yüze öğretim alan öğrencilerin yazma kaygı puanları ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

d) Deney grubunda yer alan öğrencilerin son test yazma kaygı puanları ve ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Deney grubu öğrencilerinin son testten aldıkları puanların ön test puanlarından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmama durumunu belirleyebilmek amacıyla ilişkili örneklemler için t testi yapılmıştır. Tablo 58 bu test sonucunda elde edilen verileri içermektedir:

Tablo 58

Deney Grubunun Yazma Kaygısı Ön Test ve Son Test Ortalamalarının T-Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	n	$\bar{X}$	S	sd	t	*p*
Ön test	28	95,39	26,842	27	6,041	,000
Son test	28	83,21	26,757			

Deney grubunda yer alan öğrencilerin TYES'e dayalı hikâye yazma öğretimi öncesinde ve sonrasında aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenebilmesi amacıyla yapılan ve Tablo 58'de sunulan ilişkili örneklemler için t testi sonucunda, TYES'e dayalı öğretim yapılan grubun uygulama öncesindeki yazma kaygı puanları ortalaması ($\bar{X}_{öntest}$=95,39) ile uygulama sonrasındaki yazma kaygı puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür [$t_{(27)}$=6,041, p<.05]. Buna göre TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi alan grubun kaygı düzeyi ön teste göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde

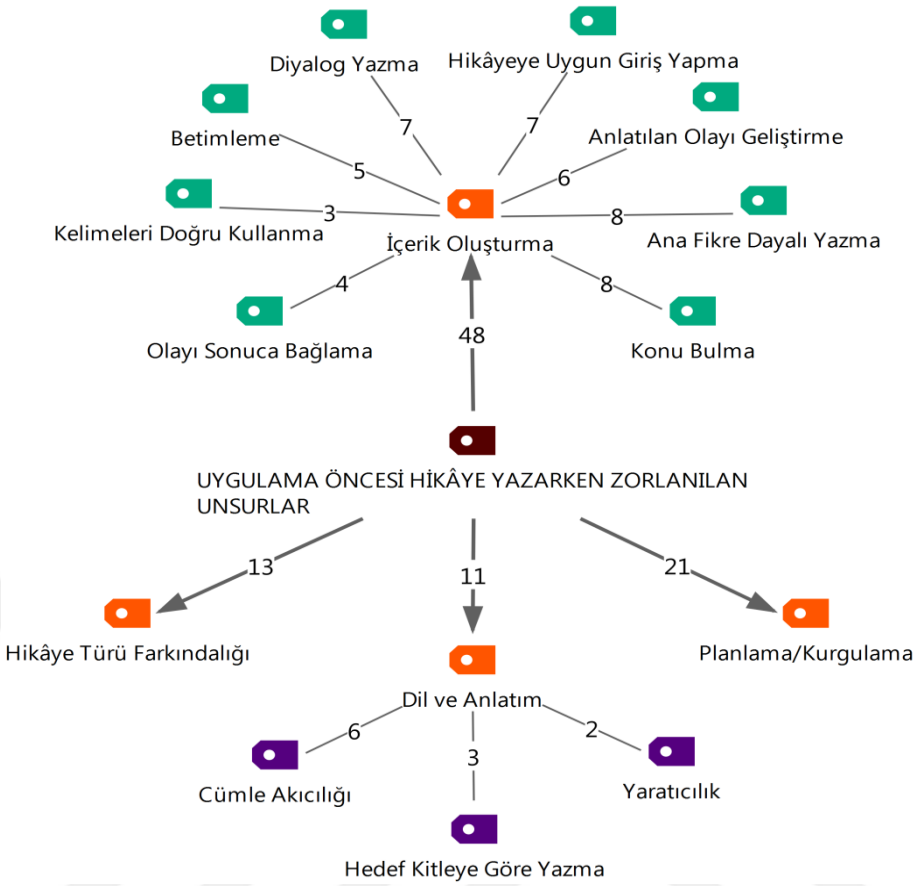
düşmüştür. Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (*d*=1,14) TYES'in yazma kaygısının düşürülmesi üzerinde yüksek düzeyde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde nitel bulgular ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlara yer verilmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesinde hikâye yazarken zorlandıklarını düşündükleri unsurlara, geleneksel yüz yüze öğretimin olumlu ve olumsuz yönlerine, TYES'in sınıf içi ve sınıf dışı aşamalardaki yararlarına, TYES'in olumsuz yönlerine, TYES ve geleneksel yüz yüze öğretimin farklarına, TYES modeline dayalı yazmanın geliştirdiği becerilere, TYES'te yaşanan sorunlara, video soru ve açıklamalarına, TYES'in yansıtma ve değerlendirme aşamasına, TYES'e yönelik duyuşsal unsurlara (motivasyon kaynakları ve tutum) yönelik görüşlerine ve bu modele ilişkin önerilerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin Uygulama Öncesinde Hikâye Yazarken Zorlandıklarını Düşündükleri Unsurlar

Uygulama boyunca paylaşılan videolarda öğrencilere uygulama öncesinde zorlandıkları unsurlarla ilgili sorular sorulmuştur. Bu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan kodlar ve bu kodlara ilişkin frekans değerleri Şekil 65'te verilmiştir:



Şekil 65. Uygulama öncesinde hikâye yazarken zorlanılan unsurlar

Şekil 65 incelendiğinde öğrencilerin hikâye yazarken en fazla zorlandıkları boyutun içerik oluşturma (f=48) olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşleri incelenip ilgili kodlara yerleştirildiğinde içerik oluşturma boyutuna yerleştirilen görüş sayısının tüm görüşlerin yarısından fazlasını (%51,1) oluşturduğu belirlenmiştir. Bu boyutu sırasıyla planlama/kurgulama (f=21), hikâye türü farkındalığı (f=13) ile dil ve anlatım (f=11) izlemektedir. Öğrencilerin içerik oluşturma boyutunda en fazla zorlandıkları unsurlar ise konu bulma (f=8), ana fikre dayalı yazma (f=8), hikâyeye uygun giriş yapma (f=7) diyalog yazma (f=7) anlatılan olayı geliştirme (f=6) betimleme (f=5) olayı sonuca bağlama (f=4) ve kelimeleri doğru kullanma (f=3) olarak sıralanmaktadır. Alt kodlara yerleştirilen görüşlere bakıldığında sayısal olarak dengeli bir dağılımın olduğu görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin içerik oluşturmanın tek bir boyutunda sorun yaşamadığını, sorunların çeşitlilik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

> **Ö3:** Benim, konuydu; konu bulmaktı. Mesela aklıma hemen bir fikir gelmiyordu. Ama sonradan fikirler oluşmaya başladı. *(konu bulma)*
>
> **Ö22:** Ana fikirle ilgili paylaşılan videolar çok yararlıydı. Sadece ana fikrin yeterli olmadığını öğrendik. Çünkü (ana fikri) yardımcı fikirlerle desteklemek gerekiyordu. Önceden sadece konu bulup yazıyordum. Kopuk kopuk olabiliyordu yazdıklarım. *(ana fikre dayalı yazma)*
>
> **Ö2:** Yani bilemiyordum. Çok uzun mu olsun yoksa çok kısa mı? Yoksa süslü kelimeler mi olsun? Karar veremiyordum. *(diyalog yazma)*
>
> **Ö19:** Giriş bölümüne nasıl başlayacağımız anlatılıyordu. Ben bunda zorluk yaşıyordum. Oradaki kişilerin tanıtılması, yerin betimlenmesi falan. Bunları yazınca gerçekten daha güzel oluyor hikâye. *(hikâyeye uygun giriş yapma)*
>
> **Ö18:** Bir yerde saplanıp kalıyorsunuz. Yazacak bir şey gelmiyor aklınıza. *(anlatılan olayı geliştirme)*

Öğrenciler içerik oluşturma boyutundan sonra en fazla planlama/kurgulama aşamasında zorladıklarını ifade etmektedirler. Öğrencilerin önemli bir bölümü (f=21) bir hikâyenin genel yapısını oluştururken ve planlarken zorlandıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden bir örnek şu şekildedir:

> **Ö4:** Aslında benim nasıl bir şey yazacağım az çok belli. Bunu nasıl kurgulayacağım biraz sıkıntı oluyordu. O yüzden yararlı oldu. Giriş, gelişme, sonuç bölümünde ne yazacağımı daha iyi kurgulayabiliyorum. *(planlama/kurgulama)*

Öğrencilerin zorlandıkları diğer bir boyut olan hikâye türü farkındalığı da önemli ölçüde görüşün (f=13) yerleştirildiği başka bir kod olmuştur. Buna göre öğrenciler, hikâye türünün belirgin özellikleri, diğer türlerden farkları, hikâyenin temel unsurları gibi konularda farkındalık ve bilgi eksikliğine dayalı olarak zorluk yaşadıklarını ifade etmektedirler. Öğrenci görüşlerinden bir örnek şu şekildedir:

> **Ö5:** Ben kompozisyon yazdığımda onu hikâyeden farklı bir şey zannediyordum. Aslında yazdığım hikâye de bir kompozisyonmuş. Bunu söylemiştiniz daha önce de. Ters yüzden sonra hikâyenin ne olduğunu öğrendim. Nasıl yazılacağını öğrendim. Yanlış yaptığım şeylerin olduğunu gördüm. (hikâye türü farkındalığı)

Görüş alınan öğrencilerin bir bölümü (f=11) hikâyenin temel unsurlarıyla ve belirgin özellikleriyle uyumlu bir üslup oluşturma konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmektedirler. Metin oluşturma sürecinin önemli bir boyutunu oluşturan dil ve anlatım kendi içinde cümle akıcılığı (f=6) hedef kitleye göre yazma (f=3) ve yaratıcılık (f=2) olmak üzere üç alt kodda incelenmiştir. Görüşlerden örnekler şu şekildedir:

Ö9: Yazdığım cümleleri beğenmiyordum bazen. O yüzden de yazmaya başlasam bile (yazmayı) bitiresim gelmiyordu. *(cümle akıcılığı)*

Ö1: Hikâye yazdığımda basit mi oluyor anlayamıyordum. *(hedef kitleye göre yazma)*

Öğrencilerin içerik oluştuma ve planlama başta olmak üzere hikâye yazmayla ilgili olarak yaşadıkları birçok sorun, özellikle uygulamanın ilk haftalarındaki sınıf içi yazma çalışmalarında da gözlemlenmiş ve araştırmacı günlüğüne şu cümlelerle yansıtılmıştır.

> (…) Kendi deneyimlerimden de hareketle şunu söyleyebilirim ki öğrenciler yazdıkları metne bir başlık koymayı genellikle unutuyor. Belki heyecandan, belki dikkatsizlikten belki de öğrencilerin başlık unsurunu çok önemsememesinden kaynaklanıyor bu durum. Ya da öğrencilerin yazdıkları bir metin için tercih ettikleri başlık, metnin içeriği hakkında bilgi vermekten ya da okuyucunun ilgisini çekmekten uzak olabiliyor. (…) Öğrencilerin uygulama öncesinde yazdıkları ve ön test olarak toplanan hikâyelerin tam dokuz tanesinde bir başlık bulunmuyor, 12'si ise tek bir paragraftan oluşuyordu. Bu, öğrencilerin bir hikâye oluşturmaya yönelik bilişsel ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin uygulama öncesinde istenen düzeyde olmadığını gösteren önemli bir veri bence. (AG, 17.04.2017)

> (…) Öğrenciler yazmaya başladıktan 6-7 dakika sonra E… geldi ve yazısının bittiğini söyleyerek kâğıdı bana verdi. Yazı tek bir paragraftan oluşuyordu ve yazım noktalama açısından da pek iyi görünmüyordu. Yazının bir başlığı olmadığı gibi belli bir ana fikri de yoktu. Düşüncelerin sürekliliği sağlanamamış ve çoğu cümle yarım bırakılmıştı. Zaten oldukça az sayıdaki cümlenin neredeyse hiçbiri büyük harfle başlamıyordu. Üstelik yazıda kelime yanlışları da vardı. Bu durum, belki düşüncelerin yeterince geliştirilememesinden belki de öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının düşük olmasından kaynaklanıyor. (AG, 11.04.2017)

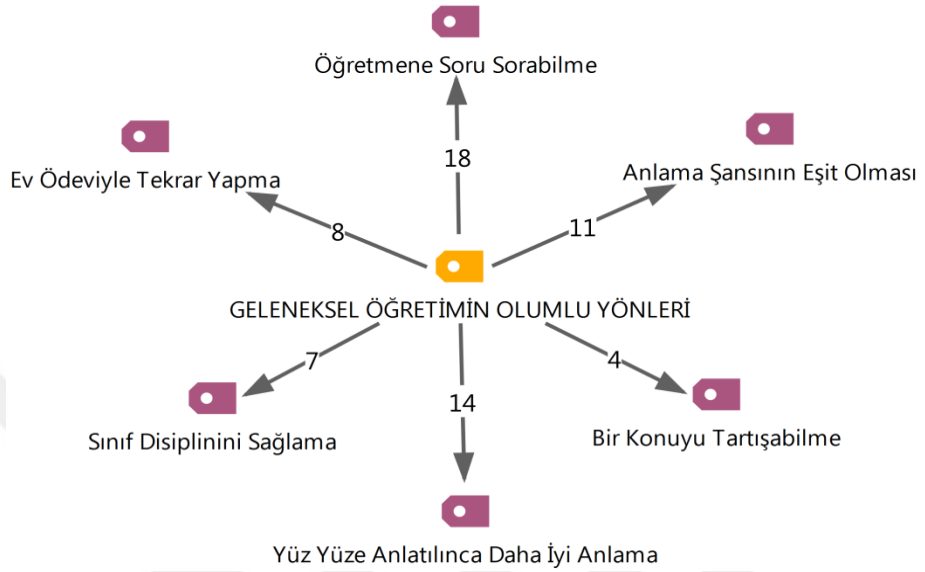
> (…) Okuma, dinleme ve yazma öğrenme alanlarının tamamını ilgilendiren bir etkinlik haftasıydı aslında. Sınıf öncesinde öğrencilerin videoları izlemeleri; izledikleri videoda yer alan temayı belirlemeleri, konuyu tespit etmeleri; sınıftaki uygulamadan öncede Plickers etkinliğindeki sorularda yer alan parçaları okuyarak bunların ana fikrini bulmaları ve son olarak bunlara dayalı metin kaleme almaları… Bunların hepsi tüm öğrenme alanlarına hitap eden etkinlikler oldu. Bunlara rağmen özellikle temayı ifade etmede güçlük yaşayan öğrenciler vardı. Temanın soyut olması ve ders verici metinlerin dışındaki metinlerde belirlenmesinin zor olması gibi hususlar buna yol açmış olabilir. (AG, 23.04.2017)

> (…) Etkinliği en son tamamlayan öğrenci, ilk tamamlayan öğrenciden 7-8 dakika sonra kâğıdını getirmişti. Tüm kâğıtları topladıktan sonra öğrencilere en çok zorlandıkları unsurun ne olduğunu sordum. Öğrenciler genel olarak zorlanmadıklarını ve etkinliğin basit olduğunu söyleseler de birkaç öğrenci tema konusunu anlamadıklarını ve bu terimi daha önce hiç duymadıklarını ifade ettiler. Sonrasında çalışma kâğıtlarını değerlendirirken bu durumun üç öğrenciyle sınırlı olmadığını anladım. Bu nedenle sonraki hafta Edpuzzla'a yükleyeceğim video sayısını arttırmaya karar verdim.

Geleneksel Yüz Yüze Öğretimin Olumlu Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere "Sizce öğretmenin ders anlattığı, öğrencinin dersi dinlediği ve evde ödevini yaptığı bu öğretim anlayışının olumlu özellikleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Şekil

66'da, elde edilen görüşler doğrultusunda oluşan kodlar ve bu kodlara ilişkin frekans değerleri verilmiştir:



Şekil 66. Geleneksel yüz yüze öğretimin olumlu yönleri

Şekil 66 incelendiğinde geleneksel öğretimin olumlu yönlerinin 6 ana kod etrafında ele alındığı ve en fazla görüşün öğretmene soru sorabilme (f=18) koduna yerleştirildiği görülmektedir. Bunun yanında öğrenciler yüz yüze anlatılınca daha iyi anlamayı da (f=14) geleneksel öğretimin belirgin olumlu özelliklerinden biri olarak görmektedirler. Eşit şartlarda ve aynı fiziki ortamda ders anlatımı yapılan öğrencilerin de anlama şanslarının eşit olması (f=11) diğer bir olumlu yön olarak belirtilmiştir. Bu kodları, ev ödeviyle tekrar yapma (f=8) sınıf disiplinini sağlama (f=7) ve bir konuyu tartışabilme (f=4) izlemektedir. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

> **Ö11:** Öğretmene, sınıfta parmak kaldırarak istediğim soruyu sorabilirim. *(öğretmene soru sorabilme)*
>
> **Ö6:** Ben gelenekseli seçerdim. Çünkü video izlemek bana saçma geliyor. Göz göze iletişim kurmak daha etkili. Ama orada videoyu oynatıyorsun. Onu dinlemeye çalışıyorsun. Bence geleneksel öğretimde anlamadığın şeyleri videoda izlesen daha iyi olur. *(yüz yüze anlatılınca daha iyi anlama)*
>
> **Ö13:** Herkese aynı şey anlatılıyor. Ben anlıyorsam herkes anlayabilir. Ama tabii çalışmak gerekiyor. *(Anlama şansının eşit olması)*

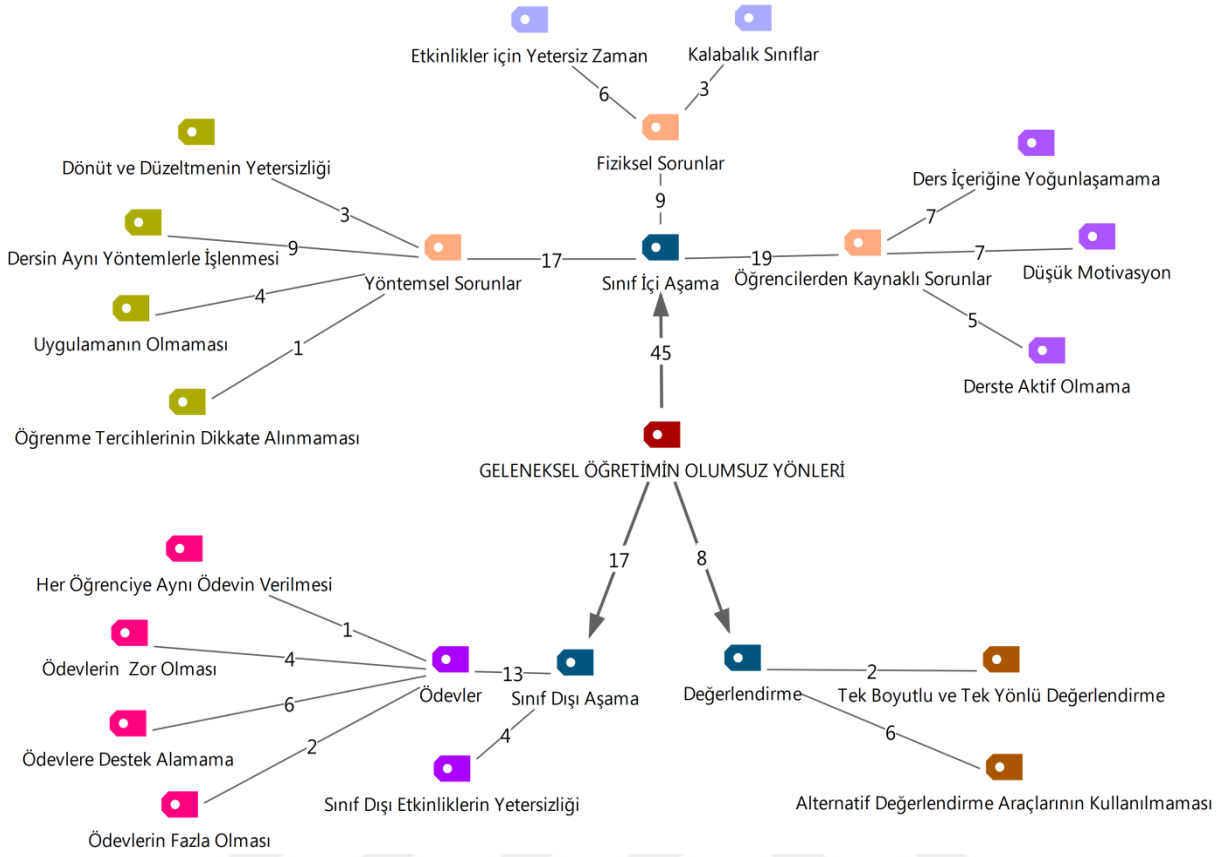
> **Ö7:** Derste dersi dinleyen, evde de ödevlerini yapan öğrenci zaten kesinlikle konuyu çalışmış demektir. Akşam, ödevlerini yapmazsa ya da konu tekrarı yapmazsa konunun çoğu unutuluyor. O yüzden ödevler şart. *(ev ödeviyle tekrar yapma)*
>
> **Ö16:** Öğretmen ders anlattığında herkes dinlemek zorunda. Ses yapıldığında öğretmeni duyamayacağımız için herkes sessizce dinliyor. *(sınıf disiplinini sağlama)*

Her ortamda ve her şartta geçerli; her açıdan diğer öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerinden üstün olan bir yaklaşımdan ya da modelden söz edilemez. Yüz yüze öğretim olarak bilinen yaklaşımın da diğer yaklaşımlar karşısında belli avantajları bulunmaktadır. Özellikle disiplini sağlama gibi noktalarda geleneksel öğretimin sahip olduğu üstünlük, araştırmacı günlüğüne de rapor edilmiştir:

> TYES modelini uyguladığım sınıfta ders esnasında daha fazla gürültü oluyor. Şüphesiz ki bu, yapılan etkinliklerden de kaynaklanıyor. Çünkü deney grubunda kısa sınavlar ve grup etkinlikleri var. Bu etkinliklerin yapılması esnasında öğrenciler dersin genel akışını etkileyecek düzeyde olmasa da belli disiplinsiz hareketler sergileyebiliyorlar. Diğer grubun cevabına müdahale etme, etkinlik erken bittiğinde grup arkadaşlarıyla ders dışı konularda yüksek sesle konuşma gibi… Bunun yaşanmasında öğretmen tarafından doğrudan ders anlatımının yapılamaması durumu da etkili olabilir. Çünkü ders anlatımının olmadığı sınıfta zaten öğrencinin konuyu kaçırma gibi bir endişesi yok. Kontrol grubunda gerçekleştirdiğim yüz yüze öğretimde öğrencilerin disiplin sorunları daha az. (AG, 03.05.2017)

Geleneksel Yüz Yüze Öğretimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere "Sizce öğretmenin ders anlattığı, öğrencinin dersi dinlediği ve evde ödevini yaptığı bu öğretim anlayışının olumsuz özellikleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşlerin yerleştirildiği kodlar ve frekans değerleri Şekil 67'de şu şekilde verilmiştir:



Şekil 67. Geleneksel öğretimin olumsuz yönleri

Şekil 67'de geleneksel öğretimin sınıf içi aşama, sınıf dışı aşama ve değerlendirme olmak üzere üç ana kod etrafında incelendiği görülmektedir. En fazla görüşün yerleştirildiği kod olan sınıf içi aşama (f=45) kendi içinde öğrencilerden kaynaklı sorunlar (f=19) yöntemsel sorunlar (f=17) ve fiziksel sorunlar (f=9) olmak üzere üç alt kod etrafında ele alınmıştır. Öğrencilerden kaynaklı sorunlar; ders içeriğine yoğunlaşamama (f=7) düşük motivasyon (f=7) ve derste aktif olmama (f=5) şeklinde üç alt koda daha ayrılmıştır. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

> **Ö1:** Olumsuzu; fazla ders çalışınca uyuma vaktimiz gelince uyumayınca yorgun bir şekilde okula gidince yorgunluktan dersleri dinleyemeyiz. *(ders içeriğine yoğunlaşamama)*
>
> **Ö24:** Her etkinlik aynı değil ki. Bazıları güzel oluyor. Mesela bulmaca gibi. Ama çoğunu yapmak istemiyorum. Çünkü neredeyse hepsi aynı. *(düşük motivasyon)*
>
> **Ö11:** Şu anda olan bu zaten. Çalışkan öğrenciler dersi daha iyi anlar ama tembel olanlar onlar gibi anlayamaz. Bazıları anlamadığında öğretmene soru sormaya çekiniyor. Bazıları içine kapanık oluyor. (derste aktif olmama)

Yöntemsel sorunların kapsamına giren görüşler; dersin aynı yöntemlerle işlenmesi (f=9) uygulamanın olmaması (f=4) dönüt ve düzetmenin yetersizliği (f=3) ve öğrenme tercihlerinin dikkate alınmaması (f=1) şeklinde dört; fiziksel unsurlar ise etkinlikler için yetersiz zaman (f=6) ve kalabalık sınıflar (f=3) şeklinde iki alt koda yerleştirilmiştir. Öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

> **Ö2:** Öğretmenin sürekli ders anlattığı sistem sıkıcı. *(dersin aynı yöntemlerle işlenmesi)*
>
> **Ö11:** Fen dersindeki gibi arada deney yapsak daha zevkli olur. Ama Türkçede çok fazla yok. Dersi dinliyoruz ve okuyoruz. *(uygulamanın olmaması)*

İkinci en yüksek frekansa sahip olan sınıf dışı aşamanın, kendi içinde ödevler (f=13) ve sınıf dışı etkinliklerin yetersizliği (f=4) olmak üzere iki alt koda, en az görüşün yerleştirildiği kod olan değerlendirmenin (f=8) de alternatif değerlendirme araçlarının kullanılmaması (f=6) ile tek boyutlu ve tek yönlü değerlendirme (f=2) şeklinde yine iki farklı alt koda ayrıldığı görülmektedir. Bunun yanında sınıf dışı aşamanın en fazla görüş yerleştirilen kodu olan ödevler kendi içinde, ödevlere destek alamama (f=6) ödevlerin zor olması (f=4) ödevlerin fazla olması (f=2) ve her öğrenciye aynı ödevin verilmesi (f=1) şeklinde dört alt koda daha ayrılmaktadır. Öğrenci görüşlerinden bazı örnekler şu şekildedir:

> **Ö12:** Zor bir ödev olduğunda kimseden yardım alamayız. Böyle olunca da ödev yarım kalmış oluyor. *(ödevlere destek alamama)*
>
> **Ö13:** Çalışma kitabında sınıfta yapamadığımız etkinlikleri evde yapmak zorunda kalıyoruz. Bütün derslerin ödevi birikince yoruyor bayağı. Bir de zor olunca zaman alıyor. *(ödevlerin zor olması)*
>
> **Ö27:** Ders haricinde yaptığımız ödevler var. Ama TYES'te ödevler yerine etkinlikler var, yarışmalar, videolar var, Classdojo var. *(sınıf dışı etkinliklerin yetersizliği)*
>
> **Ö16:** Çoğu zaman ders saati içinde hep anlatma oluyor. Diğer şeyler için çok vakit olmuyor. O yüzden ödevler fazla. *(etkinlikler için yetersiz zaman)*
>
> **Ö11:** Bizim sınıf çok fazla değil ama bazı sınıfların mevcudu çok olabiliyor. O yüzden fazla gürültü oluyor. *(kalabalık sınıflar)*
>
> **Ö18:** Kompozisyona öğretmen not veriyor. Keşke arkadaşlarımıza da not verebilsek. *(alternatif değerlendirme araçlarının kullanılmaması)*
>
> **Ö14:** Benim yazım o kadar da iyi değil. Bu yüzden düşük puan almaktan korkuyorum. Öğretmen bence önce yazının güzelliğine bakıyor. *(tek boyutlu ve tek yönlü değerlendirme)*

Geleneksel öğretimin olumsuz yönleri, kontrol grubunda yapılan uygulamalarda da gözlenen bir durum olmuştur. Özellikle öğreticinin anlattığı ders esnasında öğrencilerin dikkatlerinin zaman zaman dağıldığı ve basılı materyaller kullanılarak gerçekleştirilen etkinlikleri ilgi çekici bulmadıkları gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili olarak araştırmacı günlüğüne şu ifadeler yansıtılmıştır:

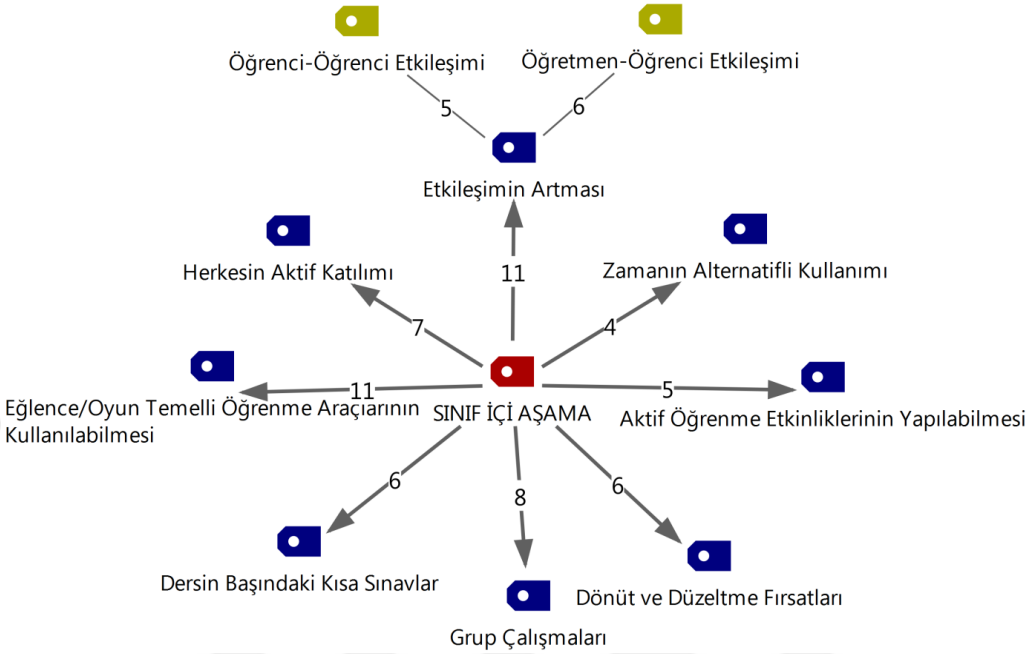
> Ders esnasında öğrencilerden biri "Keşke uygulamayı bizim sınıfta yapsaydınız." benzeri bir görüş bildirdi. Bu ifadeye sınıftan iki arkadaşı da destek verdi. İçlerinden biri, diğer sınıfta arkadaşları olduğunu ve bu arkadaşlarının derslerde yarışmalar yaptıklarını, her hafta olmasa da bir hafta bu tür etkinliklerin kendileriyle de yapılmasını rica etti. Bunun nedenini sorduğumda derste sıkıldığını ve farklı etkinlikler yapmanın daha yararlı olacağını belirtti. Öğrencilere araştırmanın amacını bir kez daha hatırlattıktan sonra böyle bir şeyin en azından uygulama süresince mümkün olmadığını gerekçeleriyle birlikte ortaya koydum. En azından gözlemlerime dayanarak deney grubundaki öğrencilerin dersteki motivasyonlarının daha üst düzeyde olduğunu söyleyebilirim. Öğrenciler için yazma etkinliğini cazip hâle getirmede öğrencinin ilgisini çekebilecek farklı uygulamalar ve materyaller devreye sokulmalı. Bunlar sadece basılı materyaller değil elbette. Farklı öğretim teknolojilerinin ve uygulamalarının sınıf içinde kullanılması gerekiyor. Bunun da sürekliliğini sağlamak oldukça önemli. Bunlar olmadıkça öğrencilerde yazma alışkanlığı ve zevki oluşturmak oldukça zor…
>
> Yaklaşık olarak 10 dakika süren Plickers etkinliğinin bitiminde öğrencilere, "hikâye haritası" başlıklı çalışma kâğıtlarını dağıttım. Plickers etkinliğinin aksine bazı öğrencilerin etkinlik süresince sıkıldıklarını gördüm. Çünkü bu, rutin olarak yaptıkları yazma uygulamalarından çok farklı değildi. İkinci derste ise öğrencilere karakterler, mekân, olay ve zamana ilişkin bölümlerin yer aldığı "hikâye unsurları" konulu çalışma kâğıtlarını dağıttım. Birinci dersteki hikâye haritası etkinliğinin aksine bu etkinliğin öğrencilerin daha fazla beğenisini kazandığını söyleyebilirim. Bunda etkinliğin görsel içermesinin bir etkisi olabilir. Ama yine de en fazla Plickers etkinliğini sevmişlerdi.
>
> Kontrol grubundaki öğrencilere verdiğim ödevleri eksiksiz yapan öğrenci sayısı oldukça az oldu. Bunu, ödevlere not verilmeyecek olmasına bağlıyorum. Ne yazık ki öğrenciler, öğretmenin kontrol edeceği ve aynı zamanda değerlendirileceği ödevleri yapma eğilimindeler. Birçoğu ödevleri, öğrenmelerini geliştirecek ve pekiştirecek bir unsur olarak görmemekte ve ödev yapmayı bir yük olarak algılamaktadırlar. Yani bir anlamda sınıfta öğrenilen sınıf duvarlarının dışına çıkamıyor.

TYES Modeline Dayalı Yazmanın Yararları Hakkındaki Öğrenci Görüşleri

Görüşmede öğrencilere "TYES modelinin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce bu modelin yararları nelerdir?" soruları yöneltilmiş, elde edilen görüşler doğrultusunda söz konusu yararlar "sınıf içi aşama" ve "sınıf dışı aşama" olmak üzere iki ana başlık altında ele alınmıştır.

Sınıf İçi Aşamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

TYES modelinin sınıf içi aşamada sağladığı yararlar Şekil 68'de verilmiştir:



Şekil 68. TYES modelinin sınıf aşamasındaki yararları

Şekil 68'e bakıldığında TYES'in sınıf içi yararlarının sekiz ana kod altında ele alındığı görülmektedir. Bu kodlar en yüksek frekanstan en düşüğe eğlence/oyun temelli öğrenme araçlarının kullanılabilmesi (f=11) etkileşimin artması (f=11) grup çalışmaları (f=8) herkesin aktif katılımı (f=7) dersin başındaki kısa sınavlar (f=6) dönüt ve düzeltme fırsatları (f=6) aktif öğreme etkinliklerinin yapılabilmesi (f=5) ve zamanın alternatifli kullanımı (f=4) şeklinde sıralanmaktadır. Bunun yanında etkileşimin artması kodunda öğretmen-öğrenci etkileşimi (f=6) ve öğrenci-öğrenci etkileşimi (f=5) başlıklı iki ayrı alt kod yer almaktadır. Öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

> **Ö14:** Sınıf içinde yaptığımız etkinliklerle oynadığımız oyunları sevdim. Hepsi eğlenceliydi. Normal dersler gibi sıkıcı değil. Bence bizim daha iyi öğrenmemizi sağlıyor. *(eğlence/oyun temelli araçların kullanılabilmesi)*
>
> **Ö21:** Az önceki soruda evet dedim. Çünkü bence en önemli yararı arkadaşlarımızla derste daha fazla iletişim kurmamız. Normalde öğretmen ders anlatıyor biz dinliyoruz. Yanımızdakiyle konuşmak zaten yasak oluyor. Ama bunda serbest. *(etkileşimin artması)*
>
> **Ö7:** En çok grupça yaptığımız etkinlikleri sevdim. *(grup çalışmaları)*

Ö19: Sınıf daha eğlenceli hâle geldi. Diğer derslerde hiç konuşmayanlar vardı. Sizin dersinize daha fazla katılıyorlar. *(herkesin aktif katılımı)*

Ö5: Diğer derslerden çok farklı. Ters yüzün anlamını bile bilmiyordum başlarda. Sonradan ne kadar yararlı olduğunu anladım. Öğretmenimiz bize işleyeceği konuyu söylerdi ama bazılarımız çalışmadan gelirdi. Ödevlerini de yapmazdı. Şimdi mecbur yapıyor. Çünkü onları yapmazsa Plickers'tan düşük puan alacak. *(dersin başındaki kısa sınavlar)*

Ö20: Sınıf içinde yaptıklarımızı görebiliyorduk ve yanlışlarımızı anlıyorduk. *(dönüt ve düzeltme fırsatları)*

Ö8: Arkadaşlarımızla birlikte etkinlik yapabiliyoruz. Düşün paylaş vardı. Onu yapmıştık. Herkes bir cümle söyleyip hikâye oluşturmaya çalışıyorduk. Başka bir hafta da onu yapmıştık. *(aktif öğrenme etkinliklerinin yapılabilmesi)*

Ö5: Bu sadece bir yazma dersi. Türkçe dersinde birçok şey işliyoruz ve yazmıyoruz. Yazmaya çok az bir zaman kalıyor. O yüzden bizim sorumluluğumuzu arttırıyor. İyi bir şey yani. *(zamanın alternatifli kullanımı)*

TYES'in sınıf içindeki yararlarına ilişkin olarak araştırmacının günlüğüne yansıttığı birçok ifade, öğrencilerin görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Sınıf içindeki iletişim ve etkileşimin artması ve herkesin aktif katılımı gibi durumlar, çoğu defa günlüğe yansıtılan bu ifadelerin içeriğini oluşturmuştur. Örnekler şu şekildedir:

TYES'in, sınıf içindeki iletişimi başka bir boyuta taşıdığı çok net bir şekilde anlaşılıyor. Sınıf içinde sorulan bir soruya cevap vermede çekingen davranan öğrencilerin bugünkü sesli hikâye oluşturma etkinliğindeki performansları bunu kanıtlıyor. Esasen yalnızca Türkçe öğretiminde değil tüm derslerdeki öğretim etkinliklerinin temel amaçlarından biri de bu: sınıfın tamamının katılım gösterdiği ve aktif olduğu bir öğrenme ortamı oluşturabilmek. TYES uygulamalarında bu sağlanmış gibi görünüyor. Birkaç öğrencinin etkinlikler ne olursa olsun pasif tutumu devam etse de yanlış yapmaktan korkmayan ve kendisini sınıfın önemli bir parçası olarak gören öğrencilerin sayısının arttığını görebiliyorum. Çünkü not kaygıları yok. Dolayısıyla yazma kaygılarını tetikleyecek bir durum da yok. Bu ortamda yazma becerilerini geliştirmek daha kolay.

Öğrencilerin yazılarına sözlü geri bildirim verdim. Sonrasında da yazılı geri bildirim verdiğim kâğıtları elektronik ortama aktararak ClassDojo'ya yükledim. Öğrenciler bu sayede hatalarını görmüş oldu.

Sınıftaki öğrencilerin tamamı Plickers etkinliğini sevdi. Tabii ki bu etkinlik geleneksel sınıf ortamlarında da yapılabilir. Ama TYES'te sınıf dışındaki öğrenmelerin değerlendirilmesi ve öğrencilerin sınıfa gelmeden önce videoları izlemeleri çok daha kritik bir işleve sahip. Plickers ya da benzeri bir sınavın yapılması öğrencilerin videoları dikkatli bir şekilde izleyip izlemediklerini ortaya çıkarıyor. Bu sınavlar ön öğrenme düzeyleriyle ilgili istatistiki bilgiler sunuyor ve dersin devamında yapılabileceklerle ilgili bir planlama/plan değişikliği yapma noktasında öğretmenlere yol gösteriyor. Üstelik bunu yaparken öğrencileri sıkmıyor. Plickers ve alternatif uygulamalar TYES'in sınıf içi aşamasının genel mantığıyla son derece uyumlu bir görüntü sergiliyor.

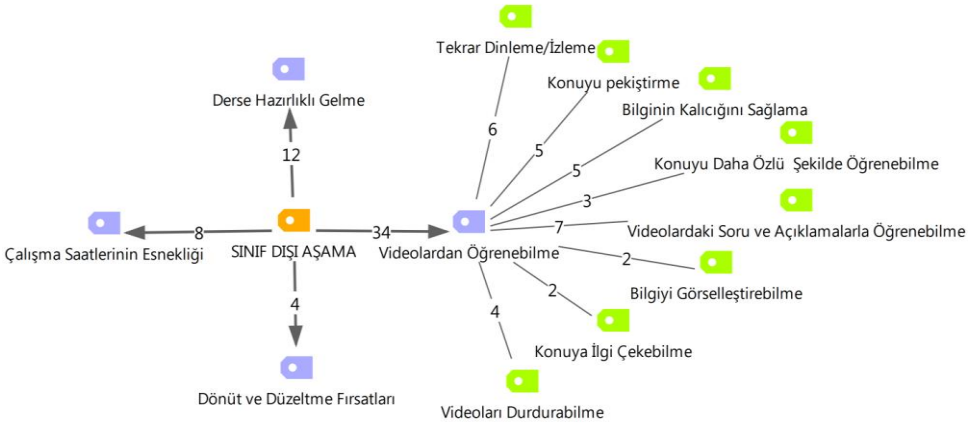
Videolarda yer alan “Dersin başındaki kısa sınavlarla ilgili ne düşünüyorsunuz? sorusuna verilen cevaplar da kısa sınavların öğrenciler tarafından TYES’in yararlı bir uygulaması olarak görüldüğünü ortaya koymaktadır. Buna göre dersin başındaki kısa sınavların gerekli olduğunu savunan öğrencilerin toplam oranı %80 (n=20)’dir. Buna göre öğrencilerin %36’sı (n=9) kısa sınavların öğreticinin uyguladığı şekilde, %16’sı (n=4) daha az soru, % 28’si (n=7) ise daha fazla soru içerecek şekilde yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu sınavları zaman kaybı olarak gören ve gerekli olmadığını düşünen öğrencilerin oranı yalnızca %20 (n=5)’dir.

Videolar aracılığıyla öğrencilere “Sınıf içinde arkadaşlarınızla ve öğretmeninizle kurduğunuz iletişim nasıldı?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya cevap veren öğrencilerin %72’si (n=18) TYES modeliyle sınıf içindeki iletişimlerinin daha fazla, %24’ü (n=6) ise geleneksel yüz yüze sınıf ortamıyla aynı olduğunu ifade etmişlerdir. Yalnızca bir öğrenci sınıf içi iletişimin önceki geleneksel öğrenme ortamınına göre daha az olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilere “Bir anlatımı dinlemektense sınıf zamanını problem çözmek veya aktif öğrenme alıştırmaları (öğretici ya da yardım sunan birinin rehberliğinde) yapmak için kullanmayı tercih ederim.” görüşüne katılıyor musunuz? sorusu da yöneltilmiştir. Soruya cevap veren öğrencilerin %56’sı (n=14) bu görüşe kesinlikle katıldığını, %20’si (n=5) katıldığını, %12’si (n=3) katılmadığını, %4’ü (n=1) kesinlikle katılmadığını, %8’i (n=2) ise kararsız olduğunu ifade etmişlerdir. Katılma düzeyleri farklı olsa da öğrencilerin büyük çoğunluğu sınıf zamanında aktif öğrenme alıştırmaları yapmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Sınıf Dışı Aşamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri

TYES modelinin sınıf içi aşamada sağladığı yararlar Şekil 69’da verilmiştir:



Şekil 69. TYES modelinin sınıf dışı aşamadaki yararları

Şekil 69'da TYES modelinin sınıf dışı aşamadaki yararları, videolardan öğrenebilme (f=34) derse hazırlıklı gelme (f=12) çalışma saatlerinin esnekliği (f=8) dönüt ve düzeltme fırsatları (f=4) olmak üzere dört ana kod etrafında toplanmıştır. En fazla frekansa sahip olan videolardan öğrenebilmenin yararları ise sekiz alt koda dağılmıştır. Bunlar en yüksekten en düşük frekansa doğru videolardaki soru ve açıklamalarla öğrenebilme (f=7) tekrar dinleme/izleme (f=6) konuyu pekiştirme (f=5) bilginin kalıcılığını sağlama (f=5) videoları durdurabilme (f=4) konuyu daha özlü şekilde öğrenebilme (f=3) bilgiyi görselleştirebilme (f=2) ve konuya ilgi çekebilme (f=2) olarak sıralanmaktadır. Örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö3: "Önceden konuyla ilgili dersi izlememiz sonradan sınıfa gelmemiz daha etkili bir yöntem." *(derse hazırlıklı gelme)*

Ö21: İstediğim zaman kendi başıma evde çalışabiliyorum. Bana kalmış. (*çalışma saatlerinin esnek olması)*

Ö3: Sınıfta öğretmenin herkesle tek tek ilgilenmesini sağlıyor. Herkes güzel yazamıyor çünkü aynı düzeyde değiller. Kimin yanlışı neyse o söyleniyor, düzeltiliyor gerekirse. *(dönüt ve düzeltme fırsatları)*

Ö22: Bazı videolar öğretiyor gerçekten. *(videolardaki soru ve açıklamalarla öğrenebilme)*

Ö5: İnsanın anlayamadığı bir şeyi tekrar tekrar izleyebilmesi bence güzel bir şey. Bu daha avantajlı geliyor. *(tekrar dinleme/izleme)*

Ö7: Öğreneceğimiz konuyu önceden bilmiş oluyoruz. Sınıfta da pekiştiriyoruz. *(konuyu pekiştirme)*

Ö17: Konuyu daha zor unutuyorum. Belki daha fazla çalışıyoruz gibi geliyor ama ödevleri sayarsak bence aynı. *(bilginin kalıcılığını sağlama)*

Ö19: Diyelim ki not almam gereken bir yer var. Durdurup kaldığım yerden devam edebilmem güzel. *(videoları durdurabilme)*

Ö8: Derslerde çok fazla detay var. O kadar fazla şey anlatılıyor ki hepsini öğrenmemiz imkânsız gibi yani. Ama videolarda neye ihtiyacımız varsa o anlatılıyor. *(konuyu daha özlü şekilde öğrenebilme)*

Ö1: Ne anlatıldığı görülüyor. Resimler oluyor, kısa filmler… Betimleyeceğim nesneler gözümün önünde oluyor. *(bilgiyi görselleştirme)*

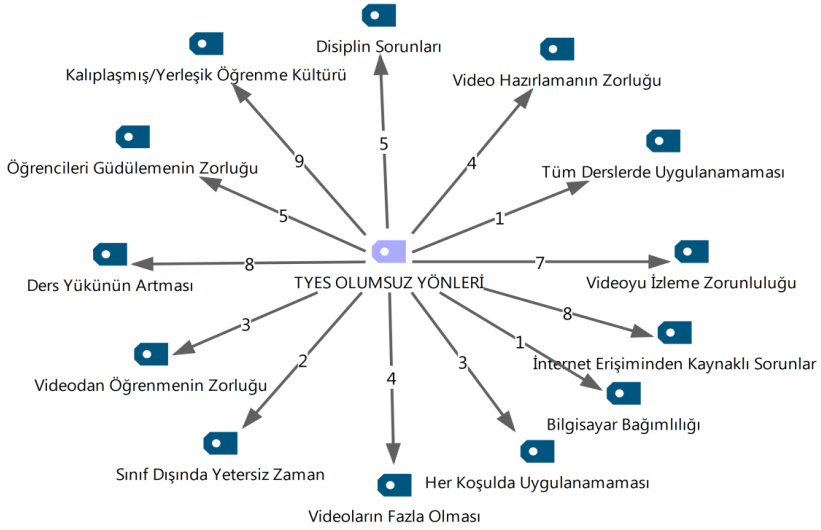
Ö5: Normalde diyelim ki bir konu var çok sıkıcı olan. Öyle resim, müzik koyunca daha fazla izleyesim geliyor. Ama sınıftaki gibi sadece biri anlatıyorsa yine sıkıcı olabiliyor. *(konuya ilgi çekebilme)*

TYES modelinin derse hazırlıklı gelme fırsatı sağladığı, araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle yansımıştır:

Kontrol grubunda anlattığım konulara ilişkin olarak öğrencilerin bazılarının ön öğrenmeleri mevcut. Ama bu bilgilerin sınıfın tamamına ulaştırılması gerekiyor. Bu yüzden de ders anlatımı, sınıfta konuyu bilen hiç kmsenin olmaması ya da konuyu bilen birkaç kişinin olması durumuna göre farklılık göstermiyor. Her şekilde sınıfta ders anlatılıyor. TYES'te ise öğrenciler, kullanmaları gereken ama hâlihazırda geri çağıramadıkları bilgileri öğretmenden bağımsız olarak videoları izleme yoluyla tekrar edinme şansına sahip. Böylece sınıftaki etkinliklere hazır hâlde geliyorlar. Üstelik hatalarını tekrar görebilme fırsatları da var. Bunun için yapmaları gereken şey yalnızca kendi hesaplarına giriş yapmak. Hangi soruyu doğru ya da yanlış cevapladıklarını görebiliyorlar.

TYES'in Olumsuz Yönlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Araştırma kapsamında öğrencilere "Sizce TYES'in olumsuz yönleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci görüşleri Şekil 70'te şu şekilde verilmiştir:



Şekil 70. TYES'in olumsuz yönleri

Şekil 70'te öğrencilerin, kalıplaşmış/yerleşik öğrenme kültürünün etkisini (f=9) TYES modelinin en olumsuz yönü olarak gördükleri ortaya konulmaktadır. Örnek öğrenci görüşü şu şekildedir:

> **Ö22:** Video izlemek zevkli. Hepsi değil ama çoğu zevkli. Ama buna alışmamış olanlar için zor olabilir belki. Sonuçta ilk defa böyle bir şeyle karşılaşıyoruz. *(kalıplaşmış/yerleşik öğrenme kültürü)*

Anlatılacak konuyla ilgili ön bilgiye sahip olunmadan derse hazırlıksız gelindiği ve sınıf zamanında öğretmenin ders anlatımının dinlenip evde, eğitsel yararı sürekli tartışılan ev ödevlerinin yapıldığı geleneksel öğrenme kültürü içinde yetişen öğrenciler geleneksel öğrenme kültürünü devam ettirme eğiliminde olabilmektedirler. Dolayısıyla öğrenciler; ders öncesinde tamamlamaları gereken görevleri, eş güdümün sağlanamadığı durumlarda yine ödev olarak algılayabilmektedir. Bu durum, sınıf dışında da olsa ders anlatımının kalıplaşmış/yerleşik öğrenme kültürüne benzer şekilde varlığını devam ettirmesinden ve ters yüz edilmiş öğrenme süreçlerinin bir yönüyle geleneksel öğrenme öğretme süreçlerinden tam anlamıyla farklılaşamamasından kaynaklanmaktadır. Kalıplaşmış/yerleşik öğrenme kültürü, öğrencilerde "Yine ödev yapıyoruz." düşüncesinin oluşmasına neden olabilecek ve özellikle sınıf dışı zamanda ters yüz edilmiş öğrenmenin amaçlarının gerçekleşmesini engelleyebilecek bir durum olabilir.

Öğrenciler, internet erişiminden kaynaklı sorunları (f=8) ve ders yükünün artması durumunu (f=8) modelin önemli olumsuz özellikleri olarak görmektedir. Ders anlatımlarının olduğu videolar, ders öncesinde EdPuzzle platformu üzerinden öğrencilerle paylaşıldığından videoların izlenmesi ve videolarda yer alan soruların yanıtlanarak açıklamaların takip edilmesi, doğal olarak internet erişiminin olmadığı durumlarda mümkün olmamaktadır. Ancak internet erişiminin olduğu durumlarda da zaman zaman kesilme, kota aşımı, hızda yavaşlama vb. durumlar yaşanabilmektedir. Öğrencilerin bir kısmı da kendi deneyimlerinden hareketle bu gibi durumların videoların izlenememesine neden olabileceği, dolayısıyla TYES modelinin uygulanmasını olumsuz yönde etkileyebileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

> **Ö4:** İnternet erişimi olmayan kişiler hiçbir şey izleyemez. *(internet erişiminden kaynaklı sorunlar)*

Öğrenme amaçlarının gerçekleştirilmesi öğretmenlerin olduğu kadar öğrencilerin de ders içi ve ders dışındaki sorumluluklarını yerine getirme durumlarıyla ilişkilidir. Geleneksel öğretim anlayışında sınıf dışı zamandaki aşamada öğrenci sorumluluğu, sınıfta gerçekleştirilen dersten sonra öğretmen tarafından verilen ödevlerin belirtilen süreye kadar bitirilmesi çerçevesinde ele alınırken TYES modelinde söz konusu sorumluluk alanının büyük bölümünü, sınıftaki ders gerçekleştirilmeden önce öğretmen tarafından paylaşılan ders anlatımı videolarının izlenmesi oluşturmaktadır. Öğrencilerin bir bölümü TYES modelindeki bu sorumluluğun ders yüklerini artıran bir unsur olduğunu düşünmektedirler. Bakıldığında geleneksel öğretimde var olan ödevlerin öğrenciler üzerinde ciddi bir ders yükü oluşturduğu kabul edilse de bu durumun sınıf içi zamandaki ders anlatımının gerçekleşmesi, etkinliklerin yapılması ve içeriğin anlaşılması için olmazsa olmaz bir unsur olma niteliği taşımaması; öğrencilerin ödevlerini yapmamaları ya da eksik yapmaları durumunu beraberinde getirmektedir. Öte yandan TYES modelinde ders öncesinde videoların izlenmesinin sınıf zamanında gerçekleştirilecek etkinliklerin amacına ulaşması açısından zorunlu olması, öğrencilerin ders yüklerinin arttığını düşünmelerine neden olabilecek bir unsur olarak görülebilir. Görüşmelerden elde edilen veriler de bu düşünceyi doğrular niteliktedir. Öğrencilerin bir bölümü (f=8) TYES modelinin ders yükünü arttırdığını ve bu durumun söz konusu modelin olumsuz bir özelliği olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin örnek görüşleri şu şekildedir:

> **Ö7:** Biraz bize bağlı bu durum. Ama sanırım ters yüzde biraz daha fazla çalışıyoruz. Çünkü sadece sınıftaki çalışmalar yok. Sınıfta verdiğiniz etkinlikler yazma üzerine olduğu için orada zaten çalışıyoruz. Bir de videolar var ve onları izliyoruz. O yüzden fazla, evet… *(ders yükünün artması)*

Öğrencilere ayrıca "Ters yüz edilmiş sınıfı geleneksel anlatımın olduğu sınıfla karşılaştırdığınızda hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki çalışma süreniz hakkında ne düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Soruya cevap veren öğrencilerin %44'ü (n=11) iki modelde de ders çalışma sürelerinin aynı olduğunu, %32'si (n=8) TYES modelinde daha fazla çalıştıklarını, %24'ü (n=6) ise geleneksel sınıf modelinde daha fazla çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin videoyu izlemek zorunda olmaları da TYES modelinin başka bir olumsuz özelliği olarak görülmektedir. Bu durum kalıplaşmış/yerleşik öğrenme kültürünün bir sonucu olarak düşünülebilir. Öğrenci görüşlerine bakıldığında ders kitabı başta olmak üzere yazılı/basılı materyallere dayalı bir öğrenme kültürü içinde yetişen ve e-öğrenme fırsatlarından ne şekilde yararlanacağını bilmeyen öğrencilerin videoları izlemek zorunda olmaları modelin olumsuz bir özelliği olarak belirtilmektedir. Bunun yanında bu durum, öğrencinin sorumluluğunu arttıran bir unsur olarak görülmektedir.

TYES modelinin olumsuz özellikleri arasında disiplin sorunları (f=5) ve öğrencileri güdülemenin zorluğu (f=5) kodları da yer almaktadır. Bu yönde görüş belirten öğrenciler, özellikle grup çalışmalarında ve iş birlikli öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin kendi aralarında konuşmasının disiplin sorunlarına yol açabileceği yönünde görüş belirtmişlerdir.

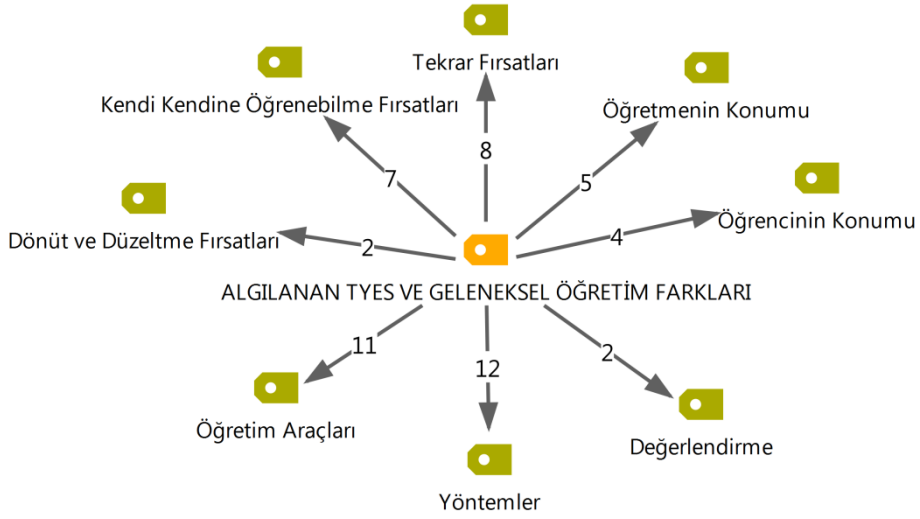
Diğer kodlar ise videoların fazla olması (f=4) video hazırlamanın zorluğu (f=4) videodan öğrenmenin zorluğu (f=3) modelin her koşulda uygulanamaması (f=2) ve bilgisayar bağımlılığı (f=1) olarak sıralanmaktadır.

Bunun yanında TYES'te öğretmenin her ders için video başta olmak üzere birçok materyal oluşturmak zorunda olması, öğretmenlerin iş yükünün artmasına neden olabilir. Bu durum, araştırmacı günlüğüne şu ifadelerle yansıtılmıştır:

> En kolaydan zora doğru bir sıralama yaptığımda hazır videolara yalnızca soru ve açıklama eklemenin en kolay işlem olduğunu söyleyebilirim. Sunum dili İngilizce olan videolara Türkçe seslendirme yapmak bunu takip ediyor. En zoru ise İngilizce sunum dili olan anlatımları Türkçeye çevirmek, bu bilgileri düzenlemek, senaryolaştırmak, bir animasyon oluşturmak ve bu animasyona soru ve açıklama eklemek. Öğretmenlerin iş yükleri düşünüldüğünde bunu yapmaları zor. Bu yüzden TYES'in sınıf dışındaki aşamasında kullanılabilecek bir video havuzunun oluşturulması gerekiyor. Derslere ve konulara göre özelleştirilmiş bu videolar EBA benzeri bir ağ üzerinden öğretmenlerin erişimine açılmalıdır.

TYES ve Geleneksel Öğretimin Farklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşmede öğrencilere, "TYES'in geleneksel öğretimle en fazla hangi açıdan farklılaştığını düşünüyorsunuz? Sizce iki model arasındaki en büyük fark nedir?" soruları yöneltilmiştir. Elde edilen görüşler doğrultusunda oluşan kodlar Şekil 71'de şu şekilde verilmiştir:



Şekil 71. Algılanan TYES ve geleneksel yüz yüze öğretim farkları

Şekil 71 öğrencilerin TYES modeli ile geleneksel yüz yüze ders anlatımının olduğu sınıf arasındaki en büyük farkın yöntemler (f=12) ve öğretim araçları (f=11) boyutlarında olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Sıklıkla görüş bildirilen bu iki kod, tüm kodlara yerleştirilen görüşlerin üçte birinden fazlasını (%37,7) oluşturmaktadır. Bu kodları sırasıyla tekrar fırsatları (f=8) kendi kendine öğrenebilme fırsatları (f=7) öğretmenin konumu (f=5) ve öğrencinin konumu (f=4) kodları izlemektedir. Dönüt ve düzeltme fırsatları ile değerlendirme kodları ikişer görüşle en az görüşün yerleştirildiği kodlar olmuştur. Öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö22: Ders aynı ders tabii ama farklı şekilde öğrenmiş oluyoruz. Daha önce bilmediğimiz şeyler öğrendik. Örneğin Plickers, Flipquiz. *(yöntemler)*

Ö11: Bir kere bence en önemli fark videoların olması. Diğerinde sadece kitaplarımız var, çalışma kitabı falan. (öğretim araçları)

Ö5: Öğretmen bir kere anlatıyor. Biz videolardan istediğimiz kadar izleyebiliyoruz. *(tekrar fırsatları)*

Ö4: Bence bireysel çalışma çünkü başkaları anlamadığında tekrar dinlemek zorunda kalmıyorsun. Kendine göre anlıyorsun. *(kendi kendine öğrenebilme fırsatı)*

Ö4: Evet var bence en önemli farkı, hocanın ders anlatmaması. Etkinlik yapılıyor. Hoca sadece pekiştirmemize yardımcı oluyor. *(öğretmenin konumu)*

Ö19: Parmak kaldırmak yerine elimizdeki Plickers kâğıdını kaldırmamız gibi. Herkesin bildiği bir soru var ama öğretmen sadece birini kaldırıyor. Diğerleri cevaplamamış oluyor. Bazen aynı kişileri daha fazla kaldırıyor. Ama TYES'te bir soruyu herkes cevaplıyor. Sınıftan kaç kişi bilmiş kaç kişi bilememiş onu anlayabiliyoruz. *(öğrencinin konumu)*

Ö5: Öğretmen yazdıklarımıza not veriyor. TYES'te not yok. Classdojo'dan baloncuk gönderiyorsunuz. Aslında o da not gibi ama biraz farklı. Daha eğlenceli. *(değerlendirme)*

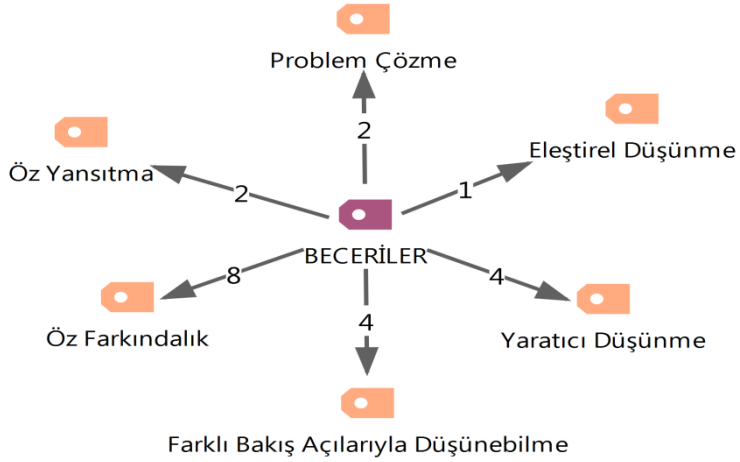
Ö14: Bize gönderdiğiniz o bilgiler çok yararlı oldu. Bazı kelimeleri birleşik yazıyordum meğer ayrıymış. Sınıfta da videolarda da uyardınız. *(dönüt ve düzeltme fırsatları)*

TYES'in öğrencilere kendi kendine öğrenme fırsatı sunması, geleneksel öğretim karşısındaki avantajları arasında önemli bir konumda yer almaktadır. Geleneksel öğretimde öğrenci, derse herhangi bir nedenle gelemediğinde anlatılan konuyu öğrenememekte ve sonrasında bunu telafi etmesi zor olabilmektedir. Hazır bir öğreticiden yoksun olan öğrenci, herhangi bir öğretim desteği almadan konuyu anlamaya çalışmakta ve çoğu kez bu uğraş başarısızlıkla sonuçlanabilmektedir. TYES modelinde ise farklı nedenlerle sınıf içi aşamaya katılamayan öğrenci, sınıf dışında videolar aracılığıyla bu eksikliğini telafi edebilmektedir. TYES'in bu avantajı öğrenciler tarafından da belirtilmiştir. Uygulama öncesindeki hafta, uygulamanın genel tanıtımı esnasında yaşanan ve araştırmacı günlüğüne yansıtılan şu anekdot bu durumu örnekler niteliktedir:

> TYES modeliyle geleneksel model arasındaki farkları anlatırken kapı çaldı. Başka bir sınıfta öğrenim gören bu öğrenci, sınıftaki bir öğrenciyi Sosyal Bilgiler öğretmeninin çağırdığını söyledi. Çağrılan öğrenciye bunun nedenini sorduğumda Pazartesi günkü bir program için hazırlık yaptıklarını ve öğretmenin bu yüzden kendisini çağırdığını ifade etti. Yaşanan bu küçük olay, TYES'in ortaya çıkış mantığıyla benzerlik gösteriyordu ve bir anlamda anlattıklarımı somutlaştırmam adına da iyi oldu. Sınıftaki öğrencilerin TYES'e yönelik farkındalıklarını artttırmak için bu olaydan yola çıkarak TYES'in yalnızca sınıf içi aşamasının olmadığını sınıf dışı aşamada da yapılması gereken birtakım eylemler olduğunu dile getirdim. Bu eylemler, sınıf dışında videolar aracılığıyla konuyu öğrenmek ve sınıfa ön bilgilerle gelmeyi kapsıyordu. Zaten dersten önce konuyu öğrenen öğrenci, derste de uygulamalar yaparak öğrendiklerini pekiştirecekti. Dersin yaklaşık 15 dakikalık bölümünü kaçıran öğrenci de TYES'in genel özelliklerinin anlatıldığı videoyu izleyecek ve kaçırdığı bölümü telafi etme şansı bulacaktı. Üstelik yansıtma aşamasında ders içinde neler olup bittiğini de öğrenmiş olacaktı.

TYES Modeline Dayalı Yazmanın Geliştirdiği Becerilere İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşme yapılan öğrencilere "TYES modeline dayalı yazma öğretimi sonucunda bir becerinizin geliştiğini düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız." sorusu yöneltilmiş ve elde edilen kodlar Şekil 72'de verilmiştir:



Şekil 72. TYES modelinin geliştirdiği beceriler

Şekil 72 incelendiğinde TYES modelinin geliştirdiği en önemli becerinin öz farkındalık becerisi olduğu görülmektedir. Öz farkındalık becerisi, öğrenci görüşlerinin yerleştirildiği altı kod arasında 8 (%38,1) öğrenci görüşüyle temsil edilmektedir. Bu beceriyi sırasıyla farklı bakış açılarıyla düşünme (f=4) yaratıcı düşünme (f=4) problem çözme (f=2) öz yansıtma (f=2) ve eleştirel düşünme (f=1) izlemektedir. Öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö6: Bence insan sıfırdan başlayarak kendi hatalarını bularak yazmaya başlamalı. Çünkü bilgilerle başladığımızda sadece bilgileri öğreniyoruz ve dökmüyoruz onları yazıya. Bu TYES'le kendi hatalarımızın farkına vardık. Her şeyi doğru yapmadığımızı anladık. *(öz farkındalık)*

Ö14: Bir hikâye yazabilmek için her şeyi planlamak gerekiyor önceden. Oradaki karakterler gibi düşünmek gerekiyor. Yoksa inandırıcı olmaz. Ben önceden hikâye yazmanın bu kadar detaylı olduğunu bilmiyordum. Hikâye yazarken planladığım gibi olmazsa, farklı şekilde olayı anlatabilirim *(farklı bakış açılarıyla düşünebilme)*

Ö2: Sürpriz bitirişte vardı. Herkes farklı bir şey olacak diye beklerken bambaşka şekilde bitiyor. Hikâyenin güzel olması için sürpriz yapabilmeyi öğrendim. *(yaratıcı düşünme)*

Ö5: Bu sistemde şey öğrendik aslında. Nasıl yazabileceğimizi öğrendik. Yazmayı sevmek değil de daha çok, nasıl yazabiliriz? Bunu gösterdiğimizi düşünüyorum. *(öz yansıtma)*

Ö18: Aslında ilk videolar daha öğreticiydi. Çünkü orada giriş, gelime ve sonuç bölümlerinin nasıl yazılacağı öğretiliyordu. Diyelim ki yazdık ama bir sorun oldu. O sorunu nasıl halledeceğimizin şifreleri vardı. *(problem çözme)*

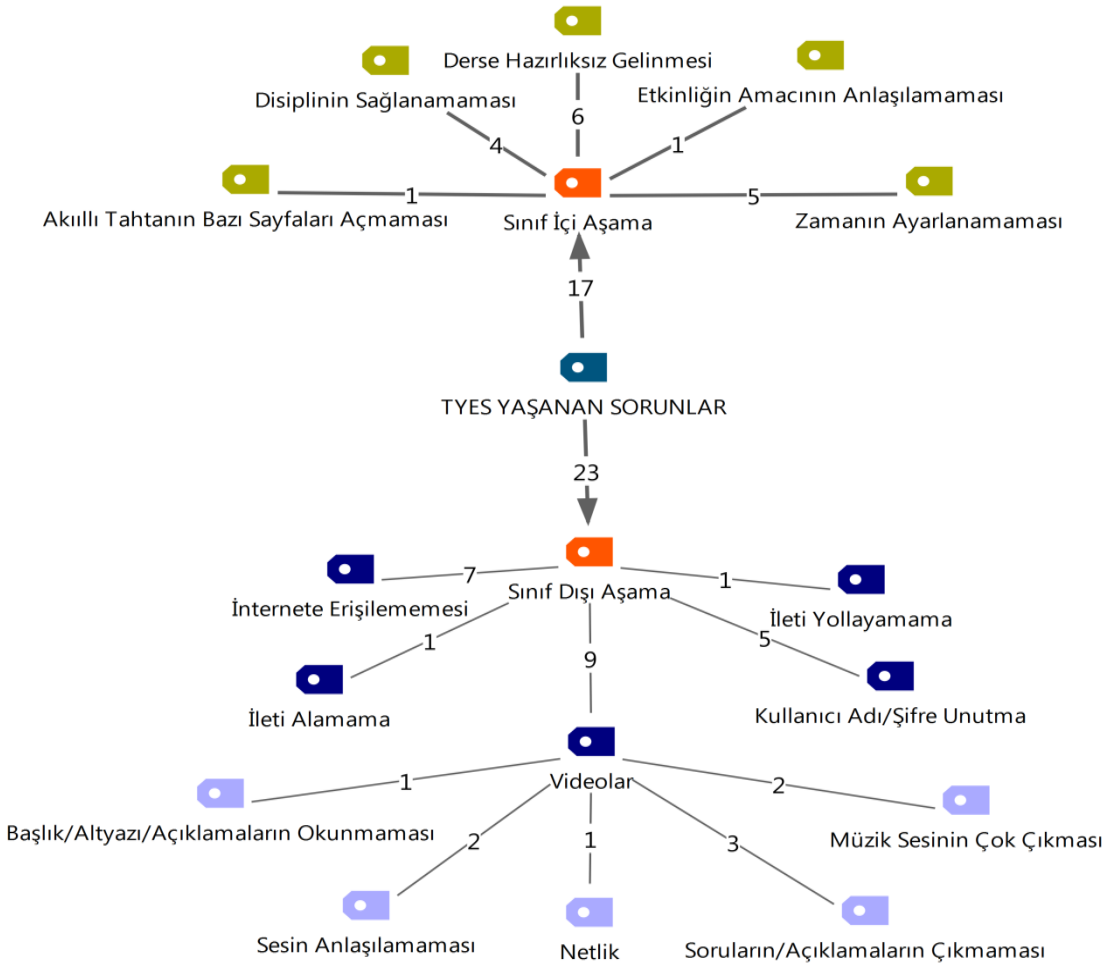
Ö7: Değerlendirilme korkum vardı. Ama çok da fazla yok şu anda. Çünkü herkes birbirini eleştirebilir. Önceden çok yapmıyordum ama bir şeyler öğrenince okuduğum bu kitabı bile beğenmiyorum. Kimse mükemmel değil gerçekten. *(eleştirel düşünme)*

Özellikle öz farkındalık becerisi üstbilişin kapsamına giren bir beceri alanıdır. Bunun yanı sıra öğrencilerin dersin TYES modeliyle işlenmesinin gerekçelerine yönelik de bir farkındalığa sahip olduğu görülmektedir. Videoda yer alan "Dersin TYES modeliyle işlenmesinin nedenlerini ve mantığını anladım." ifadesine öğrencilerin %48'i (n=12) "Kesinlikle katılıyorum."; %16'sı (n=4) "Katılıyorum." ve yine %16'sı (n=4) "Katılmıyorum." şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşe kesinlikle katılmadığını ifade eden öğrenci bulunmazken öğrencilerin %20'si (n=5) bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Classdojo platformunda da güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, yansıtma, yaratıcı olma, çıkarımda bulunma, değerlendirme, iş birlikli çalışma, problem çözme ve zaman yönetimi gibi beceriler tanımlanmış ve öğrencilerin sınıf içi, dışı performansları bu beceriler kapsamında değerlendirilmiştir. Bunlar arasında iş birlikli çalışma ile güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma öğrencilerin en fazla puan aldıkları beceri alanı olurken öğrenci görüşlerinin aksine yaratıcı düşünme en az puanın alındığı boyut olmuştur.

TYES'te Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Görüşmede öğrencilere, "TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi süresince yaşadığınız sorunlar nelerdi?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrenci görüşleri sonucunda ortaya çıkan kodlar ve bu kodlara ilişkin frekanslar Şekil 73'te verilmiştir:



Şekil 73. TYES'te yaşanan sorunlar

Şekil 73'te TYES modelinde öğrencilerin uygulama süresince yaşadıkları sorunlar sınıf içi aşama ve sınıf dışı aşama olarak iki kategoride ele alınmıştır. Şekil incelendiğinde öğrencilerin sınıf dışı aşamada daha fazla sorun yaşadıkları görülmektedir. Buna göre öğrenci görüşlerinin %57, 5'i (f=23) sınıf dışı aşama, geri kalan %42, 5'i (f=17) ise sınıf içi aşamada yaşanan sorunlar olarak kodlara aktarılmıştır. Sınıf dışı aşamadaki kodlar en yüksek frekanslı koddan başlayarak sıralandığında görüşlerin, videolar (f=9) internete erişilememesi (f=7) kullanıcı adı/şifrenin unutulması (f=5) ileti alamama (f=1) ve ileti yollayamama (f=1) olmak üzere beş alt kodda ele alındığı görülmektedir. Bunun yanında en fazla görüşün yerleştirildiği kod olan "video" kodunda soruların/açıklamaların çıkmaması (f=3) sesin anlaşılamaması (f=2) müzik sesinin çok çıkması (f=2) başlık/altyazı/açıklamaların

okunmaması (f=1) ve netlik (f=1) olmak üzere beş alt kod daha yer almaktadır. Öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

> **Ö15:** İlk hafta zaten videoları izleyememiştim. Çünkü evde internet yok. Sonra telefonun internetinden bağlandım. Oradan izlemeye başladım. *(internete erişilememesi)*
>
> **Ö4:** Şifremi sürekli unuttuğum için farklı hesaplardan giriş yaptım. Sorun değil ama bazı videoları iki yerden de izlemiş oldum. *(kullanıcı adı/şifre unutma)*
>
> **Ö7:** İki videoda soruları sormadan video bitmişti. Ama sonradan düzelmişti. Bunun haricinde hepsi çok güzeldi. (soruların/açıklamaların çıkmaması)
>
> **Ö22:** Aslında her şey çok güzeldi ama bazısında müzik sesi sizin sesinizi düşürüyordu. Ama duyuluyordu yine de. (müzik sesinin çok çıkması)

Sınıf içi aşamadaki kodlar ise derse hazırlıksız gelinmesi (f=6) zamanın ayarlanamaması (f=5) disiplinin sağlanamaması (f=4) etkinliğin amacının anlaşılamaması (f=1) ve akıllı tahtanın bazı sayfaları açamaması (f=1) şeklinde sıralanmıştır. Öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

> **Ö12:** Videoları izlemeden derse hazırlıksız geldiğimizde sorulan sorulara doğru cevap vermek zor oluyor. Sınıfın tamamı izlese sorun olmayacak ama üç beş kişi izlemese o haftaki videoyu sıkıntı oluyor. Çünkü diyelim ki eşleşiyoruz. Yanımızdaki konuyu bilmese geri kalabiliriz. Bir hafta böyle eşleşmiştik ama sadece ben biliyordum konuyu. O yüzden ben yaptım. (derse hazırlıksız gelinmesi)
>
> **Ö8:** Zamanı iyi ayarlamak gerekiyor. Laf lafı açınca yazdıklarım uzuyor. Teneffüse sarkıyor. *(zamanın ayarlanamaması)*
>
> **Ö11:** Sınıfta bazen çok gürültü oluyor. Özellikle grup olduğumuzda. Classdojo'ya bir video atmıştınız bununla ilgili. *(disiplinin sağlanamaması)*

Araştırmacının TYES'te yaşanan sorunlara ilişkin gözlemleri de öğrenci görüşlerinin bir bölümünü destekler niteliktedir. Buna göre gerek araştırmacı günlüğünde yer alan notlar gerekse Classdojo platformundaki veriler, öğrencilerin dikkat devamlılığı, sınıf içi disiplin ve zaman yönetimi gibi konularda zaman zaman zaman sorun yaşadıklarını göstermektedir. Bunların yanında söz konusu platformda geliştirilmesi gereken beceriler olarak yer almayan ancak sınıf içi ve sınıf dışı gözlemlere dayalı olarak araştırmacı günlüğünde yer verilen bazı notlar da öğrencilerin videoyu izleyememe ve şifre unutma gibi teknik sorunları zaman zaman yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Örnekler şu şekildedir:

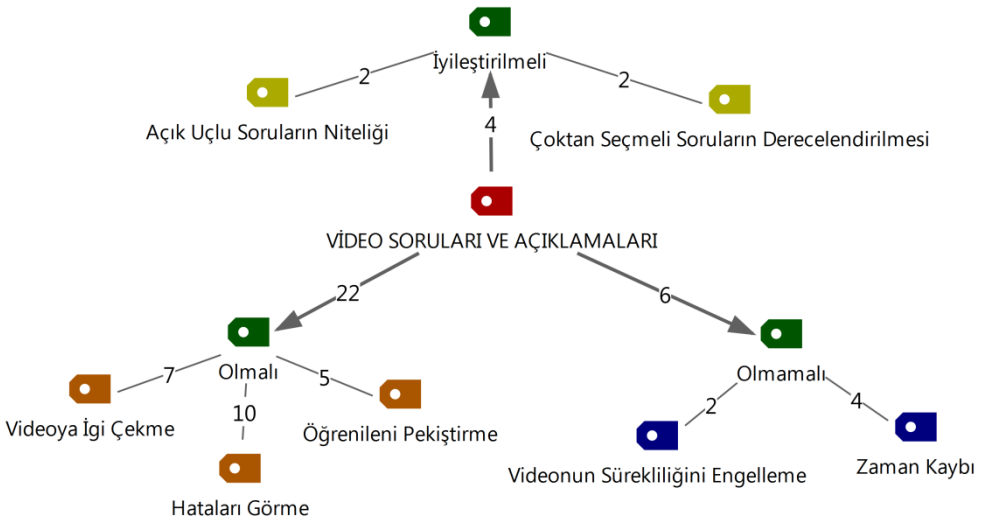
(…) R… videoda soruların çıkmadığını söyledi. Cep telefonlarından EdPuzzle sayfasına girmelerinden kaynaklanan bir sorun olabilir. Bunu araştıracağım.

(…) İnternetin hiç olmadığı bir yerde TYES'in her aşamasının başarıya ulaşması oldukça zor. Videolar, taşınabilir belleklerle öğrencilere ulaştırılmış olsa bile internet erişimine sahip olan öğrencilerin daha avantajlı olduğu bir gerçek.

EdPuzzle'da sınıfın yüzde kaçının videoyu izlediğine ilişkin bir veri var. Şifresini unutan öğrenciler yeni şifre alarak sisteme yeniden kaydolduklarında bu yüzde yanıltıcı olabiliyor. Örneğin T... ilk hesabından üç video izlemişse ve sonrasında şifresini unutup tekrar bir hesap açtıysa daha önce izlediği videoları izlememiş görünüyor. Bu yüzden de tüm videoların yüzde kaçını izlediği ya da bir videonun sınıftaki hangi öğrenciler tarafından izlendiğine ilişkin istatistiğin uygulayıcı tarafından baştan hesaplanması gerekiyor.

Video Soru ve Açıklamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Öğrencilere "Uygulama süresince Edpuzzle üzerinden sizinle paylaşılan videolardaki soru ve açıklamaların gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Düşünüyorsanız nedenini açıklar mısınız?" sorusu yöneltilmiştir. Şekil 74'te ders öncesinde öğrencilerle paylaşılan videolardaki soru ve açıklamalara ilişkin öğrenci görüşlerine yer verilmektedir:



Şekil 74. Video soru ve açıklamalarının gerekliliği

Şekil 74 incelendiğinde video sorularının hataları görme (f=10) videoya ilgi çekme (f=7) ve öğrenileni pekiştirme (f=5) açılarından gerekli olduğu yönünde belirtilen görüşlerin sayısı (f=22) dikkat çekmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö5: Bence gerekliydi. Hatalarımızı öğreniyoruz. Çünkü biz soruyu cevapladıktan sonra sorunun cevabını orada görüyorduk. Bu yüzden de nerede hata yaptığımızı öğrenmiş oluyoruz. *(hataları görme)*

Ö22: Videoyu düz bir şekilde izlemektense sorularla ve açıklamalar ekleyebiliriz. *(videoya ilgi çekme)*

Ö3: Video sade olsaydı herkes sadece izleyip bırakırdı. Herkes öğrenmiş olmazdı. Sadece video izler ve oradan akıllarında kalanlarla da bir şeyler yazabilirler. Ama soru sorduğunda pekişiyor. Olmalı yani. *(öğrenileni pekiştirme)*

Video soru ve açıklamalarının olmaması gerektiği yönünde belirtilen görüşlerin nedenlerinin ise video soru ve açıklamalarının zaman kaybı (f=4) ve videonun sürekliliğini engelleme (f=2) unsurları olduğu görülmektedir. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö6: Bence sorular açık uçlu olmamalı. Hem bizim yazmamız zor oluyor hem de sizin okumanız zor oluyor. *(açık uçlu soruların niteliği)*

Ö11: Test soruları güzeldi ama genelde kolaydı. Daha zor sorular olabilirdi. *(çoktan seçmeli soruların derecelendirilmesi)*

Şekilden ayrıca video sorularının olması gerektiğini ancak çoktan seçmeli soruların derecelendirilmesi (f=2) ve açık uçlu soruların niteliğinin arttırılması (f=2) gibi açılardan birtakım iyileştirmelerin yapılmasının önemli olduğunu düşünen öğrencilerin de olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö24: Sorular olmasa daha hızlı izleyebiliriz videoyu ama sürekli soru olunca cevaplaması uzun sürüyor. *(zaman kaybı)*

Ö25: Sorular çok olunca video duruyor. Soru olmasa en azından videoyu daha iyi izleyebilirim. Sinemada sürekli önümüzden birinin geçmesi gibi. *(videonun sürekliliğini engelleme)*

Bunlar dışında da TYES modeline dayalı yazma öğretimi kapsamında paylaşılan videolara ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenebilmesi amacıyla öğrencilere yine videolar aracılığıyla sorular yöneltilmiştir. Bu sorularla videoların uzunluğu, çoğunlukla ne zaman ve hangi araçlar kullanılarak izlendikleri gibi onların video izlemeye yönelik eğilimlerini ve bakış açılarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere yöneltilen sorulardan biri "Videoları çoğunlukla ne zaman izlediniz?" sorusudur. Soruya cevaben öğrencilerin %50'si (n=13) videoları ders öncesindeki herhangi bir gün, %34,6'sı (n=9) dersten bir gün önce,

%4'ü (n=15,4) ise video paylaşıldığı gibi izlediklerini ifade etmişlerdir. "Videoları izlemek için genelde hangi aracı daha sık kullandınız?" sorusuna ise öğrencilerin %36'sı (n=9) masaüstü bilgisayar, %32'si (n=8) telefon, %20'si (n=5) dizüstü bilgisayar ve %12'si (n=3) tablet bilgisayar cevabını vermişlerdir.

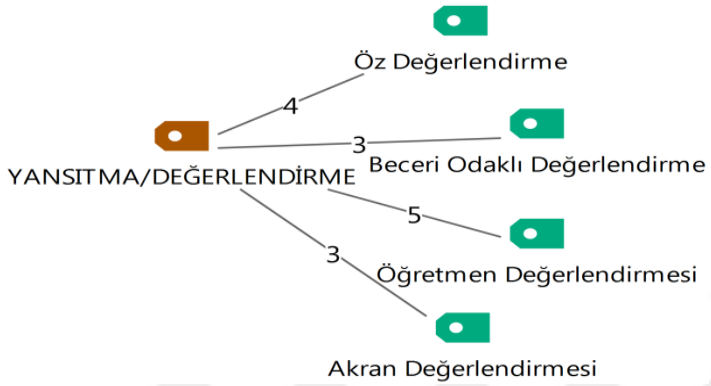
"Lütfen genel olarak videoların uzunluğunu tanımlayınız." maddesine verilen cevaplar ise öğrencilerin %61,5'inin (n=16) kendilerine sunulan videoların uzunluğunu normal, %34,6'sının (n=9) çok kısa; %3,8'inin (n=1) ise çok uzun bulduklarını ortaya koymuştur. Bunun yanında "Video izleyerek öğrenemiyorum, görüşüne katılıyor musunuz?" sorusuna öğrencilerin %36'sı (n=9) "Kesinlikle katılmıyorum." yine %36'sı (n=9) "Katılmıyorum." %16'sı (n=4) "Katılıyorum." %4'ü (n=1) ise "Kesinlikle katılıyorum." cevabını vermişlerdir. Öğrencilerin %8'i (n=2) ise bu konuda kararsız olduklarını ifade etmişlerdir.

Video izlemeye yönelik eğilimleri belirlemek amacıyla öğrencilere yöneltilen sorulardan biri de "Video ya da video bölümlerini hangi nedenle bir kez daha izliyordunuz?" şeklindedir. Birden fazla seçeneğin işaretlenebildiği soruya verilen öğrenci cevaplarının %30,2'si (f=19) "Öğrendiklerimi pekiştirmek ya da unutmamak için tekrar izliyordum."; %28,6'sı (f=18) "Videodaki anlatım hoşuma gitmişti." %22, 2'si (f=14) "Zor olduğu için konuyu kavramıyordum." ve %19, 04'ü (f=12) "Öğreticinin açıklaması ya da anlatımı yeterince açık değildi." şeklindedir. "Video içeriğinin değerlendirilmesi için dersin başında daha fazla zaman harcanması gerekiyor." görüşüne ise öğrencilerin %28'i (n=7) katıldıklarını, yine %28'i (n=7) katılmadıklarını, %12'si (n=3) kesinlikle katılmadıklarını, %8'i (n=2) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %24'ü (n=6) ise bu konuda kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Tüm veriler birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin video izlemeye yönelik olumlu bir tutum içinde oldukları; video sorularını ve açıklamalarını gerekli gördükleri; videoların genellikle ders öncesindeki herhangi bir günde, öğrenmek ve öğrenilenleri pekiştirmek gibi amaçlarla ve çoğunlukla masaüstü bilgisayar ve telefon kullanılarak izlendiği görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin çoğunluğu, video izleyerek öğrenmeler gerçekleştirebildiklerini ve kendileriyle paylaşılan videoların ideal uzunlukta olduğunu belirtmişlerdir.

TYES'in Yansıtma ve Değerlendirme Aşamasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Şekil 75'te TYES modelinde önemli bir aşama olan yansıtma/değerlendirme aşamasına ilişkin görüşlere yer verilmektedir:



Şekil 75. TYES'in yansıtma ve değerlendirme aşaması

Şekil 75'te öğretmen değerlendirmesi (f=5) en yüksek frekansa sahip kod olsa da öz değerlendirme (f=4) beceri odaklı değerlendirme (f=3) ve akran değerlendirmesi de (f=3) TYES modelinin uygulama sürecinde tercih edilen yansıtma/değerlendirme türleri olarak sıralanmaktadır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında bu dağılımın dengeli olduğu ve modelde tek bir değerlendirme yönteminden ziyade öğrenci, öğretmen ve akran unsurlarının içinde olduğu çoklu bir değerlendirme anlayışının benimsendiği görülmektedir. Örnek görüşler şu şekildedir:

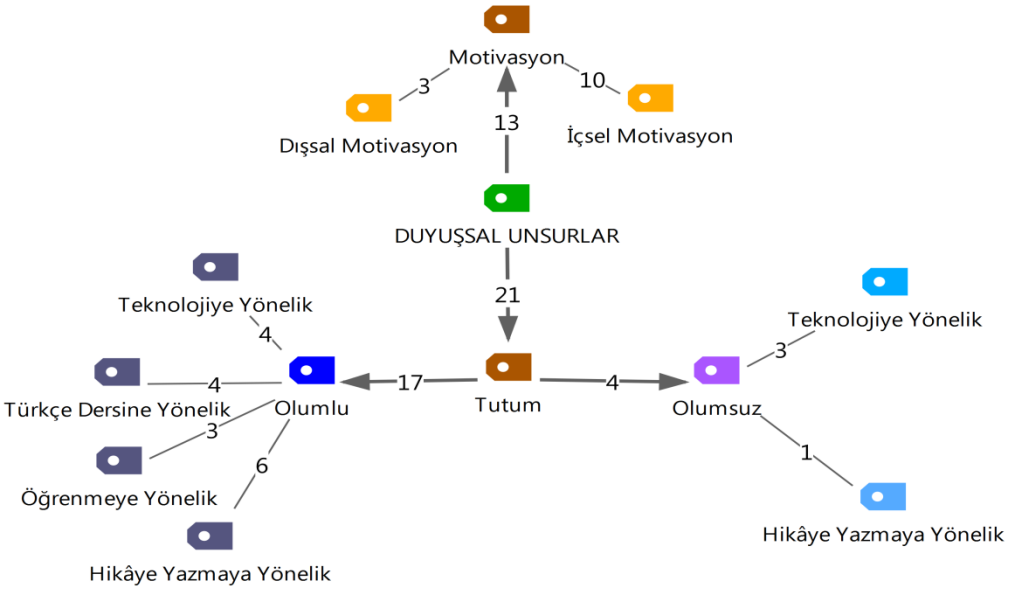
> **Ö9:** Siz zaten sürekli bakıyorsunuz verdiğimiz cevaplara. Orada kimin yanlış yaptığını görebiliyorsunuz. *(öğretmen değerlendirmesi)*
>
> **Ö18:** Hikâye yazmak sanıldığı kadar zor değilmiş, onu öğrendim. Aslında çok kolay da değil ama bilmek lazım. Hatalarını bulmak için bilgiye ihtiyacın var. Bir şeyler öğrendiğim için o hataları daha iyi görebiliyorum. *(öz değerlendirme)*
>
> **Ö12:** Classdojo'da vardı. İşte ana fikir bulma, etkinliklere ne kadar katıldığımız, hikâyede ne kadar başarılı olduğumuz… Böylece kendi durumumuzu görebiliyorduk. *(beceri odaklı değerlendirme)*
>
> **Ö4:** Kendi arkadaşımızın kâğıdına not verdiğim etkinlikler… Başkalarının hatasını gördüğümde o hatayı ben de mi yapıyorum acaba diye düşünüyordum. Daha dikkatli oldum sanki sonrasında. *(akran değerlendirmesi)*

Akran değerlendirmesi ve geri bildirimi konusundaki bir düşünce araştırmacı günlüğünde şu şekilde ifade edilmektedir:

> […] Bugünkü düşün-eşleş-paylaş etkinliği öğrencilerin yalnızca öğretmenlerden değil birbirlerinden de çok fazla şey öğrenebileceklerini gösterdi. Bu akran geri bildirimini önemsiyorum çünkü öğrencilere bunun kazandırılması yalnızca yazma öğretimi için değil diğer öğrenme alanları hatta diğer dersler için de içeriği öğrenciler için daha kolay hâle getirecek bir unsur. İkinci hafta paylaşılan videolara yönelik beklentimin de üzerinde bir ilgi oluştu. Bazı öğrenciler aynı videoyu 3-4 kere izlediklerini ifade ettiler. Bunda videoların animasyon formatında olmasının ve bunların eğlenceli unsurlar içermesinin etkili olduğunu düşünüyorum.

TYES'e Yönelik Duyuşsal Unsurlar (Motivasyon Kaynakları ve Tutum)

Şekil 76'da öğrencilerin TYES modelinin tutum ve motivasyon gibi duyuşsal unsurları etkileme durumuna ilişkin olarak ortaya koydukları görüşler yer almaktadır:



Şekil 76. TYES'in geliştirdiği duyuşsal boyutlar (motivasyon kaynakları ve tutum)

Şekil 76 incelendiğinde öğrencilerin TYES modelinin tutum ve motivasyonlarını etkilediğini düşündükleri görülmektedir. Buna göre tutuma atfedilebilecek tüm öğrenci görüşlerinin %81'i olumlu, %19'u ise olumsuzdur. TYES modelinin olumlu yönde en fazla etki ettiği tutum alt kodu hikâye yazmaya yönelik tutum (f=6) olmuştur. Bu alt kodu

sırasıyla Türkçe dersine (f=4) teknolojiye (f=4) ve öğrenmeye yönelik tutum (f=3) izlemektedir. Öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

> **Ö5:** İyi oldu. Çünkü hikâyenin zamanını öğrendik. Betimleme nasıl yapılır onu öğrendik. Nerede ne yapmamız gerektiğini öğrendik. Öğrendikçe de daha çok sevdik. En azından aklımızda kalanlarla bile olsa daha iyi şekilde yazabileceğimizi düşünüyorum. *(hikâye yazmaya yönelik)*
>
> **Ö5:** Benim de tabii ki ön yargım vardı. Ben video izleyip aklımızda bir şeylerin kalabileceğine inanmıyordum. Videolar izleyip bir şeyler öğrenebileceğimizi düşünmüyordum. Ama öğrenebiliyormuşuz. *(teknolojiye yönelik)*
>
> **Ö4:** Bir sürü sıkıcı şeyin içinde eğlenceliydi. Her hafta dersin gelmesini istiyordum. *(Türkçe dersine yönelik)*
>
> **Ö19:** Olumlu bir etkisi oldu çünkü yazmayla ilgili çok bir şey bilmiyorduk. İlkokulda öğrendiğimiz bilgiler vardı ama onlar da yetersizdi. O bilgilere yeni bilgiler eklendi. Öğrendikçe de daha fazla bir şeyler bilmek istiyorsunuz. *(öğrenmeye yönelik tutum)*

Öğrencilerin bir bölümü ise modelin, teknolojiye (f=3) ve hikâye yazmaya yönelik (f=1) olumsuz bir tutum geliştirmeye neden olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

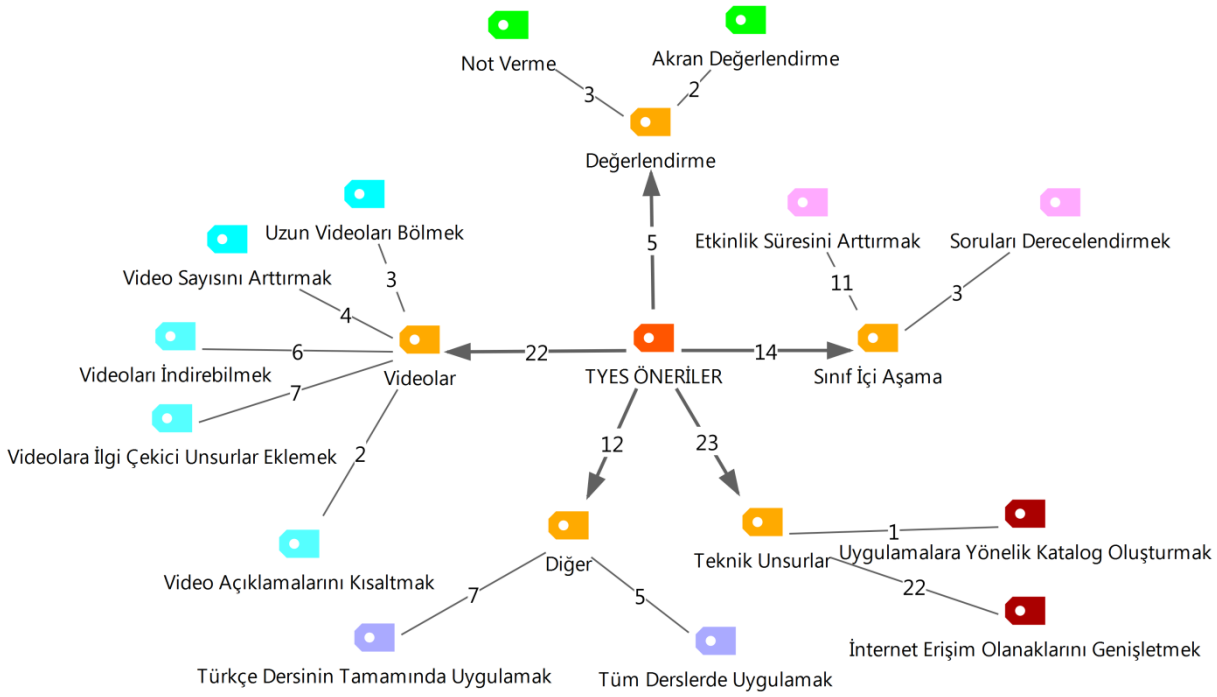
> **Ö16:** Hafta içi normalde hiç girmiyorum. Hafta sonu da zaten çok bakamıyorum. Gözlerim çok kötü oluyor. Haftada iki buçuk saat belki. Zaten sevmiyordum. Yine sevmiyorum. *(teknolojiye yönelik)*
>
> **Ö6:** Benim düşüncelerimde bir değişiklik olmadı. Yazmayı sevmiyorum. *(hikâye yazmaya yönelik)*

Motivasyon boyutu, tutumun yanında ikinci bir alt kod olarak yer almaktadır. Öğrenci görüşlerine bakıldığında TYES modelinin içsel motivasyon (f=10) sağladığına yönelik görüşlerin daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenci görüşlerinden biri şu şekildedir:

> **Ö3:** Artık teknoloji çağında yaşıyoruz. Her evde bilgisayar olduğunda bazı şeyleri bilgisayarla yapmak daha kolay olacak. Classdojo da onlardan biri bence. Bizi isteklendiriyor ve eksiklerimizi görebiliyoruz. *(içsel motivasyon)*

TYES'e Yönelik Öneriler

Öğrencilere "TYES modelinin uygulama sürecine yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Görüşler doğrultusunda elde edilen kodlar ve frekanslar Şekil 77'de şu şekilde verilmiştir:



Şekil 77. Öğrencilerin TYES modeline yönelik önerileri

Şekil 77'ye bakıldığında öğrencilerin TYES modeline yönelik önerilerinin teknik unsurlar (f=23) ve videolar (f=22) kodlarında yığılma gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte teknik unsurlara yönelik önerilerin tamamına yakını (%95,7) internet erişim olanaklarını genişletmek koduna yerleştirilmiştir. Videolarla ilgili önerilerin başında ise videolara ilgi çekici unsurlar eklemek (f=7) ve videoları indirebilmek (f=6) gelmektedir. Diğer alt kodlar sırasıyla video sayısını arttırmak (f=4) uzun videoları bölmek (f=3) ve video açıklamalarını kısaltmak (f=2) şeklindedir. Öğrencilerin görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Ö21: Bence TYES'in en önemli eksiği internet. İnternetin olmadığı bir okulda bu işe yaramaz. Onun için herkese tablet bilgisayar dağıtılmalı. Bu bilgisayarların içinde de internet olmalı. *(internet erişim olanaklarını genişletmek)*

Ö3: Çünkü daha eğlenceli olmuştu. Onların ilgisini çekecek (onları) heveslendirecek bir şeyler olması lazım. *(videolara ilgi çekici unsurlar eklemek)*

Ö25: İzlediğimiz videolar Youtube'da olmadığı için indiremiyoruz. Aslında indirme seçeneği olsa internete girmeden de izleyebiliriz sonradan. *(videoları indirebilmek)*

Ö3: Videolar bütün derslerde olacaksa yüzlerce video çekmek lazım. *(video sayısını arttırmak)*

Ö9: Öneri olarak değil de ben olsam çok uzun video yapmazdım. Çünkü derste de sıkıldığımız gibi video izlerken de sıkılırız. Onun yerine küçük küçük videolar olmalı. Ya da büyükse onu bölebiliriz. Ama kesinlikle video olmalı. *(uzun videoları bölmek)*

Diğer bir kod alan sınıf içi aşamada en fazla sunulan öneri ise etkinlik süresini arttırmak (f=11, %78,6) şeklinde ifade edilmiştir. Sınıf içi aşamada yapılan kısa sınavlarda öğrencilere yöneltilen soruların derecelendirilmesi (f=3) ise bir başka öneri olarak sunulmuştur. Öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö19: Keşke iki saat boyunca oyun oynayabilsek. Tamam yazma da olsun ama oyunlu eğlenceli şeyler daha fazla olsun. *(etkinlik süresini arttırmak)*

Bunun yanında şekilde TYES modelini Türkçe dersinin tamamında uygulamak (f=7) ve tüm derslerde uygulamak (f=5) gerektiği önerileri de iki ayrı kod olarak ifade edilmiştir. Şekilde ayrıca uygulama sırasında ve sonrasında bir not verilmesi (f=3) ve akranları tarafından değerlendirme ya da akranlarını değerlendirme (f=2) fırsatlarının arttırılması gerektiğinin ifade edildiği öneriler de yer almaktadır. Örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

Ö5: Ters yüz edilmiş sınıfta evde ders okulda etkinlik yaptığımız için evde onu anlamadığımızda zorluk yaşarız. Dil bilgisi çok farklı. Çok fazla örnek çözmen gerekiyor. Anlamadığın yerleri sorman gerekiyor. Bu yüzden öğretmene her zaman anında soramadığımız için derslerdeki etkinliklerden de düşebiliriz (geri kalabiliriz). Bence bütün derste bunu uygulayıp nasıl olduğuna bakmak lazım. *(Türkçe dersinin tamamında uygulama)*

Ö2: Bütün derslerde uygulanmalı. Video çekmek zor olabilir belki ama sözel derslerde işe yarar. Fen'de de işe yarayabilir. *(tüm derslerde uygulamak)*

Ö6: Not vermeyince öğrenci çalışmaz. Her şey rekabete dayalı oluyor. İnsanlar birbirini geçmek için çalışıyor yani. Eğitim sisteminde rekabet göbek atıyor gibi bir şey. *(not vermek)*

Ö1: Birbirimizin yazılarını değerlendirebilmemiz çok güzel. Böylece siz bizim nasıl değerlendirdiğimizi de görmüş oluyorsunuz. *(akran değerlendirme)*

BÖLÜM 6

TARTIŞMA ve SONUÇ

TYES Modelinin Öğrencilerin Hikâye Yazma Başarı Düzeylerine Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda TYES modeline dayalı öğretim yapılan deney grubunun son test ve ön test hikâye yazma başarı puanları arasındaki farkın kontrol grubu son test ve ön test başarı puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır [$F_{(1,53)}$=180,992; p<.05]. Bu sonuç, TYES modelinin hikâye yazma öğretiminde geleneksel yüz yüze öğretime göre anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Toplam puanlar açısından bakıldığında da deney grubunun ön test ve son test toplam puanlarının kontrol grubunun ön test ve son test toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($F_{(1,53)}$=2,381; p<.05). Ayrıca araştırmaya katılan deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları toplam puanların ön testten aldıkları toplam puanlardan yine anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır ($F_{(1,53)}$=327,884; p<.05).

Bu araştırmanın sonuçları literatürde benzer amaçlarla yapılan birçok çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir (Afrilsayanti vd., 2016; Baranovic, 2013; Crisafulli, 2015; Ekmekçi, 2014; Engin, 2014; Farah, 2014; İyitoğlu ve Erişen, 2017; Leis vd., 2015; Özbilen, 2018; Özdemir, 2017; Said Ahmed, 2016).

Öğrencilerin yazma başarılarının gelişmesinde sınıf dışında videolar izleyerek derse hazırlıklı gelmelerinin, sınıf içinde yapılan yazma çalışmalarına aktif olarak katılmalarının ve yansıtma/değerlendirme aşamasında yazılı geri bildirimler almalarının etkili olduğu

düşünülmektedir. Uygulama süresince yapılan gözlemler ve toplanan veriler; sınıf öncesi, sınıf içi ve yansıtma/değerlendirme olmak üzere üç aşamalı olarak planlanan TYES modelinin genel mantığının yazma eğitimi süreçleriyle örtüşen bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur.

TYES modelinin genel mantığını oluşturan "ders anlatımlarının sınıf dışında yapılarak sınıf zamanının uygulamalı ve rehberlikli çalışmalara ayrılması" durumu; öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini de olumlu yönde etkileyen bir unsur olmuştur. Nitekim TYES'e dayalı olarak yapılan uygulama süresince sınıf içinde rehberlikli ve iş birlikli çalışmalara daha fazla zaman ayrılabilmiş; "zor ve sıkıcı" bir eylem olarak görülen yazmaya yönelik öğrenci tutumlarının ve motivasyonlarının olumlu yönde gelişmesine imkân tanıyacak eğlence/oyun temelli sınıf içi uygulamalara yer verilebilmiş ve öğrencilerin eksik ya da zayıf olduğu yönlerle ilgili üstbilişsel farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayacak öz ve akran değerlendirme uygulamaları yapılabilmiştir. Bununla birlikte sınıf öncesinde paylaşılan videolarda, sınıfta yapılan kısa sınavlarda, etkinliklerde ve yarışmalarda öğrencilere hikâye türünün özelliklerini gösteren ve hikâye yazma öğretiminin farklı konularını (konu, tema, ana fikir, başlık, hikâyenin bölümleri, hikâyenin dili, betimleme, diyalog yazma, mizahi ögelere yer verme, üslup vb.) örnekleyen birçok metin örneği sunulmuş ve öğrencilerin bu türün özellikleriyle ilgili öğrenmeler gerçekleştirmeleri sağlanmıştır.

TYES Modelinin Öğrencilerin Üstbilişsel Yazma Farkındalıklarına Etkisine İlişkin Sonuçlar

Bu araştırmanın sonuçları; TYES modeline dayalı öğretim yapılan deney grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farkın kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki farktan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha fazla olduğunu göstermiştir [$F_{(1,53)}$=6,505; p<.05]. Bunun yanında deney grubunun ön test puan ortalamasının kontrol grubuna göre daha yüksek olmasının da etkisiyle ön test ve son testlerden alınan toplam puanlar arasında anlamlı fark bulunamamıştır [$F_{(1,53)}$=0,005; p>.05]. Deney ve kontrol grupları birleştirildiğinde de son test toplam puanlarının ön test toplam puanlarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğu belirlenmiştir [$F_{(1,53)}$=4,471, p<.05]. Tüm bu bulgular; üstbilişsel yazma farkındalığının geliştirilmesinde TYES modelinin geleneksel yüz

yüze öğretime göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçların TYES modelinin üstbiliş üzerindeki olumlu etkisinin rapor edildiği çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür (Göğebakan vd., 2016; Van Vliet vd., 2015). Bu çalışmalardan birinde Göğebakan vd. (2016) ders zamanından önce videolar paylaştıkları; derste ise beyin fırtınası, kavram haritası hazırlama, şiir/akrostiş yazma, reklam/slogan oluşturma, öykü yazma gibi aktif öğrenme tekniklerini kullandıkları sekiz haftalık deneysel çalışmalarının sonunda TYES modelinin üstbilişsel farkındalığı arttırdığını ve TYES modeline dayalı öğretim yapılan gruptaki öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının geleneksel öğretim yapılan gruba göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Başka bir çalışmada Van Vliet vd. (2015) TYES eğitim yaklaşımının öğrencilerin üstbilişleri, motivasyonları ve işbirlikli öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Söz konusu yaklaşımın öğrencilerin üstbiliş ve iş birliği stratejilerini etkileyerek aktif öğrenmeyi ilerletmeye katkı sağlayıp sağlamadığını araştırmışlardır. Yapılan araştırmanın sonuçları, TYES modelinin "eleştirel düşünme", ders materyalinin ilgililik, önemlilik ve yararlılık unsurlarına göre değerlendirilmesini içeren "göreve atfedilen değer" ve "akrandan öğrenme" stratejileri ile öğrenme ve performans öz yeterliliğini geliştirdiğini, öğrencilerin öğrenme inançlarını kontrol etmesini sağladığını ortaya koymuştur. Eleştirel düşünme ve değerlendirme boyutunda görülen gelişme, TYES yaklaşımı sayesinde öğrencilerin üstbilişsel süreçlerin farkında olduklarını göstermiştir. Ancak öğrenme stratejileri üzerindeki bu etkinin uzun süreli olmadığı belirlenmiştir.

TYES'in üstbiliş üzerindeki bu olumlu etkisinin nedenlerinin ne olabileceğine yönelik bir anlayışın geliştirilebilmesi için TYES'in aşamalarıyla üstbilişsel süreçleri karşılaştırmalı olarak incelemek yararlı olacaktır. Bu araştırmada uygulanan TYES modelinin üç aşaması (sınıf dışı, sınıf içi, yansıtma/değerlendirme) öğrencilerin düşünme süreçlerinin aktif olmasını ve düzenlenmesini gerektirmektedir. Özellikle sınıf içi aşamada öğrencinin sınıf dışı aşamada öğrendiği bilgileri uygulayabilmesi, planlamaya daha fazla zaman ayırabilmesi, geriye dönük olarak yazdıklarını kontrol edebilmesi, kendi eksik ya da güçlü yönlerini belirleyebilmesi ve aktif öğrenme etkinliklerine katılabilmesi mümkün olmaktadır. Bu da üstbilişi ve üstbilişsel yazma farkındalığını olumlu yönde etkilemektedir. Bu noktada Brame (2013) öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili düşüncelerinin TYES'in kendinde var olan bir unsur olmamasına karşın sınıf etkinlikleriyle bağlantılı üst düzey bilişsel işlevlerin

ve onlara genellikle eşlik eden akran/öğretmen etkileşiminin varlığının, üstbilişsel süreçlerin kendiliğinden oluşmasını ve öğrencilerin kendi öğrenmeleriyle ilgili daha derin anlayışa sahip olmalarını sağladığını ifade etmektedir. Bu nedenle TYES modelinin süreçlerinin üstbilişsel yazma farkındalığı sürecindeki gelişimi destekleyen bir yapıya sahip olduğu söylenebilir.

TYES'e Dayalı Öğretim Alan Öğrencilerin Ders İçeriğine Yönelik Ön Öğrenme Düzeylerinin, Hikâye Yazma Başarılarını Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçları, ön öğrenme düzeyiyle hikâye yazma başarısı arasında pozitif doğrusal bir ilişki olduğunu (R=0,629; R^2=0,396), hikâye yazma başarısındaki değişimin %39,6'sının ön öğrenme düzeyi tarafından açıklandığını ortaya koymuştur. Bunun yanında ön öğrenme düzeyinin hikâye yazma başarısının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve oluşturulan regresyon modelinin, öğrencilerin ön öğrenme düzeyinden yola çıkarak hikâye yazma başarısını tahmin etmede kullanılabileceği sonucuna varılmıştır [$F_{(1,26)}$=17,030; p<0.05).

Ön öğrenmeler, çağdaş eğitim yaklaşımlarda oldukça önemli bir konumda yer almaktadır. Bu yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacılıkta öğretim uygulamalarında öğrencilerin önceden edinmiş oldukları bilgiler ve geçmiş deneyimler öğrenmeyi kolaylaştıran ve güçlendiren zengin bir kaynak olarak görülmektedir (Deryakulu ve Şimşek'ten aktaran Duman, 2008, s. 67). TYES modeli açısından da durum benzerdir. Nitekim ön öğrenmelerin gerçekleştirilmesi, klasik yüz yüze öğretim anlayışıyla TYES yaklaşımı arasındaki en önemli farklardan biri olan sınıf dışı aşamanın oluşturulma mantığının temel gerekçesidir. Bu aşamada öğrenciler, oluşturulan videolar aracılığıyla sınıfta yapılacak iş birlikli ve etkileşime dayalı yazma etkinlikleri için gereken konu bilgisine erişmekte, ön öğrenmeler gerçekleştirmekte ve derse hazırlıklı gelmektedir. Klasik yüz yüze öğretimde ise konunun sınıfta öğrenilmesi, etkinliklerin sınıfta gerçekleştirilmesi bunun yanında konunun pekişmesi ve kalıcılığının sağlanması amacıyla öğrencilere sınıf zamanının dışında yapılmak üzere ev ödevlerinin verilmesi öngörülmektedir. Hem konunun anlatılması hem de belli bir planlama, gözden geçirme, düzenleme, düzeltme ve değerlendirme gibi süreçlerin öngörüldüğü yazma çalışmalarının, sınırlı ders saatlerinde yapılmasının mümkün olmadığı durumlarda yazma etkinlikleri öğrencilere ödev olarak verilmektedir. Böyle olunca öğrenciler anlık geri bildirim, akran desteği, iş birlikli yazma ortamı gibi unsurlardan

mahrum kalabilmektedirler. TYES'te ise sınıf öncesinde ön öğrenmeler gerçekleştiren öğrenciler sınıf zamanında kısa sınavlarla ön öğrenmelerini kontrol etme ve konuyla ilişkili yazma etkinlikleri aracılığıyla akranlarından ve öğretmenlerinden geri bildirim alarak yazma becerilerini geliştirebilme fırsatına sahip olmaktadırlar. Bu nedenle de öğrencilerin yazmada başarı sağlaması daha kolay olmaktadır.

Ön öğrenme düzeyleri yalnızca yazma başarısını değil öğrencilerin TYES'e yönelik algılarını da etkilemektedir. Nitekim Zainuddin (2017) yapmış olduğu araştırmada ön öğrenme düzeylerinin ve kişiselleştirilmiş öğrenme ikliminin, öğrencilerin TYES'e yönelik algılarını yordayan bir öncül olduğunu hatta kişişelleştirilmiş öğrenme ortamı tasarımıyla karşılaştırıldığında ön öğrenme deneyimlerinin öğrencilerin ters yüz edilmiş öğrenme bağlamındaki olumlu algılarını daha önemli düzeyde yordadığını ortaya koymuştur. Ön öğrenme düzeylerinin hikâye yazma başarısının anlamlı bir yordayıcısı olması, Zainuddin (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla birlikte düşünüldüğünde sınıf öncesi aşamanın, bu aşamada oluşturulan videoların ve kısa sınavların önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Zira sınıf içinde ders anlatımının olmadığı TYES modelinde, öğrencilerin sınıf öncesi aşamayı ihmal etmelerine bağlı olarak ön öğrenmeler gerçekleştirememeleri, yazma becerilerinin gelişimine de olumsuz yansıyacaktır. Benzer şekilde ön öğrenmelerin sağlanması amacıyla oluşturulan videolar ve kısa sınavların öğrencilerin yazma beklentilerine, yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine ve yazma motivasyonlarına katkı sağlayacak şekilde düzenlenmemesi, öğrencilerin modele yönelik genel algılarını ve başarılarını da olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle sürecin özellikle video ve kısa sınav oluşturma süreçlerinin dikkatli bir şekilde planlanması ve uygulanması gerekmektedir. Hikâye yazma başarısındaki değişimin yaklaşık olarak %40'ını açıklayan ön öğrenmelerin gerçekleşmesinde öğrencilerin ders içeriğini ilgi çekici bulması, motivasyonunun sağlanması ve anlatımları sürekli olarak takip ederek ilgili soruları cevaplandırması önem arz etmektedir. Uygulama boyunca yapılan sınıf içi gözlemler de videoları izleyen ve ders içeriğine hâkim olan öğrencilerin yazılarını daha iyi planladıklarını ve daha nitelikli ürünler ortaya koyduklarını göstermiştir.

Yazma Kaygı ve Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Düzeylerinin Hikâye Yazma Başarılarını Yordama Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçları üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma kaygısının yazma başarısı ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre üstbilişsel yazma farkındalığı değişkeni tek başına olduğu gibi yazma kaygısıyla birlikte düşünüldüğünde de yazma başarısı ile istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki içindedir (sırasıyla [$F_{(1\text{-}26)}$= 7,539; p<0,01; $F_{(2\text{-}25)}$= 7,077; p<0,01). Buna göre üstbilişsel yazma farkındalığı hikâye yazma başarısındaki değişimin %22,5'ini, üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma kaygısı birlikte hikâye yazma başarısındaki değişimin %36,2'sini açıklamaktadır. Elde edilen sonuçlar, üstbilişsel yazma farkındalığının -yazma kaygısı değişkeniyle karşılaştırıldığında- yazma başarısının daha önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarısı arasında pozitif ve doğrusal ilişki varken yazma kaygısı ve yazma başarısı arasında doğrudan ve negatif bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre yazma başarısı; üstbilişsel yazma farkındalığı arttıkça artma, yazma kaygısı arttıkça ise azalma eğilimi göstermektedir. Bu sonuç Balta (2018) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Balta (2018) sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada, öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri, yazma kaygıları ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkilerini incelemiş ve düşük yazma kaygısına sahip olan öğrencilerin orta ve üst düzey yazma kaygısına sahip olan akranlarıyla karşılaştırıldıklarında tartışmacı metin yazmada daha başarılı olduklarını belirlemiştir. Bunun yanında tartışmacı metin yazma becerisi ile üstbilişsel farkındalık arasında ve yazma kaygısı ile üstbilişsel yazma farkındalığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Çalışmada öğrencilerin yazma kaygılarını düşürmek ve üstbilişsel farkındalıklarını arttırmanın tartışmacı metin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar özellikle de üstbilişsel yazma farkındalığının yazma başarısının önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymuştur. İlgili alanyazın incelendiğinde de yazma başarısını belirleyen değişkenler arasında üstbilişin önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Karlen ve Compagnoni, 2016; Panahandeh ve Asl, 2013; Ruan, 2014; Wei, Shang ve Briody, 2012; Yanyan, 2010). Bu çalışmalardan birinde Ruan (2014) Çin'de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencileriyle yarı yapılandırılmış küçük grup görüşmeleri gerçekleştirmiş ve araştırma sonucunda üstbilişsel farkındalığın üç farklı

boyutunun (kişisel değişkenler [motivasyon, öz yeterlilik, yazma kaygısı], görev farkındalığıyla ilgili değişkenler [görevin amacı, görevin sınırlılıkları, diller arası karşıtlıklar] ve strateji değişkeni [planlama, metin oluşturma, gözden geçirme ve yeniden düzenleme]) öğrencilerin yazma başarısını etkilediğini ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada Wei vd. (2012) yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Tayvanlı öğrencilerin İngilizce yazma düzeyleri ile yazma süreçlerindeki üstbilişsel davranışları arasında bir ilişki olduğunu, üst düzeyde yazma becerisine sahip olan öğrencilerin planlama ve gözden geçirme gibi üstbilişsel stratejileri daha fazla kullandıklarını ve üstbilişsel davranışlarda istatistiksel olarak anlamlı şekilde daha iyi olduklarını ortaya koymuşlardır. Yaptıkları görüşmelerden elde ettikleri sonuçlar, orta ve düşük düzeyde yazma yeterliğine sahip öğrencilerin yalnızca kabataslak düşünceler ürettiklerini ve yazmayı ana hatlarıyla ele alabildiklerini; daha yetkin yazarların ise planlama aşamasında bir taslak oluşturmalarının yanı sıra okuyucu kitlesinin ihtiyaçlarını dikkate alarak ve belli bir özel metin türünün gerektirdiği unsurları kendi kendilerine düşünerek tamamlanmış düşünceler üretebildiklerini belirlemiştir. Araştırmada ayrıca değerlendirmenin yazma becerisi üzerindeki yordayıcı etkisi anlamlı bulunmazken planlamanın etkisi anlamlı bulunmuş ancak bu etkinin zayıf düzeyde (%4) olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde Yanyan (2010) Çinli üniversite birinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışma sonucunda da daha üst düzeyde İngilizce yazma yeterliğine sahip olan öğrencilerin daha güçlü bir üstbilişsel bilgi temeline sahip olduğunu ve öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin İngilizce yazma performansları üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Bu yüzden öğrencilerin üstbilişsel bilgilerinin geliştirilmesinin yazma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Yanyan'ın (2010) çalışmasında üstbilişsel bilgi ve yazma becerisi arasında *r*=,378; öğrenenlerin kendi öğrenmelerini kolaylaştıracak veya engelleyebilecek bilişsel, duyuşsal unsurlara ilişkin genel bilgisi olarak ifade edilen kişi bilgisi ile yazma becerisi arasında *r*=,485; öğrenenlerin yaptıkları görevin öğrenme ihtiyaçlarını ve amaçlarını karşılayabilme durumuna ilişkin bilgilerini ifade eden görev bilgisi ile yazma becerisi arasında *r*=,242 ve stratejilerin türleri ve yararlılığı ile bilgiyi ifade eden strateji bilgisi ile yazma becerisi arasında r=.239'luk bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla yazmanın genel üstbilişsel bilgi ile olduğu gibi bu bilginin üç boyutuyla da olumlu ve anlamlı bir ilişki içinde olduğu sonucuna varılmıştır.

Üstbilişsel farkındalığın yazma performansı üzerinde iyileştirici bir etkisinin olduğu kabul edilmektedir (Cohn ve Stewart; Graham, 2006; Hidi ve Boscolo, 2006; Karlen ve Compagnoni, 2016; Negretti, 2012; Pacello, 2014). Bu durumu örnekleyen çalışmaların birinde Cohn ve Stewart (2016) üstbilişsel alıştırmaların yazma derslerinde uygulanmasının öğrencilerin anlamalarına ve yazma sürecinde aldıkları kararları ifade etmelerine yardımcı olduğunu ifade ederken Hidi ve Boscolo (2006) ile Panahandeh ve Asl (2013) üstbilişin, yazmanın anlamlı bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır.

Üstbiliş, öğrencilerin yazmada yetersiz oldukları alanların farkına varmalarına ve yazma becerilerinde yetkinlik kazanmak için stratejilerini düzenlemeye başlamalarına katkı sağlamaktadır (Negretti, 2012). Gelişimsel bir yazma dersinde üstbilişsel öğrenme stratejilerinin uygulanması; öğrencilerin taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme gibi becerilerini dersin diğer bağlamlarına transfer edebilmesini kolaylaştırmaktadır (Pacello, 2014). Bununla birlikte çağdaş yazma öğretimi yaklaşımları, öğrencilere yazma becerilerinin öğretilmesinin yanında yazmaya yönelik üstbilişsel farkındalığının da kazandırılmasının önemine dikkat çekmektedir. Nitekim Kaya ve Ateş (2016) öğrencilerin sadece yazma becerilerinin geliştirilmesinin değil üstbilişlerinin geliştirilmesinin de önemli olduğunu, bu noktada öğrencilerin kendi yazma becerilerine ve süreçlerine ilişkin farkındalıklarının geliştirilmesi için verilen eğitimlere üstbilişsel beceri eğitimlerinin de dahil edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Bu, öğrencilerin bağımsız olarak kendi yazma süreçlerini tamamlaması ve yönetmesi açısından önemli görülmektedir (s. 158). Van Vliet vd. (2015) de benzer şekilde öğrencilerin kullandıkları öğrenme stratejilerinin ve üstbilişlerin üzerinde sürdürülebilir bir olumlu etkinin oluşabilmesi için TYES eğitim yaklaşımının müfredatlarda ve uygulamalarda sürekli yer alması gerektiğini savunmaktadırlar.

Bununla birlikte araştırmada yazma kaygısının da yazma başarısının bir yordayıcısı olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışmada araştırılmamış ve rapor edilmemiş olsa da yapılan araştırmalar öğrencilerin üstbilişsel yazma stratejileri kullanma durumları ile yazma kaygıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu, üstbilişsel yazma stratejileri kullanımı arttıkça yazma kaygısının düşme eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır (Stewart vd., 2014). Dolayısıyla yazma öğretiminde üstbilişsel farkındalığı ve strateji kullanımını

geliştirecek uygulamalara yer verilmesinin yazma kaygısının düşürülmesinde de etkili olacağı düşünülmektedir.

TYES'e Dayalı Hikâye Yazma Öğretiminin Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Boyutlarına Etkisine İlişkin Sonuçlar

Çalışma kapsamında TYES'e dayalı hikâye yazma öğretimi alan grup ile klasik yüz yüze öğretim alan grubun yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi, bildirime dayalı bilgi; izleme, değerlendirme ve hata ayıklama ve planlama boyutlarındaki üstbilişsel yazma farkındalık düzeyleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının üstbilişsel yazma farkındalığı boyutlarının tamamında kontrol grubundaki öğrencilerin puanlarından yüksek olduğunu ancak bu boyutlar arasında yer alan yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi ve bildirime dayalı bilgi boyutlarındaki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Buna göre deney grubu ön test, deney grubu son test, kontrol grubu ön test ve kontrol grubu son test olmak üzere dört farklı grubun puanları yöntemsel bilgide ($F_{(3,106)}$=1,969, p>.05), koşulsal bilgide ($F_{(3,106)}$=2,490, p>.05) ve bildirime dayalı bilgide ($F_{(3,106)}$=1,450, p>.05) anlamlı farklılık göstermemektedir. Bunun yanında izleme, değerlendirme ve hata ayıklama açısından değerlendirildiğinde TYES'e dayalı yazma öğretimi alan öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha iyi olduğu belirlenmiştir [$F_{(3,106)}$=3,927, p<.05]. Benzer şekilde planlama boyutunda da deney grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir [$F_{(3,106)}$=3, 442, p<.05]. Yapılan etki büyüklüğü hesaplamaları TYES modelinin öğrencilerin izleme, değerlendirme ve hata ayıklama (İDH) ile planlama boyutlarında orta düzeyde bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (sırasıyla İDH= d=0,667; planlama d=0,625).

Üstbilişle ilgili çalışma yapan birçok araştırmacı, üstbilişi; bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olmak üzere iki ana başlık altında incelemektedir (Harris vd., 2010; Schraw, 2001; Schraw ve Dennison, 1994). Buna göre yöntemsel bilgi, koşulsal bilgi ve bildirime dayalı bilgi bilişin bilgisi; izleme, değerlendirme, hata ayıklama, planlama gibi unsurlar bilişin düzenlenmesi kapsamında değerlendirilmektedir (Harris, vd., 2010; Schraw, 2001; Schraw ve Dennison, 1994). Bu açıdan bakıldığında TYES modelinin bilişin bilgisinden

ziyade bilişin kontrol edilmesi ve düzenlenmesine anlamlı düzeyde olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Araştırma sonuçları Göğebakan vd. (2016) tarafından yapılan ve TYES'in hem bilişin bilgisi hem de bilişin düzenlenmesi boyutlarında öğrencilerin farkındalıklarını anlamlı düzeyde geliştirdiği sonucuna varılan çalışmayla kısmen örtüşmektedir. Bunun yanında literatürde TYES'in özellikle planlama boyutunda öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarına anlamlı düzeyde etki ettiği sonucuna varılan çalışmalar yer almaktadır (Ruan, 2014; Wei vd., 2012).

Başarılı yazar olmak bilginin yanında yazma sürecinin aktif ve kasıtlı olarak düzenlenmesini gerektirir (Ferrari, Bouffard ve Rainville, 1998). Bu düzenleme işlemi planlamadan izlemeye, hata ayıklamadan değerlendirmeye ve yansıtmaya kadar bir dizi eylemi içermektedir. Söz konusu eylemler, üstbilişin olduğu kadar yazma sürecinin de önemli aşamaları arasında yer almaktadır. Dolayısıyla üstbilişsel farkındalığı geliştirici unsurların yazma etkinliklerine dâhil edilmesi, süreç temelli yazma yaklaşımlarının genel amacının gerçekleştirilebilmesi noktasında da bir gerekliliktir. Bunun yanında birinci araştırma sorusundan elde edilen veriler, TYES modeline dayalı öğretim yapılan öğrencilerin yazmaya yönelik üstbilişsel farkındalık düzeylerinin klasik yüz yüze öğretim yapılan gruptaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha iyi olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla TYES'in üstbilişsel farkındalığı geliştirmedeki bu anlamlı etkisi ile üstbilişin yazma başarısı üzerindeki anlamlı etkisi birlikte ele alındığında TYES modelinin yazma becerisini geliştirmede etkili bir yöntem olduğu söylenebilir.

TYES'e Dayalı Hikâye Yazma Öğretiminin Yazma Kaygısına Etkisine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçları, klasik yüz yüze öğretim yapılan grubun son test yazma kaygı puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediğini [$t_{(26)}$=1,415, p>.05] ortaya koyarken TYES'e dayalı öğretim yapılan grubun uygulama sonrasındaki yazma kaygı puanlarının uygulama öncesindeki puanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermiştir [$t_{(27)}$=6,041, p<.05]. Buna göre TYES, öğrencilerin yazma kaygılarının düşürülmesi üzerinde geniş bir etkiye sahiptir. Bunun yanında deney ve kontrol grubunun ön test yazma kaygı puanları ($t_{(53)}$=-0,466, p>.05) ve son

test yazma kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır [$t_{(53)}$=0,868, p>.05].

Uygulama süresince yapılan gözlemler de bu araştırma sonucunu desteklemektedir. Nitekim TYES modeline dayalı öğretimin sınıf içi aşamasında öğrencilerin etkileşime girme fırsatlarına sahip olmalarının ve eğlenceli/oyun temelli etkinlikler gerçekleştirebilmelerinin yazma kaygılarını azaltan bir unsur olduğu görülmüştür. TYES modeli sayesinde öğrencilerin yazmaya daha fazla zaman ayırabilmesi ve özellikle de akran değerlendirme uygulamalarının yapılması öğrencilerin yazarken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayan bir unsur olmuştur.

Uygulama Öncesinde Hikâye Yazarken Zorlanılan Unsurlara İlişkin Sonuçlar

Öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler, öğrencilerin uygulama öncesinde en fazla içerik oluştururken zorlandıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacı tarafından tutulan gözlem notları ve yansıtıcı günlük verileri de öğrencilerin yazacakları metnin içeriğini oluşturmada yalnızca uygulama öncesinde değil uygulama sürecinde de belli zorluklar yaşadıklarını göstermiştir. Buna göre öğrenciler özellikle konu bulma, belli bir ana fikre dayalı olarak yazma; hikâyeye uygun şekilde giriş yapma, diyalog yazma ve anlatılan olayı geliştirme noktalarında belli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. İçerik oluşturmadan sonra en fazla sorun yaşanılan boyut ise planlama/kurgulama olmuştur. Bu sonuç, uygulama öncesinde öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak toplanan nicel verilerin ortaya koyduğu sonuçlarla birlikte değerlendirildiğinde daha anlamlı olmaktadır. Nitekim uygulama öncesinde toplanan nicel veriler, öğrencilerin planlama boyutu da dâhil olmak üzere üstbilişsel yazma farkındalığı düzeylerinin düşük olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla nitel ve nicel sonuçlar örtüşmektedir. Bunun yanında öğrencilerin bir bölümü, hikâye türünün özelliklerine uygun bir yazı yazmada da zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, uygulama sürecinin başında öğrencilerin yazma düzeylerinin belirlenmesine yönelik olarak toplanan ön test niteliğindeki yazıların bir bölümünde ve süreç boyunca incelenen bazı yazı örneklerinde de görülmüştür. Öğrencilerin "hikâye" olarak yazdıkları bu yazılarda zaman ve mekân unsurlarına yer vermedikleri; oldukça sınırlı bir şahıs kadrosu kullandıkları; başlatıcı olaydan, tutarlı bir olay örgüsünden ve sonuç bölümünden yoksun yazılar yazdıkları

ve yazılarında anı ve masal gibi türlerin özelliklerini yansıttıkları tespit edilmiştir. Özellikle bazı öğrencilerin yazılarına masaldaki gibi kalıplaşmış ifadelerle başladıkları gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra dil ve anlatımın da öğrencilerin zorlandıkları alanlar arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Bu noktada bazı öğrenciler özellikle cümle çeşitliliği ve anlatım akıcılığını sağlamada uygulama öncesinde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Geleneksel Yüz Yüze Öğretimin Olumlu Yönlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenciler geleneksel yüz yüze öğretimin en olumlu yönünün öğretmene soru sorabilme olduğunu ifade etmişlerdir. Bunu, konunun yüz yüze ortamda anlatıldığında daha iyi anlaşılması ve anlama şansının eşit olması unsurları izlemektedir. Öğrenciler ayrıca sınıf içinde öğrenilen konunun ev ödevleriyle tekrarının yapılabilmesi ve öğretmenin sınıf disiplinini sağlaması gibi unsurları yüz yüze öğretimin olumlu yönleri olarak belirtmişlerdir. TYES modelinin her yönüyle diğer yöntemlerden üstün olduğunu iddia etmek eğitimin gerçekleriyle örtüşmemektedir. Çünkü öğrencilerin tüm ihtiyaçlarını karşılayacak veya eğitimin tüm sorunlarını çözecek bir eğitim stratejisi yoktur (Faulkner ve Green, 2015, s. 196). Benzer şekilde yazma öğretiminde de diğerlerinden daha etkili olduğu kanıtlanan uygulamaların varlığı söz konusu olsa da "tek doğru" olarak kabul edilebilecek bir yaklaşım bulunmamaktadır (NWP, 2018). Önemli olan, bir eğitimcinin sağlam bir içerik temeline ve açık hedeflere sahip olması ve öğrencilerin başarıya ulaşmasını sağlayacak bir dizi öğretim aracını kullanabilmesidir (Faulkner ve Green, 2015, s. 196). Bu anlamda geleneksel yüz yüze öğretimin de ders anlatımı esnasında öğretmene anında soru sorabilme gibi belli avantajları bulunmaktadır.

Geleneksel Yüz Yüze Öğretimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Sonuçlar

Öğrenciler, geleneksel yüz yüze öğretimin sınıf içi, sınıf dışı ve değerlendirme boyutlarında birtakım olumsuz özellikleri oldukları yönünde görüş bildirmişlerdir. Geleneksel yüz yüze öğretime atfedilen en önemli olumsuzluk ise sınıf içi aşama ile ilgilidir. Sınıf içi aşamada ders içeriğine yoğunlaşamama, düşük motivasyon ve derste aktif olamama gibi öğrencilerden kaynaklı sorunlar en fazla görüş bildirilen kategoriler olurken dersin aynı

yöntemlerle işlenmesi, uygulamanın olmaması, dönüt ve düzeltmelerin yetersizliği gibi yöntemsel sorunlar ikinci en fazla görüş bildirilen boyutlar olmuştur. Etkinlikler için yeterli zamanın olmaması ve kalabalık sınıfların varlığı da fiziksel sorunlar kategorisindeki sorunlar olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrencilere verilen ödevler ve sınıf dışı etkinliklerin yetersizliği yüz yüze öğretimin sınıf dışı aşamasındaki sorunlar olarak sıralanmıştır. Öğrenciler özellikle ödevlerde aile içindeki bireylerden destek alamama durumunu önemli bir sorun olarak belirtmişlerdir. Bunun yanında değerlendirmenin daima öğretmen tarafından yapılması ve farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılmaması durumunun da yüz yüze öğretimin olumsuz yönleri arasında yer aldığını ifade etmişlerdir.

Öğrenci görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde alt boyutlar açısından öğrencilerden kaynaklı sorunlar ve ev ödevleri; kodlar açısından ise dersin aynı yöntemlerle işlenmesi, ders içeriğine yoğunlaşamama ve düşük motivasyon geleneksel yüz yüze öğretimin en olumsuz yönleri olarak ifade edilmiştir.

Uygulama sürecinde yapılan gözlemler de -öğrenci görüşleriyle de örtüşen şekilde- TYES modelinin geleneksel yüz yüze öğretimin en olumsuz yönleri olarak belirtilen düşük motivasyon, uygulamanın olmaması, aktif olamama ve dönüt ve düzeltmelerin yetersizliği gibi durumların üstesinden gelebilen bir yöntem olduğu görülmüştür.

TYES'in Sınıf İçi Yararlarına İlişkin Sonuçlar

Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar doğrultusunda TYES'in sınıf içi aşamasının yararları; etkileşimi arttırma, eğlence/oyun temelli öğrenme araçlarını kullanma, grup çalışmalarına fırsat veme, herkesin aktif katımını sağlama, öğrencilerin dönüt ve düzeltme alabilmesine fırsat verme, dersin başında kısa sınavlar yapabilme, aktif öğrenme etkinlikleri yapma ve zamanın alternatifli kullanımını öngörme olmak üzere sekiz ana kategoride ele alınmıştır. Buna göre öğrenciler TYES'in en önemli sınıf içi yararının öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşimini arttırmak ve hikâye yazmayı eğlenceye/ oyuna dayalı araçlarla öğrenmek olduğunu ifade etmişlerdir. TYES'in yararlarının rapor edildiği birçok çalışma da bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde bu modelin iletişim ve etkileşimi arttırdığını (Alsancak Sırakaya, 2017; Choe ve Seong, 2016; Gasmi ve Thomas, 2017; Hsieh vd., 2016; Mehring, 2014; Prefume, 2015; Rosen vd., 2017; Snowden, 2012; Sung, 2015; Tazijan vd.,

2016; Zainuddin, 2017), eğlenceli/oyun temelli öğrenme araçlarıyla öğrenebilmeye fırsat verdiğini (Prefume, 2015; Turan ve Göktaş, 2015) aktif katılım fırsatlarını arttırdığını (Alsancak Sırakaya, 2017; Alsowat, 2016; Basal, 2015; Choe ve Seong, 2016; Di Lauro, 2015; Gasmi ve Thomas, 2017; Gençer, 2015; Hao, 2014; Hsieh vd., 2016; Hung, 2015; İyitoğlu ve Erişen, 2017; Lee ve Wallace, 2017; Sung, 2015) dönüt ve düzeltme alabilmeye katkı sağladığını (Choe ve Seong, 2016; Leis vd., 2015; Qader, 2017; Zainuddin, 2017) ve zamanın alternatifli kullanımına fırsat verdiğini (Boyraz, 2014) ortaya koymaktadır.

Bu araştırmada öğrencilerin %72'si TYES'le sınıf içi iletişimlerinin arttığını düşündükleri yönünde görüş bildirmişlerdir. He, Holton, Farkas ve Warschauer (2016) de benzer şekilde daha fazla ayrıntılandırmaya, uygulamaya ve öğretmen-öğrenci etkileşimine yardımcı olması açılarından TYES'i yararlı bulduklarını ifade ederken Snowden (2012) TYES'in yararları arasında öğrenci-öğretmen etkileşimini arttırma, konuyla ilgili öğrenci sorumluluğunu arttırma, öğrenme uygulamaları sırasında öğretmen rehberliği, öğrenci veya öğretmen yokluğunu telafi etme gibi unsurları saymıştır. Choe ve Seong (2016) ise çalışmalarında üniversite düzeyinde Yabancı Dil Olarak İngilizce eğitimi alan Güney Koreli öğrencilerin TYES'i İngilizce çalışmalarına katkı sağlayan, İngilizce iletişim kurma şansını arttıran, onlara daha fazla katılım ve geri bildirimle daha yüksek hazırbulunuşluk fırsatı sunan bir model olarak gördüklerini belirlemiştir. Bunun yanı sıra Sung (2015) TYES sayesinde öğrencilerin sınıfa daha iyi odaklandıklarını, öğretmen ve akranlarıyla daha fazla etkileşime girme fırsatı elde ettiklerini, bireysel ve takım çalışmalarında daha fazla sorumluluk aldıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur.

TYES modelinin sınıf içinde iletişim ve etkileşimi arttırması şaşırtıcı bir durum değildir. Bu noktada Kensington-Miller, Novak ve Evans (2016) öğrenci merkezli öğrenme yöntemlerinin gerektirdiği sınıf içi etkileşimi sağlayan etkinliklerin varlığının TYES modeli tanımlarının çoğunda ortak özellik olarak yer aldığını ifade etmektedir. Geleneksel yüz yüz yüze öğretimde dersin öğretmen tarafından anlatılması dersin büyük bir bölümünde tek yönlü bir aktarım olmasını ve özellikle de öğrenciler arasındaki iletişim olanaklarının sınırlı kalması durumunu doğururken TYES modelinde sınıf öncesinde derse erişilmesi ve sınıf zamanında ders anlatımı yerine grup etkinlikleri ve iş birlikli öğrenme uygulamalarının daha fazla yapılması yalnızca öğretmen ve öğrenciler değil öğrencilerin de kendi arasında iletişim ve etkileşimi arttıran bir unsur olmaktadır. Bu durum aktif katılımı da beraberinde

getirmektedir. Nitekim bu araştırmada öğrencilerin dörtte üçünden fazlasının (%76) bir anlatımı dinlemektense sınıf zamanında aktif öğrenme alıştırmaları yapmayı tercih edeceği yönünde görüş bildirmeleri de bunu doğrular niteliktedir. Bu sonuçlar; TYES'in aktif katılıma sağladığı yararın rapor edildiği birçok çalışma sonucuyla örtüşmektedir. Bu çalışmalardan biri Di Lauro (2015) tarafından yapılmıştır. Di Lauro (2015) Avustralya'daki bir üniversitede öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin TYES ortamında aldıkları "Retorik ve Kompozisyon" dersine ve bu ortama ilişkin görüşlerine yer verdikleri araştırmaları sonucunda öğrencilerin, %85'inin öğrenme görevlerine daha yüksek katılım gösterdiklerini belirlemiştir. Başka bir çalışmada Alsancak Sırakaya (2017) birinci sınıfta öğrenim gören okul öncesi öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin %61,4'ünün TYES'in derse aktif katılım sağladığını düşündüklerini rapor ederken İyitoğlu ve Erişen (2017) görüşme yaptıkları öğrencilerin %12, 2'sinin TYES'in aktif katılım sağlama özelliği üzerinde durduğunu belirlemiştir. Tazijan vd. (2016) de TYES'in Malezya'da ikinci dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin sözel iletişim becerileri üzerindeki etkisini araştırdıkları çalışmalarında, TYES'e dayalı öğretim yapılan grubun derse daha fazla katıldıklarını, modelin öğrenciler tarafından çevrim içi öğrenme araçlarıyla sınıfta yüz yüze iletişimi bütünleştiren bir model olarak görüldüğünü ve öğrencilere daha fazla uygulama yapabilme imkânı tanıdığını ortaya koymuşlardır. Benzer şekilde çalışmasında TYES'in öğrencilerin derse daha aktif katılabilmelerini kolaylaştırdığı sonucuna varan Sung (2015) bu aktif katılımda, ders içeriklerinin önceden izlenerek derse hazırlıklı gelinmesinin etkili olduğunu ifade etmektedir.

Genel olarak bakıldığında sınıftan önce öğrencilerin teknoloji kullanarak temel kavramları öğrenmelerinin ve böylece sınıf zamanının daha fazla oranda katılımcı etkinlikler için kullanılmasının TYES modelinin temel düşüncesi olduğu görülmektedir (Lancelotti, Thomas ve Kohli, 2016, s. 19). Bu yüzden de öğrencilerin sınıf içi etkinliklere aktif katılımı TYES modelinde önemli bir araç ve aynı zamanda amaç olma niteliği taşımaktadır. Bu nedenle aktif katılım, ders içeriği ne olursa olsun öğrenciyi merkeze alan uygulamalar açısından bir gereklilik ve öğrencilerin belirlenen öğrenme kazanımlarına ulaşmasında bir ihtiyaç olma özelliği de taşımaktadır.

TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi yapılan öğrencilerin belirttikleri diğer bir yarar ise TYES'in dönüt (geri bildirim) ve düzeltme alabilmeye fırsat vermesidir. Bu sonuç,

bazı araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Choe ve Seong, 2016; Leis vd., 2015; Qader, 2017; Zainuddin, 2017). Bu çalışmaların tamamında özellikle öğreticinin sunduğu anlık geri bildirimin öğrencilerin yazıları üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Konuyla ilgili olarak Brame (2013) TYES'in akranlardan ve eğitmenlerden gelen anlık geri bildirim sayesinde öğrencilere, öğrendikleri yeni olgusal bilgiyi kullanma, yanlış anlamaları düzeltme ve yeni bilgiyi gelecekteki kullanım için daha erişilebilir olacak şekilde düzenleme olanağı sunduğunu ifade etmektedirler. Benzer şekilde Erkens, Jaspers, Prangsma ve Kanselaar (2005) yapılan araştırmaların özellikle anında geri bildirim alma ve vermenin ön planda olduğu iş birlikli yazma deneyimlerinin, öğrencilerin daha bilinçli şekilde yazma ve öğrenme süreçlerini kontrol edebilmelerine ve bu yöndeki farkındalıklarının artmasınna yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır. Williams'tan aktaran Lee'ye (2007) göre yazma sınıflarında özellikle öğretmen tarafından verilen geri bildirim, yazmayı öğrenme ve öğretmeyi geliştiren yararlı bir pedagojik araçtır ve bu araç hem öğrenmek için değerlendirme hem de öğrenmenin değerlendirilmesi amaçlarına hizmet etmektedir (s. 465).

Birçok araştırmada geri bildirimin öğrencilerin yazıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu rapor edilmiştir (Court, 2014; Gulley, 2012). Bu çalışmaların birinde Court (2014) taslaklara yönelik geri bildirimin zamanında ve ayrıntılı olarak verildiğinde öğrencilerin yazılarını geliştirdiğini, üstbilişsel farkındalıklarını arttırdığını, konu bilgilerini geliştirdiğini ve öğrenme süreçleriyle ilgili anlayışlarını derinleştirdiğini belirlemiştir. Gulley (2012) ise ABD'nin Kansas eyaletinde yer alan bir üniversitede öğrenim gören öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışmasında geri bildirim alan öğrencilerin yazma taslaklarını geri bildirim öncesine göre anlamlı düzeyde daha iyi oluşturdukları ve geri bildirimin öğrenci yazıları üzerinde .524 ve .903 arasında değişen bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu ortaya koymuştur. Başka bir çalışmada Biber, Nekrasova ve Horn (2011) 1982-2007 yıllarında yapılmış 112 çalışmadan hareketle geri bildirimin yazma gelişimi üzerindeki etkisini kaynak (öğretmen, akran, tutor, öğrenci, bilgisayar), odak (dil bilgisi, kelime, yazım ve noktalama, organizasyon, içerik, retorik organizasyon) ve tür (doğrudan yorum, düzeltme, notlandırma) boyutları açısından incelemişlerdir. Araştırmanın sonucunda geri bildirimin yazmanın tüm boyutları üzerinde olumlu bir katkısı olduğunu ortaya koymuşlardır.

Tüm bu çalışma sonuçları, geri bildirimin yazma üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyarken aynı zamanda TYES'teki geri bildirim boyutunun öneminin de daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır. Nitekim yazma başarısının sağlanmasında oldukça etkili bir konuma sahip olan geri bildirim, öğrenciler tarafından TYES'in önemli bir yararı olarak ifade edilmektedir.

Dersin başındaki kısa sınavlar da TYES'in yararları arasında sayılan başka bir unsur olmuştur. Öğrencilerin %80'inin bu sınavları TYES'e dayalı yazma öğretiminde bir gereklilik olarak görmeleri birçok nedenle açıklanabilir. Bunlar arasında en önemlisi kısa sınavların ilgi ve motivasyon sağlama işleviyle ilişkilidir. Nitekim gerek pilot çalışma gerekse asıl uygulamada, kısa sınavların öğrencilerin ilgisini çeken ve onları yazmaya karşı güdüleyen bir unsur olduğu görülmüştür. Öğrenci görüşleri ve gözlem sonuçlarıyla örtüşen şekilde Enfield (2013) da yaptığı araştırmada uyguladığı kısa sınavların dönem sonuna doğru bitmesiyle öğrencilerin ilgi ve katılımlarında dikkate değer bir düşüş yaşandığı sonucuna varmış ve bu tür kısa sınavların öğrencilerin video anlatımını izlemelerinde ve sınıfa ayak uydurabilmelerinde motivasyon sağladığını ifade etmiştir.

TYES'in Sınıf Dışındaki Yararlarına İlişkin Sonuçlar

Öğrenciler TYES modelinin sınıf dışı aşamadaki yararlarını videolardan öğrenebilme, derse hazırlıklı gelme, çalışma saatlerinin esnekliği ve dönüt/düzeltme fırsatları olarak sıralamışlardır. Bunlar arasında TYES'in sınıf dışındaki en önemli yararının "videolardan öğrenebilme" olduğu ifade edilmiştir. İçine yerleştirilen soru ve açıklamalarla öğrenebilme, içeriği tekrar dinleme/izleme, konuyu pekiştirme, bilginin kalıcılığını sağlama, durdurabilme, konuyu daha özlü şekilde öğrenebilme, bilgiyi görselleştirebilme ve konuya ilgi çekebilme gibi unsurlar videoların sınıf dışındaki en önemli yarar olarak görülmesinin nedenleri arasında sayılmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin büyük çoğunluğu video izlemeye yönelik tutumlarının olumlu olduğunu ve yazmayla ilgili konuları video izleyerek öğrenebildiklerini ifade ederken yalnızca %20'si video izleyerek öğrenemediklerini ileri sürmüşlerdir.

TYES modeli her ne kadar video izlemekle eş değer bir anlama sahip olmasa da dersten önce video izlemek bu modelin en önemli aşamalarından biri olarak kabul edilmektedir. TYES'te öğrenciler sınıf içinde akranları ve öğretmenlerinden gelen geri bildirim ve destekle

zenginleştirilmiş iş birlikli aktif öğrenme etkinliklerine hazırlıklı gelebilmek için bilgisayar temelli öğretim materyallerini sınıf dışında kullanmaktadırlar. Bu durum, sınıf zamanının doğrudan ders anlatımıyla geçmesi ve uygulamalı etkinliklere zaman ayırılamaması sorununu ortadan kaldıran ve sınıf içi etkinliklerden elde edilecek yararı daha da arttıran bir gelişme olmaktadır. Geri bildirimin, öğretmen rehberliğindeki yazma etkinliklerinin ve iş birliğinin oldukça önemli olduğu yazma eğitiminde de sınıf zamanının etkin kullanılması önem arz etmektedir. Bunun yanında videoların istenildiğinde tekrar izlenebilmesi, durdurularak gerektiğinde notlar alınabilmesi ve içindeki bilgi notları/açıklamalar sayesinde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilmesi mümkün olduğundan videolarla öğrenme bir yarar olarak algılanmaktadır. Öğrenciler de videolardan öğrenebilmeyi TYES'in sınıf dışındaki en önemli yararı olarak görmektedir. Bu sonuç, ilgili literatürde yer alan ve videolardan öğrenmenin yararının rapor edildiği birçok çalışma sonucuyla örtüşmektedir (Engin, 2014; Evseeva ve Solozhenko, 2015; Hojeij ve Hurley, 2017; Karimi ve Hamzavi, 2017; Kirk ve Casenove, 2017; Long vd., 2016).

Sınıf öncesinde oluşturulan videoların eğitsel yararı ve öğrencilerin bu videolara yönelik tutumları bazı araştırmaların konusu olmuştur. Örneğin Imran ve Arshad (2013) yapmış oldukları çalışmada sınıf öncesi videoların kavramsal anlayışa uygun olduğunu ve anlamayı geliştirdiğini ortaya koymaktadırlar. Başka bir araştırmada Long vd. (2016) TYES modeli çerçevesinde sınıf öncesi öğrenme deneyimi olarak video kullanımının değerini öğrenci görüşlerinden hareketle belirlemeye çalıştıkları araştırmalarının sonucunda öğrencilerin sınıf öncesinde video kullanımına yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Diğer bir çalışma da Evseeva ve Solozhenko (2015) tarafından Rusya'daki bir üniversitenin ikinci sınıfında öğrenim gören ve İngilizce dersi alan öğrencilerle yapılmış ve TYES'e dayalı bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin %98'inin videolara ve e-öğrenme materyallerine erişebilmenin dersin en önemli avantajlarından biri olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Hojeij ve Hurley (2017) Dubai'de bir üniversitede İngilizce eğitimi alan öğrencilerle gerçekleştirdikleri çalışmalarının bir boyutunda TYES modeline dayalı olarak oluşturulan videoların öğrencilerin yazıları üzerindeki etkisini öğrenci görüşlerinden hareketle araştırmışlar ve bu araştırma sonucunda öğrencilerin %71'inin yazmadan önce video kullanımını yararlı buldukları sonucuna varmışlardır. Karimi ve Hamzavi (2017) de TYES modelinin öğrencilerin Yabancı Dil Olarak İngilizce okuduğunu

anlama becerilerine olan etkisini ve TYES'e yönelik öğrenci tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında video materyallerinin öğrenmeye önemli düzeyde katkı sağladığını rapor etmişlerdir. Son olarak Kirk ve Casenove (2017) TYES'e dayalı akademik yazma eğitimi verdiği öğrencilerin büyük çoğunluğunun sınıf öncesinde paylaşılan videoları "çok yararlı" ve "son derece yararlı" olarak gördüklerini ortaya koymuşlardır.

Araştırma sonuçları öğrencilerin TYES'in derse hazırlıklı gelmeye katkı sağladığını düşündüklerini göstermiştir. Bu sonuç literatürdeki araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (İyitoğlu ve Erişen, 2017; Karimi ve Hamzavi, 2017; Prefume, 2015). Bu çalışmalardan birinde İyitoğlu ve Erişen (2017) TYES'e dayalı yazma öğretimi sonrasında görüşme yaptıkları öğrencilerin %44,5'inin TYES'in en büyük avantajı olarak derse hazırlıklı gelmeye katkı sağlamayı gördüklerini ve %89,9'unun sınıf dışı zamanda çalışmayı olumlu karşıladıklarını ortaya koymuşlardır.

TYES'in Olumsuz Yönlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçları öğrencilerin TYES modelinin en olumsuz yönünün kalıplaşmış/yerleşik öğrenme kültürü olduğunu düşündüklerini göstermiştir. TYES'in olumsuz yönleri olarak sıralan tüm görüşlerin %15'lik bölümünü kalıplaşmış/yerleşik öğrenme kültürü oluşturmaktadır. Öğrenciler, sınıf ortamında dersi dinlemeye ve ev ortamında verilen ödevleri yapmaya alışkın olan kişilerin TYES modeline uyum sağlamada zorluk yaşayabileceklerini ve modelin gerektirdiği görevleri yerine getirmeme eğiliminde olacaklarını savunmaktadırlar. Bunun yanında TYES modeliyle ders yükünün arttığı ve bunun da modelin olumsuz bir yönü olduğu da ifade edilmiştir. İnternet erişiminden kaynaklı olarak sorunların yaşanabilmesi, ders öncesinde video izleme zorunluluğu, disiplin sorunları, öğrencileri güdülemenin zorluğu, izlenmesi gereken videoların fazla olabilmesi, video hazırlamanın zorluğu, modelin her koşulda uygulanamaması, videodan öğrenmenin zorluğu gibi unsurlar da öğrenciler tarafından TYES'in diğer olumsuz yönleri olarak sıralanmıştır.

İlgili literatürde var olan araştırmalar TYES'in ders yükünü arttırıp arttırmadığına ilişkin farklı sonuçlar sunmaktadır. Örneğin He vd. (2016) yapmış olduğu araştırmada TYES'in öğrencilerin iş yükünü dikkate değer şekilde arttırmadığını ve sınıf dışında geçirilen zaman

bakımından TYES ve geleneksel öğretim arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadırlar. Rosen vd. (2017) ise yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun çalışma zamanıyla ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu olsalar da bazılarının TYES'in sınıf dışındaki zamanda ders yüklerinin arttığını düşündüklerini belirlemişlerdir. Öte yandan video hazırlamanın zor olduğu ve bunun da TYES'in olumsuz bir özelliği olduğu yönündeki görüşler Gençer (2015) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmada Gençer (2015) TYES modeli kapsamında, araştırma yapma, ders materyali hazırlama ve öğrenciye sunma gibi durumlardan dolayı öğretmenin iş yükünün arttığını belirlemiştir.

TYES modeli avantajlarına rağmen birtakım dezavantajları da bünyesinde barındırmaktadır. Bunlar arasında test edilmesinin zor olması, internet erişimindeki zorluklar, herkesin aynı konuda yoğunlaşmasının sağlanabilmesinin güçlüğü, modelin öğrenci güdülenmesine fazlasıyla bağlı olması ve öğrenme ortamının canlı tutulmasının sağlanmasının zor olması gibi unsurlar bulunmaktadır (Du, Fu ve Wang, 2014). Bu yüzden modelin eğitsel amaçlı kullanımında sistemli ve alternatifli bir uygulama planının yapılması gerekmektedir.

TYES ve Geleneksel Yüz Yüze Öğretim Arasındaki Farklara İlişkin Sonuçlar

Öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçlar TYES ile geleneksel öğretim arasındaki en belirgin farkın kullanılan yöntemler boyutunda olduğunu göstermiştir. Bunun yanında öğretim araçları, tekrar fırsatları, kendi kendine öğrenebilme fırsatı, öğretmenin ve öğrencinin konumu, dönüt/düzeltme fırsatları ve değerlendirme de diğer farklılıkları oluşturmaktadır.

TYES'in ve geleneksel yüz yüz öğretimin farklı aşamalarının olması bu aşamalarda kullanılan yöntemlerin de farklı olması durumunu beraberinde getirmektedir. Bunun yanında öğrencilerin iki öğretim modeli arasındaki farkları ortaya koyarken TYES modelinin üstün yanlarından yola çıkarak bir karşılaştırma yapma eğiliminde oldukları görülmektedir. Özellikle tekrar fırsatları, kendi kendine öğrenebilme ve dönüt/düzeltme gibi unsurlar açısından iki model arasında belirgin farklılıklar bulunmaktadır.

TYES'e Dayalı Yazma Ortamında Geliştiği Düşünülen Becerilere İlişkin Sonuçlar

Öğrenciler TYES ortamında en fazla öz farkındalık becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Kişinin kendi eksik ve güçlü yönlerinin farkında olması olarak tanımlanabilecek olan öz farkındalığın TYES'e dayalı yazma öğretimi sonucunda geliştiğine ilişkin öğrenci görüşleri aynı zamanda araştırmanın nicel boyutundan elde edilen üstbilişsel farkındalığın gelişimine ilişkin verileri de daha anlamlı hâle getirmektedir. Nitekim öz farkındalık üstbilişin bir boyutudur ve araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler TYES'in üstbilişsel yazma farkındalığını geliştiren bir model olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin TYES modeliyle geliştiğini düşündükleri diğer beceriler ise farklı bakış açılarıyla düşünebilme, yaratıcı düşünme, problem çözme, öz yansıtma ve eleştirel düşünmedir. Yapılan araştırmalar, bu araştırmadaki sonuçlarla örtüşen şekilde TYES modelinin öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişim sürecine katkı sağladığını göstermektedir. Bu araştırmalardan birinde Al- Zahrani (2015) modelin hazırlık, problem çözme ve ilgili diğer öğrenme etkinliklerine daha fazla izin verdiği için akıcılık, esneklik ve yenilik gibi yaratıcı düşünme boyutları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu ve yaratıcılığı geliştirdiğini belirlemiştir. Bunun yanında eleştirel düşünme de TYES modeli aracılığıyla geliştirilen beceriler arasında yer almaktadır. Her ne kadar odak grup görüşmesinde bir görüşle temsil edilse de uygulama süresince öğrencilerin yazma kararlarını almada ve kendileriyle akranlarının yazılarını değerlendirmede eleştirel bir tutum takındıkları görülmüştür. Bu nedenle araştırma sonuçlarının TYES modelinin eleştirel düşünmeyi geliştirmeye katkı sağlayan bir model olduğunun iddia edildiği ya da bilimsel verilerle ortaya konulduğu araştırmalarla (Forsythe, 2017; Galvez, 2017; Oki, 2016; Overmyer ve Dennis, 2016; Said Ahmed, 2016; Van Vliet vd., 2015) örtüştüğü söylenebilir. Öte yandan Hantla (2014) TYES modelinin eleştirel düşünceyi geliştirip geliştirmediği sorusuna cevap aradığı çalışmasının sonucunda modelin, konuyu ve tezi açıklama, bakış açısını konumlandırma ve çıkarımlar ile uygulamaları açıklama gibi eleştirel düşünme boyutları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını ancak eleştirel düşünmenin başka bir boyutu olan nedenleri ve kanıtları tartışma boyutunu anlamlı düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu yönüyle bakıldığında elde edilen sonuçların Hantla (2014) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla kısmen benzerlik gösterdiği söylenebilir.

TYES'in öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimine de katkı sağlaması, modelin sınıf içinde iletişim ve etkileşime girme fırsatlarını arttırması ve akran ve öğretmen değerlendirmelerine imkân vermesiyle açıklanabilir (Galvez, 2017). Bu açıdan öğretmenler, öğrencilerin sınıf dışında öğrendikleri bilgiyi değerlendirebilmeleri için sınıf zamanındaki etkinlikleri yapılandırmalı, analiz etme ve değerlendirme yapabilecekleri üst düzey etkinlikler planlamalıdırlar. Böyle yaparak öğrenmeyi daha da derinleştirecek ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabileceklerdir (Overmyer ve Dennis'den aktaran Forsythe, 2017, s. 272).

Öğrencilerin bir bölümü de TYES'e dayalı yazma ortamında problem çözme becerilerinin daha iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonucuyla örtüşen çalışmalardan birinde Zappe vd. (2009) çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin %74'ünün TYES'in öğrenmelerine yardımcı olduğunu, %75,3'ünün de TYES kapsamında yapılan problem çözmeye yönelik ek sınıf vakitlerinin materyal hakkındaki anlayışlarını arttırdıklarını düşündüklerini ortaya koymuştur. Bormann (2014) da çalışmasında TYES'in geleneksel sınıfla karşılaştırıldığında problem çözmeye, tartışmaya ve grup çalışmalarına daha fazla zaman ayrılmasını sağladığını ortaya koymuştur.

Bu araştırma sonucunda varılan diğer bir sonuç TYES'e dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin yansıtma becerilerini geliştirdiği yönündeki düşünceleridir. Benzer şekilde Roth ve Suppasetseree'nin (2016) yaptıkları çalışmada da Yabancı Dil Olarak İngilizce öğrenen üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yaşadıkları TYES deneyimi sonrasında modelin özetleme ve yansıtma becerilerinin gelişimine katkı sağladığını; öğrenmelerini ve zamanı kontrol altına almaya ve yönetmeye yardımcı olduğunu düşündükleri rapor edilmiştir.

Öğrencilerin TYES Modeline Dayalı Yazmada Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin TYES modeline dayalı yazma süreçlerinde sınıf dışı aşamada yaşadıkları sorunların genellikle videolarla ilgili unsurlar olduğu görülmüştür. Bu sorunlar soruların/açıklamaların video izleme sırasında görünmemesi, müzik sesinin çok çıkması, videodaki sesin anlaşılmaması ve başlık/altyazı/açıklamaların okunmamasıdır. Bunun yanında öğrencilerin internete zaman zaman erişememesi ve kullanıcı adlarını/şifrelerini

unutmaları TYES'in sınıf dışı aşamasında yaşadıkları diğer sorunlar olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin bir bölümü sınıf içi aşamada derse hazırlıksız gelen arkadaşlarından, yazma çalışmalarında zamanı ayarlayamamalarından ve zaman zaman disiplinin sağlanamamasından dolayı sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Video Soru ve Açıklamalarına Yönelik Sonuçlar

Araştırma kapsamında öğrencilerin Edpuzzle sistemine yüklenen videolarda yer alan soru ve açıklamalara ilişkin görüşleri de araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun hataları görme, videoya ilgi çekme ve öğrenileni pekiştirme gibi açılardan bu soru ve açıklamaların gerekli olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Özellikle hataları görme ve öğrenileni pekiştirme unsurları açısından değerlendirildiğinde video sorularının üstbilişsel yazma farkındalığı ve yazma başarısı açısından önemli olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğrenenin hatalarını görmesi üstbilişsel farkındalığın, öğrenileni pekiştirmesi ise yazma başarısının artmasında önemli bir unsurdur. Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen "Üstbilişsel yazma farkındalığı yazma başarısının anlamlı bir yordayıcısıdır." ve "Ön öğrenme düzeyi yazma başarısının anlamlı bir yordayıcısıdır." bulguları birlikte değerlendirildiğinde bu sonuç daha da anlamlı hâle gelmektedir. Nitekim video açıklama ve soruları "hataları görme" açısından üstbilişsel yazma farkındalığının gelişiminde etkili olduğu gibi ön öğrenme düzeyinin gelişimine de katkı sağlayan bir bileşendir.

TYES'in Tutum ve Motivasyon Gibi Duyuşsal Unsurları Etkileme Durumuna İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda öğrenciler TYES'in hikâye yazmaya, Türkçe dersine ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Bu sonucun TYES'in yazmaya (Farah, 2014; Said Ahmed, 2016) ve öğrenmeye (Hung, 2015) yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğine yönelik sonuçların ortaya konulduğu çalışamalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Teknolojiye yönelik tutum açısından bakıldığında ise öğrencilerin bir bölümü TYES'in tutumlarını olumlu, bir bölümü ise olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Motivasyon açısından değerlendirildiğinde ise öğrencilerin önemli bir

bölümü TYES'in içsel motivasyon sağlayan bir model olduğunu ileri sürmüşlerdir. Birçok araştırma sonucu da bu bulguyu desteklemektedir (Abeysekara ve Dawson, 2015; Alruwaili, 2016; Strayer, 2012; Tao vd., 2016; Tazijan vd., 2016; Turan, 2015; Wu, Yen ve Marek, 2011).

Uygulama sürecinde yapılan gözlemler, tutulan kayıtlar ve elde edilen birçok farklı veri; öğrenci motivasyonunun TYES modelinde oldukça önemli bir unsur olduğunu göstermiştir. Bu yüzden de motivasyon konusuna ayrı bir parantez açmak gerekmektedir.

Öğrenci motivasyonu, TYES modeliyle ilgili önemli bir konudur. Ters yüz edilmiş öğrenme, öğrenmeyi etkileyen farklı motivasyon ve oryantasyon türlerinin olduğunu savunan özerklik kuramının taşıyıcısı olan bir sistem olmasının yanında (Butzler, 2014) özellikle de içsel motivasyonun gerekliliğinin hissedildiği bir yapı olma özelliği göstermektedir. Başka bir deyişle TYES, not gibi dış faktörlere dayalı olmak yerine öğrencinin kendinden kaynaklı nedenlerle yine kendi kendine motive olması anlamına gelen içsel motivasyon süreçleriyle daha fazla ilişkilidir. Nitekim öğrencilerin akademik materyali sınıf dışında izleme sorumluluğunun olması, bu görevlerin tamamlanmasında motivasyonun oynadığı rolün de ne kadar önemli olduğunu gösteren bir durumdur (Alruwaili, 2016). Bu yüzden öğrencilerin modele, öğrenmeye ve yazmaya ilişkin motivasyonlarının üst düzeyde olması için öğrenme öğretme süreçlerinin iyi planlanması ve yönetilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin motivasyonlarının gelişmesine katkı sağlamayacak şekilde yönetilen yazma süreçleri, TYES modelindeki öğrenci profilinin geleneksel yüz yüze öğretimdeki profile benzeme durumunun oluşmasına neden olacak ve TYES modeline dayalı olarak yürütülen eğitimin başarısızlıkla sonuçlanması durumu kaçınılmaz hâle gelecektir. Nitekim bazı eğitimciler bu modelin öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrenme deneyimleri yaşamasına olanak tanıdığını kabul ederken bir kısmı düşük motivasyona sahip öğrencilerin geleneksel sınıflardakine benzer şekilde öğrenme görevlerini sürüncemede bırakma ve erteleme eğiliminde olmaları nedeniyle bu öğrenme ortamında zorlanabileceklerini ileri sürmektedirler (Bates vd., 2016, s. 7). Bu noktada Moran (2014) tarafından Amerika'da ortaokul yedinci sınıf öğrencileriyle yapılan bir çalışma, dikkat çekici bazı sonuçlar içermektedir. Söz konusu çalışmada Moran (2014) dil sanatları alanında yaptığı çalışmasında başlangıçta TYES birimindeki öğrencilerin uygulamalardan zevk aldıkları ancak davranışlarını düzenlemede ve kendi hızlarına göre ilerleme motivasyonu sağlamada

sorunlar yaşadıklarını gözlemlemiştir. Öğrencilerin başlangıçta yüksek gibi görünen istek ve ilgisinin zamanla zayıfladığını hatta içsel ve dışsal motivasyonlarıyla organizasyon ve çaba boyutlarındaki gelişimlerinin geleneksel sınıftaki öğrencilerle karşılaştırıldığında daha da düştüğünü belirlemiştir. Bu nedenle TYES yönteminin literatürde yer aldığı gibi her yaş ve konu alanı için uygun olmadığı sonucuna varmıştır. Aslında Moran'ın (2014) çalışması bahse konu olan süreçlerin iyi yönetilmemesi hâlinde oluşabilecek bir durumu örneklemektedir. Bu çalışmada ClassDojo platformunun kullanılması, dersin başında Plickers gibi kısa sınavların ve öğrencilerin grup olarak yarıştıkları Flipquiz gibi yarışmaların, iş birlikli ve eğlenceli etkinliklerin yapılması ve sınıf içindeki bazı anların öğrencilerle paylaşılması gibi eylemler, öğrencilerin öğrenmeye ve yazmaya yönelik motivasyonlarını arttırma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu durumun öğrencilerin öğrenmelerine, tutumlarına ve motivasyonlarına olumlu yansıdığı görülmüştür.

TYES'e Yönelik Önerilere İlişkin Sonuçlar

Öğrenciler TYES modeline dayalı öğretimin daha iyi sonuçlar vermesi için birtakım öneriler sunmuşlardır. Bu öneriler teknik unsurlarla, sınıf dışı aşamadaki videolarla, sınıf içi aşamayla ve değerlendirmeyle ilgili olmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin önerilerinin teknik unsurlarla ve videolarla ilgili olduğu görülmüştür. İyitoğlu ve Erişen (2017) yaptıkları araştırmaya katılan öğrencilerin %89,9'unun TYES'in en büyük dezavantajı olarak teknik sınırlılıkları gördüğünü ortaya koymuşlardır. Bu noktada internet erişim olanaklarının genişletilmesi en fazla önerilen husus olarak belirtilirken bunu videolarla ilgili öneriler izlemektedir. Öğrenciler videolarda ilgi çekici unsurlara yer verilmesini ve öğrencilere videoları indirebilme imkânı sunulmasını önermişlerdir. Bu araştırma sonucu Long vd.'nin (2016) yapmış oldukları çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada da TYES modeline dayalı öğretim alan öğrenciler sınıf öncesi videoların kısa tutulmasını ve ilgi çekici/merak uyandırıcı olmasını istediklerini ve teknik problemlerin çözülmesini, ses ve görsel efektlerin kullanılmasını önemli gördüklerini belirtmişlerdir. Özellikle videolara ilgi çekici unsurlar eklemek TYES araştırmacıları tarafından da önerilen bir hususdur (Bergmann ve Sams, 2012; Schmidt ve Ralp, 2016).

Yapılan araştırmada öğrencilerin sınıf içi aşamayla ilgili olarak önerdikleri en önemli husus etkinlik süresinin arttırılmasıyla ilgili olmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin bir bölümü mevcut deneyimlerinden hareketle TYES'in Türkçe dersinin tamamında, bir bölümü ise tüm derslerde uygulanmasını önermişlerdir. Ayrıca yazı çalışmalarının yalnızca öğretmen tarafından not verilerek değerlendirilmesi gerektiği yönünde az da olsa görüş bildirilmesi dikkat çekicidir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak birtakım önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler TYES modeline dayalı yazma öğretimi yapacaklara, eğitim yöneticilerine ve araştırmacılara yönelik öneriler olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

TYES Modeline Dayalı Yazma Öğretimi Yapacaklara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin TYES modeline dayalı yazmadan beklentilerinin ne olduğunu açıkça ifade etmelerine fırsat verilmelidir. Bunun özellikle uygulamanın ilk haftalarında yapılması, öğrencilerin eksik yönlerinin iyileştirilmesi amacını taşıyan bireyselleştirilmiş bir eylem planının oluşturulmasına ve bu plana göre yürütülen uygulama sürecine olumlu şekilde yansıyacaktır.
- Özellikle motivasyonu düşük olan öğrencilerin yeni bir modele uyum sağlaması ve bu modelin gerektirdiği öğrenme görevlerini yerine getirmesi zaman alabilmektedir. Bu nedenle uygulama öncesinde TYES modelinin özellikleri ayrıntılı olarak öğrencilere anlatılmalı, TYES'e dayalı yazma öğretiminin olası yararları hakkında bilgi paylaşımı yapılmaldır.
- Ders öncesinde kimlerin ders içeriğini takip ettiği, derse hazırlanmayan öğrencilerin kimler olduğu, hazırlıksız gelenlerin belli öğrenciler mi yoksa farklı öğrenciler mi olduğu, bu öğrencilerin derse hazırlanma konusunda direnç gösterip göstermedikleri gözlemlenmeli ve kayıt altına alınmalıdır. Gerektiğinde bu öğrencilerle ders öncesindeki görevleri neden tamamlamadıkları ve derse neden katılmadıklarına

ilişkin görüşmeler gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin nedenleri benzerlik gösteriyorsa TYES modeline dayalı olarak yapılan planlamada değişikliklere gidilmelidir.

- Ders öncesinde video izlemenin sınıf içindeki başarıyı etkilemediğini gören öğrencilerin motivasyonunu sağlamak ve bu öğrencileri TYES ortamına dâhil etmek oldukça zordur. Bu nedenle sınıf öncesinde hazırlık yapmanın ve video izlemenin sınıf içi iş birlikli etkinliklerde başarılı olmada oldukça önemli olduğu öğrencilere ifade edilmeli ve yapılan uygulamalarda bu hissettirilmelidir. Bu noktada dersin başında yapılan kısa sınavların sürekli hâle getirilmesi ve bu sınavlarda sınıf öncesinde izlenen videolara ilişkin soruların yer alması doğru bir yöntem olabilir. Sorularda yalnızca videonun konusu ile ilgili değil öğrencinin videoyu dikkatli bir şekilde takip etmesine katkı sağlayacak sorulara da yer verilmelidir. Örneğin, "Videodaki karakterlerin adları neydi?", "Videoda kaç kişi vardı?", "Videodaki karakterin yaptığı şaka neydi?", "Videodaki stratejiyi hatırlıyor musunuz?", "Videoda çalan müziği hatırlıyor musunuz?" gibi sorular, öğrencilerin videoyu daha dikkatli şekilde izlemelerine yardımcı olabilir. Öğrencilerin bu sınavlardaki performansı sürekli olarak ölçülmeli ve öğrencilere geri bildirim verilmelidir.
- TYES modelinde öğrenci ve öğretmen rolleri net bir şekilde tanımlanmalıdır. Öğrencinin en önemli görevi sınıf içindeki öğrenme deneyimine hazırlıklı olarak katılmak, öğretmenin görevi ise sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme ortamlarını öğrencilerin zengin öğrenme deneyimleri yaşamasına katkı sağlayacak şekilde düzenlemektir. Öğretmen, süreç boyunca öğrencilere rehberlik etmeli ve geri bildirim vermelidir. Öğrenciler ise kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalıdır. Özellikle ders öncesi aşamada planlama yapılırken ve videolar oluşturulurken öğretmenin iş birliği yapması, içeriği öğrencilerin düzeyine uygun hâle getirmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin sınıfta yazdıkları yazılarla sınıf dışında yazdıkları yazılar arasında zaman zaman yazım ve noktalama kuralları, dil ve anlatım gibi açılardan birtakım farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Buna göre özellikle akıllı telefon gibi araçlar kullanarak videolardaki soruları cevaplayan öğrencilerin daha fazla hatalı ve/veya eksik yazılar yazdıkları görülmüştür. Bu yüzden sınıf içindeki yazı çalışmaları gibi

sınıf dışında yazılan yazıların da aynı ölçütlere dayalı olarak değerlendirildiği bilgisi öğrencilere verilmelidir.

- Uygulama süresince öğrencilerin içsel motivasyon kadar dışsal motivasyona da ihtiyaç duydukları ve bunun TYES modelinin başarılı şekilde uygulanmasında oldukça kritik öneme sahip olduğu gözlemlenmiştir. Öğrenciler, sahip oldukları yerleşik öğrenme kültürünün de etkisiyle, notla değerlendirilmeyeceklerini ya da başka bir ifadeyle akademik gelişimlerini olumlu/olumsuz şekilde etkilemeyeceklerini düşündükleri bir uygulamaya motive olmakta zorluk yaşamakta dolayısıyla uygulamanın gerektirdiği görevleri sürüncemede bırakma ya da yapmama eğiliminde olabilmektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerilerinin ve süreç boyunca ortaya koydukları performansın uygun araçlar kullanılarak puanlaması doğru ve etkili bir yaklaşım olacaktır.
- Kısa sınavların, iş birlikli ve aktif öğrenme etkinliklerinin, yazma çalışmalarının yapıldığı ve geri bildirimlerin verildiği sınıf içi aşamada zamanın iyi bir şekilde planlanması gerekmektedir. Yazma çalışmaları öngörülenden daha fazla zaman alabilmekte, bazı öğrenciler ise diğerlerine göre çalışmalarını daha önce bitirebilmektedir. Bu öğrencilerin derste sıkılmamaları için oyun temelli etkinliklerin yapılması, hem çalışmasını henüz bitirmeyen öğrencilerin etkinliğe bir an önce katılmak için yazılarında aceleci ve özensiz davranmalarına hem de sınıf içi disiplinin bozulmasına neden olabilir. Bu nedenle öğrencilere yazıyı planlama aşamasına gereken zaman ayırmaları, yazılarında aceleci olmamaları gerektiği ifade edilmelidir. Yazma çalışmasını bitiren öğrencilerin kalan vaktini öz değerlendirmeye ayırmaları sağlanmalıdır.
- Yazmanın öğretildiği sınıflarda öğrencilerin aktif katılımlarına fırsat verecek uygulamalara yer verilmelidir. Sınıf içinde yapılması planlanan etkinliklerde hangi unsurlara yer verilmesi gerektiği konusu öğrencilerle paylaşılmalıdır. Genel uzlaşı sağlanan ve kazanımlarla örtüşen yapıda olan unsurlar, planlanan etkinliklerle bütünleştirilmelidir. Bu noktada teknolojinin öğrenme öğretme sürecinin önemli bir bileşeni olarak görülmesi gerekmektedir. Teknoloji, sınıf dışı aşamada olduğu kadar sınıf içi öğrenme aşamasında da etkin olarak kullanılmalıdır. Her öğrencinin

teknoloji bilgisi aynı düzeyde olmadığından teknoloji bilgi düzeyi düşük olan öğrencilere ek açıklamalar ve yönlendirici bilgiler sunulmalıdır. Bu yönlendirici bilgilerin tanıtım kılavuzları aracılığıyla öğrencilere sunulması daha etkili bir yol olabilmektedir.

- TYES yeni bir model olduğu için bu modeli uygulamayı düşünen öğretmenlerin iyi bir planlama yapması, sınıf içi ve dışı öğretim materyallerini geliştirmeye zaman ayırabilmesi gerekmektedir. Süreç içinde öğretmenler, öğrencilerin TYES modeline dayalı yazma süreçlerini gözlemlemeli, motivasyonlarını arttıracak düzenlemeler yapmalıdır. Bunun yanında öğretmenler, öğrencilerin yazma süreçlerinde karşılaştıkları güçlüklerin giderilmesi noktasında gereken düzenlemeleri yapmalıdır.
- TYES'in başarılı şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin belli bir teknolojik pedagojik yeterlilik düzeyinde olmaları gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere sınıf öncesi ve sınıf içi materyal hazırlama, video oluşturma ve paylaşma, elektronik ortamda yazma ve geri bildirim verme, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma gibi konularda hizmet içi eğitim verilmelidir.
- TYES modelinde videoların planlaması, oluşturulması ve paylaşılması aşamalarında oldukça dikkatli olunmalıdır. Video, öğrencilerin ilgisini çekebilecek ve dikkatini sürekli kılacak unsurlar içermelidir. Yalnızca bir kişinin anlatım yaptığı videolar bir süre sonra sıradan olma tehlikesiyle karşı karşıya kalabileceğinden videolarda mümkün olduğunca farklı sesler, görsel efektler ve animasyon unsurları kullanılmalıdır. Gerek pilot çalışma gerekse asıl alışmadan elde edilen veriler öğrencilerin dikkatinin dağılmaması, sıkılmalarına yol açmaması gibi nedenlerle video süresinin çok uzun tutulmaması gerektiğini göstermiştir. Konunun özelliğine göre video süresi uzuyorsa konu, alt başlıklara ayrılmalı; paylaşılan videoların birbiriyle bağlantılı olduğu bilgisi öğrencilere doğrudan ya da dolaylı yollarla verilmelidir. Bir videoyu izleyen öğrencinin bağlantılı diğer videoları da izlemesi için videoların sonuna merak uyandırıcı sorular, bilgi ya da görsel unsurlar yerleştirilmelidir.
- Sınıf dışı aşamada öğrencilerin ders içeriğini düzenli olarak takip etmeleri ve verilen görevleri sınıf zamanından önce tamamlamaları TYES modelinin başarıya

ulaşmasında kritik öneme sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin gelişimleri nicel ve nitel verilerle kayıt altına alınmalı, sürekli olarak takip edilmelidir.

- Öğrencilerin video izleme, videolarda yer alan soruları cevaplama, açıklamaları okuma gibi durumlarına ilişkin bilgilerin yer aldığı raporlar belli aralıklarla öğrencilerle paylaşılmalıdır. Benzer şekilde sınıf içi etkinliklerdeki performanslar konusunda da öğrenciler, önceden tanımlanan belli beceri ve alt beceri alanlarına göre değerlendirilmeli, bu değerlendirmeler öğrencilerle paylaşılmalıdır.
- Eğitimciler üstbilişsel bilgiyi öğretim programlarının önemli bir unsuru olarak görmelidirler. Öğretmenler öğrencilerin bağımsız öğrenme becerilerini geliştirecek stratejileri öğrenmelerine katkı sağlayacak etkinlikler oluşturmalıdırlar. Bu etkinliklerde öğrenci motivasyonunu arttıracak unsurlar yer almalıdır. Öğrencilerin yazma süreçlerinde kullanacakları özel stratejileri bilmeleri ve bunları kullanabilme becerilerine sahip olmaları önem arz etmektedir. Bu noktada grafik örgütleyiciler üstbilişin geliştirilmesinde kullanılabilir. Bu kapsamda öğrencilerin yazma süreçlerine yönelik üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesinde zihin haritası, kavram haritası, K-W-L şeması, hikâye haritası, anlam haritası ve bilgi haritası gibi grafik örgütleyicilerden yararlanılabilir.
- TYES modelinin farklı aşamalarında öğrenciler birtakım sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu nedenle iletişim kanallarının sürekli hâle getirilmesi modelin uygulanmasındaki önemli unsurlardan biridir. Öğretmen, herhangi bir soru ya da sorun olması hâlinde öğrencilerin ulaşabilecekleri bir iletişim ve e-posta adresini öğrencilerle paylaşmalıdır.
- Dersin başında yapılan kısa sınavlar, öğrencilerin ön öğrenme düzeylerinin belirlenmesi ve derse güdülenmelerinde önemlidir. Bu doğrultuda Plickers gibi eğlenceli kısa sınavlar düzenlenebilir.
- Öğrencilerin genel olarak yazmaktan kaçınma eğiliminde olmaları, sınıf içi yazma etkinliklerinin amacına ulaşmasını olumsuz yönde etkileyen bir unsurdur. Öğrencileri yazmaya motive etmek amacıyla oyun temelli iş birlikli öğrenme etkinlikleri yapılmalı ve bunlar mümkün olduğunca çeşitlendirilmelidir. Bunlar

arasında aktif öğrenme teknikleri, düşün-eşleş-paylaş, sesli hikâye oluşturma, zihin haritası ve Flipquiz gibi teknikler sayılabilir.

- Türkçe dersinin tamamının mı yoksa belli bir öğrenme alanının mı ters yüz edileceğine karar verilmelidir. Her iki durumda da kaynaklar, teknik imkân ve sınırlıklıklar ile zaman yönetimi gibi konular göz önünde bulundurulmalıdır.
- Sınıf içi ve dışı zamandaki yazma görevleri ve öğrencilerden beklenen beceriler net bir şekilde tanımlanmalıdır. Bu becerilerin değerlendirilmesinde rubrikler ve performans değerlendirmeye dayalı ölçme araçları kullanılmalıdır. Bunun yanında akran değerlendirme ve öz değerlendirme araçları da etkin ve verimli şekilde sürece dâhil edilmelidir.
- Yazma becerisi daha iyi olan öğrencilerin daha düşük düzeydeki öğrencilere koçluk yapması, iş birlikli yazma etkinliklerinde öğrenciler gruplandırılırken bu durumun dikkate alınması ve akran geri bildirimi süreçlerinin doğruluk ve tamlık gibi açılardan kontrol edilmesi gereklidir. Bu etkinliklerde yazma motivasyonu yüksek olan ve daha iyi yazan bazı öğrencilerin diğer grup arkadaşlarının yapması gereken görevleri de yapma eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Bunu engellemek için yazma süreci, öğretmen tarafından kontrol edilmeli ve gruplarda yer alan öğrencilerin her birinin sorumluluk üstlenmesi gerektiği ifade edilmelidir.
- Öğrencilerin üstbilişsel yazma farkındalıklarını geliştirmede EdPuzzle ve Classdojo platformlarının etkili olduğu görülmüştür. Bu platformların farkındalık geliştirmedeki olumlu etkilerinin yanı sıra öğrencilerin güncel durumlarını kayıt altına almada da oldukça işlevsel oldukları belirlenmiştir.

Eğitim Yöneticilerine Öneriler

- Yirmi birinci yüzyılın getirdiği teknolojik yenilikler, öğrenme öğretme yaklaşımları, Türkçenin farklı öğrenme alanlarında kullanılabilecek özgün ve otantik materyaller gibi birçok alana ilişkin bilgi ve farkındalık düzeyi yüksek ve uygulama becerisi gelişmiş öğretmen adaylarının yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Sınıflarda daha etkili bir öğretimin olabilmesi için öncelikle öğretmen adaylarının gerekli bilgi ve

becerilerle donatılması gerekmektedir. Bunun gerçekleşebilmesi için de öğretmen eğitim programlarındaki müfredat ve öğretimin çağdaş standartlar temelinde uygulama ağırlıklı bir yapıya kavuşturulması önem arz etmektedir. Bu noktada Türkçe öğretmenliği programlarında, dilin dört temel becerisinin gelişimine katkı sağlayacak materyaller geliştirme ve etkinlikler hazırlama gibi konulara daha fazla ağırlık verilmelidir. Yazma öğrenme alanı özelinde bakıldığında yazmaya ilişkin kuramsal bilgilerin verilmesinin yanında bu bilgilerin uygulamaya hangi yöntem ve teknikler kullanılarak yansıtılabileceği, farklı yaklaşım ve modellerin yazma öğretiminde nasıl kullanılabileceği, teknolojiyle bütünleştirilmiş yazma uygulamalarının ne olduğu ve bunların öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal yapısına uygunluğunun nasıl değerlendirilebileceği gibi konulara daha fazla yoğunlaşılması gerekmektedir.

- OECD gibi uluslararası kuruluşların ya da TEDMEM ve ERG gibi özel kuruluşların Türkiye'deki eğitimin durumuna ilişkin olarak yayımladıkları eğitim değerlendirme raporlarında Türkçe öğretimine ve Türkçenin öğrenme alanlarına göre özelleştirilmiş bilgi ve bulgulara yer verilmemektedir. Bu raporlarda çoğunlukla genel yenilikler, öğretmen eğitimi, Türkiye'deki eğitimin kalitesinin nitelik ve niceliksel anlamda artırmaya yönelik olarak yapılan hamleler, fiziki ve teknik alt yapı, farklı disiplinlerdeki güncel gelişmeler ve istihdam olanakları yer almaktadır. Özellikle de ekonomik ve sosyal kalkınmada ve bireysel gelişimde olduğu kadar öğrenmede de oldukça önemli bir rolü olan yazmanın farklı öğretim kademelerindeki durumunun rapor edildiği büyük ölçekli bir çalışmanın olmaması alandaki büyük bir eksikliktir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığının "Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi (ABİDE) Projesi" kapsamında yapılan ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesini amaçlayan çalışma bir ilk olma özelliği göstermektedir. Bu çalışma sonucunda ülkemiz eğitim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin yazma becerilerinin ne düzeyde olduğu ve bu becerilerin geliştirilmesinde ne gibi uygulamaların yapıldığıyla ilgili güncel durumun ya da kısa, orta ve uzun vadede neler yapılacabileceğiyle ilgili olarak oluşturulan bir eylem planının yer aldığı raporların belli aralıklarla ilgililerle paylaşılması önem arz etmektedir. Bu noktada kurumsallaşmış ve sürekliliği olan bir yapıya ihtiyaç vardır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, bu alanda çalışan paydaşlar arasında iş birliği sağlamak ve eğitimde meydana gelen yenilik ve gelişmelerle ilgili farkındalık oluşturmak amacıyla Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren National Center for Education Statistics (Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi) ve yine ABD Eğitim Bakanlığınca yetkilendirilerek finanse edilen National Writing Project (Ulusal Yazma Projesi) söz konusu yapıya örnektir. Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi, yaptığı Ulusal Eğitim İlerlemesi Değerlendirmesi (NAEP) ile ABD'deki ilk ve orta dereceli okullarda öğrenim gören öğrencilerin Matematik, Fen, Tarih, Yurttaşlık ve Coğrafya gibi farklı disiplinlerin yanı sıra okuma ve yazma alanlarındaki akademik başarılarını yerel ve ulusal ölçekte toplanan bilgilere dayalı olarak sürekli olarak ölçmekte, değerlendirmekte ve rapor etmektedir. Bu kapsamda öğrenciler, yazılarında kuralcı ve kalıplaşmış yaklaşımların ötesine geçme konusunda teşvik edilmekte; ikna, açıklama ve deneyimleri ifade etme olmak üzere akademik ve mesleki ortamlarda yaygın olan üç iletişimsel amaca dayalı olarak öğrencilerin yazma becerileri ölçülmekte ve yazmaya ilişkin genel bir anlayış ortaya konulmaktadır. Benzer şekilde ülkemizde de bu ölçme, değerlendirme ve genel eylem planı oluşturma gibi amaçlar çerçevesinde yetkilendirilmiş bir kuruluşun oluşturulması öğrencilerin yirmi birinci yüzyılın gerektirdiği yazma beceriyle donatılmasının önemli bir adımı olabilir.

- ABD Eğitim Bakanlığı tarafından yetkilendirilen ve finanse edilen bir başka yapı olan Ulusal Yazma Projesi ise Amerika'daki tüm öğrencilerin yazma ve öğrenmelerinin gelişiminin sürekliliğini sağlamada öğretmenlerin bilgi, uzmanlık ve liderliğini geliştirmeyi ve özellikle dijital çağda öğrenme ve öğretme için hayati öneme sahip olan yenilikçi yaklaşımlar konusunda farkındalık oluşturmayı amaçlayan bir projedir. Bu proje, öğretmenlerin birbirlerine en iyi uygulamalarını aktardıkları; kendi çalışmalarını sundukları; yazma literatürünü, araştırmaları ve yenilikleri okudukları ve tartışıp analiz ettikleri bir platformdur. Türkiye'de de farklı öğretim düzeylerinde uygulanan çeşitli yazma yöntem ve tekniğinin etkililiğinin ortaya konulacağı, Türkçe öğretmenlerinin ve alanla ilgili çalışma yapan araştırmacıların görüş ve deneyimlerini birbirleriyle paylaşacabileceği ve yazma öğretimiyle ilgili kaynak ve ihtiyaçların derinlemesine analiz edilebileceği bir yazma

projesi ekibi oluşturulabilir. İlkokul düzeyinden üniversiteye kadar olan öğretim düzeylerinin tamamında yazma becerilerinin geliştirilmesi bir amaç olarak yer alırken yalnızca Türkçe öğretimi değil diğer disiplinlerdeki başarı için de kritik öneme sahip olan yazmanın genel durumunu ulusal ölçekte ele alan bir kurum bulunmamaktadır. Dolayısıyla yazmanın ülke çapındaki genel durumuna ilişkin büyük ölçekli kayda değer bir çalışma da yapılmamıştır. Yazma öğretimi kapsamında değerlendirilebilecek bilimsel çalışmalardan elde edilen bulguların, tüm paydaşların görüş ve önerileriyle zenginlik katacağı geniş katılımlı bilimsel platformlarda ele alınması önem arz etmektedir. Öğrencilerin yazma becerileri geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmış ölçme araçlarıyla değerlendirilmeli, bu değerlendirmelerin sürekliliği sağlanmalı ve yazma programlarının oluşturulmasında bu değerlendirmeler dikkate alınmalıdır.

- Doğru, etkili ve güzel yazma becerisi yeterince geliştirilmediği takdirde bu gelişimi tamamlanmamış becerinin başkalarına kazandırılması olası değildir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme lisans programlarının tamamının müfredatına "Kompozisyon" ya da "Yazma Eğitimi" dersi konulmalıdır.
- Türkiye'de tüm öğretimin ya da belli derslerin öğretiminin TYES yaklaşımına dayalı olarak yapıldığı az sayıdaki öğretim kurumu istisna tutulduğunda söz konusu yaklaşımın Türkiye'de, dünyadakine benzer bir hızla yaygınlık kazandığını söylemek güçtür. Bu kapsamda birçok disiplinde test edilmiş ve bilimsel araştırmalarla etkisi kanıtlanmış olan bu model, özellikle ilk ve orta dereceli okullarımızda hâlihazırda uygulanmakta olan FATİH Projesi'nin kapsamına alınarak geniş çaplı bir pilot uygulamanın sonrasında hayata geçirilmelidir.
- İnternete erişim imkânı olmayan öğrencilerin TYES ortamında başarı sağlaması zordur. Bu nedenle FATİH Projesi kapsamında öğrencilere dağıtımı yapılan bilgisayarlardan internete erişimin yaygınlaştırılması gerekmektedir.
- Eğitim Bilişim Ağı, TYES modeliyle bütünleştirildiğinde daha etkin bir şekilde kullanılabilir. Burada yer alan ders içerikleri, alan uzmanları tarafından eğitsel yarar, bilişsel ve duyuşsal düzeye uygunluk, ilgi çekicilik gibi açılardan değerlendirilmeli ve sonrasında öğrencilerle paylaşılmalıdır.

- Türkçe öğretim programlarında yazmanın ölçülmesi ve değerlendirilmesine yönelik ayrıntılı açıklamalar yer almamaktadır. Bu durum öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda geleneksel anlayışı devam ettirmelerine ve alternatif araçları kullanmamalarına neden olabilmektedir. Oluşturulacak programlarda ve öğretmen kılavuz kitaplarında ölçme ve değerlendirmeye ilişkin çok daha ayrıntılı, tanıtıcı ve yönlendirici bilgilere yer verilmesi bu eksikliğin giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin yazma ihtiyaçlarının ne olduğu ve bu ihtiyaçların karşılanmasında hangi modelin ne düzeyde etkili olduğu konusunda daha fazla çalışma yapılmalıdır.
- Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Eylem araştırması gibi farklı yöntemlerle tek bir grup üzerinde derinlemesine bilgilerin toplanacağı ve uygun şekilde analiz edileceği daha uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır.
- Uygulama kapsamında planlanmasına rağmen veliler sürece etkin şekilde dâhil edilememiştir. Yapılacak olan çalışmalarda velilerin de özellikle sınıf içi öğrenme öğretme sürecine ilişkin bilgi ve farkındalık geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde sürece dâhil edilmesi etkili bir uygulama olabilir.
- Çalışma, ortaokul yedinci sınıf düzeyinde yapılmıştır. Benzer bir çalışma, farklı öğretim kademelerinde ve sınıf düzeylerinde de yapılmalıdır.
- Çalışmada TYES modeli kapsamında öğrencilere hikâye öğretimi yapılmıştır. Farklı metin türlerinin öğretiminde de TYES modelinin kullanılabilirliği test edilmelidir. Aynı çalışma içinde hem hikâye edici hem de bilgilendirici metin türü öğretimi yapılarak karşılaştırmalı analizler yapılabilir.
- Araştırmanın nicel boyutunda hikâye yazma öğretiminin başarı, üstbilişsel farkındalık ve kaygı gibi değişkenlere olan etkisi araştırılmıştır. TYES'in eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkileri de nicel veri toplama araçları kullanılarak belirlenmelidir.

- Çalışma, ana dili olarak Türkçe öğretimi sahasında yapılmıştır. Benzer bir çalışma Yabancılara Türkçe Öğretimi, Türk Soylulara Türkiye Türkçesinin Öğretimi ve İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi alanlarında da yapılabilir. Söz konusu çalışmalarda TYES modelinin yazma gibi tek bir dil becerisinin gelişimine olan etkisi araştırılabileceği gibi dinleme, okuma ve konuşma becerilerini etkileme durumu da ele alınabilir.

KAYNAKLAR

Abeysekara, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: Definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research ve Development, 34*(1), 1-14. http://dx.doi.org/10.1080/07294360.2014.934336

Abdelshaheed, B. S. M. (2017). Using flipped learning model in teaching English language among female English majors in Majmaah University. *Canadian Center of Science and Education, 10*(11), 96-110. https://doi.org/10.5539/elt.v10n11p96

Afrilsayanti, A., Cahyono, B. Y., & Astuti, U. P. (2016). Effect of flipped classroom model on Indonesıan EFL students' writing ability across and individual differences in learning. *International Journal of English Language and Linguistics Research, 4*(5), 65-81. http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Effect-Of-Flipped-Classroom-Model-on-Indonesian-EFL-Students%E2%80%99-Writing-Ability-Across-and-Individual-Differences-in-Learning.pdf sayfasından erişilmiştir.

Akbayır, S. (2007). *Eğitim fakülteleri için cümle ve metin bilgisi: Okuma, anlama, yorumlama, çözümleme*. Ankara: PegemA.

Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı* (5. Baskı). Ankara: Akçağ.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 13*, 49-58. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/156756 sayfasından erişilmiştir.

Akyol, H. (2013). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Al-Harbi, S. S., & Alshumaimeri, Y. A. (2016). The flipped classroom impact in grammar class on EFL Saudi secondary school students' performances and attitudes. *English Language Teaching, 9*(10), 60-80. http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n10p60

Alruwaili, T. (2016). Investigating student motivation and expectation on attitude toward flipped learning. In J. Overmyer ve N. Yestness (Eds.), *Proceedings of the 1st Annual Higher Education Flipped Learning Conference* (pp. 6-14). Greeley, Colorado. https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058vecontext=heflc sayfasından erişilmiştir.

Alsancak Sırakaya, D. (2017). Oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modeline yönelik öğrenci görüşleri. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 36*(1), 114-132. http://doi.org/10.7822/omuefd.327393

Alsowat, H. (2016). An EFL flipped classroom teaching model: Effects on English language higher-order thinking skills, student engagement and satisfaction. *Journal of Education and Practice, 7*(9), 108-121. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1095734.pdf sayfasından erişilmiştir.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. & Yıldırım, E. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri (SPSS uygulamalı).* Ankara: Seçkin.

Al-Zahrani, A. M. (2015). From passive to active: The impact of the flipped classroom through social learning platformas on higher education students' creative thinking. *British Journal of Educational Technology, 46*(6), 1133-1148. https://doi.org/10.1111/bjet.12353

Andaç, F. (2008). *Öykü yazmak, öyküyü düşünmek*. İstanbul: Doruk.

Anders, A. (2016). Flipping the composing process: Collaborative drafting and résumé writing. *Business and Professional Communication Quarterly*, *79*(1), 102-118. http://doi.org/10.1177/2329490615602251

Andrade, H. G., & Du, Y. (2005). Student perspectives on rubric-referenced assessment. *Practical assessment, Research ve Evaluation, 10*(3), 1–11. https://pareonline.net/pdf/v10n3.pdf sayfasından erişilmiştir.

Arnold-Garza, S. (2014). The flipped classroom teaching model and its use for information literacy instruction. *Communications in Information Literacy, 8*(1), 8-22. http://doi.org/10.7548/cil.v8i1.260

Arıcı, A. F. & Ungan, S. (2015). *Yazılı anlatım el kitabı.* Ankara: Pegem Akademi.

Ash, K. (2012). Educators evaluate 'flipped classrooms'. *Education Week, 32,* 6-8. http://www.edweek.org/ew/articles/2012/08/29/02el-flipped.h32.html sayfasından erişilmiştir.

Ay, D. (2014). *Eğitim sektörü raporu.* Türkiye Sınai Kalkınma Bankası Ekonomik Araştırmalar.http://www.tskb.com.tr/i/content/731_1_Egitim_Sektoru_Raporu_Haziran_2014.pdf sayfasından erişilmiştir.

Aytaş, G. (2013). Edebiyatta türler. G. Aytaş, Ö. Özkan, K. Deniz, Y. Doğan, A. Uslu Üstten ve S. Odacı (Ed.). *Edebiyat bilgi ve kuramları* içinde (s. 293-327). Ankara: İldem.

Balıkçı, H. C. (2015). *"Flipped classroom" modeliyle hazırlanan derse ilişkin öğrenci görüşlerinin ve ders başarılarının değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Balta, E. E. (2018). The relationships among writing skills, writing anxiety and metacognitive awareness. *Canadian Center of Science and Education Journal of Education and Learning, 7*(3), 233-241. http://doi.org/10.5539/jel.v7n3p233

Baltacı, M. & Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 319-333. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/183029 sayfasından erişilmiştir.

Baranovic, K. (2013). *Flipping the first-year composition classroom: Slouching toward the pedagogically hip* (Master's thesis). http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1441087946/1CA2B9B36EE84BE4PQ/1?accountid=51245 sayfasından erişilmiştir.

Barkley, E. F, Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty.* San Francisco: Jossey-Bass.

Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish Online Journal of Distance Education, 16*(4), 28-37. http://tojde.anadolu.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1215-published.pdf sayfasından erişilmiştir.

Baştuğ, M. & Demirgüneş, S. (2016). Türkçe öğretiminde ders işleme süreci. F. S. Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi: 2015 programına uygun* içinde (s. 17-60). Ankara: Anı.

Bates, J. E., Almekdash, H., & Gilchrest-Dunnam, M. J. (2016). The flipped classroom: A brief, brief history. In L. C. Green, J. R. Banas ve R. A. Perkins (Eds.), *Educational communications and technology: Issues and innovations. The flipped college classroom: Conceptualized and re-conceptualized* (pp. 3-10). Switzerland: Springer.

Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 10*(15), 137-158. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817

Beatty, K. (2010). *Teaching and researching: Computer-assisted language learning.* London: Pearson Education.

Belet, Ş. D. (2008). Yazma öğrenme alanı. H. Pilanci (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 107-131). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Benson, P. (2010). *Teaching and researching autonomy in language learning.* Harlow: Longman.

Bergmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011). The flipped class: *What it is and what it is not.* http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php j sayfasından erişilmiştir.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day.* Washington DC: International Society for Technology in Education.

Beyreli, L. & Arı, G. (2009). Yazma performansını değerlendirmede çözümleyici puanlama yönergesi kullanımı -değerlendirmeciler arası uyum araştırması-. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 9*(1), 85-125. http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/90a9e0dd791cc64d889d78609c8e8016full1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Beyreli, L., Çetindağ, Z. & Celepoğlu, A. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım.* Ankara: Pegem Akademi.

Biber, D., Nekrasova, T., & Horn, B. (2011). *The effectiveness of feedback for L1-english and L2-writing development: A meta-analysis. (ETS Research Report RR-11-05).* Princeton, NJ: Educational Testing Service. https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-11-05.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bishop, J. L., & Verleger, M.A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *Proceedings of the 120th ASEE Annual Conference ve Exposition*. Atlanta, GA: American Society for Engineering Education. http://faculty.up.edu/vandegri/FacDev/Papers/Research_Flipped_Classroom.pdf sayfasından erişilmiştir.

Bormann, J. (2014). *Affordances of flipped learning and its effects on student engagement and achievement* (Master's thesis). http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/41/bormann_lit_review.pdf sayfasından erişilmiştir.

Boyraz, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Brame, C., (2013). Flipping the classroom. Vanderbilt University Center for Teaching. http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/ sayfasından erişilmiştir.

Brewer, J. K. (1985). Behavioral statistics textbooks: source of myths and misconceptions. *Journal of Educational Statistics, 10*(3), 252-268.

Brewer, R. D., & Carroll, D. (2016). Flipped and differentiated: Creating engaging in-class activities. In J. Overmyer & N. Yestness (Eds.), *Proceedings of the 1st Annual Higher Education Flipped Learning Conference (*pp. 25-29) Greeley, Colorado. https://digscholarship.unco.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1058vecontext=heflc sayfasından erişilmiştir.

Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.

Bryman, A., & Cramer, D. (2004). *Quantitative data analysis with SPSS 12 and 13: A guide for social scientists.* NY: Taylor and Francis, Routledge.

Burton, A.L. (2013). My mistaken thinking in a flipped classroom. *School Administrator, 70*(3), 29.

Butzler, K. B. (2014). *The effects of motivation on achievement and satisfaction in a Flipped Classroom learning environment.* (Doctoral Dissertation). http://www.une.edu/sites/default/files/Effects%20of%20Motivation.pdf sayfasından erişilmiştir.

Butzler, K. B. (2016). The synergistic effects of self-regulation tools and the flipped classroom. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research, 33*(1), 11-23. http://eric.ed.gov/?id=EJ1091967 sayfasından erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.

Cera, R., Mancini, M., & Antonietti, A. (2013). Relationship between metacognition, self-efficiacy and self-regulation in learning. *ECPS Journal, 7,* 115-141. http://www.ledonline.it/ECPs-Journal/allegati/ECPS-2013-7_Cera.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ceylan, V. K. (2015). *Harmanlanmış öğrenme yönteminin akademik başarıya etkisi*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Choe, E., & Seong, M-H. (2016). A case study of the flipped classroom in a Korean university General English course. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 20*(2), 71-93. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1129484.pdf sayfasından erişilmiştir.

Choi, J., & Lee, Y. (2015). To what extent does 'flipping' make lessons effective in a multimedia production class? *Innovations in Education and Teaching International, 55(1), 3-12.* http://dx.doi.org/10.1080/14703297.2015.1123105

Christensen, L. B., Burke Johnson, R., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz.* A. Aypay (Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Staker, H. (2013). *Is K-12 Blended Learning disruptive? An introduction of the theory of hybrids.* Clayton Christensen Institute for Disruptive Innovation). http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/05/Is-K-12-Blended-Learning-Disruptive.pdf sayfasından erişilmiştir.

Clark, R. M., & Besterfield-Sacre, M. (2017). Assessing flipped classroom. In Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., & Smith, N. (Eds.), *The flipped classroom practice and practices in higher education* (pp. 57-74). Springer Nature Singapore Pte Ltd. http://doi.org/10.1007/978-981-10-3413-8_4

Cockrum, T. (2014). *Flipping your English class to reach all learners: Strategies and lesson plan.* London: Routledge.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrance Erlbaum Associates, Inc.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Resarch methods in education.* London: Routledge.

Cohn, J. D., & Stewart, M. (2016). Promoting metacognitive thought through response to low-stakes reflective writing. *Journal of Response to Writing, 2*(1), 58–74. http://www.journalrw.org/index.php/jrw/article/ view/51 sayfasından erişilmiştir.

Collins, K. M. T., Onwuegbuzie, A. J., & Sutton, I. L. (2006). A model incorporating the rationale and purpose for conducting mixed methods research in special education and beyond. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 4*, 67-100.

Comrey, A., & Lee, H. (1992). *A first course in factor analysis*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Coşkun, E. (2013). Yazma eğitimi. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* içinde (s. 49-91). Ankara: Pegem Akademi.

Court, K. (2014). Tutor feedback on draft essays: developing students'academic writing and subject knowledge. *Journal of Further and Higher Education, 38*(3), 327-345. http://doi.org/10.1080/0309877X.2012.706806

Cox, R. (2007). Technology-enhanced research: educational ICT systems as research instruments. *Technology, Pedagogy and Education, 16*(3), 337-356.

http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/14759390701614470 sayfasından erişilmiştir.

Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015*). Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi.* (Y. Dede ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds), *Handbook on mixed methods in the behavioral and social sciences* (pp. 209-240). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Crisafulli, S. (2015). Flipping the composition classroom. In G. Scheg (Eds.), *Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience (Advances in Educational Technologies and Instructional Design)* (pp. 41-59). Hershey PA, USA: IGI Global.

Çibik, B. (2017). *The effect of flipped classroom model on learner autonomy* (Master's thesis). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Çiçek, E. U. (2010). Tanımlayıcı istatistikler. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 51-61). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

Çukurbaşı, B. (2016). *Ters yüz edilmiş sınıf modeli ve lego-logo uygulamaları ile desteklenmiş probleme dayalı öğretim uygulamalarının lise öğrencilerinin başarı ve motivasyonlarına etkisi* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research, 72* (1), 10-14. https://doi.org/10.1080/00220671.1978.10885110

Davies, R., & West, R. (2013). Technology integration in school settings. In M. Spector, D. Merrill, J. Elen & M. J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology*. NY: Taylor ve Francis Ltd.

Davis, C. (2013). Flipped or inverted learning: Strategies for course design. In E. G. Smyth & J. K. Volker (Eds.), *Enhancing instruction with visual media: utilizing video and lecture capture* (pp. 241-265). Hersey, PA: IGI Global.

DeLozier, S. J., & Rhodes, M. G. (2016). Flipped classroom: A review of key ideas and recommendations for practice. *Educ Psychol Rev.* http://doi.org/10.1007/s10648-015-9356-9

Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı kuramı çerçevesinde incelenmesi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Demiralay, R. & Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3*(3), 333-340. http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/31.demiralay.pdf sayfasından erişilmiştir.

Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi (yeni programa uygun)*. Ankara: PegemA.

DeVoss, D. N., Eidman-Aadahl, E., & Hicks, T. (2010). *Because digital writing matters: Improving student writing in online and multimedia environments*. San Francisco: Jossey-Bass.

Di Lauro, F. (2015). Virtually sound: Flipped classrooms and other learning spaces. In G. Scheg (Eds.), *Implementation and Critical Assessment of the Flipped Classroom Experience (Advances in Educational Technologies and Instructional Design)* (pp. 218-245). Hershey PA, USA: IGI Global.

Du, S-C., Fu, Z-T., & Wang, Y. (2014). The flipped classroom advantages and challenges. *International Conference on Economic Management and Trade Cooperation* (pp. 17-20). www.atlantis-press.com/php/download_paper.php?id. sayfasından erişilmiştir.

Duman, B. (2008). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim.* Ankara: Anı.

Dunsmuir, S., & Clifford, V. (2003). Children's writing and the use of ICT. *Educational Psychology in Practice, 19*(3), 171–187. http://doi.org/10.1080/0266736032000109447

Ediş, S. (2017). *Flipped instruction for English language learner autonomy.* (Master's thesis). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Eğitim Reformu Girişimi. (2017). *Eğitim izleme raporu (2016-2017).* İstanbul: ERG. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/EIR2016-17_12.10.17.web-1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.

Ekmekçi, E. (2014). *Harmanlanmış öğrenme odaklı tersten yapılandırılmış yazma sınıfı modeli.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

El-Hindi, A. E. (1996). Enhancing metacognitive awareness of college learners. *Reading Horizons, 36(*3), 214-230. http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1314vecontext=reading_horizons sayfasından erişilmiştir.

Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends: Linking Research ve Practice to Improve Learning, 57*(6), 14–27. https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-013-0698-1 sayfasından erişilmiştir.

Engin, M. (2014). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 14*(5), 12-26. https://10.0.56.98/josotlv14i5.12829 sayfasından erişilmiştir.

Erkens, G., Jaspers, J., Prangsma, M., & Kanselaar, G. (2005). Coordination processes in computer supported collaborative writing. *Computers in Human Behavior, 21*, 463-486. http://doi.org/10.1016/j.chb.2004.10.038

Eroğlu, A. (2010). Çok değişkenli istatistik tekniklerin varsayımları. Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 207-233). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Evseeva, A., & Solozhenko, A. (2015). Use of flipped classroom technology in language learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 206*, 205-209.

Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *Journal of Educational Research, 75*(1), 16-21. https://doi.org/10.1080/00220671.1981.10885348

Farah, M. (2014). *The impact of using flipped classroom instruction on the writing performance of twelfth grade female emirati students in the Applied Technology High School.* (Master's thesis). http://bspace.buid.ac.ae/bitstream/1234/676/1/120088.pdf sayfasından erişilmiştir.

Faulkner, T., & Green, J. (2015). The peer instruction Flipped Learning Model. In A. G. Scheg (Ed.), *Implementation and critical assessment of the flipped classroom experience (advances in educational technologies and instructional design)* (pp. 196-217). Hershey PA, USA: IGI Global.

Ferrari, M., Bouffard, T., & Rainville, L. (1998). What makes a good writer? Differences in good and poor writers' self-regulation of writing. *Instructional Science, 26*(6). http://doi.org/10.1023/A:1003202412203

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage.

Filiz, O. & Kurt, A. (2015). Flipped learning: misunderstandings and truth. *Journal of Educational Sciences Research, 5*(1), 215-229. http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIV/C5_S1makaleler/5.1.13.pdf sayfasından erişilmiştir.

Findlay, H. (2012). Cognitive neuroscience learning theories coupled with technologies: A conduit for deep and lasting learning. *Journal of Applied Learning Technology, 2*(1), 28.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new era of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911. https://eric.ed.gov/?id=EJ217109 sayfasından erişilmiştir.

Flipped Learning Network. (2014, Mart 16). Flipped learning network. The four pillars of F-L-I-P.

http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf sayfasından erişilmiştir.

Forsythe, E. (2017). Integrating recent CALL innovations into flipped instruction. In J. P. Loucky & J. L. Ware (Eds.), *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (pp. 270-277). http://doi.org/10.4018/978-1-5225-0824-3.ch012

Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: flip your classroom to improve student learning. *Learning ve Leading with Technology, 39*(8), 12–17. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982840.pdf sayfasından erişilmiştir.

Galvez, H. (2017). Flipped instruction for language learning. In J. P. Loucky & J. L. Ware (Eds.), *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (pp. 91-107). http://doi.org/10.4018/978-1-5225-0824-3.ch004

Gasmi, A. A., & Thomas, M. (2017). Academic writing in the flipped EFL classroom: A case study on student engagement in Oman. In J. P. Loucky & J. L. Ware (Eds.), *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (pp. 232-251). http://doi.org/10.4018/978-1-5225-0824-3.ch010

Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Gençer, B. G., Gürbulak, N. & Adıgüzel, T. (2014). A new approach in learning and teaching: The flipped classroom. In A.C. Ilhan, A. Isman, C. Birol ve A. Eskicumali (Eds.), *Proceedings of International Teacher Education Conference* (pp. 881-888). https://www.researchgate.net/publication/265557099_A_new_approach_in_learning_and_teaching_The_Flipped_Classroom sayfasından erişilmiştir.

Gerstein, J. (2011). *The flipped classroom model: A full picture.* http://usergeneratededucation.wordpress.com/2011/06/13/the-flipped-classroom-model-a-full-picture/ sayfasından erişilmiştir.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Gourgey, A. F. (2001). Metacognition in basic skills instruction. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 17-32). Netherlands: Kluewer Academic.

Göçer, A. (2010). *Yazma eğitimi (Yazma uğraşı: Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur?).* Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi (Yazma uğraşı: Yazı nasıl yazılır? Nasıl yazar olunur?).* Ankara: Pegem Akademi.

Göğebakan Yıldız, D. & Kıyıcı, C. (2016). Ters yüz edilmiş sınıf modelinin öğretmen adaylarının erişilerine, üstbiliş farkındalıklarına ve epistemolojik inançlarına etkisi. *MCBÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 14*(3), 423-444. http://dx.doi.org/10.18026/cbusos.70886

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve Yazın eğitimi.* Ankara: Gül.

Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 24-48. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/auad/article/view/5000136266/5000125123 sayfasından erişilmiştir.

Graham, S. (2006). Strategy instruction and the teaching of writing: A meta-analysis. In C.A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 187–207). New York: The Guilford Press.

Graham, S., & Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist, 35*, 3–12. http://doi.org/10.1207/s15326985ep3501_2

Graham, S., & Harris, K. R. R. (2009). Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources. *British Journal of Educational Psychology, 1*(1), 95-111. http://doi.org/10.1348/000709909X421928

Graham, S., McKeown, D., Kiuhara, S., & Harris, K. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 879-896. http://doi.org/10.1037/A0029185

Gross, A. L. (2014). *The flipped classroom: Shakespeare in the English classroom.* (Master's thesis). http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1641121557/86D131BB936D4495PQ/1?accountid=51245 sayfasından erişilmiştir.

Gulley, B. (2012). Feedback on developmental writing students' first drafts. *Journal of Developmental Education, 36*(1), 16–36. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1035676.pdf sayfasından erişilmiştir.

Gündüz, S. (2013). *Öykü ve roman yazma sanatı*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.

Gündüz, O. & Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi: yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

Günüç, S. (2017). *Eğitimde teknoloji entegrasyonunun kuramsal temelleri*. Ankara: Anı.

Gürbüz, S. & Şahin, F. (2014*). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe-yöntem-analiz*. Ankara: Seçkin.

Hacker, D. J., Keener, M. C., & Kircher, J. C. (2009). Writing is applied metacognition. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 154-172). New York: Routledge.

Hamdan, N., McKnight, P., Mcknight, K., Arfstrom, P., & Arfstrom, K. M. (2013). *The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning.* Flipped Learning Network. http://www.flippedlearning.org/cms sayfasından erişilmiştir.

Hantla, B. F. (2014). *The effects of flipping the classroom on specific aspects of critical thinking in a christian college: A quasi-experımental, mixed methods study.* (Doctoral dissertation). http://search.proquest.com/pqdtglobal/docview/1547356249/902A90FCD09B427EPQ/1?accountid=51245 sayfasından erişilmiştir.

Hao, Y. (2014). Students' attitude towards a flipped classroom and its relationship with motivation orientations in an undergraduate course. In M. Searson & M. Ochoa (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology ve Teacher Education*

International Conference 2014 (pp. 2835-2840). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.

Hao, Y. (2016). Middle school students' flipped learning readiness in foreign language classrooms: Exploring its relationship with personal characteristics and individual circumstances. *Computers in Human Behavior, 59,* 295-303. https://dl.acm.org/citation.cfm?id=2906771 sayfasından erişilmiştir.

Hao, Y., & Lee, K. S. (2016). Teaching in flipped classrooms: Exploring pre-service teachers' concerns. *Computers in Human Behavior, 57,* 250-260. http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.022

Harris, K. R., Graham, S., Brindle, M., & Sandmel, K. (2009). Metacognition and children's writing. In D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 131-153). New York: Routledge.

Harris, K. R., Santangelo, T., & Graham, S. (2010). Metacognition and strategies instruction in writing. In H. S. Waters & W. Schneider (Eds.), *Metacognition, strategy use, and instruction* (pp. 227– 255). New York: The Guilford Press.

Hartle, R. T, Baviskar, S., & Smith, R. (2012). A field guide to constructivism in the college science classroom: Four essential criteria and a guide to their usage. *Bioscene, 38*(2), 31-35.

Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In Hartman, H.J. (Ed.), *Metacognition in learning and instruction: theory, research and practice.* Netherland: Kluwer.

Hassan, B. (2001). The relationship of writing apprehension and self-esteem to the writing quality and quantity of EFL university students. *Mansoura Faculty of Education Journal,* 39, 1-36. http://eric.ed.gov/?id=ED459671 sayfasından erişilmiştir.

Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. Gregg ve E. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

He, W., Holton, A., Farkas, G., & Warschauer, M. (2016). The effects of flipped instruction on out-of-class study time, exam performance, and student perceptions. *Learning and Instruction, 45*, 61-71. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.07.001

Helgeson, J. (2015). Flipping the English classroom. *Kappa Delta Pi Record, 51*(2), 64-68, https://doi.org/10.1080/00228958.2015.1023137

Hennessey, M. G. (1999). *Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning.* Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446921.pdf sayfasından erişilmiştir.

Herreid, C. F., & Schiller, N. A. (2013). Case studies and the flipped classroom. *Journal of College Science Teaching, 42*(5), 62-66. http://sciencecases.lib.buffalo.edu/cs/pdfs/Cases_Flipped_Classroom.pdf sayfasından erişilmiştir.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C.A. MacArthur, S. Graham ve J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp. 144–157). New York: The Guilford Press.

Hojeij, Z., & Hurley, Z. (2017). The triple flip: using technology for peer and self-editing of writing. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 11*(1). https://doi.org/10.20429/ijsotl.2017.110104

Holland, J. (2014). Implications of shifting technology in education. *TechTrends, 58*(3), 16-25. http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11528-014-0748-3 sayfasından erişilmiştir.

Horn, M. (2013). The transformational potential of flipped classrooms. *Education Next, 13*(3), 78–79. https://www.educationnext.org/the-transformational-potential-of-flipped-classrooms/ sayfasından erişilmiştir.

Hsieh, J. S. C., Wu, W. C. V., & Marek, M. W. (2016). Using the flipped classroom to enhance EFL learning. *Computer Assisted Language Learning*, 1-25. http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2015.1111910 sayfasından erişilmiştir.

Hu, L. ve Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indices in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling, 6*, 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118 sayfasından erişilmiştir.

Huang, Y. N., & Hong, Z. R. (2015). The effects of a flipped English classroom intervention on students' information and communication technology and English reading comprehension. *Educational Technology Research and Development, 64*, 175-193. http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11423-015-9412-7 sayfasından erişilmiştir.

Hung, H. T. (2015). Flipping the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning, 28*(1), 81-96. http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09588221.2014.967701 sayfasından erişilmiştir.

Hyland, K. (2009). *Teaching and researching writing*. Harlow, UK: Longman.

Imran, M., & Arshad, H. (2013). Increasing the interaction time in a lecture by integrating flipped classroom and just-in-time teaching concepts. *Journal of Learning and Teaching, 7,* 1-13. https://journals.gre.ac.uk/index.php/compass/article/view/84/118 sayfasından erişilmiştir.

Ishikawa, Y., Akahane-Yamada, R., Smith, C., Kondo, M., Tsubota, Y., & Dantsuji, M. (2015). An EFL ipped learning course design: Utilizing students' mobile online devices. *English Language Teaching, 9*(10), 261-267. http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2015.000343 sayfasından erişilmiştir.

İslamoğlu, A. H. & Alnıaçık, Ü. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta.

İyitoğlu O. & Erişen Y. (2017). Delving into flipping EFL classroom: A mixed method study. *European Journal of English Language Teaching, 3*, 120-151.

Jensen, J. L., Kummer, T. A., & Godey, P. D. M. (2015). Improvements from a flipped classroom may simply be the fruits of active learning. *CBE-Life Sciences Education, 14*, 1-12. http://www.lifescied.org/content/14/1/ar5.full.pdf+html sayfasından erişilmiştir.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 higher education edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-he-EN-SC.pdf sayfasından erişilmiştir.

Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., & Freeman, A. (2015). *NMC Horizon report: 2015 K-12 edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. http://ctdinstitute.org/sites/default/files/file_attachments/2015-nmc-horizon-report-k12-EN.pdf sayfasından erişilmiştir.

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133. http://mmr.sagepub.com/content/1/2/112.full.pdf+html sayfasından erişilmiştir.

Johnson, R. B., & Turner, L. S. (2003). Data collection strategies in mixed methods research. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 297-319). Thousand Oaks, CA: Sage.

Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2*, 130–144. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002 sayfasından erişilmiştir.

Kansızoğlu, H. B. (2014). *Öğrenme stillerine uygun sözcük ve kalıp söz öğretimi üzerine bir eylem araştırması.* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kansızoğlu, H. B. & Bayrak Cömert, Ö. (2017). The effect of the process approach on students' writing success: A meta-analysis. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46*(2), 541-586.

Karaalioğlu, S. K. (1963). *Sözlü-yazılı kompozisyon: Konuşmak ve yazmak sanatı*. İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitabevleri.

Karaca, C. (2016). Öğretim teknolojilerinde güncel bir yaklaşım: Ters yüz öğrenme. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.). *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* içinde (s. 1171-1182). Ankara: Pegem Akademi. http://dx.doi.org/10.14527/9786053183563b2.070 sayfasından erişilmiştir.

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi: 2015 programına uygun* içinde (s. 163-210). Ankara: Anı.

Karadağ, Ö. & Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s .265-301). Ankara: Pegem Akademi.

Karadüz, A. (2014). Türkçe dersinin işlenişinde genel ağda (internet) çoklu ve iş birlikli öğrenme ortamları: Wiki blog ve podcasting programları. A. Baytak (Ed.). *Eğitimde web teknolojilerinin kullanımı* içinde (s. 43-70). Ankara: Pegem Akademi.

Karakaya, İ. & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2) 691-707. http://oldsite.estp.com.tr/pdf/tr/34d378c8b7c67b08105f19dd76bda4aayaTAM.pdf sayfasından erişilmiştir.

Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21*(2), 59-72. http://dergipark.gov.tr/download/article-file/50756 sayfasından erişilmiştir.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Nobel.

Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.). *Yazma Eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi.

Karimi, M., & Hamzavi, R. (2017). The effect of flipped model of instruction on EFL learners' reading comprehension: Learners' attitudes in focus. *Advances in Language and Literary Studies, 8*(1), 95-103. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.alls.v.8n.1p.95

Karlen, Y., & Compagnoni, M. (2016). Implicit theory of writing ability: Relationship to metacognitive strategy knowledge and strategy use in academic writing. *Psychology Learning ve Teaching, 16*(1), 1-17. http://doi.org/10.1177/1475725716682887

Kavanagh, L., Reidsema, C., McCredden, J., & Smith, N. (2017). Design considerations. In Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R. ve Smith, N. (Eds.), *The flipped classroom*

practice and practices in higher education (pp. 15-35). Springer Nature Singapore Pte Ltd. DOI 10.1007/978-981-10-3413-8_2

Kaya, B. & Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *TED Eğitim ve Bilim, 187*, 137-164. http://doi.org//10.15390/EB.2016.6752

Kaya, S. & Özkeş, B. (2015). Döndürülmüş sınıf (flipped classroom) temelli öğrenme-öğretme yaklaşımı. G. Ekici (Ed.), *Etkinlik örnekleriyle güncel öğrenme-öğretme yaklaşımları-3* içinde (s. 98-147). Ankara: Pegem Akademi.

Kensington-Miller, B., Novak, J., & Evans, T. (2016). Just do it: Flipped lecture, determinants and debate. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 47*(6), 853-862. https://doi.org/10.1080/0020739X.2015.1129075 sayfasından erişilmiştir.

Kılıç, T. (2018). *Hezarfen eğitim modeli.* İstanbul: AZ Kitap.

Kim, M., Kim, S., Khera, O., & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *The Internet and Higher Education, 22*, 37-50. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751614000219 sayfasından erişilmiştir.

Kingen, S. (2000). *Teaching language arts in middle schools: Connecting and communicating*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Kirk, S., & Casenove, D. (2017). Flipping the academic writing classroom. In J. P. Loucky ve J. L. Ware (Eds.), *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (pp. 196-231). http://doi.org/10.4018/978-1-5225-0824-3.ch009

Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis.* NY: Routledge.

Krueger, J. (2012). *Five reasons against the flipped classroom.* http://www.stratostar.net/blog/five-reasons-against-the-flipped-classroom#.VV-Nvbmqqko sayfasından erişilmiştir.

Kurt, A. A. (2013). Eğitimde teknoloji entegrasyonuna kavramsal ve kuramsal bakış. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Teknopedagojik eğitime dayalı öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (s. 3-37). Ankara: Anı.

Küçüksille, E. (2010). Çoklu doğrusal regresyon modeli. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* içinde (s. 259-269). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00220480009596759 sayfasından erişilmiştir.

Lancellotti, M., Thomas, S., & Kohli, C. (2016). Online video modules for improvement in student learning. *Journal of Education for Business, 91*(1), 19-22. https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1108281 sayfasından erişilmiştir.

Lee, G., &Wallace, A. (2017). Flipped learning in the English as a foreign language classroom: Outcomes and perceptions. *TESOL Quarterly, 52*(1), 62-84. https://doi.org/10.1002/tesq.372

Lee, J., Liu, W., & Wang, L. (2013). *On the application of WebQuest in learning of metacognitive writing strategy.* 5th International Conference on Computational and Information Sciences (ICCIS), 1737-1739. Shiyang, China. http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp?tp=vearnumber=6643372 sayfasından erişilmiştir.

Leis, A., Tohei, A., & Cooke, S., (2015). The effects of flipped classrooms on English composition writing in an EFL environment. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching, 5*(4), 37-51. http://dl.acm.org/citation.cfm?id=2819647 sayfasından erişilmiştir.

Levy, T., & Cohen, L. J. (2016). Teaching English for academic purposes through the use of digital tools. In J. P. Loucky ve J. L. Ware (Eds.), *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (p. 21-63). http://doi.org/10.4018/978-1-5225-0824-3.ch002

Light, R. J., Singer, J. D., & Willett, J. B. (1990). *By design: Planning research on higher education.* Cambridge, MA, US: Harvard University Press.

Long, T., Logan, J., & Waugh, M. (2016). Students' perceptions of the value of using videos as an pre-class learning experience in the flipped classroom. *Tech Trends,* n.p. http://doi.org/10.1007/s11528-016-0045-4

Loucky, J. P. (2017). Motivating and empowering students' language learning in flipped integrated English classes. In J. P. Loucky & J. L. Ware (Eds.). *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (pp. 108-138). http://doi.org/10.4018/978-1-5225-0824-3.ch005

Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(2), 748-769. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/teke/article/view/5000131714sayfasından erişilmiştir.

Martinez, Ch.-T., Kock, N., & Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy, 54*(5) 351-360. https://eric.ed.gov/?id=EJ914389 sayfasından erişilmiştir.

Mason, G., Shuman, T. R., & Cook, K. E. (2013). *Inverting (flippped) classrooms: advantages and challenges.* In Proceedings of the 120th ASEE Annual Conference and Exposition. Atlanta, GA.

Maxwell, J. A. (2018). *Nitel araştırma tasarımı: Etkileşimli bir yaklaşım* (M. Çevikbaş, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

McGrath, D., Groessler, A., Fink, E., Reidsema, C., & Kavanagh, L. (2017). Technology in the Flipped Classroom. In C. Reidsema, L. Kavanagh, R. Hadgraft & N. Smith (Eds.), *The flipped classroom: Practice and practices in higher education* (pp. 37-56). Springer. http://doi.org/0.1007/978-981-10-3413-8

McLaughlin, J. E., White, P. J., Khanova, J., & Yuriev, E. (2016). Flipped classroom implementation: a case report of two higher education institutions in the United States and Australia. *Computers in the Schools,* 24-37. https://doi.org/10.1080/07380569.2016.1137734

Mehring, J. (2016). Present research on the flipped classroom and potential tools for the EFL classroom. *Computers in the Schools*, *33*(1), 1-10, http://dx.doi.org/10.1080/07380569.2016.1139912

Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber.* S. Turan (Çev. Ed.). Anakara: Nobel Akademi.

Mert, N. (2006). *Öykü yazmak*. Ankara: Hece.

Mertens, D. (2009). *Transformative research and evaluation.* NY: Guilford Press

Meydan, C. M. & Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Seçkin.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. S. A. Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6,7,8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı.* Ankara: MEB.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve sınıflar).* Ankara: MEB.

Mok, H. M. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, *25*(1), 7-11. http://ink.library.smu.edu.sg/cgi/viewcontent.cgi?article=3363vecontext=sis_research sayfasından erişilmiştir.

Moran, C. M. (2014). *Changing paradigms: A mixed methods study of flipping the English language arts classroom*. (Doctoral dissertation) https://repository.lib.ncsu.edu/bitstream/handle/1840.16/9985/etd.pdf?sequence=1 sayfasından erişilmiştir.

Moraros, J., Islam, A., Yu, S., Banow, R., & Schindelka, B. (2015). Flipping for success: evaluating the effectiveness of a novel teaching approach in a graduate level setting. *BMC Medical Education*, *15*(27), 1-10.

http://link.springer.com/article/10.1186%2Fs12909-015-0317-2 sayfasından erişilmiştir.

Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multi-method re search design. In C. Teddlie & A. Tashakkori (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Muir, T., & Geiger, V. (2016). The affordances of using a flipped classroom approach in the teaching of mathematics: a case study of a grade 10 mathematics class. *Math Ed Res J, 28,* 149–171. https://doi.org/10.1007/s1339

Murphree, D. S. (2014). "Writing wasn't really stressed, accurate historical analysis was stressed": Student perceptions of in-class writing in the inverted, general education, university history survey course. *History Teacher, 47*(2), 209-219. http://www.societyforhistoryeducation.org/pdfs/F14_Murphree.pdf sayfasından erişilmiştir.

National Assessment of Educational Progress. (2011). *The nation's report card: Writing 2011*. https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2011/2012470.pdf sayfasından erişilmiştir.

Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication, 29*(2), 142- 179. http://doi.org/10.1177/0741088312438529

Nielsen, L. (2012). *Five reasons I'm not flipping over the flipped classroom.* https://www.techlearning.com/tl-advisor-blog/3360 sayfasından erişilmiştir.

O`Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education, 25*, 85–95.

Oki, Y. (2016). Flipping a content-based ESL course: An action research report. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series 14*, 62-75. https://www.hpu.edu/research-publications/tesol-working-papers/2016/05 YukikoOki.pdf sayfasından erişilmiştir.

Onwuegbuzie, A.J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools, 13*(1), 48-63. https://www.researchgate.net/publication/228340166_The_Validity_Issues_in_Mixed_Research sayfasından erişilmiştir.

Özbilen, U. (2018). *Tersine öğretim yönteminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisi.* (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, E. (2000). *Eleştirel okuma.* Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özdemir, O. (2017). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde ters yapılandırılmış öğretim yönteminin etkisi.* (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Özer, Ü. & Coşkun Keskin, S. (2015). Evaluating the difficulties faced by primary school students in doing homework/research from parents' point of view. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 197,* 933-938. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815042779 sayfasından erişilmiştir.

Özön, M. N. (1960). *Yazmak sanatı ve kompozisyona giriş*. İstanbul: Yükselen Matbaası.

Özyurt Ö. & Özyurt H. (2017). Programlama ve algoritma öğretiminin ters yüz sınıf yaklaşımı ile zenginleştirilmesine yönelik nitel bir çalışma. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 7,* 189-210.

Pacello, J. (2014). Integrating metacognition into a developmental reading and writing course to promote skill transfer: An examination of student perceptions and experiences. *Journal of College Reading and Learning, 44*(2), 119- 140. https://doi.org/10.1080/10790195.2014.906240

Pajares, F., & Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of writing self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. *Research in the Teaching of English, 28,* 1-24. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED358474.pdf sayfasından erişilmiştir.

Panahandeh, E., & Asl, S. E. (2014). The effect of planning and monitoring as metacognitive strategies on Iranian EFL learners' argumentative writing accuracy. *Procedia-Social*

and Behavioral Sciences, 98, 1409-1416. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814026500 sayfasından erişilmiştir.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.

Prefume, Y. E. (2015). *Exploring a flipped classroom approach in a Japanese language classroom: a mixed methods study.* (Doctoral dissertation). https://baylor-ir.tdl.org/baylor-ir/handle/2104/9569 sayfasından erişilmiştir.

Prensky, M. (2001). *Digital natives, digital immigrants.* http://www.rutherfordschools.org/rhs/social/hermitagefiles/Prensky1.pdf. Sayfasından erişilmiştir.

Pressley, M., & Ghatala, E. S. (1990). Self-regulated learning: monitoring learning from text. *Educational Psychologist, 25,* 19-33. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_3

Punch, K. (2014). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. Z. Akyüz, D. Bayrak, H. Bader Aslan (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Qader, R. O. (2017). *The effect of flipped classroom instruction on Iraqi EFL learners' writing skills*. (Yüksek lisans tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Rahman, A. A., Mohamed, H., Aris, B., & Zaid, N. M. (2017). The influences of flipped classroom: A meta analysis approach every student capability in every class. In *IEEE 6th International Conference on Engineering Education,* Kuala Lumpur. http://skill.fhstp.ac.at/wp-content/uploads/2016/01/metaanalysisFlipped.pdf sayfasından erişilmiştir.

Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. London: Oxford University Press.

Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *The English Journal, 86*(6), 38-45. http://dx.doi.org/10.2307/820367

Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., & Smith, N. (2017). Introduction to the Flipped Classroom. In Reidsema, C., Kavanagh, L., Hadgraft, R., & Smith, N. (Eds.), *The*

flipped classroom practice and practices in higher education (pp. 3-14). Springer Nature Singapore Pte Ltd. http://doi.org/10.1007/978-981-10-3413-8_1

Rezaei, A. R., & Lovorn, M. (2010). Reliability and validity of rubrics for assessment through writing. *Assessing Writing, 15*, 18-39.

Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması.* Ş. Çınkır ve N. Demirkasımoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı.

Roehl, A., Reddy. S. L., & Shannon, G. J. (2013). The flipped classroom an opportunity to engage millenial students through active learning strategies. *J Family Consumer Sci, 105*, 44-49. http://eric.ed.gov/?id=EJ1045858 sayfasından erişilmiştir.

Rosen, L. B., Maeda, M., & Roberts, N. (2017). Gain time and differentiate to meet student needs in university learning environments: a flipped learning approach. In J. P. Loucky & J. L. Ware (Eds.), *Flipped instruction methods and digital technologies in the language learning classroom* (pp. 159-182). http://doi.org/10.4018/978-1-5225-0824-3.ch007

Roth, C., & Suppasetseree, S. (2016). Flipped classroom: Can it enhance English listening comprehension for pre-universıty students in Cambodia? *Proceedings of CLaSIC: Learning in and beyond the Classroom: Ubiquity in Foreign Language Education* (pp. 255-264). https://www.fas.nus.edu.sg/cls/CLaSIC/clasic2016/PROCEEDINGS/roth_channy.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ruan, Z. (2014) Metacognitive awareness of EFL student writers in a Chinese ELT context. *Language Awareness, 23*(1-2), 76-91. https://doi.org/10.1080/09658416.2013.863901

Said Ahmed, M. E. (2016). The effect of a flipping classroom on writing skill in English as a foreign language and students' attitude towards flipping. *US-China Foreign Language, David Publising, 14*(2), 98-114. http://www.davidpublisher.org/Public/uploads/Contribute/56cd58276f7f7.pdf sayfasından erişilmiştir.

Saygılı, G. (2011). İlkokuma yazma eğitimine teknoloji entegrasyonu. S. Perkmen ve E. Tezci (Ed.), *Eğitimde teknoloji entegrasyonu* içinde (s. 157-174). Ankara: Pegem Akademi.

Schmidt, S. M. P., & Ralph, D. L. (2016). The flipped classroom: A twist on teaching. *Contemporary Issues in Education Research, 9*(1), 1-6. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087603.pdf sayfasından erişilmiştir.

Schneider, W. (2008). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents: major trends and implications for education. *Mind, Brain, and Education,* 2, 114-121. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2008.00041.x

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). *Assessing metacognitive awareness. Contemporary Educational Psychology, 19*, 460-475. http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X84710332 sayfasından erişilmiştir.

Seçer, İ. (2015). *Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci.* Ankara: Anı.

Sever, G. (2014). Bireysel çalgı keman derslerinde çevrilmiş öğrenme modelinin uygulanması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2*(2), 27-42. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/enad/article/view/5000078211 sayfasından erişilmiştir.

Sever, S., Kaya, Z., & Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa.

Sharples, M. (1999). *How we write: Writing as creative design*. NY: Routledge.

Sim, J., & Wright, C. C. (2005). The Kappa statistic in reliability studies: use, interpretation, and sample size requirements. *Physical Therapy*, 85, 257-268. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15733050 sayfasından erişilmiştir.

Sitko, B. M. (1998). Knowing how to write: metacognition and writing instruction. In Hacker, D. J., Dunlosky, J., & Graesser, A. C. (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (s. 93-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Snowden, K. E. (2012). *Teacher perceptions of the flipped classroom: Using video lectures online to replace traditional in-class lectures.* (Master's thesis). https://www.learntechlib.org/p/119238/. sayfasından erişilmiştir.

Stewart, G., Seifert, T. A., & Rolheiser, C. (2014). Anxiety and self-efficacy's relationship with undergraduate students' perceptions of the use of metacognitive writing strategies. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 6*(1), 4. http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2015.1.4

Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, *15*(2), 171-193. http://eric.ed.gov/?id=EJ977852 sayfasından erişilmiştir.

Streiner, D. L. (1994). Figuring out factors: The use and misuse of factor analysis. *Canadian Journal of Psychiatry, 39*(3), 135-140. http://doi.org/10.1177/070674379403900303

Sulak, S. E., Kansızoğlu, H. B. & Kemiksiz, Ö. (2016). Hikâye edici metin yapısı öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin yazma kaygılarına etkisi. *Turkish Studies, 11*(9), 741-756. http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9561

Sung, K. (2015). A case study on a flipped classroom in an EFL content course. *Multimedia-Assisted Language Learning, 18*(2), 159-187. http://journal.kamall.or.kr/wp-content/uploads/2015/07/Sung_18_2_07.pdf sayfasından erişilmiştir.

Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları, 3*(6), 49-74. http://psikongre.metu.edu.tr/nebisumer.pdf sayfasından erişilmiştir.

Swanson, H. L. (1990). Influence of metacognitive knowledge and aptitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology, 82*, 306-314. http://psycnet.apa.org/psycinfo/1990-27965-001 sayfasından erişilmiştir.

Şahin, A. (2016). Yaratıcı yazma. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi: 2015 programına uygun* içinde (s. 273-308). Ankara: Anı.

Şahin, S. & Ocak, M. A. (2011). Teknoloji destekli sınıflarda öğrenme kazanımları ve değerlendirilmesi. S. Perkmen ve E. Tezci (Ed.), *Eğitimde teknoloji entegrasyonu* içinde (s. 229-246). Ankara: Pegem Akademi.

Şeker, H. & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme. Ankara:* Nobel.

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

Tao, S-Y., Huang, Y-H., & Tsai, M-J. (2016). Applying the flipped classroom with game-based learning in elementary school students' English learning. *2016 International Conference on Educational Innovation through Technology*, 59-63. http://doi.org/10.1109/EITT.2016.19

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Allyn ve Bacon/Pearson Education.

Tansel, F. A. (1978). *İyi ve doğru yazma usûlleri III*. İstanbul: Baha Matbaası.

Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (5. Basım). Ankara: Nobel.

Tazijan, F. N., Baharom, S. S., & Shaari, A. H. (2016). *Building communication skills through flipped classroom*. Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching, 289-295. file:///C:/Users/PC/Downloads/6938-13813-1-SM.pdf sayfasından erişilmiştir.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri.* Y. Dede ve S. B. Demir (Çev. Ed.), Ankara: Anı.

Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci (hikâye yazma)*. Ankara: Pegem Akademi.

Temizyürek, F. & Ünlü, N. A. (2015). Dil öğretiminde teknolojinin materyal olarak kullanımına bir örnek: "flipped classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4*(1), 64-72. http://buefad.bartin.edu.tr/article/view/1082000198 sayfasından erişilmiştir.

Temur, T. & Çakıroğlu, A. (2011*). Etkinliklerle yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem Akademi.

ThinkBuzan Ltd. (2014). Why mind mapping Works. 21.11.2017 tarihinde http://thinkbuzan.com/articles/mindmappingworks/ sayfasından erişilmiştir.

Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi.

Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(50), 73-95. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068692 sayfasından erişilmiştir.

Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Torun, F. & Dargut, T. (2015). Mobil öğrenme ortamlarında ters yüz sınıf modelinin gerçekleştirilebilirliği üzerine bir öneri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(2), 20-29. http://www.dergi.adu.edu.tr/egitimbilimleri/arsiv/2015_c6/C6_Aral%C4%B1k/64_f_torun/64_f_torun_SF.pdf sayfasından erişilmiştir.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times.* San Francisco, CA: Josseyy-Bass.

Troia, G. A. (2014). *Evidence-based practices for writing instruction* (Document No. IC-5). University of Florida Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. http://ceedar.education.ufl.edu/wp-content/uploads/2014/09/IC-5_FINAL_08-31-14.pdf sayfasından erişilmiştir.

Turan, Z. & Göktaş, Y. (2015). Yükseköğretimde yeni bir yaklaşım: öğrencilerin ters yüz sınıf yöntemine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 5*(2), 156-164. http://higheredu-sci.beun.edu.tr/text.php3?id=1670 sayfasından erişilmiştir.

Turan, Z. (2015). *Ters yüz sınıf yönteminin değerlendirilmesi ve akademik başarı, bilişsel yük ve motivasyona etkisinin incelenmesi*. (Doktora tezi). https://tez.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.

Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük.* Ankara: TDK.

Türk Eğitim Derneği MEM. (2015). *Ulusal eğitim programı 2015-2022.* Ankara: TED. https://tedmem.org/yayin/ulusal-egitim-programi sayfasından erişilmiştir.

Tüzel, S. & Tok, M. (2013). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi, 6*(15), 577-596. http://www.johschool.com/Makaleler/1924700466_25.%20sait_tuzel_mehmet_tok.pdf sayfasından erişilmiştir.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(2), 461-472. http://www.acarindex.com/authors/yrd-doc-dr-suat-ungan-15317 sayfasından erişilmiştir.

Uysal, M. & Günay, S. (2001). Durbin-Watson ölçütüne göre kararsızlık bölgesinde bulunan negatif otokorelasyon için bazı testler. *Anadolu Üniversitesi Bilim ve Teknoloji Dergisi, 2*(2), 277-284. http://hdl.handle.net/11421/802 sayfasından erişilmiştir.

Uzunboylu, H. & Karagözlü, D. (2015). Flipped classroom: a review of recent literature. *World Journal on Educational Technology, 7*(2), 142-147. http://www.world-education-center.org/index.php/wjet/article/view/3871 sayfasından erişilmiştir.

Ülper, H. (2009). *Yazma becerilerini ölçmede (notlandırmada) kullanılan farklı ölçme (notlandırma) yaklaşımlarının geçerlikleri üzerine kompozisyon yazmanın amaçları bağlamında karşılaştırmalı bir araştırma.* 1. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi Bildiri Kitabı (ss. 339-352). Ankara: A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Van Teijlingen, E., & Hundley, V. (2002). The importance of pilot studies. *Nursing Standard, 16*, 33-36. http://dx.doi.org/10.7748/ns.16.40.33.

Van Vliet, E. A., Winnips, J. C., & Brouwer, N. (2015). Flipped-class pedagogy enhances student metacognition and collaborative-learning strategies in higher education but effect does not persist. *CBE-Life Sciences Education, 14*, 1-10. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/26113628 sayfasından erişilmiştir.

Vidovich, L. (2003). Methodological framings for a policy trajectory study. In Tom O'Donoghue & Keith Punch (Eds.), *Qualitative educational research in action: Doing and reflecting*. London: RoutledgeFalmer.

Wanner, T., & Palmer, E. (2015). Personalising learning: Exploring student and teacher perceptions about flexible learning and assessment in a flipped university course. *Computers ve Education, 88*, 354-369. http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008

Wei, Z-F., Shang, H-F., & Briody, P. (2012). The relationship between English writing ability levels and EFL learners' metacognitive behavior in the writing process.

International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 1(4), 154-180. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0707.04 sayfasından erişilmiştir.

Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics, 19*(4), 515-537. http://eric.ed.gov/?id=EJ577552 sayfasından erişilmiştir.

Wey, S. C. (1998). *The effects of goal orientations, metacognition, self-efficiacy and effort on writing achievement (Taiwan-China).* (Doctoral Dissertation). https://www.researchgate.net/publication/35007482 sayfasından erişilmiştir.

White, M. C., & DiBenedetto, M. K. (2015). *Self-regulation and the common core: Application to the ELA standards*. London: Routledge.

Wolff, L. C., & Chan, J. (2016). *Flipped classrooms for legal education*. Singapore: Springer.

Xiao, Y. (2007). Applying metacognition in EFL writing instruction in China. *Reflections on English Language Teaching, 6*(1), 19-33. http://www.nus.edu.sg/celc/publications/RELT61/p19to34xiao.pdf sayfasından erişilmiştir.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Ankara: Dersal.

Yanyan, Z. (2010). Investigating the role of metacognitive knowledge in English writing. *HKBU Papers in Applied Language Studies, 14*, 25-46. http://lc.hkbu.edu.hk/book/pdf/v14_02.pdf

Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., & Yılmaz, Y. (2008). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi.* Ankara: PegemA.

Yıldız, Ş. N., Sarsar, F. & Ateş Çobanoğlu, A. (2017). Dönüştürülmüş sınıf uygulamalarının alanyazına dayalı incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(60), 76-86. http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000194823/5000180112 sayfasından erişilmiştir.

Yujing, N. (2015). Influence of flipped classroom on learner's empowerment-a study based on English writing courses in China. *Journal of Literature, Languages and Linguistics, 12*, 1-7.

http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.856.1597verep=rep1vetype=pdf sayfasından erişilmiştir.

Zainuddin, Z. (2017). First-year college students' experiences in the EFL flipped classroom: A case study in Indonesia. *International Journal of Instruction*, *10*(1), 133-150. http://doi.org/10.12973/iji.2017.1019a

Zappe, S., Leicht, R., Messner, J., Litzinger, T., & Lee, H. L. (2009, June). *"Flipping" the classroom to explore active learning in a large undergraduate course.* Paper presented at the 120th ASEE Annual Conference ve Exposition: Incorporating Diversity and Globalization in Engineering Education, Austin, TX. file:///C:/Users/PC/Downloads/flipping-the-classroom-to-explore-active-learning-in-a-large-undergraduate-course.pdf sayfasından erişilmiştir.

Zemelman, S., Daniels, H., & Hyde, A. A. (2012). *Best practice: Bringing standards to life in America's classrooms*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Zhang, Y. (2010). Investigating the role of metacognitive knowledge in English writing. *Applied Language Studies, 14,* 25-46. http://lc.hkbu.edu.hk/book/pdf/v14_02.pdf sayfasından erişilmiştir.

Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*, 73-101. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

Zinchuk, J. E. (2015). *Tracing pedagogical memory: The role of teaching metacognition and learning concepts in student writing development.* (Doctoral dissertation). http://search.proquest.com/docview/1732683547/48193FD4BB724496PQ/1?accountid=5125 sayfasından erişilmiştir.

Zuzanek, J. (2009). Students' study time and their "homework problem". *Soc Indic Res, 93,* 111-115. http://www.jstor.org/stable/27734902 sayfasından erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Araştırma İzni

T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 64441482-20-E.2425891
Konu : Araştırma İzni

24.02.2017

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : a) M.E.B Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 20/03/2012 tarih ve 4506 sayılı yazı ekindeki 2012/13 No'lu Genelge.
b)Müdürlük Makamından alınan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu Kurulması" konulu 10/11/2016 tarih ve 11460584 sayılı Olur.
c)Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 07/02/2017 tarih ve 5049 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Doktora öğrencisi Hasan Basri KANSIZOĞLU, Yrd.Doç.Dr. Özlem BAYRAK CÖMERT'in danışmanlığında yürüttüğü **"Ters Yüz Edilmiş Sınıf Modeline Dayalı Yazma Öğretmeninin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalık Düzeylerine, Yazma Başarılarına ve Kaygılarına Etkisi"** konulu tez çalışması kapsamında, Müdürlüğümüz merkez ilçeye bağlı Ertuğrul Gazi Ortaokulu, Gazi Ortaokulu ve İMKB Ortaokulunda **23/02/2017 ile 26/05/2017** tarihleri arasında uygulamak istediği bildirilmektedir.

İlgi (c) yazı gereği yapılmak istenen Araştırma İznine ilişkin başvuru ilgi (a) 2012/13 No'lu Genelge kapsamında "Araştırma ve Değerlendirme Komisyonu"nca değerlendirilmiş ve uygun bulunmuştur.

Söz konusu Araştırma İznine ilişkin Araştırma Değerlendirme Formu, anket formları ekte sunulmuş olup, ilgilinin çalışmasını **23/02/2017 ile 26/05/2017** tarihleri arasında eğitim-öğretimi aksatmadan Merkez ilçeye bağlı Ertuğrul Gazi Ortaokulu, Gazi Ortaokulu ve İMKB Ortaokulu Müdürlüğünde uygulayabilmesi hususunu;

Olur'larınıza arz ederim.

Nihat ALTINTAŞ
Müdür Yardımcısı

OLUR
24.02.2017

Yaşar DEMİR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik
İmzalı Aslı İle Aynıdır.
24.02.2017

Gölbucağı mah.2 nolu çevre yolu 74000 BARTIN
Elektronik Ağ: http://bartin.meb.gov.tr
e-posta : bartinmem@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: M.AYDOĞDU VHKİ
Tel: (0378) 227 68 93-97 (331)
Fax : (0378) 227 16 96

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden baec-b0b9-320a-8de2-426d kodu ile teyit edilebilir.

EK 2. Veli Onay Formu

VELİ ONAY FORMU

Sayın veli,

Bu belge sizleri doktora tez çalışmam kapsamında yapacağım uygulamayla ilgili bilgilendirme amacı taşımaktadır.

Çalışmam genel olarak ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerilerini ve yazmaya yönelik farkındalık düzeylerini geliştirmektir. Bu kapsamda öğrenciler, hikâye yazmanın farklı unsurlarıyla ilgili bilgilerin yer aldığı eğitsel videoları ders öncesinde izleyecek ve derste iş birlikli öğrenme etkinliklerine katılacaklardır. Öğrencilerin sınıf içindeki etkinliklere katılma düzeyinin gözlemlenmesi ve uygulanan modelin etkililiğinin belirlenebilmesi amacıyla video kayıtları gerçekleştirilecektir. Süreç boyunca farklı yazma etkinlikleri yapılacaktır. Bunun yanında süreç sonunda öğrencilerle görüşmeler yapılacaktır. Elde edilecek veriler bilimsel amaçlarla kullanılacak olup araştırmayla ilgisi olmayan kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırma öncesinde yasal prosedür izlenmiş olup resmî makamlardan gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmeni ile de görüşülmüş ve Türkçe dersinde söz konusu uygulamanın yapılması konusunda herhangi bir sakınca olmadığı tarafıma bildirilmiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda, aşağıdaki beyanı imzalamanızı rica ederim.

Velisi olduğum .[ ] söz konusu uygulamaya katılmasında herhangi bir sakınca yoktur.

İmza



Veli adı ve soyadı

[ ]

EK 3. Odak Grup Görüşme Formu

ODAK GRUP GÖRÜŞME FORMU

Merhaba. Bu görüşmelerin amacı, sizin ters yüz edilmiş sınıf modeline dayalı olarak gerçekleştirilen yazma eğitimine yönelik görüşlerinizi belirlemektir. Size yönelteceğim sorular; uygulama öncesinde, sırasında ve sonrasında TYES modeli hakkındaki düşüncelerinizi belirlemeye yönelik olacaktır. Sorulara içtenlikle cevap vereceğinizi umuyor, görüşlerinizi benimle paylaşacağınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

Görüşmemize başlamadan önce, kimliğinizle ilgili bilgilerin kesinlikle gizli tutulacağını ve araştırma raporuna gerçek kimliğinizin yansıtılmayacağını belirtmek isterim. Araştırma sonuçları bilimsel amaçlarla kullanılacak olup etik ilkeler göz önünde bulundurularak saklanacaktır.

Görüşmelere başlamadan önce, dile getirmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Sorular

1. Uygulamaya başlamadan önce sizlere araştırmanın amacı, kapsamı, uygulama süreci ve TYES modeline yönelik bilgiler verildi. Bu bilgilendirmenin sonrasındaki düşüncelerinizden bahseder misiniz?
- Olumsuz düşünceleriniz var mıydı? Bunlar nelerdi?
- Olumlu düşünceleriniz var mıydı? Bunlar nelerdi?
- Herhangi bir ön yargınız var mıydı? Bunlardan bahseder misiniz?
2. Uygulama öncesinde yazma öncesinde en fazla zorlandığınız unsur neydi?
- Dil anlatım, yazım ve noktalama, dil bilgisi, fikir geliştirme vb.
3. Uygulamanın ilk haftasının ardından düşüncelerinizde herhangi bir değişim oldu mu? Olduysa bunlardan bahseder misiniz?
- Merak, ilgi, heyecan vb. duygularınızda bir değişim oldu mu?
4. Uygulama sürecindeki deneyimlerinizden bahseder misiniz?
- Dersten önce video izlemenin ders yükünüzü arttırdığını düşünüyor musunuz?
- Uygulama süresince Edpuzzle üzerinden sizinle paylaşılan videolardaki soru ve açıklamaların gerekliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Bunların gerekli olduğunu düşünüyorsanız nedenini açıklar mısınız?
- Dersten önce izlediğiniz videolarda eksik olduğunu düşündüğünüz şeyler var mıydı?
- Dersten önce video izlemenin yazmaya yönelik olumlu bir etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?
- Dersin başındaki kısa sınavlar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- TYES modeline dayalı hikâye yazma öğretimi süresince yaşadığınız sorunlar nelerdi?
5. Uygulama süresince arkadaşlarınızla kurduğunuz iletişim ve yaptığınız iş birlikli çalışmalar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
6. Ters yüz edilmiş sınıf ortamıyla ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- TYES'in geleneksel öğretimle en fazla hangi açıdan farklılaştığını düşünüyorsunuz? Sizce iki model arasındaki en büyük fark nedir?
- Sizce öğretmenin ders anlattığı, öğrencinin dersi dinlediği ve evde ödevini yaptığı öğretim anlayışının olumlu ve olumsuz özellikleri nelerdir?

- TYES'in geleneksel sınıf ortamından bir farkı var mıydı? Varsa bunu açıklar mısınız?
- TYES modelinin yararlı olduğunu düşünüyor musunuz? Sizce bu öğretimin yararları nelerdir?
- Sizce TYES uygulamalarının olumsuz yönleri nelerdir?
- Size seçme şansı verilseydi hangi ortamda yazma eğitimi almak isterdiniz? Neden?

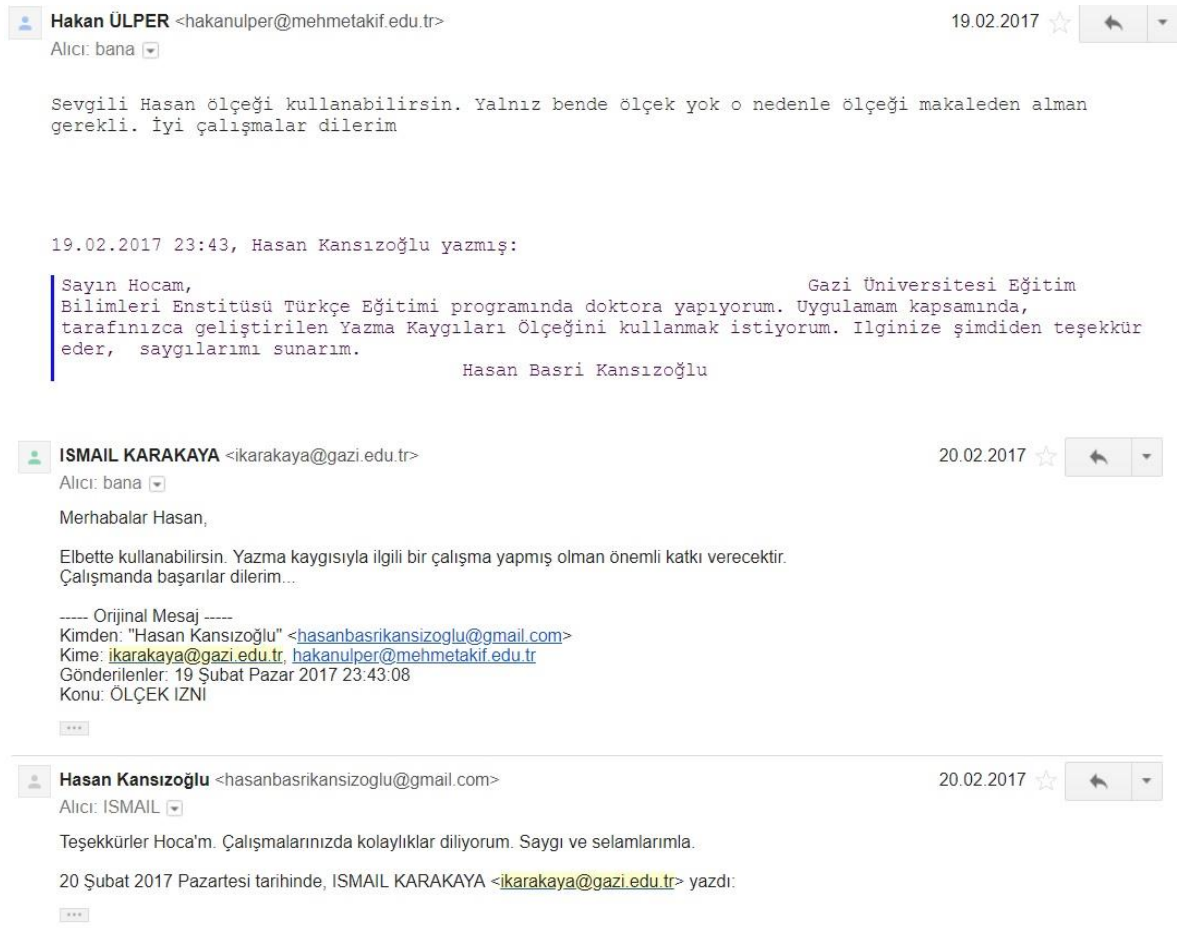
7. Uygulamaların, yazma ile ilgili sorumluluğunuzu arttırdığını düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız nedenlerini açıklar mısınız?
8. TYES ortamında yapılan uygulamalar sonucunda yazmaya yönelik düşüncelerinizde bir değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz? Düşünüyorsanız bu değişikliklerden kısaca bahseder misiniz?
9. İhtiyaç duyduğunuz bilgilere ulaşma konusunda herhangi bir sıkıntı yaşadınız mı? Yaşadıysanız bunlar nelerdi?
10. Uygulama sonucunda yazma konusunda daha yetkin hâle geldiğinizi düşünüyor musunuz?
11. Uygulamanın motivasyon ve tutumunuza bir etkisi oldu mu? Olduysa bu durumu açıklar mısınız?
12. Uygulama sonucunda yazma kaygınızda bir değişiklik olduğunu düşünüyor musunuz?
13. TYES modeline dayalı yazma öğretimi sonucunda bir becerinizin geliştiğini düşünüyor musunuz? Lütfen açıklayınız
14. İleride bir Türkçe öğretmeni olduğunuzu hayal edin. Siz öğrencilerinize yazma eğitimi verirken bu uygulamaları kullanır mısınız? Kullanırsanız bunu hangi amaçla yaparsınız?
15. TYES modelinin uygulama sürecine yönelik önerileriniz nelerdir?

Görüşmemiz tamamlanmıştır. Verdiğiniz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

NOTLAR:

…….

EK 4. Yazma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni



Hakan ÜLPER <hakanulper@mehmetakif.edu.tr> 19.02.2017

Alıcı: bana

Sevgili Hasan ölçeği kullanabilirsin. Yalnız bende ölçek yok o nedenle ölçeği makaleden alman gerekli. İyi çalışmalar dilerim

19.02.2017 23:43, Hasan Kansızoğlu yazmış:

> Sayın Hocam, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi programında doktora yapıyorum. Uygulamam kapsamında, tarafınızca geliştirilen Yazma Kaygıları Ölçeğini kullanmak istiyorum. Ilginize şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.
> Hasan Basri Kansızoğlu

ISMAIL KARAKAYA <ikarakaya@gazi.edu.tr> 20.02.2017

Alıcı: bana

Merhabalar Hasan,

Elbette kullanabilirsin. Yazma kaygısıyla ilgili bir çalışma yapmış olman önemli katkı verecektir.
Çalışmanda başarılar dilerim...

----- Orijinal Mesaj -----
Kimden: "Hasan Kansızoğlu" <hasanbasrikansizoglu@gmail.com>
Kime: ikarakaya@gazi.edu.tr, hakanulper@mehmetakif.edu.tr
Gönderilenler: 19 Şubat Pazar 2017 23:43:08
Konu: ÖLÇEK IZNI

Hasan Kansızoğlu <hasanbasrikansizoglu@gmail.com> 20.02.2017

Alıcı: ISMAIL

Teşekkürler Hoca'm. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum. Saygı ve selamlarımla.

20 Şubat 2017 Pazartesi tarihinde, ISMAIL KARAKAYA <ikarakaya@gazi.edu.tr> yazdı:

EK 5. Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi Kullanım İzni



Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi Kullanım İzni

Kimden: Hasan Basri KANSIZOĞLU
Kime: gokhanari

Sayın Hocam,
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde devam etmekte olan ve hikâye öğretimini konu alan doktora tez çalışmam kapsamında, tarafınızca geliştirilen "Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi"ni veri toplama aracı olarak kullanmak istiyorum. İzninizi rica ediyorum. Saygılarımla.

Hasan Basri Kansızoğlu
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe Eğitimi



Re: Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi Kullanım İzni

Kimden: gokhanari
Kime: Hasan Basri KANSIZOĞLU

Merhaba Hasan,
"Hikâye Edici Metin Çözümleyici Puanlama Yönergesi"ni veri toplama aracı olarak kullanabilirsin. Ancak tezin hakkında bana birkaç cümlelik bilgi gönderebilirsen sevinirim (konu başlığın, katılım grubu, danışman hoca ismi vs.)

Doç.Dr. Gökhan ARI
Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

EK 6. Üstbilişsel Yazma Farkındalığı Ölçeği

ÜSTBİLİŞSEL YAZMA FARKINDALIĞI ÖLÇEĞİ

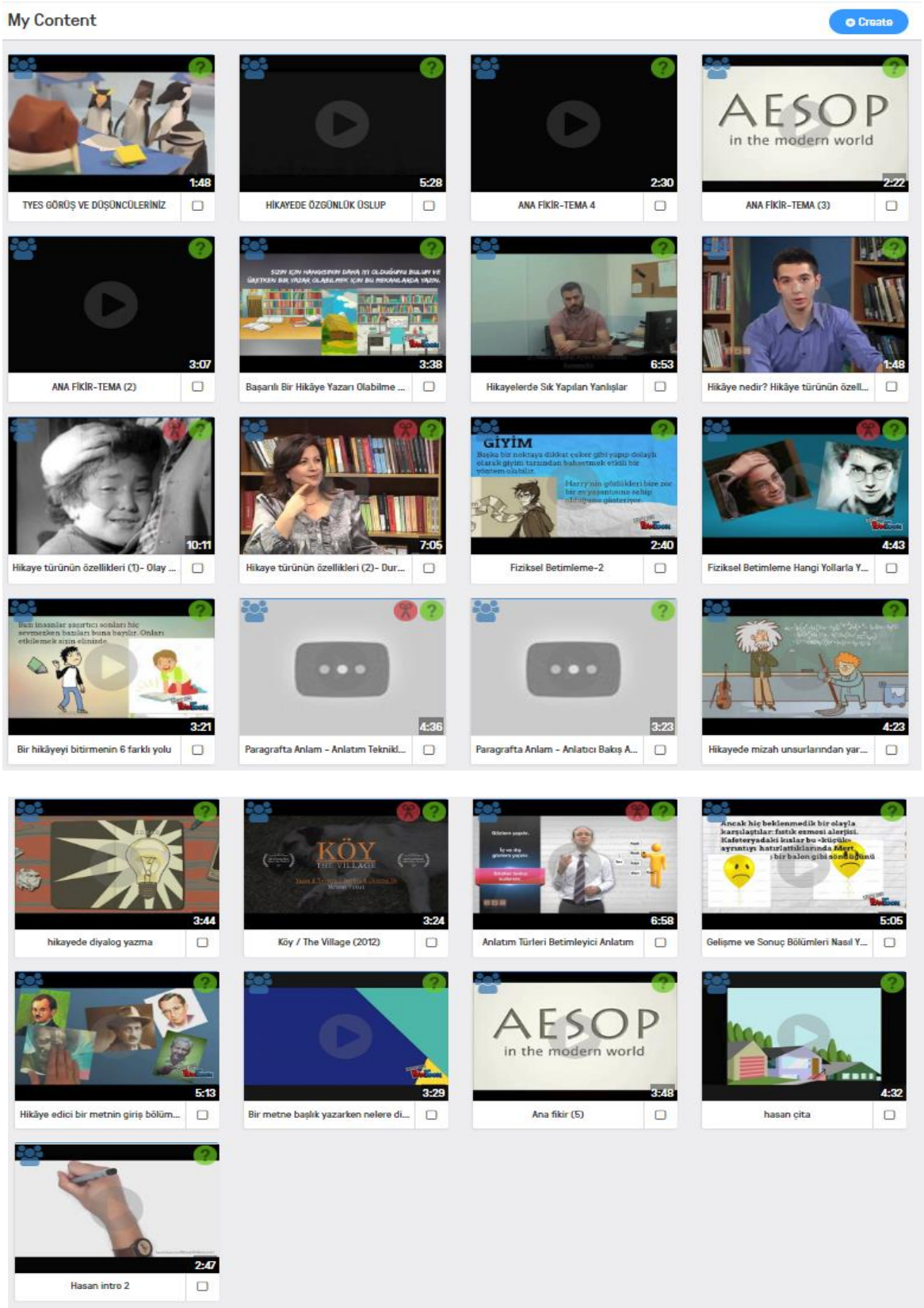
Değerli katılımcı,

Aşağıdaki tabloda yazma ile ilgili birtakım maddeler yer almaktadır. Bu maddeler sizin bir yazı yazmadan önce, yazarken ve yazdıktan sonraki farkındalığınızın, düşünce ve eylemlerinizin belirlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen tabloda yer alan her bir ifadeyi dikkatlice okuyunuz ve ifadenin karşısındaki beş kutucuktan hangisi sizin için en uygunsa o kutucuğu işaretleyiniz. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: Erkek ( ) Kadın ( )

	Maddeler	Tamamen Uygun	Çok Uygun	Uygun	Az Uygun	Hiç Uygun Değil
1.	Yazının konusu ilgimi çekiyorsa daha iyi yazarım.					
2.	Yazı yazmanın; okuma, konuşma ve dinlemeden daha zor olduğunu düşünürüm.					
3.	Yazımın her aşamasını dikkatlice planlarım.					
4.	Yazmada kullanılacak yöntem ve tekniklerin neler olduğunu bilirim.					
5.	Yazılarımda yer verdiğim bilgileri uygun şekilde düzenleyebilirim.					
6.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bir yazı için gerekli unsurlar olduğunu bilirim.					
7.	Yazılarımdaki güçlü ve zayıf yönlerin farkındayım.					
8.	Yazma yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulandığını bilirim.					
9.	Yazımı bitirdikten sonra yaptığım işin ne kadar iyi olduğunu değerlendirebilirim.					
10.	Yazma süreci boyunca yazdıklarımı gözden geçiririm.					
11.	Yazmaya başlamadan önce zamanımı düzenlerim.					
12.	Ayrıntılara değil yazının genel mesajına odaklanırım.					
13.	Yazmaya başlamadan önce belli amaçlar ve alt amaçlar oluştururum.					
14.	İyi bir yazar olmak için gereken becerilerin neler olduğunu bilirim.					
15.	Konuyla ilgili ön bilgiye sahip olduğumda iyi yazarım.					
16.	Yazarken sözlük, imla kılavuzu ve internet gibi yardımcı kaynaklara başvururum.					
17.	Zihnimdeki karmaşık düşünceleri basit cümleler şeklinde yazabilirim.					
18.	Kullandığım yöntem ve tekniklerin yazma amacıma hizmet edip etmediğini sorgularım.					
19.	Yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili anahtar kelimeler belirlemeyi yararlı bulurum.					
20.	Yazarken geriye dönük olarak hatalarımı belirlerim.					
21.	Yazmak için doğru yer ve zamanı seçerim.					
22.	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade etmede iyiyimdir.					
23.	Geçmişte kullandığım yazma yöntem ve tekniklerini kullanmaya çalışırım.					

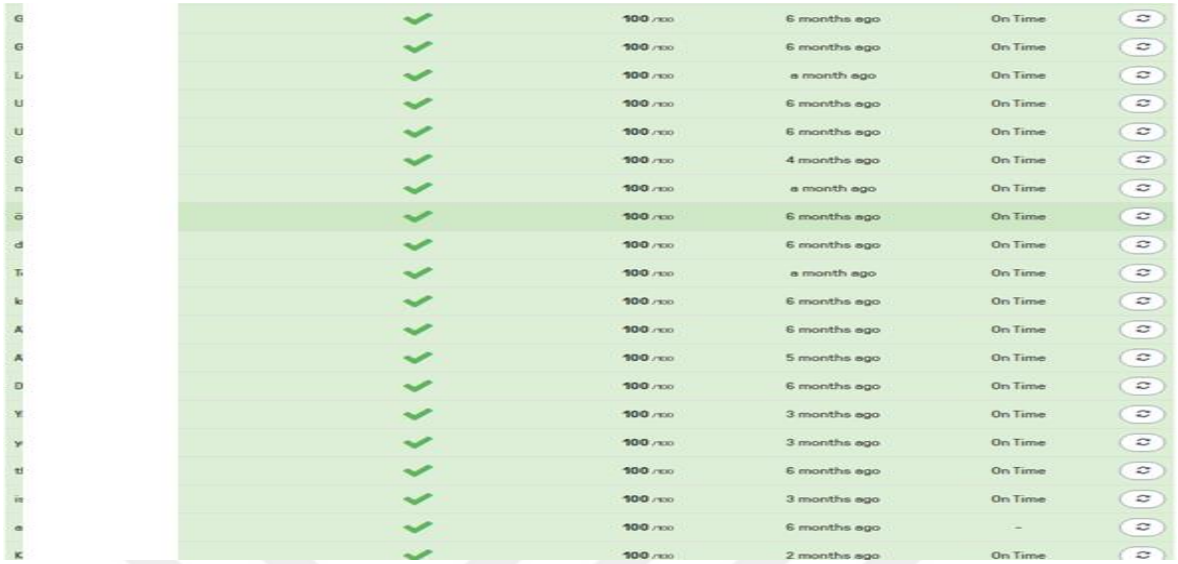
EK 7. EdPuzzle Platformunda Yer Alan Videoların Genel Görünümü



EK 8. EdPuzzle Video Yönetim Sistemi'ne Yüklenen "Başarılı Bir Hikâye Yazarı Olabilme Yolları" Adlı Videoda Yer Alan Açıklama ve Sorulara İlişkin Örnek Ekran Görüntüsü



EK 9. Öğrencilerin Videoları İzleme Durumlarını Gösteren Rapor

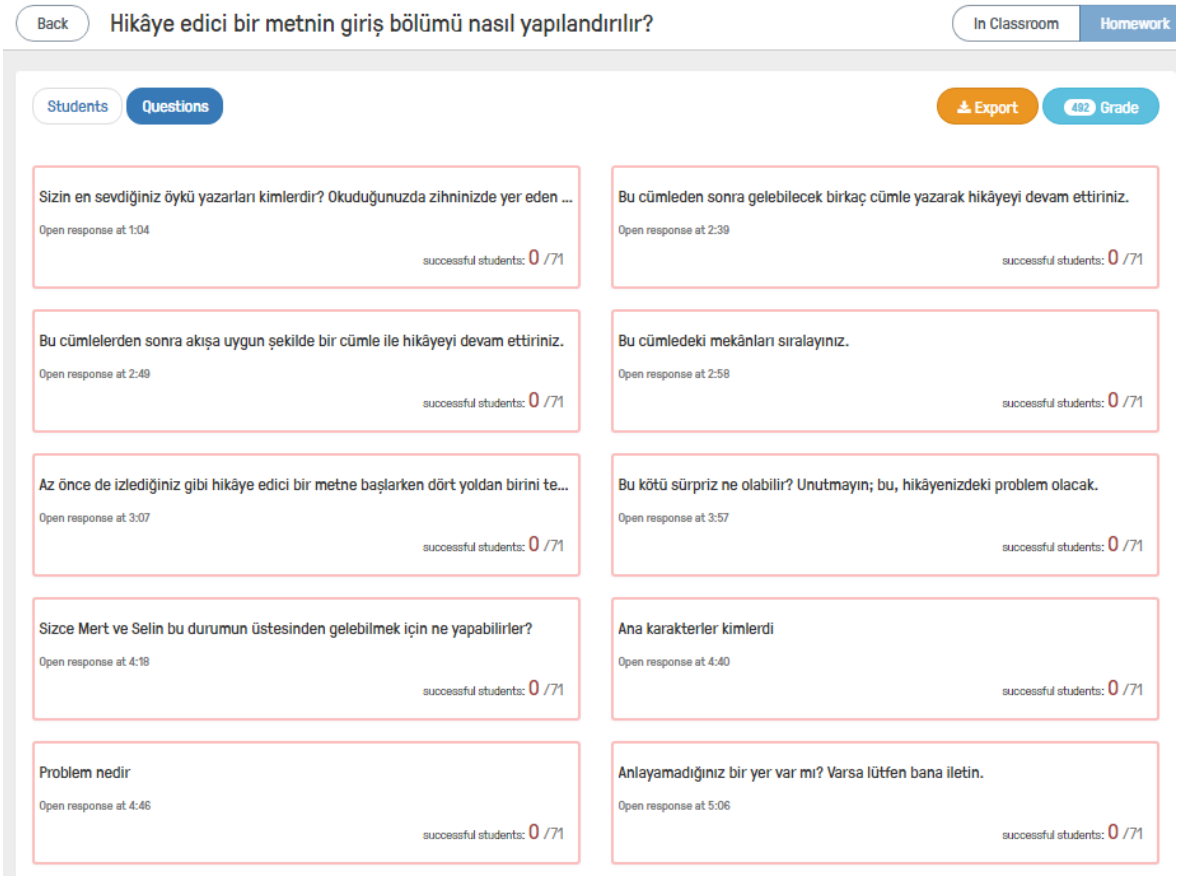


G	✓	100 /100	6 months ago	On Time	
G	✓	100 /100	6 months ago	On Time	
L	✓	100 /100	a month ago	On Time	
U	✓	100 /100	6 months ago	On Time	
U	✓	100 /100	6 months ago	On Time	
G	✓	100 /100	4 months ago	On Time	
n	✓	100 /100	a month ago	On Time	
ö	✓	100 /100	6 months ago	On Time	
d	✓	100 /100	6 months ago	On Time	
T	✓	100 /100	a month ago	On Time	
k	✓	100 /100	6 months ago	On Time	
A	✓	100 /100	6 months ago	On Time	
A	✓	100 /100	5 months ago	On Time	
D	✓	100 /100	6 months ago	On Time	
Y	✓	100 /100	3 months ago	On Time	
Y	✓	100 /100	3 months ago	On Time	
tl	✓	100 /100	6 months ago	On Time	
is	✓	100 /100	3 months ago	On Time	
a	✓	100 /100	6 months ago	-	
K	✓	100 /100	2 months ago	On Time	

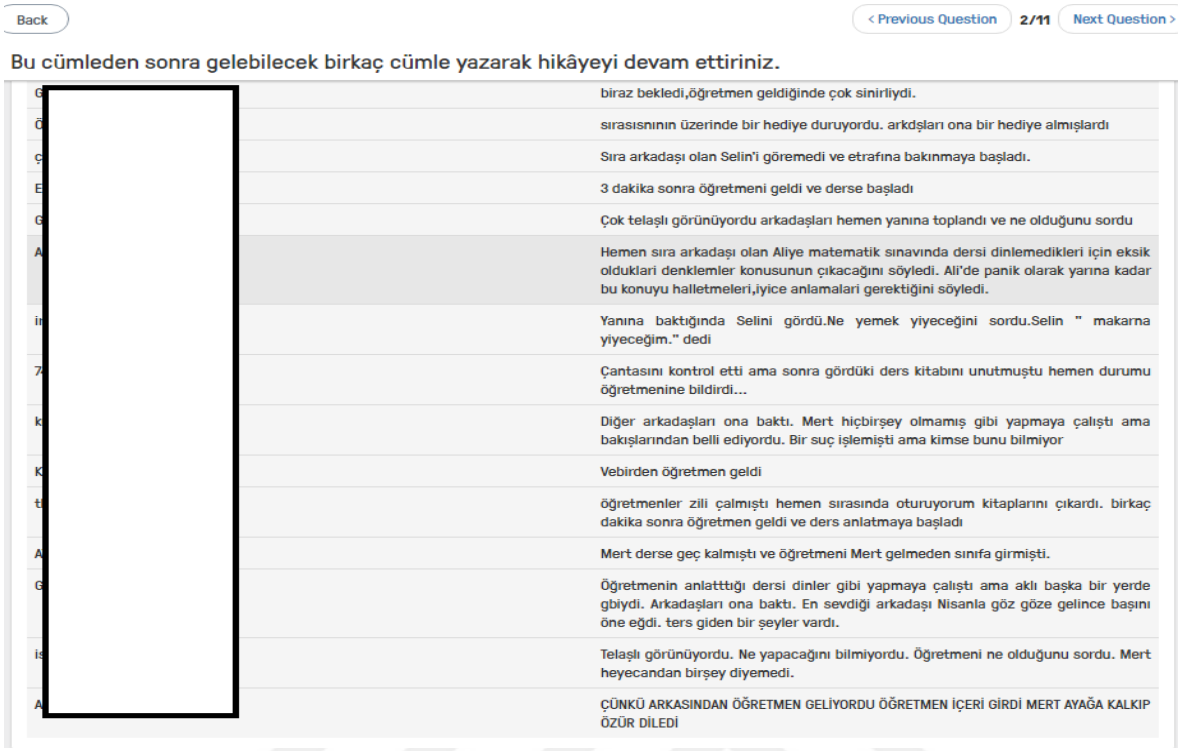
EK 10. Deney Grubunda Yer Alan Bir Öğrencinin Edpuzzle Platformunda İzlediği Videoya İlişkin Rapor



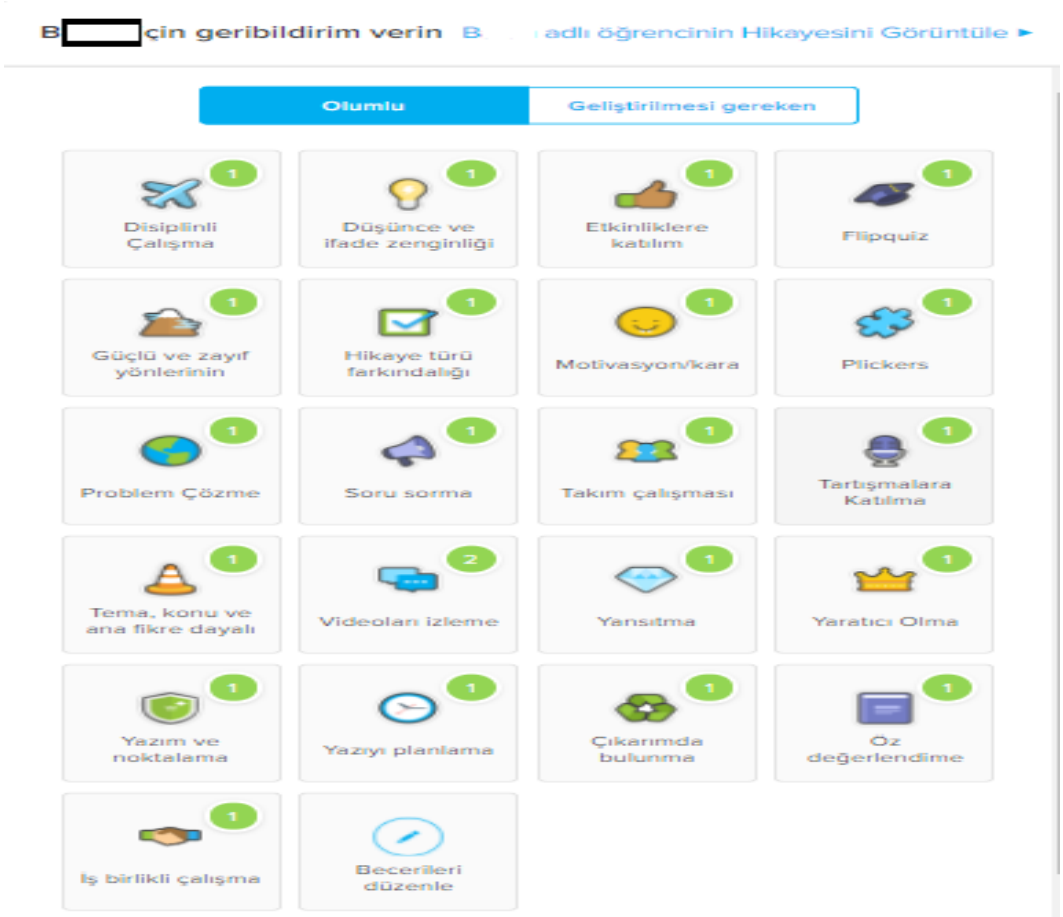
EK 11. EdPuzzle Platformunda Yer Alan Bir Videodaki Soru ve Açıklamaların Tamamının Göründüğü Sayfaya İlişkin Ekran Görüntüsü



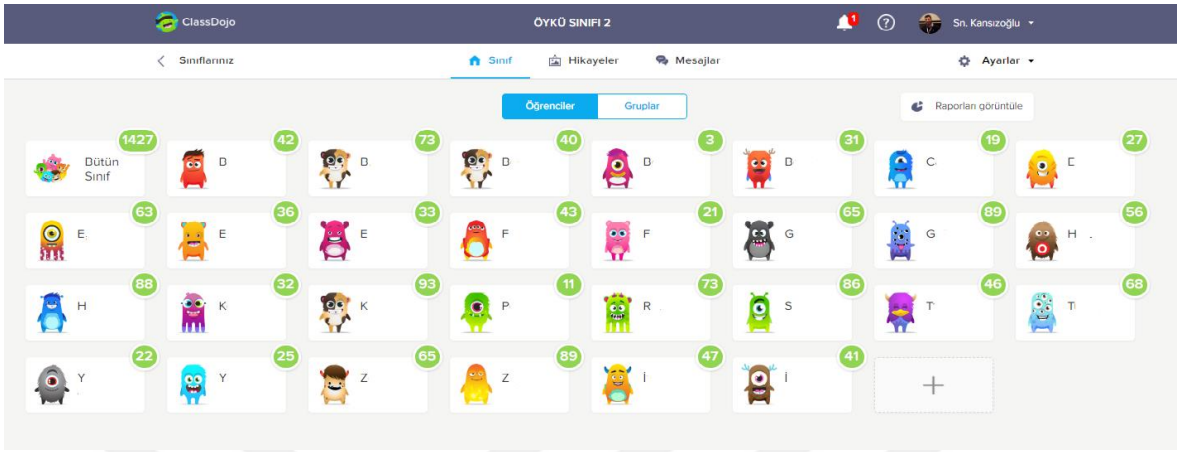
EK 12. EdPuzzle'da Yer Alan Bir Soruya İlişkin Öğrenci Cevaplarından Örnekler



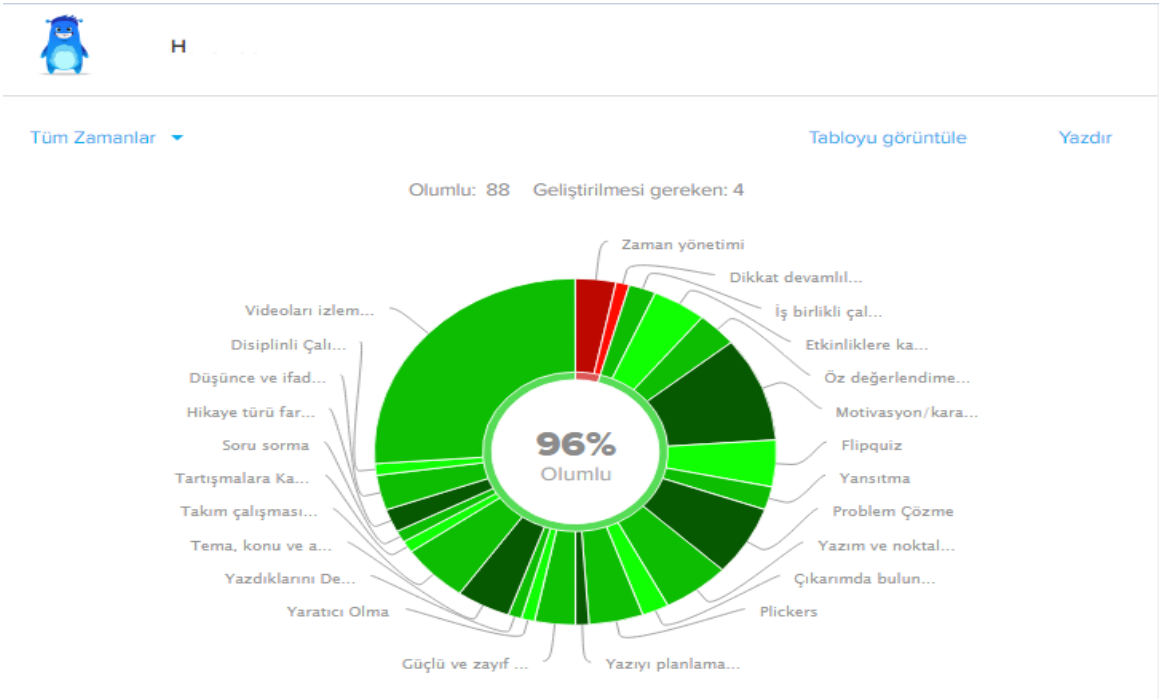
EK 13. Classdojo Platformuna Tanımlanan Beceri ve Görevlere İlişkin Ekran Görüntüsü



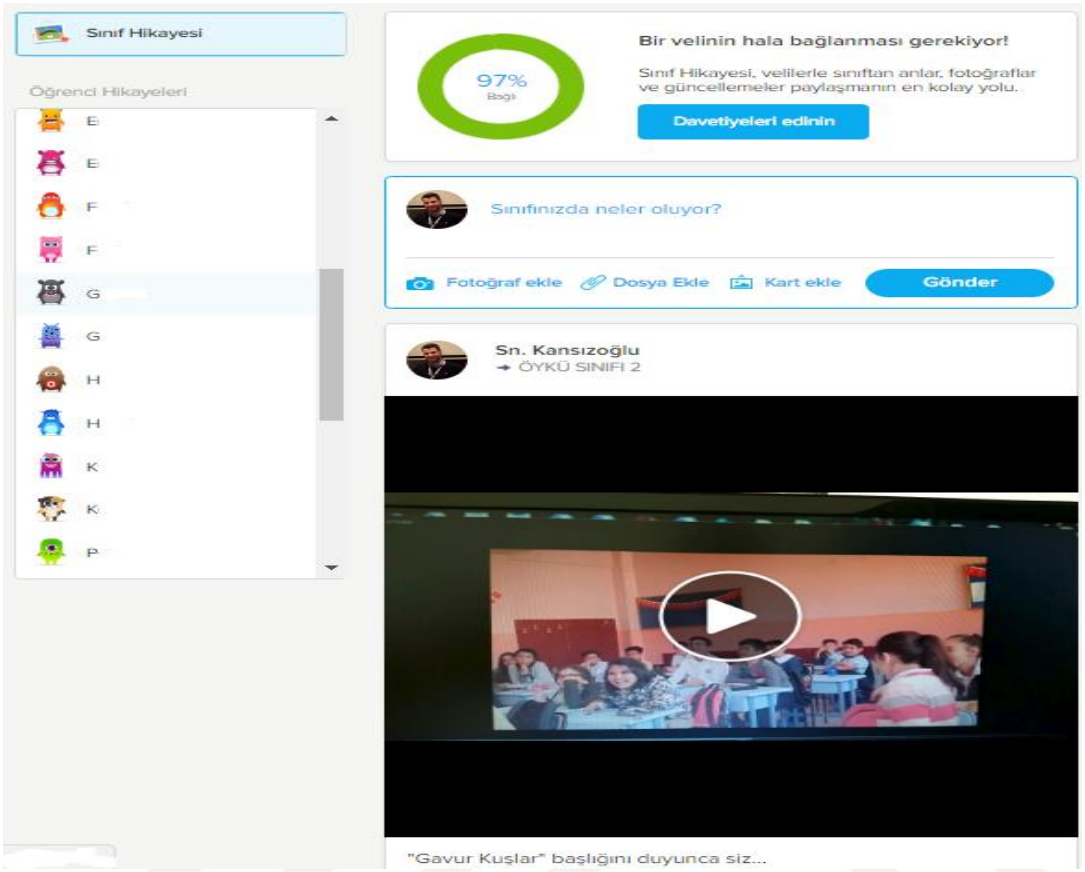
EK 14. Deney grubu Öğrencilerinin Beceri ve Görev Odaklı Olarak Değerlendirildiği Puanlama Cetveli



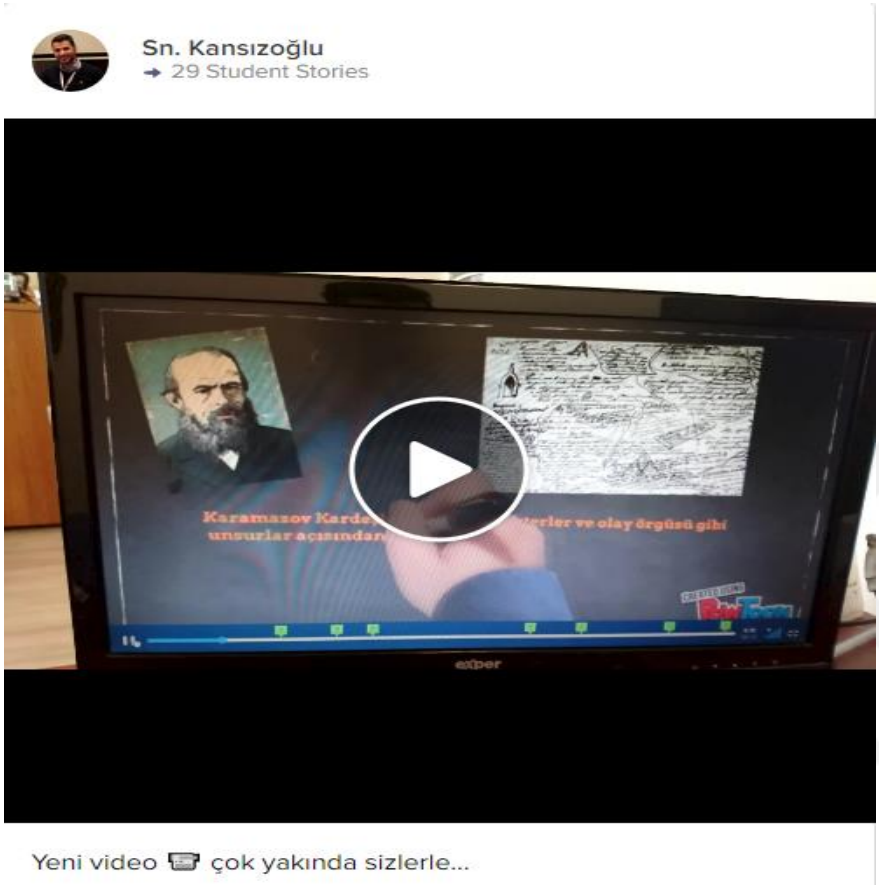
EK 15. Deney Grubunda Yer Alan Bir Öğrencinin Beceri Gelişim Düzeyini Gösteren Örnek Rapor



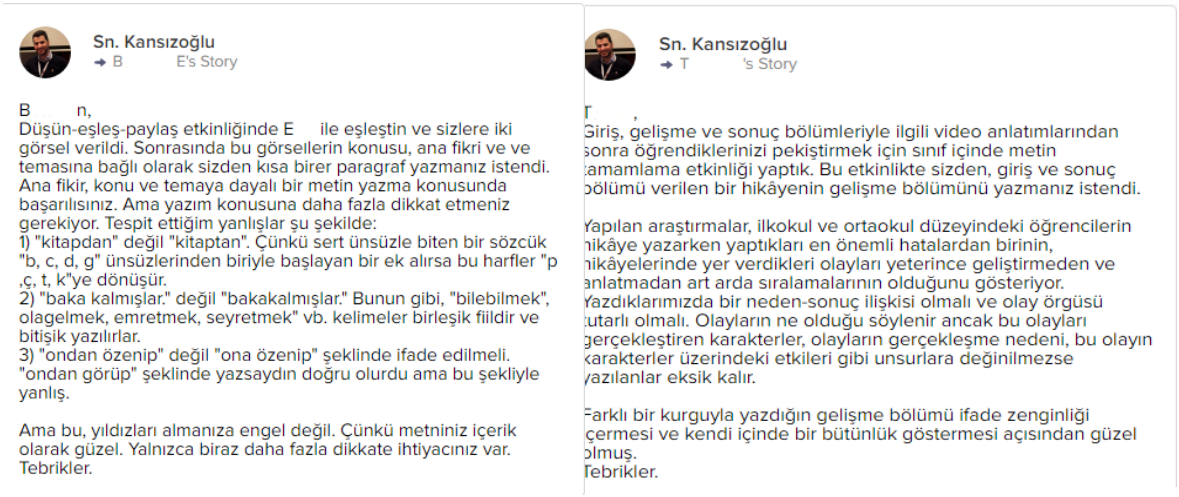
EK 16. Motivasyon Arttırmaya Yönelik Bir Classdojo Paylaşımı



EK 17. Öğrencilerin İlgisini Çekmeye ve Meraklarını Arttırmaya Yönelik Bir Classdojo Paylaşımı



EK 18. Classdojo Üzerinden Öğrencilere Verilen Geri Bildirimlere Bir Örnek



Sn. Kansızoğlu
→ B E's Story

B n,
Düşün-eşleş-paylaş etkinliğinde E ile eşleştin ve sizlere iki görsel verildi. Sonrasında bu görsellerin konusu, ana fikri ve ve temasına bağlı olarak sizden kısa birer paragraf yazmanız istendi. Ana fikir, konu ve temaya dayalı bir metin yazma konusunda başarılısınız. Ama yazım konusuna daha fazla dikkat etmeniz gerekiyor. Tespit ettiğim yanlışlar şu şekilde:
1) "kitapdan" değil "kitaptan". Çünkü sert ünsüzle biten bir sözcük "b, c, d, g" ünsüzlerinden biriyle başlayan bir ek alırsa bu harfler "p ,ç, t, k"ye dönüşür.
2) "baka kalmışlar." değil "bakakalmışlar." Bunun gibi, "bilebilmek", olagelmek, emretmek, seyretmek" vb. kelimeler birleşik fiildir ve bitişik yazılırlar.
3) "ondan özenip" değil "ona özenip" şeklinde ifade edilmeli. "ondan görüp" şeklinde yazsaydın doğru olurdu ama bu şekliyle yanlış.

Ama bu, yıldızları almanıza engel değil. Çünkü metniniz içerik olarak güzel. Yalnızca biraz daha fazla dikkate ihtiyacınız var.
Tebrikler.

Sn. Kansızoğlu
→ T 's Story

T ,
Giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle ilgili video anlatımlarından sonra öğrendiklerinizi pekiştirmek için sınıf içinde metin tamamlama etkinliği yaptık. Bu etkinlikte sizden, giriş ve sonuç bölümü verilen bir hikâyenin gelişme bölümünü yazmanız istendi.

Yapılan araştırmalar, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin hikâye yazarken yaptıkları en önemli hatalardan birinin, hikâyelerinde yer verdikleri olayları yeterince geliştirmeden ve anlatmadan art arda sıralamalarının olduğunu gösteriyor. Yazdıklarımızda bir neden-sonuç ilişkisi olmalı ve olay örgüsü tutarlı olmalı. Olayların ne olduğu söylenir ancak bu olayları gerçekleştiren karakterler, olayların gerçekleşme nedeni, bu olayın karakterler üzerindeki etkileri gibi unsurlara değinilmezse yazılanlar eksik kalır.

Farklı bir kurguyla yazdığın gelişme bölümü ifade zenginliği içermesi ve kendi içinde bir bütünlük göstermesi açısından güzel olmuş.
Tebrikler.

Ek 19. Plickers Öğrenci Bireysel Raporlarından Örnekler

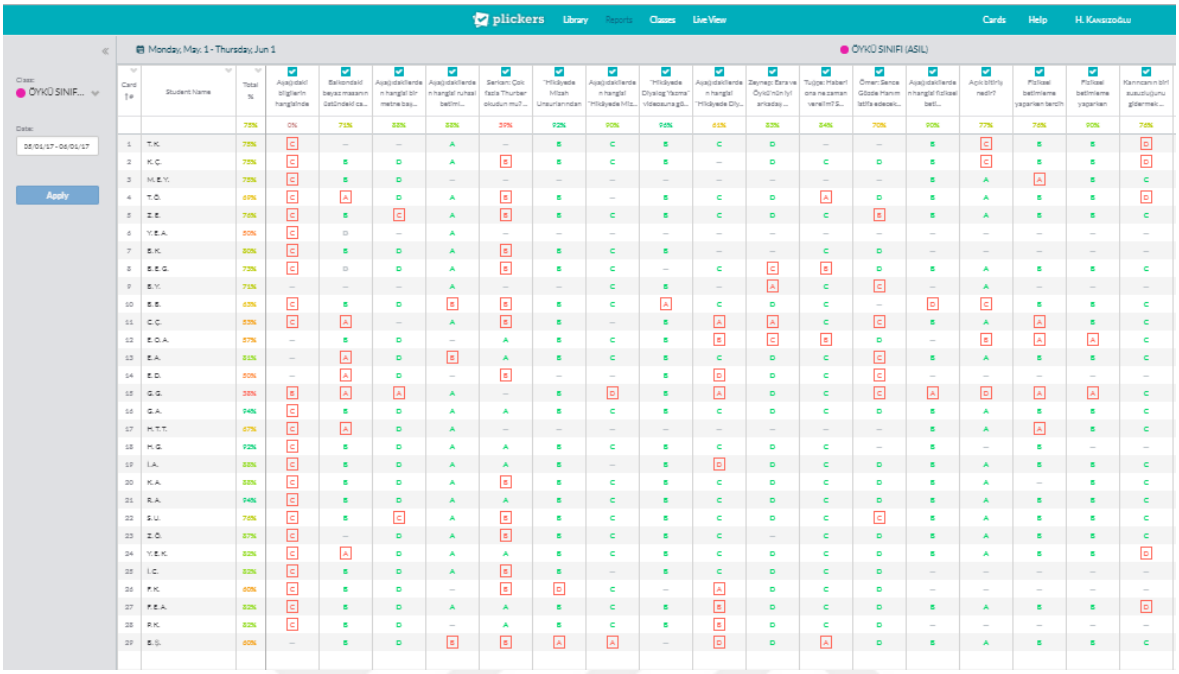
Plickers | Scoresheet

ÖYKÜ SINIFI (ASIL) — Monday, May. 1 - Thursday, Jun 1

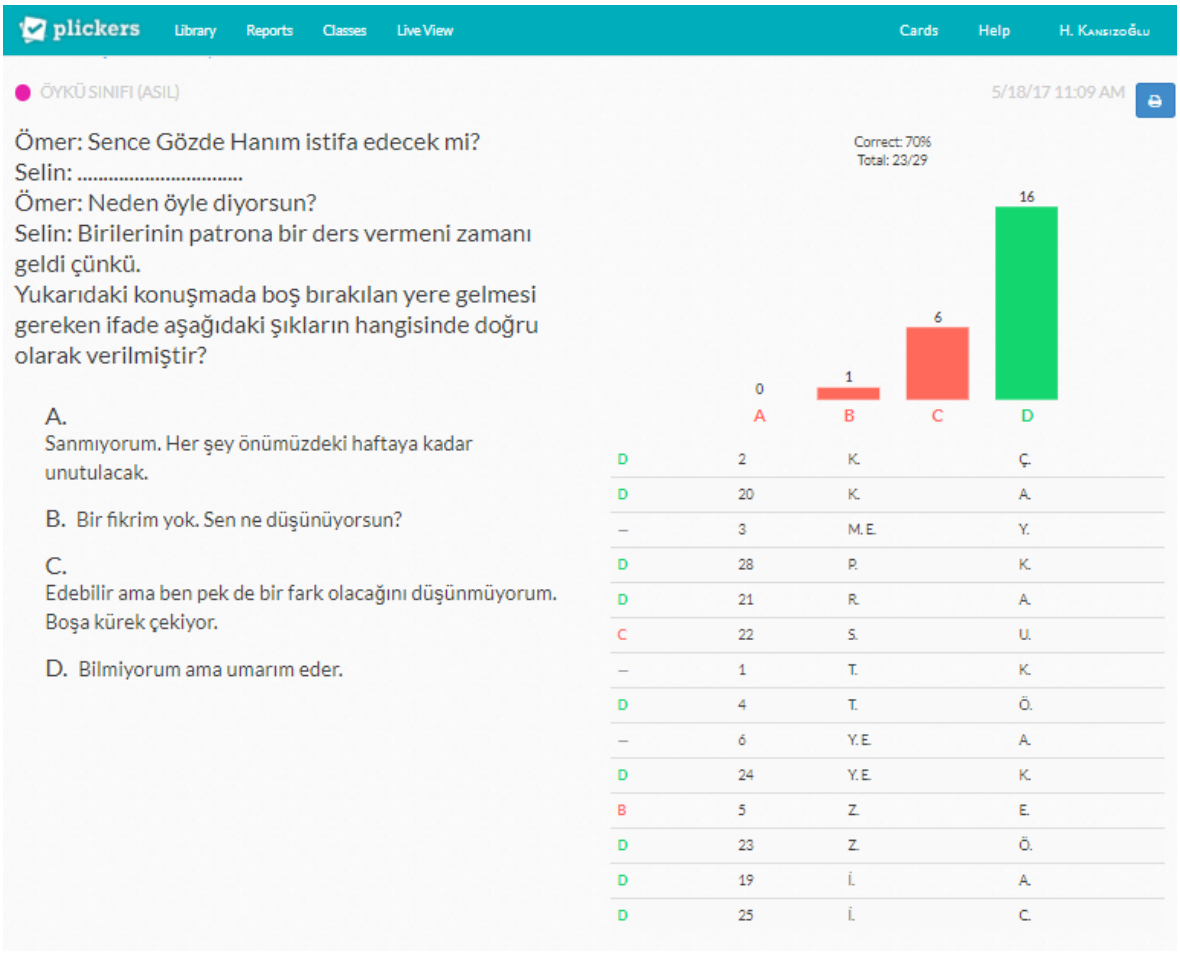
T. Ö. — (11/16) 69%

Question	Answer Choices
Aşağıdaki bilgilerin hangisinde yanlışlık vardır?	A Tema özel, konu daha geneldir. B Tema soyut, konu somuttur. ✖ C Konu, temanın sınırlandırılıp somutlaştırılmış hâlidir. Bu sınırlandırma kişi, zaman, mekan ,olay unsurlarıyla gerçekleştirilmektedir. D "Saygı" tema, "Öğrencilerin Selma Öğretmene Saygısı" konudur.
Balkondaki beyaz masanın üstündeki cam tabakta üç çeşit meyve var: Üzüm, armut ve şeftali. Taneleri ince, çekirdeksiz İzmir üzümü, ağzımda tatlı bir serinlikle eriyor. Soyulmuş ve dilimlenmiş armuda çelik çatalı batırınca, çıkan sesten armudun çok sulu olduğunu anlıyorum. Sulu olmasına rağmen mayhoş bir tadı var. Sıra, dilimlenmiş şeftalilerde. Bir dilim şeftali, kadifemsi bir uyum ve bal tadıyla ağzımda dağılırken benim aklım hâlâ üzümlerin hararet dindiren serinliğinde. Yukarıdaki paragrafta hangi betimleme türleri ağır basmaktadır?	✖ A Ruhsal B İzlenimsel C Açıklayıcı D
Aşağıdakilerden hangisi bir metne başlık yazarken dikkat edilmesi gereken hususlardan biri değildir?	A Mutlaka içerikle ilişkili olmalı B İlgi çekici olmalı C Ana fikirle uyumlu olmalı ✔ D Eğlenceli olmalı

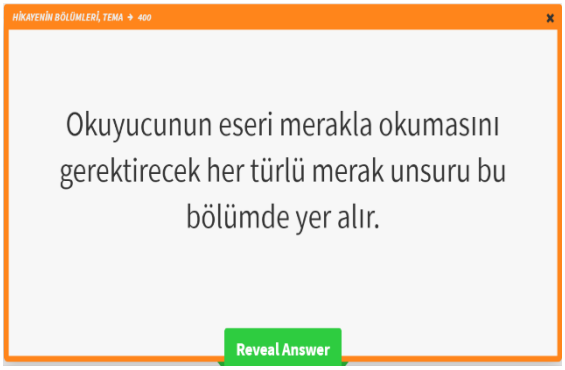
EK 20. Öğrencilerin Mayıs Ayı İçinde Yapılan Plickers Etkinliğine Verdikleri Cevapların Genel Görüntüsü

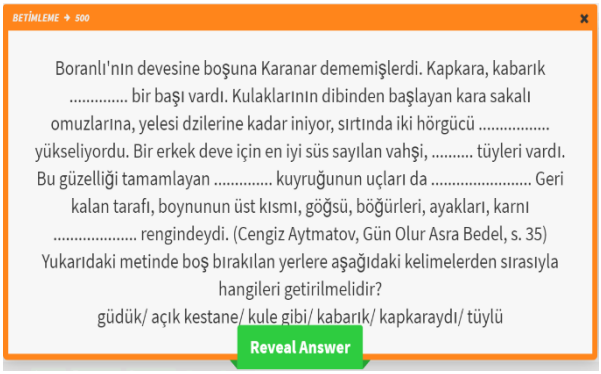


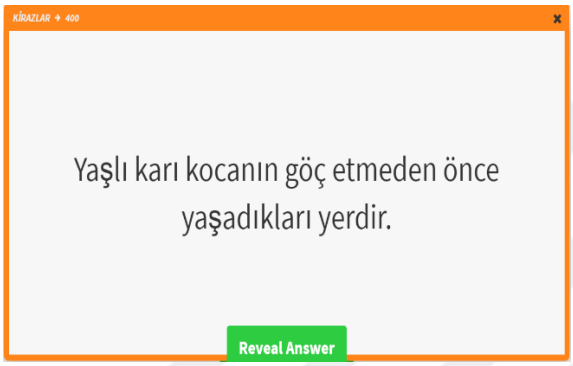
EK 21. Plickers Soru Bazında Tüm Öğrencilerin Durumunu Gösteren Rapor

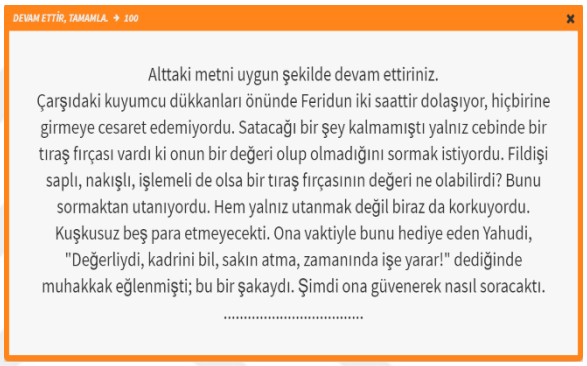


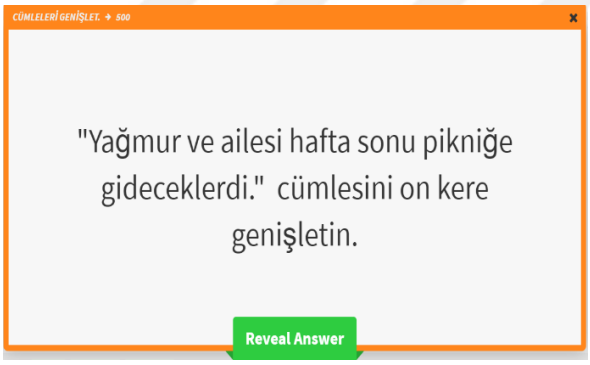
EK 22. Flipquiz Etkinliğindeki Kategorilerden Örnek Sorular

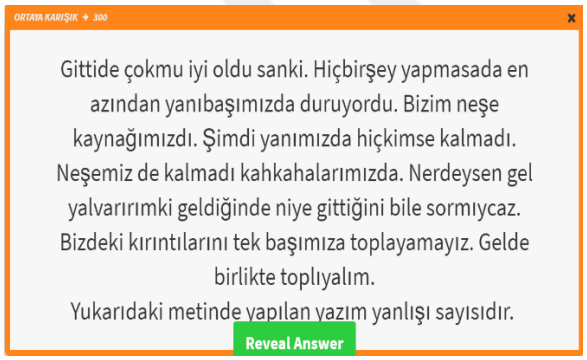




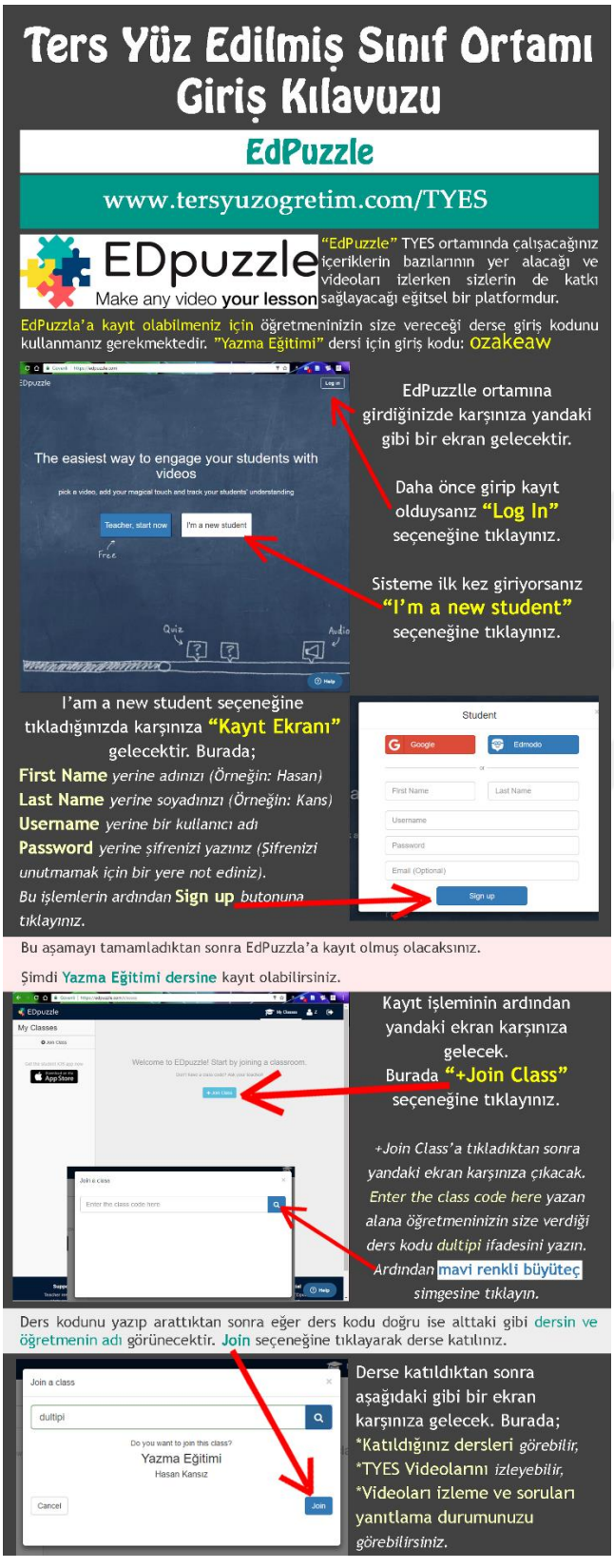








EK 23. Uygulama Öncesinde Öğrencilere Dağıtılan EdPuzzle Tanıtım Kılavuzu

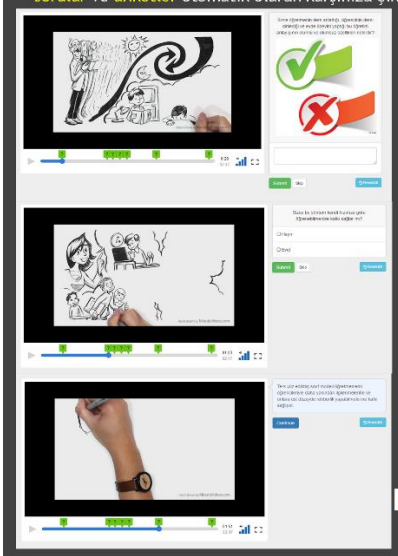




İzlemek istediğiniz video için videonun yanında bulunan Start seçeneğine tıklayınız.



Video üzerinde sizin için hazırlanmış sorular ve bilgiler bu şekilde işaretlenmiştir. Video izlerken bu alanlara geldiğinizde sizin için yapılmış ek açıklamalar, sorulmuş sorular ve anketler otomatik olarak karşınıza çıkacaktır.



Video içerisinde yer alan ögeler yandaki resimlerde görülmektedir.

Burada sizden istenen bilgiler ya da yapılan açıklamalar üst bölümde görülmektedir.

Eğer size soru sorulmuşsa ya da sizden bir açıklama isteniyorsa, hemen altında yanıtlamanız için seçenekler ya da yazmanız için boş alan yer almaktadır.

Soruyu yanıtladıktan sonra submit *seçeneğine tıklayınız. Bu işlemin ardından vermiş olduğunuz yanıtın doğru cevabını göreceksiniz.*

Videoyu izlemeye devam etmek için continue *seçeneğine tıklamalısınız.*

Şimdi EdPuzzle'ı inceleyebilir, çalışmalarınızı gerçekleştirebilirsiniz.

Dersin özelliği ve içeriğine bağlı olarak öğretmen tüm ders içeriğini size gösterebilir ya da hafta hafta sırası geldikçe görebilmenize izin verebilir.

Önceki haftalara ait ders içerikleri erişiminize her zaman açık olacaktır.

TYES ortamında yer alan **öğretim materyallerini ve nasıl kullanacağınızı** keşfetmek için diğer kılavuzları inceleyebilirsiniz.

Ders ve TYES ortamı ile ilgili olarak merak ettiklerinizi ve görüşlerinizi öğretmeninizle paylaşınız.

EK 24. Birinci Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri

(1)

Videonun adı: Hikâye nedir? Hikâye türünün özellikleri nelerdir?

Video süresi: 1’ 48”

Kaynak: Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Video metni

Üçüncü anlatıcı: Sevgili arkadaşlar, merhaba. Hikâye, öteki adıyla öykü türünü işleyeceğimiz iki programın birincisiyle sizlerleyiz.

Dördüncü anlatıcı: Söze önce öyküyü basitçe tanımlayarak başlayalım mı?

İkinci anlatıcı: İnsanın başından geçenleri anlatma gereksiniminden doğan öyküyü, “Yaşanmış ya da yaşanabilir nitelikteki olayları anlatan bir türdür.” diye tanımlayabiliriz.

Dördüncü anlatıcı: Yalın bir olay örgüsüne dayanan, az sayıda kişiye yer verilen ve özlü bir anlatımı olan öykü, genellikle birkaç sayfadan oluşur.

Birinci anlatıcı: Öyküde olay ve anlatıcı bulunur. Olayın gerçekleşmesi için kişi, mekân ve zamana gereksinim vardır.

Üçüncü anlatıcı: Öyküde bulunması gereken bir diğer öge temadır. Tema, öykü̈deki asıl konudur. Metnin teması da kişi ya da kişilerin yaşadıkları çatışmaya bağlı olarak ortaya çıkar.

Dördüncü anlatıcı: Kişinin çatışması kendisiyle, başka bir kişiyle, toplumla ya da doğayla olabilir.

İkinci anlatıcı: Temanın, çatışmanın en kısa ifadesi olduğunu söyleyebiliriz.

Dördüncü anlatıcı: Öyküde bir olay ya da durum, kişi, yer ve zaman ögeleri belirginleştirilerek işlenir. Öykülerde öykü ögeleri adını verdiğimiz olay ya da durum, kişi, yer ve zaman mutlaka bulunur.

Üçüncü anlatıcı: Her hikâyede (öyküde) olay, kişi, yer ve zaman ögeleri bulunur.

İkinci anlatıcı: Farklı öykülerin ortaya çıkması, anlatıcı ile anlatılan arasındaki ilişkilerin yanı sıra öykü ögelerinin tema çevresinde düzenlenmesinden ve bu ögelerin birbiriyle olan ilişkisinden kaynaklanır.

(2)

Videonun adı: Hikâye Türünün Özellikleri (1)- Olay hikâyesi ve Örnek Metin *(Ömer Seyfettin-Kaşağı)*

Video süresi: 10’ 11”

Kaynak: Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Video metni

Üçüncü anlatıcı: Maupassant tarzı öyküye, öteki adıyla olay öyküsüne geçelim.

İkinci anlatıcı: Biliyorsunuz, Ömer Seyfettin bu tür öykünün edebiyatımızdaki önemli temsilcilerinden biridir. Bilgilerimizi onun “Kaşağı” adlı öyküsünü dinleyerek örneklendirelim mi?

KAŞAĞI

Ahırın avlusunda oynarken aşağıda, gümüş söğütler altında görünmeyen derenin hüzünlü şırıltısını işitirdik. Evimiz, iç çitin büyük kestane ağaçları arkasında kaybolmuş gibiydi. Annem, İstanbul'a gittiği için benden bir yaş küçük olan kardeşim Hasan'la artık Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk. Bu, babamın seyisi; yaşlı bir adamdı. Sabahleyin erkenden ahıra koşuyorduk. En sevdiğimiz şey atlardı. Dadaruh'la birlikte onları suya götürmek, çıplak sırtlarına binmek, ne doyulmaz bir zevkti. Hasan korkar, yalnız binemezdi. Dadaruh onu kendi önüne alırdı. Torbalara arpa koymak, yemliklere ot doldurmak, gübreleri kaldırmak eğlenceli bir oyundan daha çok hoşumuza gidiyordu. Hele tımar. Bu en zevkli şeydi. Dadaruh eline kaşağıyı alıp işe başladı mı, tıkı… tık… tıkı… tık… tıpkı bir saat gibi… yerimde duramaz,

– Ben de yapacağım! diye tuttururdum.

O vakit Dadaruh, beni Tosun'un sırtına koyar, elime kaşağıyı verir,

– Hadi yap! derdi.

Bu demir gereci hayvanın üstüne sürter, ama o uyumlu tıkırtıyı çıkaramazdım.

– Kuyruğunu sallıyor mu?

– Sallıyor.

– Hani bakayım?..

Eğilirdim, uzanırdım. Ama atın sağrısından kuyruğu görünmezdi.

Her sabah ahıra gelir gelmez,

– Dadaruh, tımarı ben yapacağım, derdim.

– Yapamazsın.

– Niçin?

– Daha küçüksün de ondan…

– Yapacağım.

– Büyü de öyle.

– Ne zaman?

– Boyun at kadar olduğunda…

At, ahır işlerinde yalnız tımarı beceremiyordum. Boyum atın karnına bile varmıyordu. Oysa en keyifli, en eğlenceli şey buydu. Sanki kaşağının düzenli tıkırtısı Tosun'un hoşuna gidiyor, kulaklarını kısıyor, kuyruğunu kocaman bir püskül gibi sallıyordu. Tam tımar biteceğine yakın huysuzlanır, o zaman Dadaruh, "Höyt." diye sağrısına bir tokat indirir, sonra öteki atları tımara başlardı. Ben bir gün yalnız başıma kaldım. Hasan'la Dadaruh dere kenarına inmişlerdi. İçimde bir tımar etmek hırsı uyandı. Kaşağıyı aradım, bulamadım. Ahırın köşesinde Dadaruh'un penceresiz küçük bir odası vardı. Buraya girdim. Rafları aradım. Eyerlerin arasına falan baktım. Yok, yok! Yatağın altında, yeşil tahtadan bir sandık duruyordu. Onu açtım. Az daha sevincimden haykıracaktım. Annemin bir hafta önce İstanbul'dan gönderdiği armağanlar içinden çıkan fakfon kaşağı, pırıl pırıl parlıyordu. Hemen kaptım. Tosun'un yanına koştum. Karnına sürtmek istedim. Rahat durmuyordu.

– Sanırım acıtıyor? dedim.

Gümüş gibi parlayan bu güzel kaşağının dişlerine baktım. Çok keskin, çok sivriydi. Biraz köreltmek için duvarın taşlarına sürtmeye başladım. Dişleri bozulunca yeniden denedim. Gene atların hiçbiri durmuyordu. Kızdım. Öfkemi sanki kaşağıdan çıkarmak istedim. On adım ilerdeki çeşmeye koştum. Kaşağıyı yalağın taşına koydum. Yerden kaldırabildiğim en ağır bir taş bularak üstüne hızlı hızlı indirmeye başladım. İstanbul'dan gelen, üstelik Dadaruh'un kullanmaya kıyamadığı bu güzel kaşağıyı ezdim, parçaladım. Sonra yalağın içine attım.

Babam, her sabah dışarıya giderken bir kere ahıra uğrar, öteye beriye bakardı. Ben o gün gene ahırda yalnızdım. Hasan evde hizmetçimiz Pervin'le kalmıştı. Babam çeşmeye bakarken, yalağın içinde kırılmış kaşağıyı gördü; Dadaruh'a haykırdı:

– Gel buraya!

Soluğum kesilecekti, bilmem neden, çok korkmuştum. Dadaruh şaşırdı, kırılmış kaşağı ortaya çıkınca, babam bunu kimin yaptığını sordu. Dadaruh,

– Bilmiyorum, dedi.

Babamın gözleri bana döndü, daha bir şey sormadan,

– Hasan dedim.

– Hasan mı?

– Evet, dün Dadaruh uyurken odaya girdi. Sandıktan aldı. Sonra yalağın taşında ezdi.

– Niye Dadaruh'a haber vermedin?

– Uyuyordu.

– Çağır şunu bakayım.

Çitin kapısından geçtim. Gölgeli yoldan eve doğru koştum. Hasan'ı çağırdım. Zavallının bir şeyden haberi yoktu. Koşarak arkamdan geldi. Babam pek sertti. Bir bakışından ödümüz kopardı. Hasan'a dedi ki:

– Eğer yalan söylersen seni döverim!

– Söylemem.

– Pekâlâ, bu kaşağıyı niye kırdın?

Hasan, Dadaruh'un elinde duran alete şaşkın şaşkın baktı! Sonra sarı saçlı başını sarsarak,

– Ben kırmadım, dedi.

– Yalan söyleme, diyorum.

– Ben kırmadım.

– Doğru söyle, darılmayacağım. Yalan çok kötüdür, dedi. Hasan inkârda direndi. Babam öfkelendi. Üzerine yürüdü "Utanmaz yalancı" diye yüzüne bir tokat indirdi.

– Götür bunu eve; sakın bunu bir daha buraya sokma. Hep Pervin'le otursun! diye haykırdı.

Dadaruh, ağlayan kardeşimi kucağına aldı. Çitin kapısına doğru yürüdü. Artık ahırda hep yalnız oynuyordum. Hasan evde hapsedilmişti. Annem geldikten sonra da bağışlanmadı. Fırsat düştükçe, "O yalancı" derdi babam. Hasan yediği, tokat aklına geldikçe ağlamaya başlar, güç susardı. Zavallı anneciğim benim iftira atabileceğime hiç ihtimal vermiyordu. "Aptal Dadaruh, atlara ezdirmiş olmasın?" derdi.

Ertesi yıl annem, yazın gene İstanbul'a gitti. Biz yalnız kaldık. Hasan'a ahır hâlâ yasaktı. Geceleri yatakta atların ne yaptıklarını tayların büyüyüp büyümediğini bana sorardı. Bir gün birdenbire hastalandı. Kasabaya at gönderildi. Doktor geldi. "Kuşpalazı" dedi. Çiftlikteki köylü kadınlar eve üşüştüler. Birtakım tekir kuşlar getiriyorlar, kesip kardeşimin boynuna sarıyorlardı. Babam yatağın başucundan hiç ayrılmıyordu.

Dadaruh çok durgundu. Pervin hüngür hüngür ağlıyordu.

– Niye ağlıyorsun? diye sordum.

– Kardeşin hasta.

– İyi olacak.

– İyi olmayacak.

– Ya ne olacak?

– Kardeşin ölecek! dedi.

– Ölecek mi?

Ben de ağlamaya başladım. O hastalandığından beri Pervin'in yanında yatıyordum. O gece hiç uyuyamadım. Dalar dalmaz, Hasan'ın hayali gözümün önüne geliyor "İftiracı! İftiracı!" diye karşımda ağlıyordu.

Pervin'i uyandırdım.

– Ben Hasan'ın yanına gideceğim, dedim.

– Niçin?

– Babama bir şey söyleyeceğim.

– Ne söyleyeceksin?

– Kaşağıyı ben kırmıştım, onu söyleyeceğim.

– Hangi kaşağıyı?

– Geçen yılki. Hani babamın Hasan'a darıldığı…

Sözümü tamamlayamadım. Derin hıçkırıklar içinde boğuluyordum. Ağlaya ağlaya Pervin'e anlattım. Şimdi babama söylersem, Hasan da duyacak belki beni bağışlayacaktı.

– Yarın söylersin, dedi.

– Hayır, şimdi gideceğim.

– Şimdi baban uyuyor, yarın sabah söylersin. Hasan da uyuyor. Onu öpersin, ağlarsın, seni bağışlar.

– Pekâlâ!

– Haydi şimdi uyu!

Sabaha kadar gene gözlerimi kapayamadım. Hava henüz ağarırken Pervin'i uyandırdım. Kalktım. Ben içimdeki zehirden vicdan azabını boşaltmak için acele ediyordum. Yazık ki, zavallı suçsuz kardeşim, o gece ölmüştü. Sofada çiftlik imamıyla Dadaruh'u ağlarken gördük. Babamın dışarıya çıkmasını bekliyorlardı.

Ömer Seyfettin

İkinci anlatıcı: Çok üzüldüm.

Üçüncü anlatıcı: Kim için?

İkinci anlatıcı: Hasan için. Günümüzde olsa çocuk yaşardı. Kuşpalazı ya da difteri denilen hastalığın aşısı var. Ne yaparsın, dönemin koşulları öyleymiş.

Birinci anlatıcı: Buradan yola çıkarak öykünün bize olayın geçtiği döneme ilişkin ipuçları sunduğunu da söyleyebiliriz.

Üçüncü anlatıcı: Ben, anlatıcı çocuğa da çok üzüldüm.

Dördüncü anlatıcı: Neden? Kardeşini karaladı.

Üçüncü anlatıcı: Yaptığının yanlış olduğunu anladı ama kendini affettiremeden…

Dördüncü anlatıcı: Acı bir son. Ama öykünün teması bu. Öykü birine kara çalmanın kötülüğü üzerine yapılandırılmış.

Birinci anlatıcı: Olay öyküsünde hayal unsurlarından diğer bir deyişle fanteziden kaçınıldığını, olayı ve kişiyi belirleyen etmenlere önem verildiğini ve toplumsal çevrenin bu dikkatlerle anlatıldığını…

İkinci anlatıcı: Doğal çevrenin yansıtılmasında betimlemeye önem verildiğini de belirtmek gerekir.

Dördüncü anlatıcı: Yeri gelmişken… Öykü ve romanlarda ağırlıklı olarak betimleyici ve öyküleyici anlatıma başvurulduğunu söyleyelim.

Üçüncü anlatıcı: Olay öykülerinin, seçilmiş olay ve kişiler üzerine kurulduğunu söylemiştik. Öyküdeki olayın aşamalarına değinelim mi?

İkinci anlatıcı: Hikâyenin serim yani giriş bölümünde yazarın kaşağıyı gizlice alması, kırması ve olayı gizlemesi,

Dördüncü anlatıcı: Düğüm, diğer bir deyişle gelişme bölümünde babanın kırık kaşağıyı bulması, çözüm bölümünde ise yazarın kaşağıyı kırdığını itiraf etmesi ve Hasan'ın ölmesi anlatılır.

Birinci anlatıcı: Öykü kişilerini de şöyle sıralayabiliriz: anlatıcı çocuk, Hasan, baba, Dadaruh, Pervin, anne ve ötekiler.

(3)

Videonun adı: Hikâye Türünün Özellikleri (2)-Durum Hikâyesi ve Örnek Metin *(Memduh Şevket Esendal-Mendil Altında)*

Video süresi: 7' 05"

Kaynak: Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Video metni

Üçüncü anlatıcı: Merhaba sevgili arkadaşlar. Öykü, diğer adıyla hikâye türünü işleyeceğimiz ikinci programla yine sizlerleyiz.

Dördüncü anlatıcı: Önceki programımızda türün özelliklerine değindikten sonra olay öyküsü metinleri üzerinde durmuştuk.

İkinci anlatıcı: Bu programdaysa yine örnek metinlerden giderek Çehov tarzı öyküyü tanıtacak ve bireyselliği öne çıkaran öykü konusunda yeni bilgiler edineceğiz.

Birinci anlatıcı: O hâlde başlayalım.

Üçüncü anlatıcı: Çehov tarzı hikâye (öykü) nedir?

Dördüncü anlatıcı: Rus yazar Anton Pavloviç Çehov'un adıyla bilinen Çehov tarzı öyküye durum öyküsü, kesit öyküsü, modern öykü adları da verilmektedir.

İkinci anlatıcı: Belirgin bir olaya dayanmayan durum öyküsü başta gündelik yaşam ve toplumsal gerçekler olmak üzere hemen her şeyi konu alır.

Üçüncü anlatıcı: Hemen öykümüze geçerek söylediklerimizi örnek metin üzerinde somutlaştıralım mı? Siz ne dersiniz?

Dördüncü anlatıcı: Olur. Örnek metnimiz Memduh Şevket Esendal'ın "Mendil Altında" başlıklı öyküsü.

Birinci anlatıcı: Önce Memduh Şevket Esendal'ın Türk edebiyatında durum öyküsünün öncüsü sayıldığını belirtmekte yarar var.

MENDİL ALTINDA

"Ağustos Cuma günü… Sicil müdürü Cavit Bey, yemekten sonra minderin üstüne uzanmış, uyumak istiyor ama karasinekler rahat bırakmıyor. Köylülerin duvar diplerine uzanıp yüzlerine birer mendil örterek mışıl mışıl uyudukları gözünün önüne geldi.

İmrendi. Uzandı, sandalye üzerinde duran ceketinin cebinden beyaz keten mendilini alıp yüzüne örttü. Sıkıntılı olmasına aldırmayarak uyku gelecek diye bekledi.

Bu arada da ilkin çocuklarının mektep taksitleri için gönderdiği paranın makbuzunu nereye koyduğunu düşündü. Sonra, karısının, para yetiştiremiyorum, diye sızlanmasını hatırladı. "Ben burada aç duracak değilim ya!" Maaşlara zam yapılacak diyorlardı...

Müsteşarın, kendisini sevdiğini düşünüp sevindi. Yanlışlıkla işten el çektirilen bir memuru Cavit Bey'in bir sözü ile müsteşar hemen eski işine göndermişti. Ya böyle olmayıp da müsteşar dayatsaydı! Bu zavallı adam sefil olurdu. Sonra onun han köşelerinde sürüneceğini, nasıl borçlanacağını, kılığının nasıl bozulacağını, tıraşının nasıl uzayacağını birer birer gözünün önüne getirdi. Acıdı. Ya müsteşar kabul etmese idi diye düşündü. O zaman sanki müsteşar dayatmış gibi kızdı. Kendi kendine sordu: "Ne yapardım?"

Hemen ceketinin göğsünü ilikledi, arkadaşına "Ver şu evrakı." dedi, kâğıtları aldı, doğru müsteşarın yanına... Müsteşar masanın başında kâğıt okuyordu. Başını kaldırdı, her gün sorduğu gibi "Hayrola, Müdür bey" diye sordu. "Efendim, dedi, açıkta kalan filân efendi için olmaz buyurmuşsunuz... Bu da reva mı, efendim. Bu zavallı nereye gidip derdini anlatsın? Bizim yanlışımız yüzünden işten el çektirilmiş. Kendisinin bir günahı var mı? Siz de çoluk çocuk sahibisiniz, insaf ediniz efendim. Müsteşar "Olmuş olmuştur." diyor. "Bir defa her nasılsa el çektirilmiş. Memuriyet hayatında böyle şeyler olur. Kendine başka yerde iş arasın..."

Sicil müdürü bu haksızlığa karşı köpürüyor. Müsteşara diyor ki: "Bu iş aksederse, elbette bizim için iyi olmaz." O, bu sözleri söylerken bütün kalem arkadaşları, bütün daire halkı da kapıdan dinleseler... Sicil müdürüne ateş basıyor. Bütün daire, bütün işitenler, onun yiğitliğine, kabadayılığına şaşıp kalıyorlar. Çarşıdan, pazardan geçerken, herkes arkasından gösteriyor...

Birinci anlatıcı: Görüldüğü gibi "Mendil Altında" öyküsünde belirgin bir olay yok. Sicil Müdürü Cavit Bey'in günlük yaşamından bir kesit sunuluyor. Durum, öykü kişisinin duygu ve düşüncelerini bilen birinin bakış açısıyla anlatılıyor.

Üçüncü anlatıcı: Durum öyküsünde belirgin bir olay yoktur, yaşamdan bir kesit sunulur.

İkinci anlatıcı: Öyküdeki yer sicil müdürü Cavit Bey'in evidir.

Üçüncü anlatıcı: Bakalım, sicil müdürü Cavit Bey başka ne gibi düşler kurmuş?

Müsteşar, sicil müdürünün sözlerinden korkuyor; imzasını bozup sözünü geri alıyor. Sicil müdürü, kâğıtlar elinde odadan çıkarken kapıda dinleyenlerin aralıktan kendi odalarına kaçtıklarını görüyor, aşağı inip elindeki kâğıtları muavinin önüne atıyor. Muavin, müsteşarın silinmiş imzasını görünce ağzı açık kalıyor. Sicil müdürü, muavinin şaşırdığını düşününce, beyaz keten mendil altında tatlı tatlı güldü.

Sonra, işine yeniden tayin edilen memur haber alıyor, gelip sicil müdürünün ayaklarına kapanıyor, bu iş de her yerde duyuluyor. Karısının kulağına kadar da gidiyor. Kadından bir mektup: "Orada bu kadar işler yapıyorsun da bize para göndermiyorsun!" Artık kızıyor. Bu kadar da olmaz... Hemen o da bir mektup döşeniyor. Aradan biraz geçince, bilmem nerenin seçmenlerinden bir mektup: "Mebus seçeceğiz, kabul buyurunuz."

Mazbata Meclis'ten geçince, bir gün daireye geliyor, bütün arkadaşları tebrik ediyorlar, müsteşar, oda kapısından karşılıyor, pantolonunun arka cebinden altın tabakasını çıkarıp cigara veriyor.

Meclise girince ilk iş, memur maaşlarının artırılmasına dair bir teklif...

Sicil müdürü terden, heyecandan boğulacaktı. Mendili yüzünden çekip fırlattı. Yüzü kızarmış, gözleri dönmüş, saçları dikilmiş, köşeye oturdu. "Bu mendil altında nasıl uyunur." diye düşündü, sonra da tekmesiyle odanın döşemesini teperek:

- Meryem, bir kahve pişir diye hizmetçisine bağırdı.

Memduh Şevket Esendal

İkinci anlatıcı: Ağustos Cuma günü sözünden olayın geçtiği zamanı öğreniyoruz. Öykü kişinin uyumaya çalıştığı kısa bir zaman dilimini kapsıyor.

Birinci anlatıcı: Mendil Altında öyküsünde görüldüğü gibi bu tür öykülerde kahramanlar arasındaki çatışmalardan çok belli bir zaman diliminde, yaşamın doğal akışı içinde insanların davranışları anlatılır.

Dördüncü anlatıcı: Bireylerin birbirleriyle ilişkileri bazı olay, düşünce ve tasarılar karşısında gösterdikleri tepkiler göz önüne serilir.

İkinci anlatıcı: Karşılıklı konuşmalarla kişilerin içinde bulundukları durum ve bu durum karşısındaki davranışları gösterilir.

Üçüncü anlatıcı: Gerçek, abartılmadan anlatılır.

Birinci anlatıcı: Öykü kişilerini; "sicil müdürü Cavit Bey, müsteşar, muavin, işten el çektirilen memur, seçmenler ve ötekiler" olarak sıralayabiliriz.

Üçüncü anlatıcı: Sicil müdürü Cavit Bey'in sineklerden korunmak için yüzüne örttüğü mendil, onun kendi dünyasına yönelmesine neden oluyor.

Birinci anlatıcı: İç dünyasına yönelen Cavit Bey, çok geçmeden sorunlarını anımsayarak duygu ve düşüncelere dalıyor.

Dördüncü anlatıcı: Yaşamdaki sorunların getirdiği huzursuzluk, öykünün temasını oluşturuyor.

İkinci anlatıcı: Okul taksitlerinin makbuzu, karısından gelen para isteme mektubu, kendisinin çektiği para sıkıntısı, aylıklara zam söylentisi, işten el çektirilen memurun durumu, memuru kurtarma çabası.

Üçüncü anlatıcı: "Bu başarının etkisiyle milletvekili olup memur aylıklarını artırmayı önermesi" gibi gerçek ve düşsel olaylara ilişkin düşünceler ve duygular birbirine bağlı çağrışımlarla doğuyor.

Birinci anlatıcı: Cavit Bey'in duygu ve düşünceleri, olayın geçtiği dönemle ilgili ipuçları sunuyor bize.

EK 25. Birinci Hafta Yapılan Hikâye Haritası Etkinliğine Ait Çalışma Kağıdı



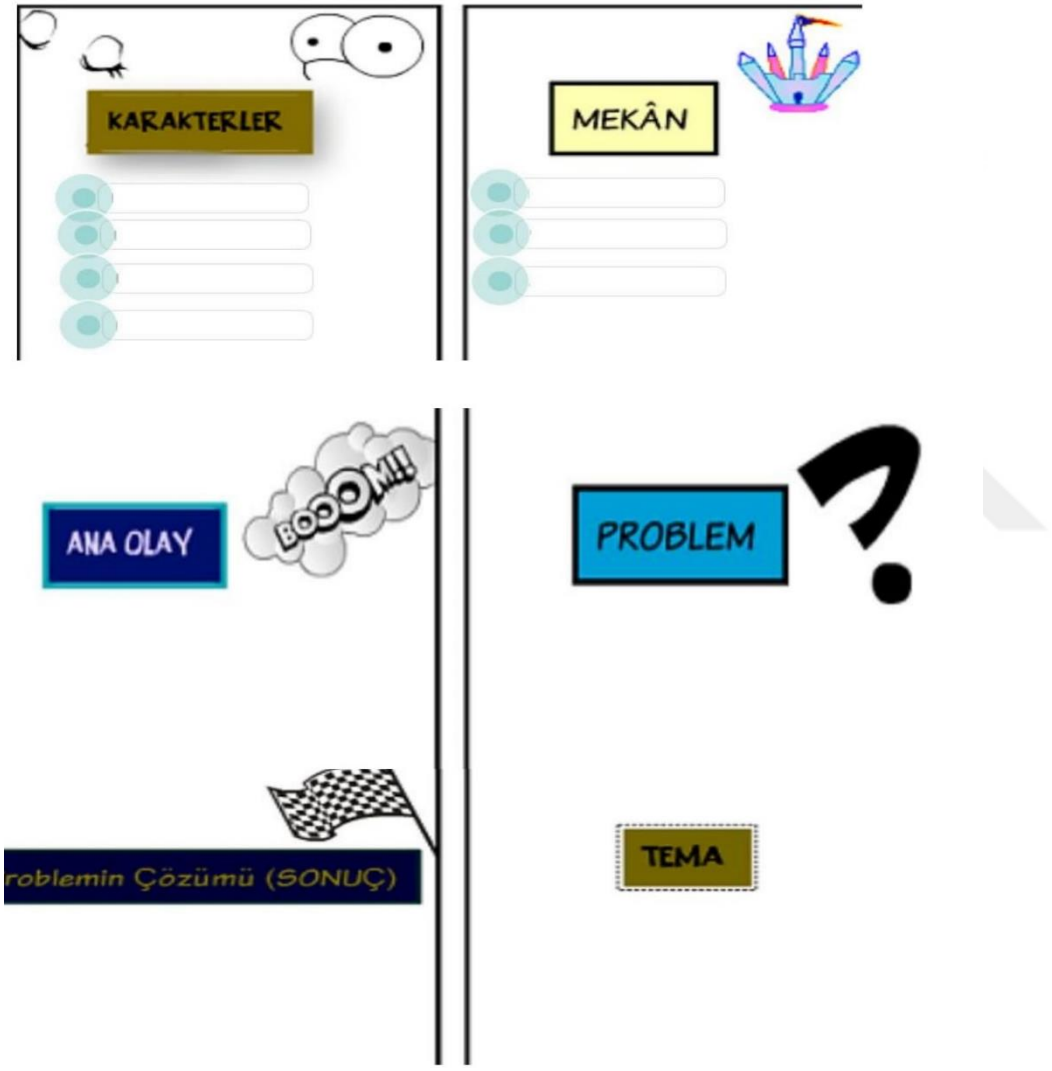
KEFİL

Meros, elbisesinin altında bir hançer saklayarak Sirakuza Kralı Denis'in yanına sokuldu. Koruyucular hemen kendisini yakalayarak zincire vurdular.
Kral öfke ile sordu:
- Bu hançerle ne yapacaktın? Söyle bakalım!
- Şehri bir zalimden kurtaracaktım.
- Bu arzunun cezasını darağacı üzerinde göreceksin.
- Ölüme hazırım. Af ve aman dilemiyorum. Yalnız bana küçük bir lütufta bulun: Kız kardeşimle nişanlısını evlendirmek üzere üç günlük mühlet. Arkadaşım bana kefil olacak ve sözümde durmazsam, öcünü ondan alabileceksin.
Kral kızgın bir alayla güldü ve biraz düşündükten sonra, cevap verdi:
- Sana üç gün müsaade ediyorum. Fakat bilmiş ol ki bu müddet bittiği zaman görünmediğin takdirde arkadaşın senin yerine geçecek ve ben seninle ödeşmiş olacağım.
Meros, arkadaşına koştu:
- Kral benim talihsiz teşebbüsümün darağacı üzerinde cezalandırılmasını istiyor. Bununla birlikte kardeşimin evlenmesinde bulunmak üzere bana üç gün müsaade ediyor. Ben dönünceye kadar onun yanında kefil ol!
Arkadaşı hiç sesini çıkarmadan onu kucakladı, kendini zalim krala teslime gitti. Meros oradan ayrıldı.
Üçüncü gün şafak sökmeden kardeşi ile nişanlısını birleştirmiş, mühleti geçirmemek için mümkün olduğu kadar acele geri dönüyordu.
Fakat sürekli bir yağmur, çabuk yürümesine mâni oldu. Geçtiği dağlarda kaynaklar sel hâline gelmiş, dereler ırmak hâlini almıştı. Yolcu değneğine dayana dayana bir ırmağın kenarına geldiği zaman, büyüyen suların iki kıyıyı birleştiren köprüyü kırıp götürdüğünü ve kemerleri yıldırım gürültüsü ile harap etmekte olduğunu gördü.
Böyle bir engel karşısında umutsuzluğa düşerek kıyıda çırpınmaya, sabırsız bakışlarla uzakları süzmeye başladı. Gitmek istediği yere onu geçirmek için kendisini tehlikeye atacak hiçbir kayık, yaklaşan hiçbir gemi görünmüyor ve sular gittikçe deniz gibi kabarıyordu.
Kıyıya düştü ve ellerini göklere kaldırarak ağlamaya başladı:
- Ah, Tanrım! Bu kükreyen suları sakinleştir! Zaman geçiyor. Güneş tam tepemize geliyor. Biraz daha ufka yaklaşır ise arkadaşımı kurtarmak için çok geç kalacağım.
Dalgalar kızgınlığı arttırmaktan başka bir şey yapmıyordu. Sular suları itiyor, saatler geçiyordu. Meros artık tereddüt etmedi, hemen coşkun ırmağın ortasına atıldı. Sularla çetin bir savaş yaptı ve zaferi kazandı.
Karşı kıyıya geçince, Tanrı'ya şükrederek yürüyüşünü hızlandırmaya başladı. Birdenbire, ormanın en sık yerinde kana susamış bir eşkıya sürüsü çıkarak üzerine atıldı ve korkutucu topuzlar ile yolunu kesti.
"Benden ne istiyorsunuz? Hayatımdan başka bir şeyim yok. Onu da krala ve kurtarmaya koştuğum arkadaşıma borçluyum." diyerek kendisine yaklaşan bir topuzu yakaladı. Üç haydudu vurarak yere serdi, ötekiler kaçtılar.
Yakıcı bir güneş. Meros yorgunluktan kırılan dizlerinin vücudunun altından kaçtığını hissediyordu.
- Ne işitiyorsun? Bu güzel sesi çıkaran acaba bu dere mi?
Durarak dinledi. Yanındaki taşlıktan neşeli bir kaynak fışkırıyordu. Sevincinden sarhoş olan yolcu eğildi ve yanan vücudunu serinletti.
Güneş şimdi bakışlarını yapraklar arasından uzatarak yol boyunca dev gibi gölgelerle ağaç şekilleri işliyordu. İki yolcu geçti. Meros onlardan hemen uzaklaştı.
Fakat aralarında bir şey konuştuklarını işitmişti:
- Şu an onu darağacına çekiyorlar!
Yetişememek ihtimali Meros'a kanat verdi ve korku kendisini kamçıladı. Sonunda, uzaktan batan güneş altında Sirakuza şehrinin kuleleri göründü. Çok geçmeden evinin sadık bekçisi Flostratus'a tesadüf etti.
Flostratus onu hemen tanıdı ve titredi:
- Kaç! Artık arkadaşını kurtarmanın zamanı geçti. Hiç olmazsa kendi canını kurtar. Şu dakikada o can veriyor. Her an hiç umudunu kaybetmeden seni bekliyordu ve zalimin alayları sana olan itimadını sarsmamıştı.

- Pekâlâ, mademki onu kurtaramayacağım, onun felaketini paylaşmalıyım. O kanlı zalim, "Bir dost, bir dosta ihanet etti!" demesin. Bir yerine iki kişiyi kurban ederek, fazilete daha çok inansın.
Meros, şehrin kapılarına geldiği zaman güneş batıyordu. Darağacını ve etrafında halkı gördü. Arkadaşını, asmak için bir ipe takmışlar, henüz kaldırıyorlardı.
- Dur cellat! İşte, ben geldim. Bu adam benim kefilimdir.
Halk hayret içinde kaldı. İki arkadaş yarı sevinç içinde kucaklaştılar. Hiç kimse bu manzara karşısında duygusuz kalamazdı. Kral bile bu parlak haberi heyecanla öğrendi ve ikisini de huzuruna getirtti.
Uzun bir müddet seyrettikten sonra:
- Hareketiniz kalbimi size bağladı, dedi. Demek ki mertlik ve dostluk bağlılığı boş kelimeler değilmiş. Şimdi benim de sizden bir ricam var. Beni de dostluğunuza kabul edin ve üçümüzün kalbi bundan sonra bir olsun.

Friedrich von SCHİLLER

Yukarıdaki metin Alman yazar Schiller'in Kefil adlı hikâyesidir. Lütfen hikâyeyi dikkatle okuyunuz ve altta yer alan hikâye haritasını doldurunuz.



EK 26. Birinci Hafta Yapılan Hikâye Unsurları Etkinliğine Ait Çalışma Kağıdı

HİKÂYE UNSURLARI



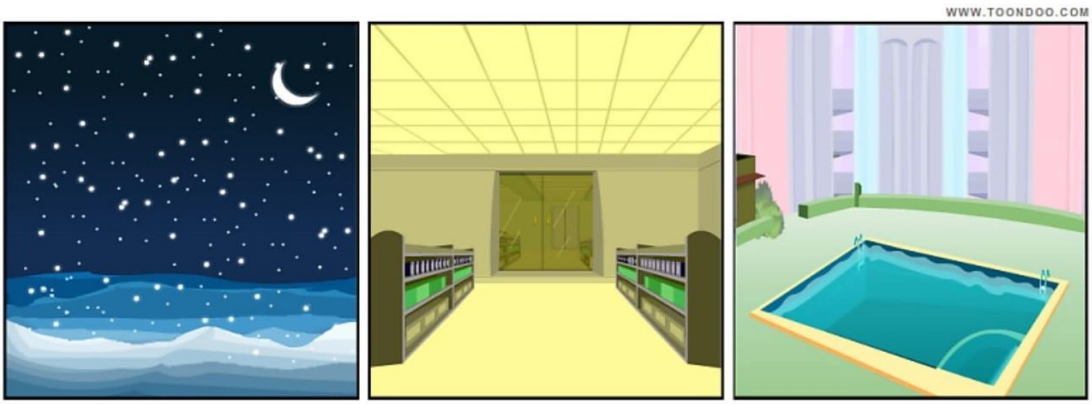
GÖRSELDE YER ALAN KARAKTERLERİ, KARAKTERLERİN AYIRT EDİCİ ÖZELLİKLERİNİ DİKKATE ALARAK KISACA YAZINIZ.

Örnekler:

çalışanları, sürekli işini aksattığı için aşırı sinirli olan Celal Bey,

Tüm dünyayı gezmek isteyen ve gezdiği yerlerde gördüklerini not etmeyi seven Görkem...

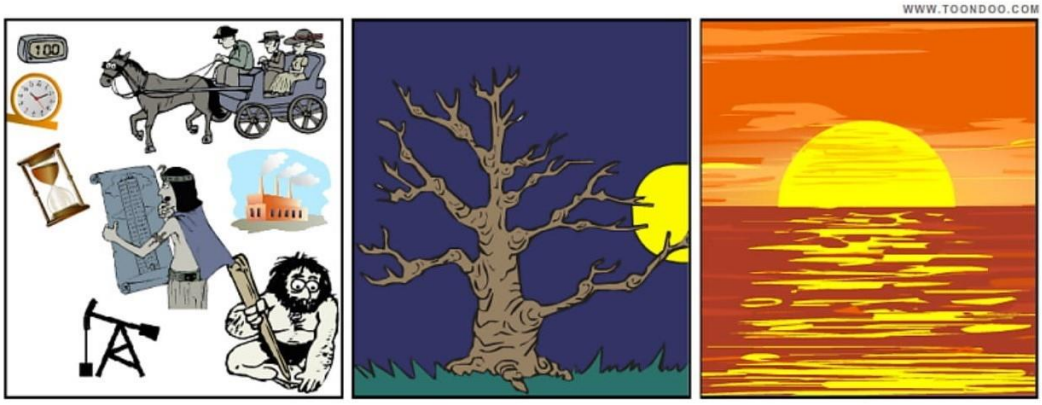
Wizer.me



GÖRSELDE YER ALAN MEKÂNLARI YAZINIZ.

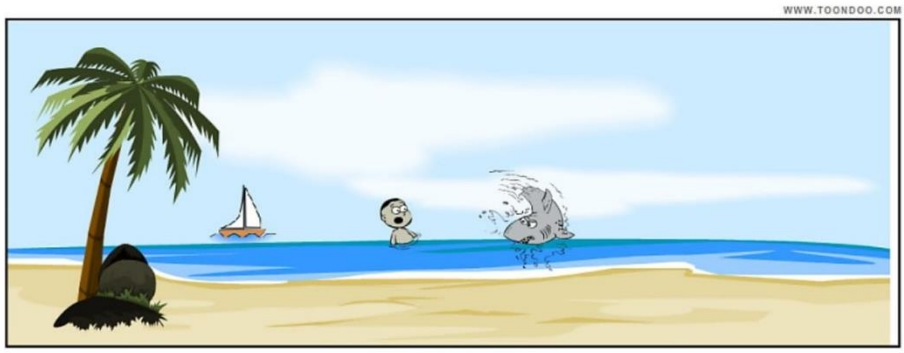
Örnek:

Dalgaların şiddetinin yağan karla birleştiğinde oluşturduğu muhteşem görüntüye ev sahipliği yapan deniz...



GÖRSELLERDE YER ALAN UNSURLARI DIKKATLE INCELEYINIZ. SEÇTIĞINIZ GÖRSELLERDEKI ZAMAN UNSURLARINI YAZINIZ.

Örnek: Henüz motorlu araçların olmadığı insanların at arabalarıyla ulaşım sağladığı bir dönemde ...



GÖRSELDE YER ALAN OLAYI KISACA ANLATIN.

Zavallı çocuk denizin ortasında köpek balığıyla karşı karşıya kalmıştı...

EK 27. İkinci Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri

(1)

Videonun adı: Ana fikir, Konu, Tema

Video süresi: 4’ 32”

Kaynak: Tim ve Moby (Yaşamın Gizemleri) başlıklı kısa animasyon

Video metni

Tim: *(Öksürür.)* Öhü öhüü! İğrenç. Keşke tüm insanlar araba kullanmak yerine bisiklet sürse.

Sevgili Tim ve Mobi. Öğretmenim ana fikri bulmamı istediğinde tam olarak benden ne istediğini anlamadım. Bana yardımcı olabilir misiniz?

Tim: Tabii. Ana fikir bir paragrafta ya da metinde bahsedilen şeylerin temel noktasıdır. Bir metinde sözü edilen konu çerçevesinde ortaya konulan genel bir düşüncedir. Çitaların nasıl çok hızlı koştuğuyla ilgili bir metin okudun. Konu çitalarla ilgili olacaktır. Ana düşünce ise çitaların hızlı koşmasıyla ilgili olmalıdır. Çünkü metinde asıl üzerinde durulan nokta, çitaların nasıl hızlı koştuğudur. Bunun için çitaların hızlı koşmasını sağlayan destekleyici ayrıntıların ortaya konulması gerekir. Bu ayrıntılar, çitaların nasıl hızlı koştuğunu açıklayacaktır.

Tim: Hadi şimdi bu paragrafı okuyalım ve paragrafın ana fikrini bulalım.

Sigara yalnızca ağır kokan ve tiksindirici bir şey değil aynı zamanda sağlığı da ciddi anlamda olumsuz etkileyen bir alışkanlık. Sigaranın kansere, akciğer ve kalp rahatsızlıklarına neden olduğu ve bağışıklık sistemini zayıflattığı kanıtlanmış. Sigara içmek nefes almayı zorlaştırıyor. Bu, sağlıklı yaşam için gerekli olan alıştırmaların ve spor etkinliklerinin yapılmasının zorlaşması demek. Sigara içen biriyle vakit geçirmek de oldukça zararlı çünkü böyle biri, sigara dumanını solumak zorunda kalıyor. Birçok insan sigaranın zararlarından haberdar olmasına rağmen sigara içiyor ve her gün 1000’den fazla insan, sigaranın yol açtığı hastalıklardan dolayı yaşamını yitiriyor.

Tim: Öncelikle bu paragrafın konu bulalım. Konu genel olarak paragrafta üzerinde durulan ve tartışılan durumdur. Bu paragrafın konusu sigara içmektir. Şimdi de ana fikri bulalım.

Tim: Ana fikri bulmak için kendi kendimize “Yazar bu paragrafta hangi noktayı vurgulamak istemiştir?” sorusunu sorabiliriz. Bunun için paragrafı tekrar okuyabilir ve hangi kelimelerin paragrafta tekrar ettiği ve daha fazla geçtiğini belirleyebiliriz. Ağır kokma, tiksindirici olma, kötü olma, kanser, hastalık, hastalık, zayıflatma.

Tim: Moby ana fikirle ilgili ne düşünüyorsun?

Moby: Biip.

Tim: Peki. Genel olarak paragrafta sigaranın berbat bir şey olduğu özelde ise sağlığı olumsuz etkilediği anlatılıyor. Siz bu paragraftaki ayrıntılardan sigara içmenin kansere, akciğer ve kalp rahatsızlıklarına yol açtığını, sizi hasta yaptığını ve nefes almayı zorlaştırdığını anlayabiliyorsunuz. Bazen ana fikir bir paragrafın en başında olur. Yazar, paragrafta anlatmak istediğini ilk cümlede açık bir şekilde ortaya koyabilir. Fakat ana fikir, metnin herhangi bir yerinde de ifade edilebilir. Bazen ikinci veya üçüncü paragrafta bazen de sonuç bölümünde bulunabilir. Ana fikir her zaman açık bir şekilde ifade edilmeyebilir ancak küçük bir çalışmayla onu bulabilirsiniz. Metni daha iyi anlamak için geriye dönük olarak tartışılan şeyin ne olduğunu belirleyebilirsiniz.

Tim: Hadi şimdi daha önce okuduğumuz filmin gazete yazısına bakalım.

Otobüs ve tren gibi toplu taşıma araçlarını kullanmak, bisiklete binmek, araba kullanmak yerine yürümek gibi etkinlikler oldukça önemli. Bunlar havaya daha az tehlikeli zehir saçar. Siz farkına varamazsınız fakat hava kirliliği her geçen gün daha da büyük bir problem hâline geliyor. Bu durum, soluduğumuz havaya ve çevreye fazlasıyla zarar veriyor. Bu yüzden zararlı gazların yayılmasını engelleyici adımlar atmalıyız. Kirliliği azaltmanın en iyi yollarından biri çevreye daha az zarar veren taşımacılık yöntemlerini kullanmaktır.

Tim: Bu paragrafın konusu ve ana fikri hakkında ne söyleyebiliriz?

Moby: Biip.

Tim: Doğru. Konu, hava kirliliği ve ana fikir, "Hava kirliliğini azaltmaya katkı sağlayan araçlar kullanılmalıdır."

Moby: Biip.

Tim: Evet. Ve bisiklet kullanmak hava kirliliğini önlemenin güzel bir yoludur. Bir ana fikir bulmaya çalışırsanız kendinize genel bir soru sorun. Bu soru, tartışılan konu hakkında daha geniş çaplı bir fikir elde etmenize katkı sağlayacak şekilde bir kişiyle, bir düşünceyle bir kuramla ya da olayla ilgili olabilir. Size yardımcı olacak diğer bir şey de şu: Muhtemelen paragrafta ya da metinde anlatılan şeyden nasıl bir sonuç çıkardığınızı bir cümle ile ifade etmeniz istediğinde zaten bu soruya vereceğiniz cevap ana fikir cümleniz olacaktır.

Moby: Biip.

Tim: Fakat biz zaten bisiklete binerek evimize geldik.

Moby: Biip.

Tim: Bisikletimizi sürmeyi bırakmayacağız da ne demek? Sanırım paragrafın ana fikrini anlamadın.

(2)

Videonun adı: Ana fikir, Tema (2)

Video süresi: 3' 07"

Kaynak: McGraw Hill Ezop

Video metni

Ezop Antik Yunan'da yaşamış olan ve yazdığı onlarca hikâye ile bize hayatla ilgili ders vermeyi amaçlayan bir yazardı. Hikâyelerine fabl denirdi ve bu fabllar ahlaki öğütler de verirdi. Peki Ezop bugün aramızda olsaydı ve bizimle yaşasaydı ne olurdu?

Kız: *(Arkadaşıyla telefon görüşmesi yapıyor.)* Eh, aha, ovvv… Biliyorum. Biliyoruuum.

Kız: Baba şu giysiyi her yerde giymek zorunda mısın? Arabadan inmezsen sevinirim.

Kız: *(Telefon görüşmesine devam ediyor.)* Şimdi kapatıyorum. Babam beni alacak. Evet, onu her yerde giyiyor. Utanç verici bir şey olduğunu biliyorum. Maalesef. Tamam. Hoşça kal.

Kız: Ah babaaaa!

Ezop: Kızım, giysilerimi komik bulduğunda bunu ifade ederken çok kırıcı oluyorsun. Araba sürme zevkimi kötü etkiliyor bu.

Kız: Ama benim başka bir sorunum var baba.

Ezop: Nedir seni bu kadar üzen şey?

Kız: Nasıl üzülmeyeyim. Bu göz alıcı çantayı acaba kim tasarladı? Tüm kızlarda o çantadan var. Onda, şunda, bunda, herkeste. Sanırım çantayı almaya gücü yetmeyen tek kız benim baba. Tüm kâinatta tarzı olmayan bir tek ben varım herhâlde.

Ezop: Bir tek sen mi?

Kız: Babaa!! Bana bir tane alamaz mısın? Lütfeeen!

Ezop: Para kazanmak için bir işe girebilir ve istediğin çantayı alabilirsin.

Kız: Ben hiçbir şey istemiyorum. Tarzı olamayan bir sürü çirkin kız onu takıp tarz oluyor. Benimse yok.

Ezop: Bu hikâye bana bir fabl hatırlattı.

Kız: Ah babaa! Giydiğin giysi yeterince kötü zaten. Bir de üzerine fabl mı dinleyeceğim?

Ezop: Çok aç bir tilki vardı. Bir gün yüksekte asılı olan salkım salkım üzümler görür. Üzümlere uzanır ama bir türlü ulaşamaz. Sonra da kendi kendine bu salkımlar olgun değil, mayhoş üzümleri de hiç sevmem der. Ve yine aç bir şekilde yürüyerek oradan uzaklaşır.

Kız: Oo… Hepsi bu kadar. Evet baba. Mükemmel bir hikâye anlatıcısı olduğunu düşünüyorum.

Ezop: Sadece biraz düşünmeni istiyorum.

Kız: Evet baba. Biraz farklı gibi görünse de bu hikâye benimkine benziyor. Tilki gerçekten üzüm salkımını çok istiyor. Ben de gerçekten o şık çantayı çok istiyorum.

Ezop: Evet, sonra?

Kız: Tilki salkımın mayhoş olduğuna karar veriyor. Benzer şekilde ben de tarz sahibi olmayan kızların çirkin olduğunu düşünüyorum.

Ezop: Peki sence bu hikâyenin dersi nedir?

Kız: Bir şeyi elde etme imkânınız yoksa sadece fikrinizi değiştirmiş gibi davranarak kendinizi, "Gerçekleşmese de olur." düşüncesine inandırabilirsiniz.

Ezop: İyi iş çıkardın tatlım.

Kız: Evet baba. Bu, güzel bir hikâye. Buradaki dersin de ne olduğunu anladım. Şimdi çantayı almam için gereken parayı veriyor musun?

Ezop: Hayır. Şimdi dükkânın önünde duracağız çünkü sana almak istediğim bir şeyler var.

Kız: Aa gerçekten mi? Nedir babacığım?

Ezop: Birazcık üzüm.

Kız: Iııııı!!

(3)

Videonun adı: Ana Fikir, Tema (3)

Video süresi: 2' 22"

Kaynak: McGraw Hill (Ezop)

Video metni

Ezop Antik Yunan'da yaşamış olan ve yazdığı onlarca hikâye ile bize hayatla ilgili ders vermeyi amaçlayan bir yazardı. Hikâyelerine fabl denirdi ve bu fabllar ahlaki öğütler de verirdi. Peki Ezop bugün aramızda olsaydı ve bizimle yaşasaydı ne olurdu?

Bayan: Ezoooop Ezooop! Merhaba.

Ezop: Ooo! Merhaba Bayan Rose. Nasılsınız?

Bayan: Bugün size gönderdiğim e-postayla ilgili bir sorum var.

Ezop: Evet?

Bayan: Hmm. Ben sizden güncellenmiş bir durum raporu istemiştim. Sizse bir köpek ve onun yansımasıyla ilgili bir şey yazdınız. Açgözlü bir köpek güzel bir kemik yakalar. Sonra bu köpek bir nehrin kenarına gelir. Nehirdeki yansımasına bakar. Sudaki yansımasını ağzında kemik olan başka bir köpek zanneder. Sonra ikinci kemiğe sahip olma düşüncesiyle oradaki yansımasına saldırır. Ama kendi ağzındaki kemikten de olur.

Ezop: Oo! Güzel.

Bayan: Güzel? Ezop, ben sizden durum raporu istedim. Bu nedir?

Ezop: O bir fabl. Ve sizin çıkarmak zorunda olduğunuz bir ders içeriyor.

Bayan: Ezoop! Ben bugün çok yorgunum.

Ezop: Sadece deneyin. Kendinize, "Yazar burada bize hangi dersi vermek istemiş olabilir?" diye sorun.

Bayan: *(İç çeker)* Sanırım köpeğin bir kemiği var. Sonra yansımasını anlamayıp ikinci kemiği almak için suya saldırıyor. Sonrasında da hiç kemiği kalmıyor. Sanırım yazar burada elimizdekiyle mutlu olmamız gerektiğini söylüyor.

Ezop: Evet. Umarım her şeyi açıklamıştır bu.

Bayan: *(Kısa süren bekleyişin ardından)* Ezop!

Ezop: Ooo, Bayan Rose! Hâlâ buradasınız.

Bayan: Ezop, bu hikâye senden istediğim durum raporunu bana neden göndermediğini açıklamıyor.

Ezop: Aslında her şeyi açıklıyor Bayan Rose. Size durum raporu göndermiştim. Sonrasında da siz benden güncel bir rapor istediniz.

Bayan: Evet?

Ezop: Köpeğin bir kemiği vardı. Sonra da ikinci kemiği almak için uğraşmıştı hatırlarsanız. Hmm… Sizce de ilginç değil mi?

Bayan: Ezop! Sen bana bir köpek olduğumu mu söylüyorsun? Yani durum raporu da kemik oluyor hâliyle.

Ezop: Bu sadece bir fabl Bayan Rose.

Bayan: Ezop! Durum raporunu hiç mi güncellemedin? Bir an önce yap şunu. Ve bu defa fabl yazma.

(4)

Videonun adı: Ana Fikir,Tema (4)

Video süresi: 2' 30"

Kaynak: *McGraw Hill (Ezop)*

Video metni

Ezop Antik Yunan'da yaşamış olan ve yazdığı onlarca hikâye ile bize hayatla ilgili ders vermeyi amaçlayan bir yazardı. Hikâyelerine fabl denirdi ve bu fabllar ahlaki öğütler de verirdi. Peki Ezop bugün aramızda olsaydı ve bizimle yaşasaydı ne olurdu?

Editör: Imm, Bay Ezop, doğru mu?

Ezop: Hayır Bay Ezop değil, sadece Ezop.

Editör: Aaa, peki. Hangi hikâyeyle çizgi romanımıza başvurmuştunuz?

Ezop: Hikâyenin adı Aslan ve Fare. Küçücük bir aslan bir fare yakalar. Fare aslana "Lütfen gitmeme izin ver, ben de sana sonradan bir şeyde yardımcı olabilirim." der. Aslan "Küçücük bir farenin koskoca bir aslana ne gibi bir iyiliği olabilir ki?" diye düşünür ve bunu saçma bulur. Fakat yine de farenin gitmesine bir şekilde izin verir.

Editör: Farenin süper güçleri mi var?

Ezop: Süper güçler?

Editör: Yoksa aslan bir tür robot yaratık mı?

Ezop: Hayır. Lütfen bitirmeme izin verin. Aradan birkaç gün geçer. Aslan, avcılar tarafından tuzağa düşürülür. Aslanın ayaklarından asılı bir şekilde tuzağa düştüğünü gören fare, ipleri kemirmeye başlar ve aslanın kaçmasına yardım eder.

Ezop: *(Kısa süren bir bekleyişin ardından)* Son.

Editör: Ne? Bu kadar mı? Aslan ve fare çetesi avcılar tarafından tekrar yakalanmamış mı?

Ezop: Hayır. Bu bir fabl ve ahlaki bir ders içeriyor.

Editör: Ne?

Ezop: Bir ders. Bu hikâyede bir ders var ve sizin kendinize bir soru sormanız gerekiyor. Hikâyede yazarın bana vermek istediği ders ne?

Editör: Sen benden düşünmemi mi istiyorsun?

Ezop: Sadece deneyin.

Editör: Sanırım aslan, başta farenin şaka yaptığını düşündü. Ama sonra küçük adamımız gerçekten ona yardım edebileceğini kanıtladı. Çıkartacağımız ders de "Küçük arkadaşlarımız da bize yardım edebilir." olabilir.

Ezop: Evet oldukça iyi.

Editör: Ama bu sadece bir düşünce. Bunu satamam. Burada patlamalar, süper güçler, robotlar yok. Üzgünüm
Ezop: Belki bu hikâyeye biraz macera ve takip sahnesi eklesen daha iyi olur. Başka türlü bunu satabileceğimi düşünmüyorum.

(Ertesi Gün)

Ezop: Alo?

Editör: Yayınevinden bize bir dönüt geldi Bay Ezop.

Ezop: Size nasıl yardım edebilirim?

Editör: Bu yıl hayvanların konuştuğu küçük hikâyeler çok tutuluyormuş. Hikâyeni satın almak istiyorum.

Ezop: Aaa! Aslan ve Fare hikâyesine ne kadar da benziyor bu durum.

Editör: Nasıl?

Ezop: Bu hikâyelerin kesinlikle satmayacağını düşünüyordunuz. Tıpkı aslanın maymunun ona yardımının olamayacağını düşünmesi gibi. Fakat biz buradayız.

Editör: Oooo!

(5)

Videonun adı: Ana Fikir, Tema (5)

Video süresi: 3’ 48”

Kaynak: McGraw Hill Ezop

Video metni

Ezop Antik Yunan’da yaşamış olan ve yazdığı onlarca hikâye ile bize hayatla ilgili ders vermeyi amaçlayan bir yazardı. Hikâyelerine fabl denirdi ve bu fabllar ahlaki öğütler de verirdi. Peki Ezop bugün aramızda olsaydı ve bizimle yaşasaydı ne olurdu?

Kadın: Ezoop, Ezooop! Merdivenlerden in lütfen. Kitap kulübümüze başlamak üzereyiz.

Ezop: Ne? O bu gece miydi? Ama ben kitabı okumadım.

Kadın: Peki o halde sen de oturur ve kitap tartışmamızı dinlersin.

Adam: Üzülme karıcığım. Ben de kitabımı okumadım.

Kadın: Okumadım? Ooo! Peki, sen de Ezop’la birlikte dinlersin olur mu?

Yaşlı adam: Aslındaaaaaaa, eeeeeee. Doğrusunu söylemek gerekirse ben de okumadım. Üzgünüm, hatta hiç başlamadım.

Kadın: Pekiiii. Kitabı okuyan var mı diye sorayım.

Adam: *(Güler).* Haaah!

Kadın: Hiç kimse kitabı okumadı mı? Peki hiç kimse kitabı okumadıysa kitap kulübümüzü nasıl yapacağız?

Yaşlı kadın: Benim bir fikrim var. Ezop bize büyüleyici hikâyelerinden birini anlatsın. O bu konuda çok yetenekli. Biz de Ezop’un anlattığı hikâyeden sonra tartışmamızı yaparız.

Kadın: Gerçekten bu fabllardan biriyle ilgili mi tartışacağız?

Ezop: Aslında bende iyi bir tane var. Adı Maymun ve Yunus

Adam: Hahahah. Çok iyi. Maymunları çok severim.

Diğer kadın: Ben de yunusları çok severim.

Ezop: Uzun bir yolculuğa çıkan bir gemici varmış. Dürüst maymununu da gemide kendisine eşlik etmesi için yanına almış. Birkaç gün sonra büyük bir fırtına çıkmış ve gemi kullanılamaz hale gelmiş. Tüm mürettebat ve maymun hayatta kalmak için yüzmek zorundaymış. O sırada dost canlısı bir yunus gelmiş. Maymun altında yüzüyormuş ve balina maymuna yardım etmiş.

Yaşlı adam: Ben anladım. Bu hikâyeden çok büyük bir ders aldım. Yardıma ihtiyacı olanlara yardım etmeliyiz.

Diğer kadın: Ben de yunusu çok sevdim. Gerçekten dost kara günde belli olur.

Ezop: Hikâyemi henüz bitirmedim. Onlar yakın arkadaş olmuşlar ve Atina şehrine gitmişler. Balina maymuna Atinalı olup olmadığını sormuş. Maymun yunusa, bir insan olmadığını söylemekten korkmuş . Sonra da “Evet, ben bir Atinalıyım.” demiş.

Adam: Tüm bunlardan sonra?

Ezop: Sonra ona Atina’nın en ünlü yerlerinden biri olan Piraeus’u bilip bilmediğini sormuş.

Maymun, Piraeus’un bir adam olduğunu düşünmüş ve “Evet.” demiş. “Ben Piraeus’u iyi tanırım. Çok iyi arkadaşımdır.”

Adam: Dur bakalım. Senin söylediğine göre bu dürüst bir maymundu.

Ezop: Evet dürüsttü ama denize düşene kadar.

Adam: Ortam ve şartlar değişince maymun nasıl da başka bir karaktere büründü.

Diğer kadın: Yunus ona yardım ettiği için kendini şanslı hissetmeli. Ben yunuslara bayılıyorum.

Kadın: Lütfen hikâyeyi bitirmesi için bekleyin.

Yaşlı kadın: Maymun, Piraeus'u tanıdığını söyleyince yunus ne yapmış?

Ezop: Eveet. Hiçbir şey söylememiş. Maymun'un bir deli olduğunu ve yalan söylediğini anlayarak onu sırtından atmış.

Yaşlı adam: Korkunç!

Ezop: Ve maymun boğulmuş. Son.

Diğer kadın: Aaaaaa!

Adam: Oooo!

Yaşlı adam: Ben hikâyenin temasının, "Dost kara günde belli olur." olduğunu düşünmüyorum.

Yaşlı kadın: Hikâyenin teması, hikâyeden çıkartacağımız dersi bir anda değiştirdi.

Kadın: Ben bunu bir yunusun yapabildiğine inanamıyorum.

Yaşlı adam: Başınızda ne tür bir bela olursa olsun ahlaka ters düşecek şekilde yalan söylemek bulunduğunuz durumu daha da kötüleştirecektir, denilebilir.

Adam: Bunu onaylıyorum.

Kadın: Bir dahaki sefere kitapları okuyarak gelmenizi rica etsem!

EK 28. İkinci Hafta Yapılan Düşün-Eşleş-Paylaş Etkinliğine Ait Çalışma Kağıdı

	YAZMA ETKİNİĞİ-1 Tema, Konu, Ana Fikir	ÖĞRENCİNİN Rumuzu : .....

YÖNERGE

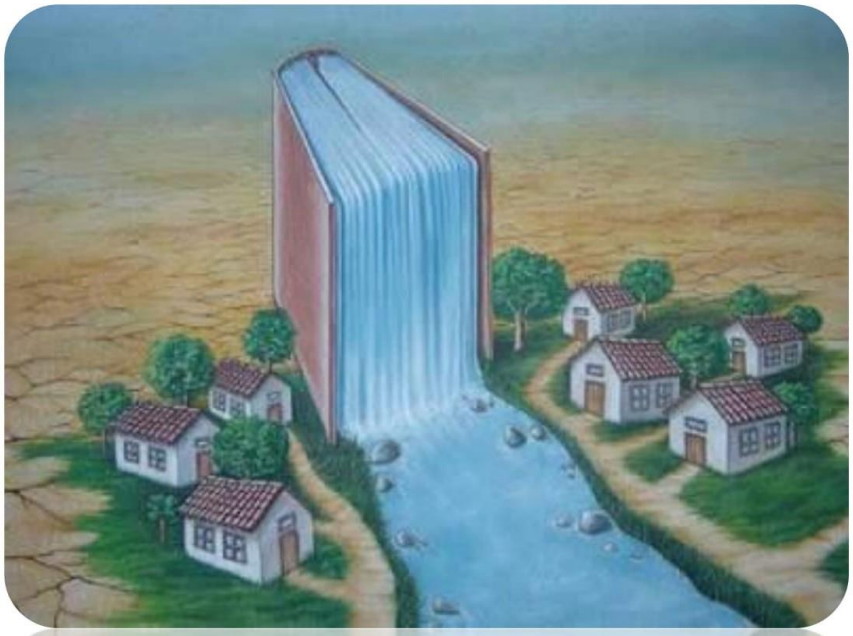
Aşağıda iki görsel verilmiştir. Bu görsellerin temasını, konusunu ve ana fikrini en fazla 5 cümle ile yazınız. Bu etkinlik için 10 dakika süreniz vardır. Cevaplarınızı, görsellerin altında boş bırakılan yere yazınız.



www.facebook.com/dusuntasin

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

	YAZMA ETKİNİĞİ-1 Tema, Konu, Ana Fikir	ÖĞRENCİNİN Rumuzu : .....



https://www.pinterest.com/veraslan/pano/

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK 29. Üçüncü Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri

(1)

Videonun adı: Bir Metne Başlık Yazarken Nelere Dikkat Edilmelidir?

Video süresi: 3’ 29”

Kaynak: Powtoon

Video metni

Merhaba arkadaşlar,

Bu videomuzda, bir yazıya başlık yazarken yararlanabileceğiniz birkaç ipucu yer alıyor. İyi seyirler.

Öncelikle başlığı tanımlamak gerekirse, bir metnin başına yazılan ve içeriğini en iyi biçimde özetleyen cümleye ‘başlık’ denilmektedir.

Başlık metinde ilk dikkati çeken bölümdür.

Peki başlık ne işe yarar?

- Başlık, okuyucunun ilk dikkatini çeken bölümdür. Bu yüzden çok önemlidir.
- Okuyucunun dikkatini çeker.
- Okuyucunun zihnini harekete geçirir.
- Konu hakkında bilgi verir.
- Okuyucunun düşüncelerini konu üzerinde toplamasını sağlar.
- Okuyucunun metindeki ayrıntıları bulmasını kolaylaştırır.
- Yazıdaki bilgi akışını ve sıralanışını gösterir.

Peki metne başlık koymazsak ne olur?

- Okuyucu içeriği tahmin etmekte zorlanır.
- Aradığı bilgileri nereden ve nasıl bulacağını kestiremez.

Bir başlık nasıl olmalıdır?

- Kısa ve net olmalı,
- Açıklayıcı ve bilgilendirici olmalı,
- Metnin birinci cümlesinde başlık tekrarlanmamalı,
- Başlıkta kısaltma kullanılmamalı,
- Parantezlerden kaçınılmalı,
- İçerikle ilişkisi olmayan başlıklar yazılmamalı,
- Kelime tekrarı çok yapılmamalı
- İlgi çekici ve anlamlı olmalı
- Yazının ana düşüncesini etkili bir biçimde anlatmalı ve içermelidir.

Yargı bildiren bir cümle başlık olabilir mi?

Başlık, bir veya birkaç sözcükten oluşabildiği gibi yargı bildiren bir cümleden de oluşabilir.

Başlık bulurken nasıl bir yöntem kullanabiliriz?

Başlık yazarken birçok yöntem kullanabiliriz ama en basit yöntem, parçanın konusunu genelden özele doğru sıralamaktır.

Örnek vermek gerekirse;

Haliç'i mehtapta izleyenler bilirler. Haliç, mehtapta sihirli bir doğa parçasıdır. Suları, altın akan bir nehre benzer. Bir bakarsın kıyının birinde yangına dönüşür. Bir bakarsın, gümüş bir hançer olmuş. Köprüde balık tutanlar, bu gümüş hançeri ele geçirmeye çalışan masal yaratıklarıdır. Gözlerinize olan inancınız zayıflar, gönül gözüyle gördüğünüzü sanırsınız; çünkü gözlerinizi kapayınca bu görkemli manzara kaybolup gitmez. Renk ve şekil değiştirerek sürüp gider.

Bu parçanın genel konusu "Haliç'in mehtaptaki görünüşü"dür. Dolayısıyla başlık da bununla ilgili olmalıdır.

Bu örnekleri çoğaltmak mümkün. Başlık yazmayla ilgili bilgiler ve küçük ipuçları bu kadar. Bir sonraki videomuzda görüşmek üzere. Hoşça kalın.

1) Öğretmeniniz sizden bir konuda kompozisyon yazmanızı istediğinde, metnin başlığını yazmayı unuttuğunuz olmuştur. Peki metne başlık koymazsak ne olur? Lütfen yazınız. (0.59')

2) Aşağıdakilerden hangisi iyi bir başlığın özelliği değildir?

A) İlgi çekici olma **B)** Sanatsal olma **C)** Ana düşünceyle uyumlu olma **D)** Anlamlı olma (02.00')

(2)

Videonun adı: Bir Hikâyenin Giriş Bölümü Nasıl Yapılandırılır?

Video süresi: 05' 13"

Kaynak: Powtoon

Video metni

Arkadaşlar merhaba. Dersimize hoş geldiniz. Bu dersimizde bir hikâyenin giriş bölümünün nasıl planlanacağını ve yazılacağını öğreneceksiniz.

Resimdeki Dostoyevki. Dünyaca ünlü Rus yazar, biliyorsunuz. Bu da en ünlü eserlerinden olan Karamazov Kardeşleri yazarken yaptığı çizim ve planlamalar. Şüphe yok ki Dostoyevski'nin ve daha birçok ünlü yazarın dünya çapında yazarlar olmalarını sağlayan en önemli unsurlardan biri dehaları ve bu dehalarını güzel bir planlamayla eserlerine yansıtması. Anton Çehov, Mauppassant, Edgar Alan Poe, Gogol, Gorki, Jack London… Bizim edebiyatımıza baktığımızda Ömer Seyfettin, Refik Halit Karay, Peyami Safa, Sabahatin Ali, Sait Faik Abasıyanık… Hepsinin eserlerinin ortak yanı iyi planlanmış olmaları.

Evet arkadaşlar,

Bir hikâye yazarken genellikle bunu üç aşamada yaparız. Bunlardan birincisi problemi belirleme, ikincisi yazıyı planlama ve sonuncusu da metni yazıya dökmedir.

Peki problem ne? Problemi nasıl belirleyeceğiz? Bunun için hepimiz, bir sorunu çözmek için hızlıca düşünmek zorunda olduğumuz bir zamanı hatırlayabilir veya hayal edebiliriz. Örneğin,

"O kadar yorgundu ki sanki hiç uyumamış gibiydi. Ama işe geç kalmamak için bir an önce yataktan kalkması gerektiğinin de farkındaydı." şeklinde başlamak mümkün.

Arkadaşlar,

İyi bir öykü yazabilmeniz için giriş bölümünüzün iyi olması gerekiyor. Bir giriş bölümünün de üç ana unsura sahip olduğunu unutmamak gerekiyor. Bunlardan birincisi mekân, ikincisi karakterler, üçüncüsü de problem. Bu üç unsurun giriş bölümünde olması gerekiyor.

Örnek bir giriş bölümüne yer verecek olursak:

Karakterimiz Selin ve Mert olsun. Tabii, bir mekânımızın olması gerekiyor. Mekânımız okul yemekhanesi olsun. Problemimiz de yemek yapmak için gerekli olan malzemenin olmaması olsun.

Bir hikâyenin giriş bölümünün ilk cümlesini yazmak her zaman zordur. Bunun için dört farklı seçeneğimiz var. Eylem, konuşma, mekânın betimlenmesi, ya da ilgi çekici bir sesle hikâyemize başlayabiliriz.

Örneğin bir eylemle başlamak istiyoruz.

"Mert sınıfa girdi ve hızlıca sırasına oturdu." cümlesiyle hikâyemize başlamamız mümkün.

Ya da bir konuşma olabilir. Örneğin:

"Ertuğrul Gazi Ortaokulu'nda ne güzel bir gün! Zil sesindeki bu cümle dersin başladığını haber veriyordu." şeklinde hikâyeye başlayabiliriz.

Bu ikisini tercih etmedik. Mekânı betimlemek istiyoruz.

"Sınıf upuzun bir koridorun en sonundaydı." şeklinde sınıfı betimleyerek bu yolu kullanabiliriz.

Ya da ilgi çekici bir sesle başlamak istiyorsak onu da şu şekilde yapabiliriz:

"Gıcıırt! Sınıfa girmek için kapıyı açtı. Bu, Mert'ten başkası değildi."

Arkadaşlar, bunlardan herhangi biri güzel bir öykünün ilk cümlelerini yazmada size yardımcı olacaktır.

Karakterler, mekân ve problem tamam. İlk cümlemizi de yazdık. Artık giriş (serim) paragrafımızı yazmaya hazırız.

Ertuğrul Gazi Ortaokulu'nda ne güzel bir gün! Zil sesindeki bu cümle dersin bittiğini ve öğle yemeği saatinin geldiğini haber veriyordu. Mert, arkadaşlarına "Günün Şefi" yarışmasını kazandıklarından bugünkü öğle yemeğini kız kardeşi Selin'le birlikte hazırlayacağını hatırlattı. Mert ve Selin bugünün gelmesini iple çekmişlerdi. Çünkü ailelerinin ünlü yemeği olan "Eren Makarnası"nı yapacaklardı. Ancak onları okulun yemekhanesinde kötü bir sürpriz bekliyordu. Yemekhaneye vardıklarında oradaki görevli, malzemeleri getiren kamyonun bugün yemeğe yetişemediğini haber verdi. Bu, makarna yapmak için gereken malzemelerin eksik olduğu anlamına geliyordu. Ne zamandır gelmesini iple çektikleri gün, hiç de umdukları gibi başlamamıştı. Birbirlerine baktılar. Mert çaresizce, "Olamaz. Şimdi ne yapacağız?" diyebildi. Selin ise eli belinde öylece kalakalmıştı."

Sonrasında kendini ilk toparlayan Selin olmuştu. Kararlı ve kendinden emin bir şekilde:

-Bugün bizim öğle yemeği yapma günümüz ve bu yemeği yapacağız.

-Peki ama nasıl? Malzemeleri sipariş etmeden nasıl olur da bunu yapabiliriz? Selin eliyle önündeki sandalyeyi gösterdi:

-Otur da anlatayım. Aklıma şahane bir fikir geldi.

Hikâyenin giriş bölümünü oluşturan bu paragraflara bakıldığında mekânın Ertuğrul Gazi Ortaokulu olduğu, ana karakterlerin Mert ve Selin olduğu, problemin de net bir şekilde tanımlandığı görülmektedir.

Evet arkadaşlar,

Bu bilgiler bir hikâyeye güzel bir giriş bölümü yazmada size yardımcı olacaktır. Bir sonraki video gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl yazılabileceğiyle ilgili bilgiler içeriyor. İyi seyirler.

(3)

Videonun adı: Gelişme ve Sonuç Bölümleri Nasıl Yazılır?

Video süresi: 05. 05'

Kaynak: Powtoon

Video metni

Arkadaşlar, merhaba. Bu videoda bir hikâyenin gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl planlanıp yazılabileceğini öğreneceksiniz. İyi seyirler.

Gelişme paragrafının ilk cümleleri problemi çözmeye yönelik ilk girişim ve bu konuda nasıl başarısız olunduğuyla ilgili olacaktır. Gelişme bölümünün başarısızlıkla sonuçlanan ilk girişimini organize etme için 6 aşamalı bir strateji uygulanabilir. Bunlar; geçiş, düşünce, eylem, başarısızlık, duygu ve geçiştir.

Birinci aşamanın geçiş aşaması olduğunu söylemiştik. Burada giriş bölümünden gelişme bölümüne doğal bir geçiş yapılacak. Neden sonuç ilişkileri kurularak yapılır bu genelde.

İkinci aşama "düşünce". Yazar burada problemi nasıl çözeceğini tasarlıyor.

Üçüncü aşama "eylem" aşaması. Burada düşündüğünüz eylemleri gerçekleştirme durumu söz konusudur.

Dördüncü aşama "başarısızlık" aşaması. Burada yazarın problem için öngördüğü çözüm başarısız oluyor. Problemi çözme girişiminin neden işe yaramadığı da burada anlatılıyor.

Beşinci aşama "duygu" aşaması. Yazarın problemi çözme girişimi başarısızlıkla sonuçlandığında ne hissettiği anlatılıyor.

Altıncı aşama yine "geçiş" aşaması. Burada yazar, girişiminin başarılı olması başka bir şeyler yapacağı aşamaya geçiş yapıyor.

Örnek metin üzerinde gösterelim:

> Selin kendinden emin bir şekilde, "Üzülme Mert. Makarnamızın basit bir tarifi var. Bu konuda yaratıcı olabiliriz. Bizim için gerekli olan malzemeleri bulmamız zor olmayacak." dedi. Sonrasındaysa domates sosu aramaya başladı. Mert'ten de kilere giderek makarna ve ekmek bulmasını istedi. Bunun üzerine Mert kilere gitti. Sürgülü kapıyı kaydırdı, önündeki tenekeleri ve kahverengi kutuları taradı. Makarna bulamadı ama kilerde ekmek vardı. Taşıyabileceği kadar beyaz ekmeği zorlukla kavradı ve mutfağa geri döndü. Selin, "Kaç makarna kutusu buldun?" diye sordu. Mert:
>
> -Ne yazık ki bir tane bile yok.
>
> -Zaten makarna yapmak için yeterli domates sosu da yok. Yeni bir menüye ihtiyacımız var. Bir şeyler düşünmeme yardımcı ol.

Evet, ilk girişim başarısızlıkla sonuçlanmış oldu. Şimdi başarısızlıkla sonuçlanacak ikinci girişimi yazma zamanı.

> Biraz düşündükten sonra Mert:
>
> -Fıstık ezmesi ve marmelata ne dersin?"
>
> -Ama bu özel bir yemek değil ki!
>
> -Şu anda sahip olduğumuz en iyi şeyler bunlar ama. Baksana, burada bir sürü ekmek var. Bence bu fırsatı değerlendirmeliyiz.
>
> Selin ikna oldu:
>
> -Tamam, yeni planımız bu. Kafeteryada çalışan kızlardan, ne kadar fıstık ezmesi ve marmelat varsa hepsini isteyelim. Beni beş dakika sonra burada karşıla.
>
> Ancak hiç beklenmedik bir olayla karşılaştılar: fıstık ezmesi alerjisi. Kafeteryadaki kızlar bu küçük ayrıntıyı hatırlattıklarında Mert, günü geçmiş bir balon gibi söndüğünü hissetti. Şimdi ne olacak, diye kendi kendine düşündü ve kötü haberi vermek için Selin'in yanına gitti.

Şimdiyse sonuç paragrafını yazma zamanı. Sonuç olarak Selin ve Mert, ellerindeki imkânlarla, ekmek ve domates sosundan oluşan kendilerine özgü bir pizza yapmaya karar verirler ve yaptıkları bu pizzayı herkes beğenir.

Sonuç paragrafını yazarken problemin çözümünü düzenleyen beş adımlı bir strateji kullanılabilir:

1) geçiş 2) düşünce 3) eylem 4) duygu 5) çözüm

Şimdi bunları teker teker inceleyelim.

Geçiş: Bu noktada dikkatli olmanız gerekiyor çünkü aynı geçiş cümlelerinin iki kere kullanılması iyi olmaz.

Düşünce: İkinci problemi nasıl çözeceksiniz?

Eylem: Bu aşamada, düşündüğünüz eylemleri gerçekleştiriyorsunuz.

Duygu: Girişim başarısız olduğunda ne hissettiniz? Burada karakterlerin duygularını ortaya koyuyorsunuz.

Çözüm: Sonuçta problem nasıl çözüldü? Bununla ilgili bilgiler veriliyor.

Örneğimize dönelim:

> Selin sırıtarak, "Suratını asma." dedi. Bir pizza yapacağız ve bu pizza herkesin favorisi olacak. Ekmeğimiz, domates sosumuz ve rendelenmiş peynirimiz var. Mert, Selin'in bu sözlerini duyunca çok mutlu oldu:
>
> -Sen harikasın.
>
> -Biliyorum. Şimdi usta şefi sadece izle, dedi ve göz kırptı.
>
> Ekmekleri güzelce kesti ve düzleştirdi. Sonrasında domates sosunu sürdü ve peyniri ekledi. Herkese yetecek kadar pizza hazırladıktan sonra tek yapacakları şey bu pizzaları arkadaşlarına dağıtmaktı. Başarmışlardı. Birbirlerine baktılar var güçleriyle haykırdılar:
>
> -Afiyet olsun. Lütfen Eren Ailesi'nin büyük boy pizzasının tadına varın.

EK 30. Üçüncü Hafta Yapılan Sınıf İçi Etkinliklere İlişkin Çalışma Kağıtları

HİKÂYEYE GELİŞME VE SONUÇ BÖLÜMÜ YAZMA

ÖNCE EKMEK

ÖNCE EKMEK

Geceydi.
Ayten tavanda yanan ufacık ampulün ışığında sırtüstü uzanmıştı sedire. Elinde günlük bir gazetenin haftadan haftaya verdiği eklerden biri. Görmeden bakıyordu. Oysa neler yoktu ekin o sayfasında, genç kız kalplerini hoplatacak! Eldivenlerden söz ediyordu ek. Kumaş, yün, saten, podanj, desenli, desensiz. On beş liradan yetmiş beş liraya kadar. Sonra pudriyerler… Gümüş, sarı maden. Yetmiş beş liradan üç yüz liraya kadar. Bilezik, tarak, çeşitli kolyeler, gece ayakkabıları, botlar, çantalar… Sonra gece elbiseleri, şapkalar, boneler, orlon, yün, naylon kazak, bluzlar, tuvalet makyaj takımları, vazolar, şekerlikler, seramikler falan filân…
Elindeydi ek, bakıyordu oysa görmüyordu. Artık ne olursa olsun okula bir tekme, çalışacaktı.
Az sonra kim bilir hangi İstanbul meyhanesinden fitil gibi sarhoş dönecekti babası. Açacaktı ağzını yumacaktı gözünü: "Bıktım usandım sizden Hanım. İşler akıntıya gitti kazanamıyorum diyorum, anlamıyor musunuz? Maksadınız beni öldürmek mi? Ben ölünce çalışmaya köpek gibi razı olmayacak mısınız? Sen de çalış. Kızın da çalışsın. Farz edelim ki öldüm, geberdim yahut…"
Bir zamanlar ilkokula kuş cıvıltılarını anımsatarak gidip geldiği mahalle arkadaşlarından pek çoğu gibi o da artık veda etmeliydi ortaokula. Ortaokula, ardından gelecek liseye, üniversiteye, doktorluğa! Yarı aç yarı tok, birbirini kesen sokaklarla dolmuşların otobüslerin vızır vızır gelip geçtiği caddeleri yaya, beş parasız ama hiçbir şeye imrenmeden gidip gelişlere de elvedaydı artık. İlkokuldan sonra öğrenime sırt dönüp ekmek ardında koşan arkadaşları gibi o da trikolarda çalışacaktı.
Annesi kaç kez iki gözü iki çeşme:
"Aman yavrum, bakma sen babana. Oku. Hevesin de var bırakma okulcuğunu. Biz bugün varsak yarın yokuz."
Elindeki eki attı.
Babası hiç olmazsa annesinin çamaşıra, temizliğe falan gitmesini istiyor, zorluyordu. Gecelerce dinlemişti kavgalarını, gözyaşları içinde:
"Babanın savcı olduğu devirler tarihe karıştı Hanım. Eski çamlar bardak oldu bardak!"
"Bağırma, komşulardan utan. Ele güne karşı rezil olduğumuz yeter!"
"Artık rezalet de vezaret de vız gelir bana!"
"Bana gelmez. Kızımız var. Çocuğunun geleceğini düşün.!"
"Beni düşündüler mi? Benim geleceğimi düşündüler mi? On beşimde yoktum boynuma işporta takılıp sokaklara salıverildiğimde. Benim canım yok muydu? Ben insan değil miydim? Ben okumak istemiyor muydum? Okuyan, meslek sahibi olan arkadaşlarıma hala içim yanarak bakmam mı? Kim acıdı bana, kim çekti nazımı?"
"Neden evlendin? Niçin çocuk yaptın?"
"Pencerede yolumu gözlemesen, romanlarımın arasına aşk mektupları koymasan..."
"Susss!"
"Ne var gene? Komşular mı?"
"Hayır, kız uyanıktır belki, duyar, ayıp olur!"
"Duysun, duysun be! Neyimeydi benim evlenmek! Hem de koskoca savcı kızıyla… Çalışan bir kadın yeter de artardı bana. Sırt sırta verir, birbirimize yük olmadan..."
"Evet, öylesi daha iyiymiş ama geçti."
"Geçtiyse. Zararın neresinden dönülürse kardır. Madem kızının okumasını istiyorsun, tahtaya git, çamaşıra git, aşçılığa git. Beni düşünme, kızını düşün!"
Yorganın altında sıcak gözyaşları dökerek gecelerce dinlemişti. Dışarda karlar savrulur, acı rüzgar kendini yerden yere çalar, sonra baharlar gelir, yazlar gelir, evde gecelerce süren bu atışma değişmezdi. Annesi sızılı, kalbi pır pır, gözlerinden kara

kara gölgeler uçuşan dermansız kadın, nasıl giderdi el kapılarının çamaşırına, yemeğine, söküğüne dikiğine?
Kirası aylarca ödenmeyen evin sokak kapısı çalındı. Ayten anladı. Fırladı sedirden, koştu kapıyı açtı. Babasıydı. Şarap kızılı vurmuş ablak, koskocaman yüzüyle öfkeli girdi içeri. Bakmadı bile yüzüne kızının.
Çalışsınlardı efendim. Meyhanedeki emekli haksız mıydı?
"Baktım işler gitti akıntıya. Emeklilik maaşı yetmiyor. Oğlanla kızı seferber ettim. Şimdi ikisi de işte. Evimize bet bereket geldi, bet bereket!"
Sonra da eklemişti:
"Önce ekmek!"
Altları delinmiş, sarısını atmış, kat kat pençeli pabuçlarını çıkardı. Ağır ağır çıktı merdiveni.
"Önce ekmek"ti, sonra başkası.. Okumak, bir meslek sahibi olmak… Evet ama neyle? Önce ekmek, sonra her şey… Hay hayım gitti, vay vayım kaldı. Bir bu kadar daha yaşayacak değilim. Bana ne kızımın ben öldükten sonraki doktorluğundan? Kendi gibi bir doktorla ya da eczacıyla evlenir, ohh kekâ"
Az önce Ayten'in uzandığı sedire kendini bıraktı.
Ayten çok eskilerde olduğu gibi geldi, babasının dizine oturdu. Kolunu boynuna attı. Adam bir şeyler sezerek okşadı kızının gür kumral saçlı başını. Yolda hanımı için düşündüğü çok ağır kelimeleri unutuverdi. Oysa gene pek çok gecelerde olduğunca sövüp sayacaktı. En çok da hanımının savcı babasını karıştıracaktı…
"Okulu bırakıyorum babacığım..."

Yukarıdaki metin, Orhan Kemal'in "Önce Ekmek" adlı hikâyesinin bir bölümüdür. Lütfen metni dikkatlice okuduktan sonra uygun şekilde tamamlayınız. Hikâyeye yeni karakterler ekleyebilir, hikâyeyi farklı olaylarla genişletebilirsiniz. Hikâyenizi tamamladıktan sonra lütfen altta yer alan soruları cevaplandırınız.

HIKAYENIN DEVAMINI YAZARKEN ZORLANDIM.

a Evet
b Hayır
c Kısmen

PLANLAMA AŞAMASINDA ZORLANDIM.

a Evet
b Hayır
c Kısmen

HIKAYEDE VERMEK ISTEDİĞİM MESAJI TAM ANLAMIYLA VERDİĞİMİ DÜŞÜNÜYORUM.

a Evet
b Hayır
c Kısmen

ZIHNIMDEKILERI DÜZGÜN BIR SIRAYLA HIKÂYEYE YANSITTIĞIMI DÜŞÜNÜYORUM.

a Evet
b Hayır
c Kısmen

YAZMA SÜRECIM BOYUNCA YAZDIĞIM CÜMLELERI GERIYE DÖNÜP KONTROL ETTIM.

a Evet
b Hayır

DÜŞÜNCELERIMI AÇIK ŞEKILDE IFADE ETTIĞIMI DÜŞÜNÜYORUM.

a Evet
b Hayır
c Kısmen

ANLATTIĞIM OLAYDA ÖNEMLI OLDUĞUNU DÜŞÜNDÜĞÜM UNSURLARI DETAYLANDIRDIM.

a Evet
b Hayır
c Kısmen

YAZDIĞIM HIKÂYEDE YAZIM YANLIŞI YAPMAMAK IÇIN GERIYE DÖNÜK OLARAK YAZDIKLARIMI KONTROL ETTIM.

a Evet
b Hayır
c Kısmen

EK 31. Dördüncü Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri

(1)

Videonun adı: Anlatıcı Bakış Açıları

Video süresi: 3’ 23”

Kaynak: Hocalara Geldik.

Video metni

Hoca 1: Şimdi bizim genel olarak üç tür anlatıcı bakış açımız var. Birincisi ilâhi bakış açısı. Tanrısal bakış açısı da diyoruz buna. Yani bir öyküyü okuduğumuzda yazar; kahraman, kahramanın yanındakiler, kısacası herkes hakkında her şeyi bilir. Bu ilâhi bakış açısıdır.

Selim elindeki ağır bavulu sürükleyerek götürmeye çalışıyordu. Anlaşılan bavul çok ağırdı. Birkaç metre ilerledikten sonra Selim durdu. Bir ağacın gölgesinde dinlenmeye başladı. Aklına; annesi, babası, köyde geçirdiği güzel günler geldi.

Hoca 1: Nereden biliyorum ki bunu? Ama ilâhi bakış açısındayım ya. Selim’in düşüncelerini de biliyorum. Selim’in yaptıklarını da biliyorum. Selim’in bakışından her şeyi çıkarabiliyorum.

O günleri yeniden yaşamanın, ailesine tekrar kavuşmanın hayalini kurdu. Yıllar önce gurbete gitmiş ama sılaya dönmek henüz Selim’e nasip olmamıştı.

Hoca 1: Hâlâ biliyorum. Selim’in aklının içindeyim sanki. Hala yazar, “Selim niye durdu? Bavulu neden ağır? Selim ne düşünüyor? Her şeyi biliyor ve her şeye hâkim. Hâkim, tanrısal ya da ilâhi bakış açısı diyoruz buna.

Hoca 1: Devam ediyorum. Kahraman bakış açısı. Burada 1. tekil kişi yani “ben”li bir anlatım söz konusu. Burada yazar “kahraman kadar” bilir. Yani az önce yazar her şeyi bilir dedik ya burada kahraman ne biliyorsa o kadarını bilir.

Koşarak kapıdan çıktım. Hemen tramvaya doğru acele adımlarla yürümeye başladım. Arkamdan gelen adamı fark etmemiştim bile. Omzuma dokunmasıyla birlikte neye uğradığımı şaşırdım. Kafamı çevirince yıllar öncesinden silik bir yüz gördüm.

Hoca 1: Yani kahraman kadar biliyoruz.

Hoca 2: Yani bunun dışında bir bilgi vermiyoruz.

Hoca 2: Zaten burada yazar kahraman.

Hoca 2: Bir diğeri gözlemci bakış açısı. Burada 3. tekil şahıs ağzı var. Hocam buyurun okuyun.

Adamın biri göletin başında oturmuş, etrafı seyrediyordu. Bir köpeğin devamlı olarak gölete kadar gelip su içecekken kaçması dikkatini çekti. Köpek, su içmek için gölete geliyor ama suda yansımasına görüp korkuyordu. Köpek sonunda dayanamadı ve kana kana su içti.

Hoca 1: Sadece gördüklerimizi değil mi? Sadece izlenimlerimizi aktarıyoruz.

Hoca 2: Köpeğin duygusundan bahsetmiş ama zaten köpeğin korktuğunu görerek de anlayabilirsin.

Hoca 1: Evet. Sudaki yansımasını görmüş ve korkmuş. Onu görüyorum aslında. Bu yüzden gözlemci bakış açısı.

Hoca 2: Mesela şöyle bir cümle eklesem: “Artık köpeğin dili damağı kurumuştu. Susuzluktan yanıyordu.” Derse o zaman ilâhi bir bakış açısı mı olur? Çünkü bilmiyor köpeğin susuzluktan yandığını.

Hoca 1: Evet. Orada artık gözleminin dışında bir şey aktarıyor. Bu şekilde.

(2)

Videonun adı: Paragrafta Anlam, Anlatım Teknikleri

Video süresi: 4’ 36”

Kaynak: Hocalara Geldik.

Video metni:

Hoca 1: Betimlemedeki olay şu Hocam. Ben size öyle bir şey anlatacağım ki siz onu kafanızda biçiminden her şeyine kadar en ince ayrıntısıyla anlayacaksınız. Yani sözcüklerle resim yapacağım.

Hoca 2: Canlı veya cansız her şey olabilir mi?

Hoca 1: Her şey olabilir. Yazarın hedefi anlatacağı şeyi okuyucunun zihninde canlandırmaktır.

Hoca 2: Nemden kabarmış duvarlardaki boyalar dökülüyordu.

Hoca 1: Evet. Küçük bir paragrafım var benim. Bunu böyle kısaltarak bir okuyalım.

Anadolu’nun huzurlu sonbaharlarından biriydi. Toprak yola serpilmiş gibi duran seyrek taş parçaları güneşin ilk ışıklarıyla parıldıyor, araba sarsıldıkça gözlerimin önünde kıvılcımlar gibi yanıp sönüyordu.

Hoca 1: Yani adam şöyle demiyor size: Toprak yola araba girdi. Araba sarsıldı. Böyle demiyor da abana oradaki en küçük şeyi bile- Güneş’in ışığını vesaire- her şeyi vermeye çalışıyor. Demek ki betimlemedeki olay şu: Yazar, sözcüklerle resim yapar. Okuyucunun gözünde bunu canlandırır. Anahtar ifadeler bunlar olmalıdır. Devam edelim. Öyküleme. Öyküleme olabilmesi için öncelikle bir olay ve bu olayları gerçekleştiren kahramanların olması gerekir. Yani birbirini takip eden olaylar zinciri.

Öğretmen ayağa kalktı. Sınıfı şöyle bir süzdükten sonra Ali’yi tahtaya kaldırdı.

Hoca 1: Ali var, öğretmen var. Bir olay var.

Hoca 2: Öykülemede betimlemeden farklı olarak olayın akışı da veriliyor.

Hoca 1: Evet akışı da var. Bu arada şöyle düşünmeyelim. Bunlar iç içe geçmiştir çoğu zaman. Bir paragrafta hem betimleme hem öyküleme olabilir.

Hoca 2: Adam evi betimliyor mesela. Sonrasında, “Adam kapıyı çarparak dışarı çıktı.” Şeklinde olaya geçiş yapabilir.

Hoca 1: Evet hikâyelerde bunu genellikle bu şekilde kullanıyoruz. Burada öyküleme ve betimleme arasındaki farkları da söyleyelim. Öykülemede olay sürekli akarken betimlemede böyle değildir. Öykülemede olayın bir kahramanı olması gerekirken betimlemede kahraman olmasına gerek yoktur. İki tane parça var Hocam. Okuyabilir misiniz?

> O akşam Osman eve geç gelmişti. Annesi Osman’a nerede olduğunu sordu. Çocuk, annesine arkadaşlarıyla oyuna daldığını söyledi. Annesine sabah kendini erkenden uyandırması için sıkı sıkıya tembih etti. Aslında annesinin oğlunu işe göndermeye hiç niyeti yoktu. Sabah olunca annesi çocuğu zor da olsa uyandırdı ve çocuk kağnılara binip tarlaya gitti.

Hoca 1: Yani burada ne var?

Hoca 2: Öyküleme var. Betimleme ben çok fazla göremedim.

Hoca 1: Evet. Bir olay, bir kahraman var. İkincisini okuyalım.

Hafta sonu pikniğe gittiğimiz yer geniş bir düzlüğün ortasıydı. Bu düzlüğün hemen yanından ilkbaharda coşan, yazın ise kuruyan bir nehir akıyordu. Bu nehrin her iki yanı ağaçlarla doluydu. Ağaçların kıyıya dökülen yaprakları, görülmeye değer bir görüntü oluşturuyordu…

Hoca 2: Burada da betimleme söz konusu.

Hoca 1: Peki. Buraya bir bakalım.

Önüne bir sürü patlak, sökük, parça parça ayakkabı dizdiler. İskemlesine oturdu. Hasan merakla karşısına geçti. Bu dört yanı duvarlı, tek kat, basık ve toprak evde öyle canı sıkılıyor ki… Mukavvaya benzettiği kalın deriyi iki tarafı keskin, incecik, sapsız bıçağıyla kesişine, ağzına bir avuç çivi dolduruşuna sonra bunları birer birer, İstanbul'da gördüğü maymun gibi avucundan çıkarıp ayakkabıların altına çabuk çabuk mıhlayışına, deri parçalarını pis suya koyup ıslatışına, yapışkana parmağını daldırıp tabanlara sürüşüne, hepsine bakıyordu. Susuyor ve bakıyordu.

Hoca 2: Bunları dediği anda zaten öyküleme ve betimlemenin iç içe girdiği görülüyor.

Hoca 1: Evet. Burada hem betimleme hem öyküleme var.

(3)

Videonun adı: Anlatım Türleri, Betimleyici Anlatım

Video süresi: 6' 58"

Kaynak: Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

Video metni

Merhaba sevgili arkadaşlar,

Bu dersimizde betimleyici anlatım konusunu işleyeceğiz. Betimleyici anlatımın genel özelliklerini ve ayırıcı vasıflarını, betimleme türlerinden ruhsal, fiziksel, izlenimsel ve açıklayıcı betimlemeyi öğreneceğiz. Dersimize betimleyici anlatımın en güzel örneklerinden biriyle, Bin bir Gece Masallarındaki rüya sarayların gerçek âlemdeki iz düşümü sayılabilecek olan Elhamra Sarayı'nın tasviriyle başlayalım.

> Girift bir yapıya sahip olan Elhamra Sarayı, birbiri ile bağlantılı sayısız odalar ve salonlar, bu mekânların arasında yer alan avlular, ferahlatıcı, ferahlatıcı yeşil alanlar, fıskiyeli havuzlar, akar çeşmeler ve bahçelerden ibarettir. Ama tüm bu mekânlar belli bir ahenk içinde dizilmiş, rahatsız edici olmayan geçişlerle birbirine bağlanmış bir düzene sahiptir. Elhamra'ya, basit bir dış kapıdan giriliyor. Nazar değmemiş bir beyazlık içinde, sülüs bir yazı sarmaşığı, gülümseyen bir güzellikle bütün duvarları sarmış; nakışın ve oymanın hudutsuz oyunları, tavanların derinliklerine kadar her tarafı örtmüş ama her taraf yine de bembeyaz görünüyor.

Arkadaşlar, bu parçada Elhamra Sarayı fiziksel özellikleriyle tanıtılmıştır. Burada olduğu gibi canlı ve cansız varlıkları söz ve yazıyla göz önünde canlandırmaya "betimleme" ya da diğer adıyla "tasvir" diyoruz. Bu anlatım biçimi aracılığıyla varlıklar belirgin özellikleriyle kelimelerle resim yapar gibi anlatılır. Şimdi de betimleyici anlatımın genel özelliklerine değinelim:

Betimlemelerde gözlem çok önemlidir. Bir şeyi gözlemlemeden tasvir edemeyiz. Betimlemelerde iç ve dış gözlem yapılır. İç gözlem, kişinin gözlerini kendi ya da başkalarının iç dünyasına çevirmesi, onun üzerine düşünmesidir. Dış gözlem ise dış dünyanın, varlıkların, olayların ayırıcı niteliklerini ortaya koymak amacıyla yapılan değerlendirmedir.

Betimlemelerde sıfatlar yoğun bir biçimde kullanılır. Varlıkların ayırt edici özellikleri anlatılır. Arkadaşlar, bir şey hakkında betimleme yapıyorsak mecburen o şeyin niteliklerinden bahsederiz değil mi? Bu sebeple sıfatlar betimlemelerde bolca kullanılır.

Betimleme, öykülemeyi destekleyen bir biçimdir. Tek başına fazla kullanılmaz.

Arkadaşlar, betimlemeler yapılış şekillerine göre çeşitli türlere ayrılır. Şimdi bu türlerin neler olduğunu hep birlikte görelim:

Birinci betimleme türümüz ruhsal betimleme. İnsanların karakter özellikleriyle, iç dünyalarıyla tanıtıldığı; tavır ve davranışlarının ele alındığı betimlemelerdir. Kısacası bu betimlemelerde insanların ruhsal betimlemesi yapılır. Örneğin;

"Neşelendiği her anda geçmiş yıllara ait acı bir olay, ağır bir ölüm veya korkunç bir hatıra onu rahatsız edip titretirdi. Bayramlarda bile içinin hüzünle dolduğu adeta yüzünden okunurdu."cümlelerinde kişinin iç dünyasına ait betimleme yapılmıştır.

Diğer betimleme türümüz fiziksel betimleme. Kişilerin dış görünüşlerinin anlatıldığı betimleme türüdür. Bu betimleme, açıklayıcı, ya da izlenimsel tarzda yapılabilir. Örneğin;

> "Ali uzun boyluydu. Sırtının biraz kambur olması, omuzlarını öne düşürmüştü. Açık mavi gözlerinin iki parmak üstüne çekilmiş kaşları; yüzüne, dünyaya şaşkınlıkla bakan bir biçim vermişti." cümlelerinde Ali'nin fiziksel özellikleri, betimlenerek verilmiştir.

Üçüncü betimleme türümüz izlenimsel, diğer adlarıyla öznel/sanatsal betimleme. Arkadaşlar, betimlenen varlıkların duyularımız üzerindeki etkilerini canlandırma ve görünür kılma amacı vardır. Daha çok sanatsal kaygının öne çıktığı öykü, roman gibi türlerde izlenimsel betimlemeye başvurulur. Yani bu betimleme türünde öznellik ön plandadır. Örnek bir parça üzerinde izlenimsel betimlemeyi görelim:

> "Bu güzel bahçeye nasıl cennet denilmesin? Oradan, öbür âlemi andıran bir dünyaya geçilir. Bahçenin sapa bir yönünden uzun bir yola girilir. Bu yolun iki yanında, servi gibi üzüntüyü hatırlatan ağaçlar dikilidir. Başlangıcından sonuna doğru bakılınca bir sırat köprüsü ki ağaçların gölgesinin karanlığıyla görünümü gayet korkunç ve ürkütücü, rüzgarların etkisiyle ağaçların dallarının çarpışmasından doğan inilti genellikle üzüntü verici ve korkunçtur."

Arkadaşlar, parçada gördüğünüz gibi bu bahçenin tasvirinde öznellik ağır basmakta ve tasvirler bizim duyularımıza seslenmektedir.

Son betimleme türümüz de açıklayıcı betimleme. Varlıkları tanıtmaya yönelik olarak yapılan betimlemedir. Bilgilendirme amacı güder ve mutlaka nesnellik gerektirir. O hâlde açıklayıcı betimleme, izlenimsel betimlemenin zıddıdır, değil mi arkadaşlar? Çünkü açıklayıcı betimlemede nesnellik, izlenimsel betimlemede öznellik hâkimdir.

EK 32. Dördüncü Hafta Yapılan Flipquiz Etkinliğine İlişkin Çalışma Kağıdı





EK 33. Beşinci Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri

(1)

Videonun adı: Fiziksel Betimleme Hangi Yollarla Yapılır?

Video süresi: 4. 43’

Kaynak: Powtoon

Video metni

Arkadaşlar merhaba. Bu videomuzda, hikâye karakterlerinizin fiziksel betimlemesini hangi yollarla yapabileceğinizi tartışacağız. Bir karakterin fiziksel betimlemesini yaparken yaş, vücut tipi, ten rengi, göz rengi, saç ve giyimiyle ilgili bilgiler veririz. Ama bu betimlemelerinizin daha etkili olabilmesi için birtakım yollar var. Bunlar şu şekilde:

- **Yaş**

Okuyucularınızın kahramanın kaç yaşında olduğunu bilmeleri çok önemlidir. Ancak, "Selin on dokuz yaşında." demek yerine yazarlar olarak, kahramanın yaşını diğer açıklamalar veya arka plan aracığıyla yazıya dâhil etmeye çalışmalısınız. Belki okuyucunuzun bunu anlaması için biraz matematik yapmasını sağlayabilirsiniz. Bazı örneklere bakalım:

Harry Potter ve Felsefe Taşı'nda Harry Potter'ın bebekliğinden itibaren 10 yıldır Dursleyler ile yaşadığını biliyoruz. Yaşını doğum günüyle doğruluyoruz. İfade aynen şöyle:

> Yarın, yani Salı günü Harry'nin 11. yaş günü. Elbette Harry’nin doğum günleri tamamıyla eğlenceli değildi. Dursleyler ona geçen yıl bir elbise askısı ve Vernon Amca'nın eski bir çorap çiftini vermişti.

Alacakaranlık'ta Bella'nın 17 yaşında olduğunu şöyle öğreniyoruz. İfade şu şekilde:

> 14 yaşına kadar her yazın bir ayını bu şehirde geçirmek zorunda kaldım. Geçen üç yazı ise babam Charlie ile Kaliforniya'da geçirdim.

- **Vücut Tipi**

Bir karakterin vücut türünü eklemenin en iyi yolu, sözü edilen karakter hakkında daha anlamlı olan bir şeyi açığa çıkarırken bunu belirtmektir. Ne demek istediğimi örneklerle daha anlayacaksınız. Örneğin:

Harry Potter'ın vücut tipi onun bakımsız olduğunu gösteriyordu. İfade şöyle:

> Bu belki de karanlık bir dolapta yaşamasıyla ilgiliydi. Ancak Harry her zaman yaşına göre küçük ve cılızdı.

Bella’nın vücut tipi onun kendinden emin olmadığını gösteriyordu. İfade şu şekilde:

> Zayıf ve nazikti. Bir atlet olmadığı her hâlinden belliydi.

Katniss'in vücut tipi kendisinin çekici olmadığını düşündüğünü gösteriyordu. Bu arada Katniss Açlık Oyunları kitabında bir karakter. Okuyanlarınız vardır belki. İfade şöyle:

> Onunla karşılaştığımızda cılız 12 yaşında biriydim. O benden sadece iki yaş daha büyüktü ve bir erkek gibi görünüyordu.

- **Ten Rengi**

Normal şartlar altında yalnızca karakterin cilt rengini betimleyen kötü bir cümle kurarız. Ancak bunu yapmanın daha güzel yolları var:

1) Harry'nin cildinde onun seçilmiş biri olduğunu gösteren bir iz vardı. İfade şu şekilde:

> Harry'nin kendi görünümüyle ilgili hoşuna giden tek şey alnında, şimşek gibi biçimlendirilmiş bu çok ince yara iziydi.

2) Bella başı dertte olan genç bir kadın tarzına uygun bir şekilde oldukça solgundu. İfade şöyle:

Cildim nerdeyse yarı saydam ve oldukça belirgin, bu güzel olabilir.

3) Katniss'in zeytin gibi olan cildi açık havada yapılan sporlara düşkün doğasına uyuyordu. İfade aynen şöyle:

> Gale bıçağını çıkardığında onu ekmeği dilimlerken izliyorum. O benim kardeşim olabilir.
> Düz siyah saçlı zeytin derili ...

Yani yazar doğrudan Katniss'in ten rengini söylemiyor. Katniss'in kardeşinden yola çıkarak ten rengini ifade ediyor.

- **Göz Rengi**

Bazıları göz rengini anlatırken süslü cümleler kullanır. Bence okuyucuya kahramanınızın gözlerinin hangi renkte olduğunu doğrudan söylemek yerine diğer kahramanların bakış açısından bunları ifade edene kadar bekleyebilirsiniz. Açlık Oyunları'nda bunun dolaylı olarak yapıldığı çok güzel örnekler bulunuyor.

Örneğin Katniss'in gri gözleri var ama okuyucuya bu, Gale'in betimlemesiyle aktarılıyor. İfade şu şekilde:

> Gözlerimiz bile aynı renk ama bağlantılı değiliz. En azından yakından.

(2)

Videonun adı: Fiziksel Betimleme Hangi Yollarla Yapılır? (2)

Video süresi: 2. 40'

Kaynak: Powtoon

Video metni

Evet arkadaşlar,

Fiziksel betimleme unsurlarına "saç"la devam ediyoruz.

- **Saç**

Benzer şekilde, karakterlerinizin saç betimlemesini detaylı bir şekilde yapmak isteyebilirsiniz. Ancak belki de bunu dolaylı olarak yapmak en iyisidir.

Harry Potter kitabını okuyanlarınız bilir. Harry Potter'ın koyu ve dağınık saçları var. Kitapta şu şekilde dile getirilmiş bu:

> Harry'nin sınıfındaki erkeklerin geri kalanından daha fazla saç kestirmesi gerekiyordu. Fakat bu hiçbir fark oluşturmuyordu çünkü saçları sürekli uzuyordu ve karman çorman oluyordu.

Alacakaranlık karakteri Bella'dan örnek vermek gerekirse:

Bella'nın sarışın ya da kırmızı saçları olmadığını biliyoruz. Nereden biliyoruz? Çünkü kitaptaki ifade aynen şöyle:

> Karışık, nemli saçlarımı fırçalarken aynadaki yüzüme baktım.

- **Giyim**

Bir başka fiziksel betimleme unsuru olan giyime geçiyoruz arkadaşlar.

Başka bir noktaya dikkat çeker gibi yapıp dolaylı olarak giyim tarzından bahsetmek etkili bir yöntem olabilir.

Harry'nin gözlükleri bize zor bir ev yaşantısına sahip olduğunu gösteriyor. Kitapta şöyle bir ifade var:

> Dudley'nin Harry’nin burnunu yumrukladığı her seferinde Harry, çok sayıda bant ile tutturulmuş yuvarlak gözlüklerini takardı.

Açlık Oyunları’ndan bir örnek vermek gerekirse, Katniss'in kıyafeti bize avlanmaya yabancı olmadığını gösteriyor. Kitaptaki ifade şöyle:

> Bacaklarımı yatağımdan sallayıp av botlarıma sürerim. Ayağımın şeklini alan esnek deri ayakkabılar…

Evet arkadaşlar. Unutmayın, okuyucunun hayal gücünü artırmak için yeterli oranda betimleme yapılmalıdır. Ancak bu, yazınızı gereksiz ayrıntılarla dolduracağınız anlamına gelmez. En önemlisi, fiziksel betimlemelerinizin çoğu, kahramanınızın kişiliği veya geçmişinin bir başka yönünü de açıklamalıdır. Yani betimlemelerinizin iki görevi olmalıdır. Bunlardan birincisi yaş, vücut tipi, saç, göz rengi ve kıyafet tarzı ile ilgili bilgileri okuyucuyla paylaşmak, ikincisi de bu bilgileri paylaşırken karakterlerle ilgili farklı bilgileri de okuyucuya iletmek. Ayrıntıları ve betimlemeyi hikâyenin tamamına serpiştirmelisiniz. Yazının bir yerinde bu betimlemelere yer verilir ve geri kalanında bu bilgilerden bahsedilmezse okuyucu yazınızın betimleme yapılan bölümünü atlayıp okumayabilir. Ancak bunu, hikâyenizin tamamına yayarsanız okuyucu daha derin bir anlayışa sahip olacak ve hikâyeye daha sıkı bir bağla bağlanabilecektir.

Evet, fiziksel betimlemeyle ilgili söyleyeceklerim bu kadar arkadaşlar. Görüşmek üzere. Hoşça kalın.

(3)

Videonun adı: Ruhsal Betimleme (“Köy” sessiz kısa film)

Video süresi: 2. 40’

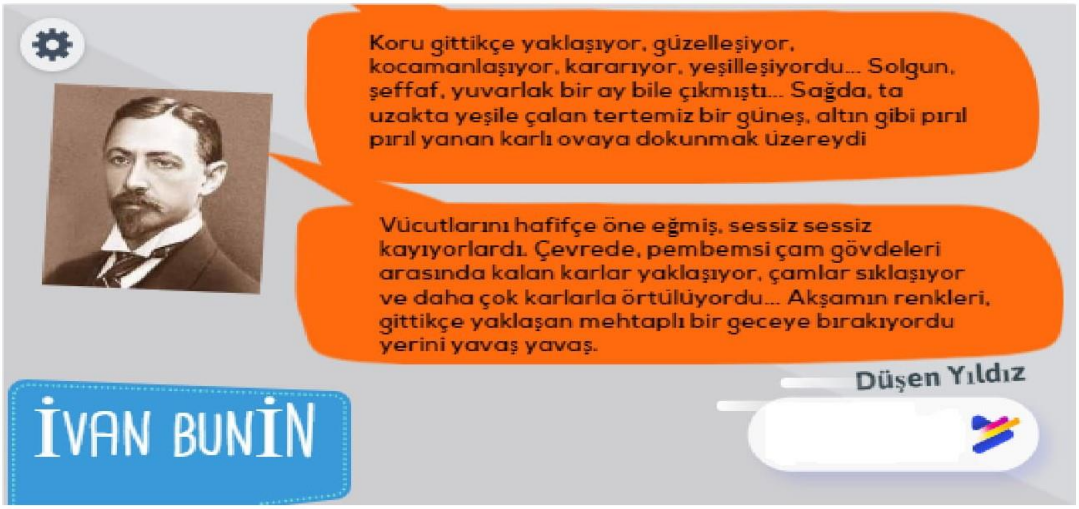
Kaynak: Powtoon

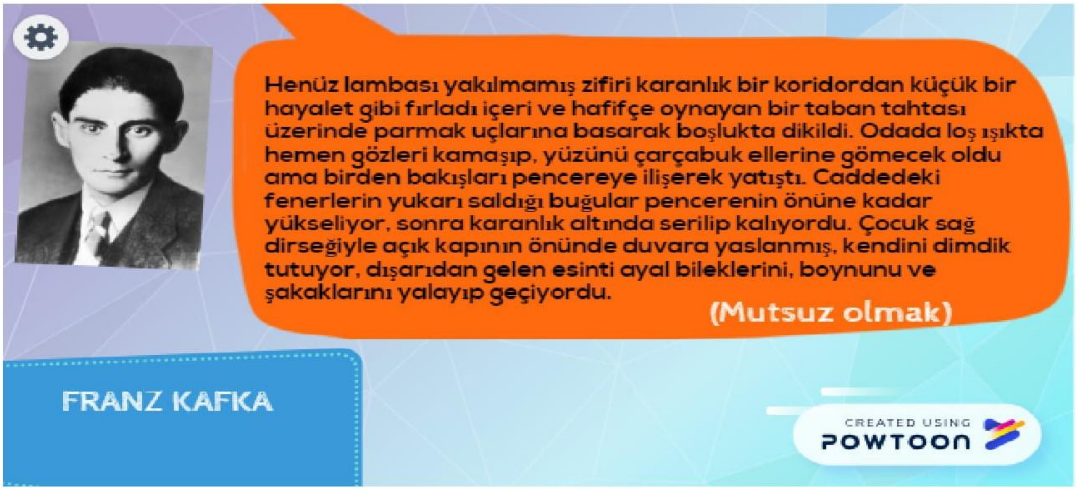
Sorular

İzlediğiniz kısa filmdeki yaşlı amca ve teyzenin fiziksel ve ruhsal betimlemesini yapar mısınız? Filmde bunun dışında betimlemesini yapabileceğiniz birçok nesne bulunuyor. Bunlardan da aklınızda kalanları yazarak betimleyiniz. (03:21)

EK 34. Beşinci Hafta Yapılan Sınıf İçi Etkinliklere Ait Çalışma Kâğıdı









ÖMER SEYFETTİN

Küçük bir çam ormanının önünde beyaz, şık bir bina, mermerdenmiş gibi göz kamaştıracak derecede parlıyordu.

Perili Köşk



REFİK HALİT KARAY

Akşam yakındı. İki derenin birleştiği bu batak, çukur, sıtmalı araziye çeltiklerden kalkan kokulu, ağır bir duman yayılıyor; gövdeleri yarılmış, yanmış, beş on yaşlı, cansız söğüt arkasında güneş; bulanık bir ışık uzatarak arkların durgun sularını yer yer parlatıyordu. Bu aydınlık parçalar, kül renkli rutubetli ova ortasında bulutlu bir göğün yarıklarına benziyor; yavaş yavaş bulanıyor, sönüyor, örtülüyordu. Üç köylü, engebeli, uçurumlu bir patikadan ağır ağır birbiri arkasından çıkıyorlardı; içlerinden biri sakağılı at gibi kötü kötü öksürüyordu

Boz Eşek

CREATED USING POWTOON



KATHERINE MANSFIELD

Yaylı kapıyı açıp üç geniş basamağı inerek sokağa çıkarken ihtiyar Mr. Neave, o akşam hayatında ilk olarak ilkyazın tadını çıkaramayacak kadar yaşlanmış olduğunu hissetti. İlkyaz; ılık, canlı, yorulmak bilmez ilk yaz gelmişti. Altın rengi ışıklarına bürünmüş, duruyor, onu bekliyordu... Yorgundu, batmak üzere olan güneş hâlâ ışık saçtığı hâlde üşüyordu; her yanı uyuşmuştu sanki.

İdeal Bir Aile

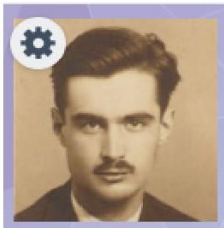


YAŞAR KEMAL

Tepedeki kızgın güneş, gölgesini ayaklarının dibine, koyu bir yuvarlak hâlinde düşürüyor, her bastıkça ayakları bileklerine kadar yolun kızgın tozları içine gömülüyordu. Üstü başı toz içinde kalmış, boynundan, yüzünden süzülen terler tozla karışıp çamur olmuştu. Başına bağladığı mendilin bir ucunu dişleri arasına almış çiğniyor, eliyle de bir iki yanına işaretler yapıyor, kendi kendine konuşuyordu.

Hançer

CREATED USING POWTOON



ZİYA OSMAN SABA

O gün Neveser'in her iki narin teknesinin parlak siyah, karşımdaki davlumbazının güneşle pırıl pırıl bembeyaz boyası, salonun, yan kamarasının iki yana intizamla ayrılmış eflatun rengi, püsküllü perdeleri, güvertesinin yeni gerilmiş ak teknesi, al bayrağı, her yeri, her şeyi, tamirden çıktığını belli ediyordu. Kanarya sarısı bacası, gökyüzünün temiz maviliğini, kışın bütün yağmurları, karlarıyla yıkanıp arınmış şu bahar gününü kirletmemek istermiş gibi bir güzellik karşısında biz nasıl susarsak öyle dumanını tutuyordu.

NEVESER



JOHN STEINBECK

Gencin siyah, gür bir sakalı vardı, yaşlının sakalına ak düşmüştü. Kafaları, yüzleri ıslaktı; saçlarında, sert sakallarında su damlaları duruyor, yanakları parlıyordu. Sessiz sessiz durup doğuda yükselen ışıklara baktılar. Birlikte esnediler, dağları ufka çizen çizgi boyunca uzanan kırmızılığı izlediler.

SABAH KAHVALTISI

CREATED USING POWTOON



ADNAN ÖZYALÇINER

Üşütücü, dingin bir sabah, acı başlangıç. Ufuk, her sabah izlemeye alışık olduğumuz uzaklıklardaki o allı pullu gelinlik yatağında güneşi bekliyor. Kanlı güneşi. Birleşmenin acısıyla ışığa boğulacak olan karanlık yatağının güneşini. Uçsuz bucaksız deniz, top; top sislerle parçalanarak küçücük dağ göllerinin sessiz, durgun havasına bürünmüş uyukluyor. Büyük yolcu gemisi, çürümüş yaprakların, cansız yosunların, saman çöplerinin yeşilimsi, ölü suyunu hışırtıyla yararak ilerliyor. Az sonra güneş doğdu. Sisler parçalanmadan öylece denizin orasından burasından, sıkışık şehirlerin üstündeki güneşli ama donuk kış göğünde asılıp kalan yoğun dumanlar gibi ağır ağır yükseldi. Deniz yavaş yavaş uçsuzlaşıp küçük dalgacıklarla kabardı. Azgınlaştı sonra da...

Ne De Bir Martı Uçuyordu Gökte



Siz bu yazarlardan hangisinin betimlemesini daha güzel buldunuz? Bunun nedenini açıklar mısınız?

Sonrasında lütfen siz de bir mekân betimlemesi yapın.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

CREATED USING POWTOON

EK 35. Altıncı Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri

(1)

Videonun adı: Hikâyede Mizah Unsurlarından Yararlanma

Video süresi: 4. 23’

Kaynak: Powtoon

Video metni

Kaç tane şakanın “Hiç fark ettiniz mi?” diye başladığını hiç fark ettiniz mi? Ne dersin ile olan ne dersinler? Her gün normalde fark etmediğiniz sıradan şeyleri fark ederek pek çok komik şey bulabilirsiniz. Yani hikâyenize biraz espri eklemek istiyorsanız eğlenceyi bulmak için işte size birkaç ipucu.

Bütün harika hikâyeler –komedi dâhil- basit malzemeler içerir. Kim, ne, ne zaman, nerede, niçin ve nasıl? Yazarlar bu soruları milattan önceden bu yana soruyorlar. Ama hiçbiri basit bir evet ya da hayır ile cevaplanamadı. Onlar detay talep ediyor. Detaylar ne kadar özel olursa hikâyeniz de o kadar komik oluyor. Haydi komedi karakteri Kim ile başlayalım. Sizi güldüren kitapları, komedi programlarını ve filmleri düşünün. Bunlar genelde komik tiplerle ve örnek modellerle doludur. Ukala, sevimli ezik, kötü patron, evhamlı, boş adam…Geçmiş dönemdeki komedi tiplerine baktığımızda bu tiplerin değişmediğini görüyoruz Ve daha eskimemişlerdir.

Eski dönemlerde komik karakter yaratmada altın kural kusuru bulmaktır. Daha sonra bunu yazarsınız. Ya da karşıtlıkları bulmayı deneyebilirsiniz. Odadaki en zeki adam en saçma şeyi yaptığında ya da tembel biri çok zeki birini alt ettiğinde gülmeye meyilli oluyoruz. Çünkü bu durumu öngörememiştik. Eski Yunan filozofu Aristo, mizahtaki gizemin sürpriz olduğunu ifade etmiştir. Bu teori, bizim yersiz bulduğumuz, sürpriz olarak gördüğümüz ya da beklentilerimizle uyuşmayan şeylere güldüğümüzü söylüyor.

Mizah yapmanın bir diğer yolu ise bağlantıları çizmek. Onları bir zihin haritasıyla çizebilirsiniz. Basit bir kelimeyle başlayın. Örneğin ben “turşu” kelimesini seçeyim. Not edin. Sonra olabildiğince fazla sayıda bağlantılı kelime ve düşünce üretmeye çalışın. Turşu bana ne düşündürüyor? Kimler turşu yer? Çocukluğumda turşuyla ilgili hatırladığım anlar neler?

Diğer bir komedi üretme materyali ise gözlemlerinizi hayal gücü ile değiştirmek. Bu nedir? sorusunu “Farz edelim ki!” ile değiştirin. Örneğin farz edelim ki at yerine sadece bir çift Hindistan ceviziniz var. Şimdi tarihte yaşanmış birçok unutulmaz olayları düşünelim. Edebiyat ya da sinema da olabilir. Hindistan cevizine bir rol verilmiş olsun. Vahşice fikirlerinizi serbest bırakın. Düşünceler abartı ya da saçma görünse bile not almayı deneyin. Sizin için saçma olan bir şey başka bir için hem saçma hem de komik olabilir. Saçma bir şey zekice bir düşüncenin ham maddesi olabilir.

Gerçek hayatta olan bir sürü saçma şeye ne demeli? Bizi kızdıran, hayal kırıklığına uğratan ve güldüren ne kadar çok şeyin mizahın bir ürünü olabileceğini fark ettiniz mi? Amerikalı komedyen Will Rogers, “Başkasının başına geldiği sürece her şey komiktir.” demiş. Eğer kötü bir sabah geçiriyorsanız, bunu, hakkında bir şeyler yazdığınız karakterin yaşadığını düşünün. Ve öğleye kadar en azından bunu komik bir hikâyeye dönüştürün.

Mizah özneldir. Komedi, deneme ve yanılmalıdır. Yazmak yeniden yazmaktır. Sadece denemeye devam edin. Kusurları bulun, detayları keşfedin, karşıtlıkları ekleyin ve yazmanın en önemli kuralını hatırlayın: Eğlenin.

Charles Dickens’ın söylediği gibi: Dünyada hiçbir şey kahkaha ve iyi mizah kadar karşı konulmaz derecede bulaşıcı değildir.” Ve tabii ki disko.

(2)

Videonun adı: Hikâyede Diyalog Yazma

Video süresi: 3’. 44”

Kaynak: Powtoon

Video metni

Diyaloglar bir hikâyeye renk katar. Hikâyeyi heyecanlı kılar ve hikâyenin ilerlemesini sağlar.

Romeo: Ahh! Sana doyamadan beni böyle bırakacak mısın?

Juliet: Benden ne bekliyorsun ki?

Romeo: Benim aşkıma karşılık aşkının güven veren yeminini…

Etkileyici bir diyalogu yazıya nasıl dâhil ederiz? Sosyal becerilerle mi? Arkadaş edinme, anlaşmazlıkları çözme, cana yakın ve kibar olma. Bugünlerde bu saydıklarımızı kullanmıyoruz. Onların yerine şunlara yoğunlaşalım: sosyal olmayan beceriler…

Bir yazarsanız zaten bunların çoğuna sahipsinizdir. İlki kulak misafirliği.

Bir otobüsteyseniz ilginç bir konuşmaya tanık olur ve bunu yazarsınız. Elbette bir kurgu yazarken gerçek insanları tanımlamazsınız. Karakterleri uydurursunuz. Ama duyduklarınız size fikir verebilir.

“Ben yapmadım.” der biri. Diğeri “Gördüm.” diye cevaplar. Bu kelimeleri kim söylemiş olabilir? Konuşan kişiler belki bir sınıftaki iki çocuktur. Ve erkek, kızın onu ittiğini düşünmüştür. Belki karakterler anne ve oğuldur. Oğlunun vejeteryan olması gerektiğini düşünmüştür ama onu hamburger yerken görmüştür.

Bazı karakterlere karar vermiş olun. İkinci sosyal olmayan beceri onları gerçek varsaymaktır. Onlar neye benziyor? Nereliler? Ne tür müzik dinlerler? Onlarla biraz zaman geçirin. Aynı otobüsteyseniz bir sonraki adımda ne yapabileceklerini düşünün. Telefonla görüşebilirler. Müzik dinleyebilirler. Resim çizebilirler. Uyuyabilirler. Nasıl biriysek o şekilde konuşuruz. Yaşlı biri, bir gençten; güneyde yaşayan biri kuzeyde yaşayan birinden daha farklı konuşabilir. Karakterlerinizi tanıdıktan sonra nasıl konuşacaklarını kestirebilirsiniz. Bu noktada üçüncü sosyal olmayan beceriyi kullanmakta fayda var: kendi kendine mırıldanmak.

Karakterlerinizin kelimeleriyle konuşunca onların doğal konuşmalarını anlar ve gerektiğinde düzeltebilirsiniz. Unutmayın! Çoğu insan konuşurken genellikle gayriresmîdir. Basit bir dil ve yapı kullanırlar. “Bana yalan söylemeye teşebbüs etme.” Yerine “Bana yalan söyleme.” cümlesi kulağa daha doğal gelir. Bir de “kısa” tutun. İnsanlar konuşurken kısa cümle yapıları kullanırlar. Uzun konuşmalar değil. Bir diyalogla bunu anlayalım.

Kendinize, “Bu belirteci kullanmam gerekli mi?” diye sorun. Örneğin, “Senin paran ya da senin hayatın, dedi tehditkâr bir biçimde.” ifadesinde tehditkâr belirtecini kullanmaya gerek yoktur. Zaten bu durum, metnin bağlamından anlaşılır. Ama ifade ve hareket birbiriyle uyuşmuyorsa bir belirteç kullanmak yararlı olabilir. “Paran ya da hayatın!, dedi sevgiyle.” örneğinde olduğu gibi. Özetlersek;

- Kulak misafirliği
- Hayali karakterleri gerçek varsaymak
- Kendi kendine mırıldanmak ve her şeyi yazmak

İhtiyacınız olan her şeye zaten sahipsiniz.

Kurgusal diyalog, Zihnimizdeki Sesleri Nasıl Duyarız Kılavuzu

EK 36. Uygulamanın Altıncı Haftasında Yapılan Sınıf İçi Etkinliğe Ait Çalışma Kâğıdı

DİYALOG YAZMA VE HİKÂYE OLUŞTURMA




Hiçbir şey değişmemiş.
Evet, her şey çocukluğumuzdaki gibi.

Üstte yer alan dijital öyküde bir konu anlatılmaktadır. Lütfen öyküde yer alan diyalog baloncuklarını konuya ve bağlama uygun şekilde doldurunuz. Diyalog için ayrılan baloncuklar, yazacağınız ifadeler için yeterli gelmezse sayfa kenarlarını kullanabilirsiniz. Diyalogların ardından belli bir tema, ana fikir ve tutarlı bir olay örgüsünün olduğu bir öykü oluşturunuz. Başarılar.

YAZDIĞINIZ HİKÂYENİN DEĞERLENDİRMESİNİ YAPINIZ.

Değerlendirmede yazınızın güçlü ve zayıf yönlerini de değerlendiriniz.

EK 37. Yedinci Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri

(1)

Videonun adı: Bir Hikâyeyi Bitirmenin Altı Farklı Yolu

Video süresi: 3’ 21”

Kaynak: Powtoon(EBA)

Video metni:

Merhaba arkadaşlar,

Bu videoda bir hikâyenin nasıl bitirilebileceğiyle ilgili 6 farklı yolu konuşacağız.

1) Açık (belirgin) bitiriş: Hikâyede anlatılan tüm sorunların çözüldüğü ve soruların net bir şekilde cevaplandığı hikâye bitiriş şeklidir. Hikâyede bahsedilen her bir ana karaktere ne olduğu bellidir. Okuyucu, hikâyeyi okuduğunda bir tamamlanmışlık hisseder ve aklında soru işareti kalmaz. Kısa hikâyelere uygundur. Seri şeklindeki hikâyeler için uygun değildir.
2) Örtük bitiriş: Bu bitiriş, okuyucunun yorumlamasına dayandırılır. Yani farklı okuyucular hikâyenin sonunu farklı şekillerde yorumlayabilir.
3) Sürpriz bitiriş: Burada bir hikâyeyi beklenmedik bir sonla bitirme söz konusudur. Bu sonlar için, okuyucunun inandırıldığı her şey sonunda tepetaklak oluyor. Hikâyenin sonunda açığa çıkan başka bir durum, hikâyenin başından sonuna kadar okuyucunun inandığı şeylerin aslında yanlış olduğunu gösteriyor. Bu bitirişi kötü bir şekilde yaparsanız okuyucu kandırıldığını hissedecektir. Elbette bunu yapmak istemezsiniz. Bu yüzden de bu bitirişi güzel bir şekilde yapmalısınız. Bazı insanlar şaşırtıcı sonları hiç sevmezken bazıları buna bayılır. Onları etkilemek sizin elinizde.
4) Hikâyenin başına yapılan bağlantıyla bitiriş: Bu bitiriş şekline “Döngüsel bitiriş” de denilir. Bu tür hikâyelerde hikâyenin sonu, hikâyenin başında serpilen küçük ipuçlarına bağlanır. Okuyucu, hikâyenin sonunu okuduğunda hikâyenin başındaki ipuçlarını hatırlar ve zihninde bu ipuçlarıyla sonuç arasında bağlantı kurar. Örneğin hikâyenizi ana karakterlerin çatışmasıyla açar ve ardından hikâyenin sonuna doğru bu çatışmayı niye yaşadıklarını açıklarsanız bunu yapabilirsiniz.
5) Çözümlenememiş bitiriş: Karakterler arasında yaşanan ana çatışmalar cevapsız bırakılır. Okuyucu sonuç hakkında fikir yorar. Bu bitiriş “arkası yarın” olarak da adlandırılabilir.
6) Uzun vadeli bitiriş: Bu bitiriş şeklinde ana karakterlerin gelecekte yaşadıkları önemli olaylar anlatılır. Burada bazı Harry Potter kitaplarını düşünebilirsiniz. Sizi geleceğe götürürler. Kimileri evlenir, çocukları olur. Kimileri mutsuz olur, ölür.

Evet, işte size hikâyelerinizi güzel bir şekilde bitirebilmeniz için 6 farklı yol. Bu yollardan herhangi birini seçebilirsiniz. Yapmanız gereken tek şey hangi yolu seçeceğinize karar vermek ve hikâyenizi buna göre yazmak. Başarılar.

(2)

Videonun adı: Hikâyede Özgünlük ve Üslup (Hikâyemizi Yazarken Nasıl Özgün Olabiliriz?)

Video süresi: 5’ 28”

Kaynak: Kristen Stewart (Dublaj)

Video metni:

Merhaba arkadaşlar,

Bu videomuzda da hikâye yazarken nasıl özgün olabileceğimizle ilgili birkaç farklı yol anlatacağım.

1) Konunuzu ve tür özelliklerini anlamak için kendinize zaman tanıyın: Orijinal bir hikâye yazmak için öncelikle hikâye yazmanın kurallarının neler olduğunu bilmelisiniz. Bunun için de kendinize zaman tanımalısınız. Hikâye türünde ne yapılması gerektiğini bilmiyorsanız zaten yeni, heyecan verici ve özgün bir hikâye yazamazsınız. Örneğin tamamen hayal gücüne dayalı bir hikâye yazıyorsanız bu alanda en çok satanlar listesindeki ya da bu konuda uzman olan kişiler tarafından önerilen birkaç nitelikli kitap okumanızda yarar var. Bunu yaptıktan sonra hem kurallarla ilgili bir anlayış geliştirebilir hem de eksik ya da güçlü yönlerinizi anlayabilirsiniz. Ayrıca hangi konuların daha fazla işlendiğini ve zaten ele alındığını anlar, farklı konulara yönelip özgünlük yakalayabilirsiniz. Bunu yapmanız, size farklı tema ve konu bulma konusunda yardımcı olacaktır.

2) Gerçekten hikâyeniz için gerekli olan unsurları belirleyin: Orijinallik yazacağınız hikâyeye aklınıza gelen her türlü düşünceyi yapıştırmak değildir. Bir dakikalığına oturun ve kendinize şu soruyu sorun: Hikâyemde ihtiyaç duyduğum şey gerçekte ne? Vampirler, kurt adamlar, cadılar, krallar, korsanlar… Bir adım geri atın ve neden hikâyenizde bu şeylere yer verdiğinizi ve gerçekten buna gerek olup olmadığını yansıtın. Hikâyenizdeki her şeyin bağlantılı olması hikâyenizi anlamlı kılar. Ancak bunun tersi olduğunda ve bağlantılar zayıf bir şekilde yapıldığında kullandığınız stratejinin doğru olup olmadığını düşünmenizde yarar var. Bunu yapmakta zorluk yaşıyorsanız hikâyenizin ana karakterlerinin güçlü ve zayıf yönlerini yazın. Diğer karakterlerin de aynı şekilde güçlü ve zayıf yönlerini yazın. Benzer karakterler olsa da diğer öykülerde bu karakterlerin henüz yazılmamış güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye çalışın. Tüm düşünceler zihninize eksiksiz şekilde gelmez ama bunlardan bazıları sizi çerçevenin dışına çıkarmaya yardımcı olacaktır.

3) Katmanlar sizin dostunuzdur: Birçok kez düşüncelerimiz tek boyutlu olarak ortaya çıkar. Eğer sadece bu düşünceyi alıp onunla birlikte koşarsanız, bu tek boyutlu düşünceyle başladığınız hikâyenizi bir süre sonra kendi ellerinizle öldürmüş olacaksınız. Bu, size ait olmayan bir eser üzerinde bir kazanç beklemeden eğlence olsun diye yazdığınız taklit bir öykü olmaktan öteye geçemez. Tek boyutlu bir düşünceyle başladığınız bir hikâyeyi çeşitli düşünce katmanlarıyla zenginleştirirseniz güzel bir hikâye yazabilirsiniz. Bunu kavramak, bazı yazarlar için zordur. Çünkü biz sabırsızız ve bu zaman alan bir şey. Acele etmemeliyiz çünkü mükemmel düşünceler zaman alabilir. Beyin fırtınası yapmalıyız. Üç veya dört düşünceniz varsa bunları bütünleştirmelisiniz. Bu, hikâyenizi özgün yapmaz ama hikâyenizin temel dayanak noktası olur. Aklınıza ilk gelen düşünceyle hikâyenize başlamayın. Kendinize ilginç ve yeni bir açıdan bakma ve düşünme fırsatı verin.

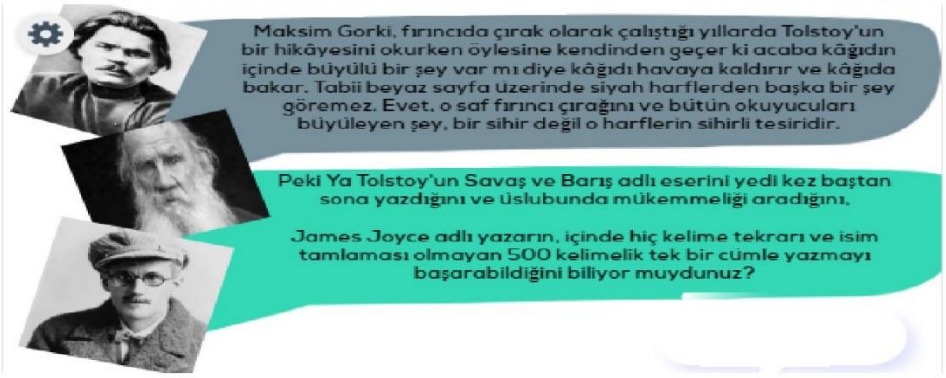
4) Karakterlerinize farklı olaylar yaşatın: Çoğu karakterleri tahmin edebilirsiniz. Bunlar, gerçekçi olmayan ve oldukça mükemmel karakterlerdir. Tipik bir karakteriniz var mı? Onlara garip bir olay yaşatın ve karanlık bir sır verin. Özel durumları düşünün. Karakterler, beklenmedik tepkiler verebilir. Onlara farklı olaylar yaşatın. Karakterlerin arka planda yaşadıklarını anlatın. Bu, yalnızca karakterleri ve hikâyeyi daha ilgi çekici yapmayacaktır aynı zamanda daha önce ölen yüzlerce karaktere de yeni bir nefes verecektir.

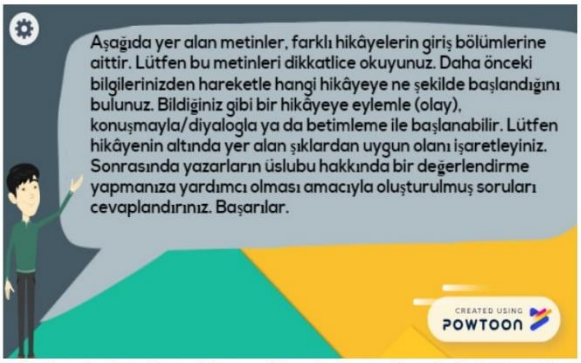
5) Kendi beklentilerinize meydan okumayı göze alın: Birçok hikâye, araba kovalama ve romantik olay örgüsü içerir. Çünkü onlar kolaydır, rahattır. Onları nasıl yazacağımızı biliyoruz. Bu klasik sahneleri bir kenara bırakın. Çünkü yazılan hikâyelerde bunlar zaten var. Ana karakterler hep iyi şeyler yapar, iyi bir insandır. Kötü çocuk sürekli kötü şeyler yapar ve iyi çocuk gibi değildir. Bunlar beklentiler. Okuyucular, okudukları hikâyede beklenmedik şeyler de görmek isterler. Bir savaş sahnesi düşünün. Bu savaşı fiziksel gücüyle kazanan bir karakterin ne kadar sıkıcı olacağını düşünün. Bu zaten bekleniyordu. Karakterinizin akla ihtiyacı var. Ve kötü çocukları yenmesi için bunu doğru şekilde kullanmaya. Savaşı kazanması da şart değildir. Belki de savaşı kazanamaz ve bundan bir ders çıkarır. Özgün olmak istiyorsanız hikâyenizdeki hangi düşüncelerin daha önceden yazılanlardan farklı olduğunu düşün.

Bu çok sağlam ve kullanımı kolay yollar, hikâyenin özgün olmasına yardımcı olacaktır. Başarılar dilerim.

EK 38. Yedinci Haftanın Sınıf İçi Aşamasına Ait Çalışma Kâğıdı







Üç Kara Kral

Kentin karanlık kenar mahallelerinde paldır küldür yürüyordu adam. Göğe karşı yıkık evler duruyordu. Ay yoktu ve kaldırım bu vakitsiz adımlardan ürkmüş gibiydi. Derken eski bir tahta çit buldu adam. Çürümüş tahtalardan biri iniltiyle kopana dek çite tekmeler savurdu. Gevrek ve tatlı bir koku saçıldı etrafa. Kentin kenar mahallelerinde paldır küldür yürüyüp geri döndü adam. Gökte yıldız yoktu.

Kapıyı açınca, karısının soluk mavi bakışlarıyla karşılaştı. Yorgun bir yüzden geliyordu bakışlar. Karısı soludukça solukları ak ak sarkıp kalıyordu odanın içinde. İşte öylesine soğuktu. Adam kemikli dizini büküp kırdı tahtayı. Tahta inledi. Gevrek ve tatlı bir koku saldı dört bir yana. Adam tahtadan bir parça alıp burnuna tuttu. Neredeyse pasta gibi kokuyordu mübarek; usulca güldü. Sakın, diye seslendi karısının gözleri, sakın gülme, çocuk uyuyor.

Adam, tatlı ve gevrek tahta parçalarını küçük saç sobaya attı. Birden tutuştu, parıldadı tahtalar ve bir avuç sıcaklık ışık saçtı odanın içine. Işık minik, toparlak bir yüz üzerine düştü pırıl pırıl ve bir an öylece kaldı. Yüz henüz bir saatlikti, ama bir yüzdeki her şey vardı kendisinde: kulaklar, burun, ağız ve gözler. Gözler iriydi besbelli. Yumuktular ya, yine de belli oluyordu bu. Ama ağız açıktı ve hava usul usul girip çıkıyordu aralıktan. Burun ve kulaklar kıpkırmızıydı. Yaşıyor, diye geçirdi içinden kadın. Ve küçük yüz uyuyordu. *(Wolfgang Borchert)*

a) Eylem (olay) **b)** Konuşma (diyalog) **c)** Betimleme

Hep O Dar Kapı

Geldiler. Gittiler… Telefonlar çaldı. Mektuplar… Hüzünlü sesler, el sıkmalar, selâm vermeler, hatta gözyaşları… Omuzlara vurmalar. Yoldan geçenler tanıdı, uzaktan acır gibi baktı. Kimi de gülerek, oh olsun dercesine. Kimi küçümsedi, kimi hayranlık duydu. Bir yapının beklenmedik bir anda çöküşü gibi. Ya da tepeden düşüş.

Kişi birden sezemez, anlayamaz. Ters anlamlar verir. Öyleydi o da. Erkenden yollara düşmek. Komşular görmeden. Her zamanki duraktan binmemek otobüse. Sabah trenini bilerek kaçırmak. En iyisi bir dolmuş. O da ileriki duraktan. Yürümek belki de. İş yeri ne denli uzak olsa da. Bir kıyı boyunca. Pardösünün yakaları kalkık. Bir de sigara parmaklarında, söndü sönecek. Karagözlükler gözlerinde.

Hiçbirini yapamadı. Yapmak istemedi. Niye yapsın? Sokağa çıksa, iş yerine gitse ne olacak? O kişileri daha önce de gördü. Yıllardır. Bir kapıdan girecek. Selâmlar, hatır sormalar, "geçmiş olsun"lar… *(Oktay Akbal)*

a) Eylem (olay) **b)** Konuşma (diyalog) **c)** Betimleme

Otlakçı

-Efendim, tütün tabakasını ortada unutmaya gelmiyor, insafsız herif, tütünün ne kadar saçak yeri varsa içti, tozları bana kaldı. Çok otlakçı gördüm ama böylesine hiç rast gelmedimdi. Bizim rahmetli de otlakçı idi ama hiç olmazsa bir inceliği vardı, adamı eğlendirirdi… *(Memduh Şevket Esendal)*

a) Eylem (olay) **b)** Konuşma (diyalog) **c)** Betimleme

Denizin Değiştirdiği

"Peki" dedi adam. "Ne oldu?"

"Hayır, dedi kız. "Anlatamam."

"Yani anlatmak istemiyorsun."

"Anlatamam." dedi kız. "Anlatamam diyorum."

"Yani anlatmak istemiyorsun."

"Peki" dedi kız. "Nasıl istersen öyle düşün."

"Nasıl istersem öyle düşünmüyorum. Keşke düşünebilsem."

"Düşünüyorsun ne zamandır." dedi kız… *(Ernest Hemingway)*

a) Eylem (olay) **b)** Konuşma (diyalog) **c)** Betimleme

Kamyon

Kamyon, Zincirli Han'ın dar ve basık kapısından, yan duvarlara sürtünüp sıvaları dökerek ve üzerine bağlanmış sepetlere çuvalları dört tarafa fırlatarak ıkına sıkına çıktı. Şoför bir eliyle direksiyona yapışmış, dört metre genişliğindeki sokağın karşı tarafındaki berber dükkanlarına girmeden sola manevra yapabilmeye uğraşıyor, öteki eliyle de ağzına peynirli pide tıkıyordu... *(Sabahattin Ali)*

a) Eylem (olay) **b)** Konuşma (diyalog) **c)** Betimleme

Boz Eşek

Irmaktan su taşıyan çocuklar dağ yolunda ihtiyar bir adamın yattığını haber verdiler. Bir boz eşek de başıboş, orada dolaşıyordu. Hüsmen Hoca "Varıp bakalım." dedi. *(Refik Halit Karay)*

a) Eylem (olay) **b)** Konuşma (diyalog) **c)** Betimleme

Kalekale

Kalekale, baktı babası evde yok, anası ekmeğin başında; koyunları ağıla katıverip koştu… Çıktı direksiyonun başına. Boncukları sallanıyordu kamyonun. Dikiz aynasının yanında babasının bir belgeye yapışık resmi vardı, mika içinde. Ama neyle açacaktı kontağı? Evirdi, çevirdi. Bilmiyordu anahtarsız çalıştırmayı. Belki evde babasının deri ceketinin cebindeydi anahtar. Kamyon evin önünde durduğuna göre… Babası fasulye sulamaya gitmişti. Elmalı deresine… *(Fakir Baykurt)*

a) Eylem (olay) **b)** Konuşma (diyalog) **c)** Betimleme

Cumartesi Yalnızlığı

"Kavga ettik." dedi kız eve girince. Püf! Ev mi bu da yani. "Sakız çiğneme." dedi kız kardeşine, şakır şukur sesler alabildiğine. Ana ağır kokulu bir şeyler pişiriyordu içeride, mangalı yakmışlardı bile. "Babam dönmedi mi daha?" dedi. Baba kapıyı açtı aynı anda. "Aldınız mı haftalığı?" dedi. Aldık ya, sana ne, ben ırgat gibi çalışıyorum bütün gün. Ama baba dinlemezdi böyle sözleri. Yapıştırırdı tokadı… *(Selim İleri)*

a) Eylem (olay) **b)** Konuşma (diyalog) **c)** Betimleme

Bekleyiş

Fayton onu Buenos Aires'in kuzeybatı kesimindeki o sokakta, dört bin dört numaranın önünde bıraktı. Daha saat sabahın dokuzu olmamıştı; adam, üzerleri tozlu çınar ağaçlarını, her birinin altındaki dört köşe toprak parçasını, küçük balkonlu saygın evleri, aynı sıradaki eczaneyi, boya ve nalburiye dükkanının donuk renkli tabelalarını onaylarcasına gözden geçirdi. Uzun, penceresiz bir hastane duvarı, sokağın karşı yanındaki yaya kaldırımına sırtını vermişti; daha aşağıdaki limonluklardan güneş ışıkları yansıyordu. *(Jorge Luis Borges)*

a) Eylem (olay) **b)** Konuşma (diyalog) **c)** Betimleme

Sabah Kahvaltısı

Sabah çok erkendi. Doğudaki dağlar koyu maviydiler, arkalarından onları ufka kıpkırmızı çizen güneşin ışıkları yükseliyordu. Yükselip başımın üstüne doğru geldikçe soğuyan, bozlaşan, donuklaşan bu ışıklar, batıya yakın bir yerde geceye karışıyor, eriyip gidiyordu.

Soğuktu, pek bir acı vermiyordu ama ellerimi ovuşturup ceplerime sokmuş, kamburumu çıkarmış, ayaklarımı vuruyordum. Vadinin içinde, benim bulunduğum yerde, toprak sabahın boz rengine boyanmıştı. Bir dağ yolu boyunca yürüyordum. İleride, yolumun üstünde, topraktan biraz daha açık boz renkte bir çadır gördüm. Çadırın yanındaki eski, paslı bir sac sobanın çatlaklarından alevlerin turuncu parıltıları sızıyor, sobanın dar, kısa borusundan fışkıran duman dağılıp yok olmadan önce uzun bir zaman yükseliyordu. *(John Steinbeck)*

a) Eylem (olay) **b)** Konuşma (diyalog) **c)** Betimleme

Aşağıdaki üslup özellikleri hangi hikâyelerde bulunuyor? Karşısına yazınız.

a Şiirsel.....

b Devrik cümleler var.....

c Benzetmeler var.....

d Betimlemeler var.....

e Uzun cümleler var.....

f Kısa cümleler var.....

g Tamamlanmayan ifadeler var.....

h Karşılaştırmalar yapılmış.....

i Diyaloglar fazla.....

j Kelime tekrarları var.....

k Açık/anlaşılır/doğal bir dil kullanılmış.....

l İlk okuyuşta anlaşılmayan süslü bir dil kullanılmış.....

m Soru cümleleri var.....

n Ayrıntılı anlatımlar var.....

o Yüzeysel bir anlatım var.....

p Merak uyandırıcı/sürükleyici bir anlatımı var.....

Siz olsaydınız nasıl yazardınız?
Buradaki hikâyelerden birini seçin ve hikâyeyi kendi cümlelerinizle yeniden yazın.

Örnek:

"Kavga ettik." dedi kız eve girince. Püf! Ev mi bu da yani. "Sakız çiğneme." dedi kız kardeşine, şakır şukur sesler alabildiğine. Ağır kokulu bir şeyler pişiriyordu içeride, mangalı yakmışlardı bile. "Babam dönmedi mi daha?" dedi. Baba kapıyı açtı aynı anda. "Aldınız mı haftalığı?" dedi. Aldık ya, sana ne, ben ırgat gibi çalışıyorum bütün gün. Ama baba dinlemezdi böyle sözleri. Yapıştırırdı tokadı… *(Selim İleri)*

Kızın eve girmesiyle "Kavga ettik." demesi bir oldu. Evdekiler buna şaşırmamıştı. Çünkü bu, onun ilk kavgası değildi. Ne yaşadıkları derme çatma evi ne de her gün ona "Sakız çiğneme." diyerek çıkışan abisini severdi. Babasını da pek sevdiği söylenemezdi. Nasıl sevsin? Babası için önemli olan tek şey herkesin eve para getirmesiydi. O gün para getirmeyen her kimse, evin babasının tokatlarının ilk müşterisi olurdu. Ama bugün diğer tüm günlerden farklıydı. Çünkü kız ilk kez babasına karşı bu kadar cesaretli olabilmiş ve "Sana ne?" kelimesi, bir okun yaydan çıkması gibi çıkmıştı ağzından.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Ne Yaptım?

Örnek:

Hikâyedeki bazı cümle yapılarını değiştirdim. Hikâyeye yeni cümleler ekledim. Bazı benzetme unsurlarına yer verdim. Hikâyede "… dedi." ve "…dedi kız." şeklindeki ifadeler çok olduğu için bunları değiştirdim. "Tokatların müşterisi olmak" gibi özgün ifadeler kullanmaya çalıştım.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

En sevdiğiniz anlatım hangisi oldu? Niçin?

En çok sevdiğim hikâye .....

Çünkü.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 39. Sekizinci Hafta Videolarına İlişkin Tanıtıcı Bilgi ve Video Metinleri

(1)

Videonun adı: Hikâyelerde Sık Yapılan Yanlışlar

Video süresi: 6’ 53”

Kaynak: Kristen Stewart

Video metni:

Arkadaşlar merhaba. Bugün, hikâye yazarken sık yapılan yanlışlardan bahsedeceğiz. Bunlardan birincisi:

1) Başarısız planlama

Zihninizde yüz milyonlarca düşünceye sahip olabilirsiniz ve hikâye yazmaya yeni başlayanlar olarak bu düşünceleri tutarlı, iyi anlatılmış bir hikâyeye çevirmek son derece zor olabilir. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan sığ bir taslağınız olsa bile en azından nereden başlayacağınızı, gelişme bölümünde ne olacağını ve hikâyenizi nasıl sonlandıracağınızı biliyorsunuzdur. Hikâyenizin bölümlerini ayrıntılı bir taslak halinde planlamanızı önemle tavsiye ederim. Bunu nasıl yapacağınız önceki videolarımızda anlatılmıştı. Bir yazıyı genel hatlarıyla planlamadan yazmaya başlamak sık yapılan yanlışlardan biridir.

2) Anlatıcı bakış açısı konusunda kararsız olmak

Dört önemli bakış açısı vardır: 1. kişi (ben); 2. kişi (sen); 3. kişi (o); Ve hâkim bakış açısı (yani yazarın karakterlerle ilgili her türlü bilgiye sahip olduğu bakış açısı). Yazarlar olarak bunlardan birini tercih etmeli ve hikâye boyunca olayları bu bakış açısıyla vermelisiniz.

3) Anlatım ve gösterme arasındaki dengesizlik

Yazma sanatı, bir yazarın hikâyesinde yer verdiği karakterlerin dünyasını okuyuculara tam anlamıyla gösterebilme becerisidir. Biri size, oluşturduğu bir karakterin yaz ayının ortasında bir okyanusta tekneyle seyir hâlinde olduğunu söyleyebilir. Fakat bir yazar olabilmek için havadaki nemin cilde yapışma hissini, tuz ve yosun kokusunu, yaz sıcağının cildi bronzlaştıran inanılmaz etkisini ya da güneş kreminin ısıyla birleştiğinde omuzlarda neden olduğu karıncalanma hissini okuyucuya geçirmek gerekir. Bazı yazarlar anlattıkları şeyi okuyucuya hissettirmek konusunda başarısızdır. Bu noktada nitelikli ve doğru zamanda yapılmış betimlemelere ihtiyaç vardır. Videolarımızda bunun ne şekilde yapılacağı anlatılmıştı.

Bir şeyleri "anlattığınızda" okuyucularınız kendilerini gerçek hikâyeden uzaklaştırabilir çünkü olayların sürekli anlatılması ve bu olayların gerçekleştiği sahneye ilişkin detay verilmemesi okuyucuyu bir süre sonra sıkabilir. Oysa bu olayların sahnelenmesi ve betimlenmesi, onları hikâyeye yakınlaştırır. Burada hassas bir denge var, bu nedenle hangi bilgilerin söylenebileceğini ve hangi bilginin gösterilmesi gerektiğini seçmeniz gerekiyor. Hikâyenizde anlattığınız şeyleri sahnelere dönüştürmenin bir yolunu bulun ve bunları hangi karakterlerin en iyi şekilde göstereceğine karar verin. Örneğin bir karakterinizin kıskanç olduğunu söylüyorsanız kıskanç olduğu konusunda okuyucuyu ikna edebileceğiniz bir olaya yer vermeniz gerekebilir. Böylece okuyucu ilgisini canlı tutabilirsiniz.

4) Diyalogların az/hatalı kullanımı

Kötü şekilde kurgulanan diyaloglar genellikle aynı sesleri çıkartan çok sayıda karakterin doğallıktan uzak konuşmalarıdır. İyi diyalog, karakterlerin gerçekten hikâyenin olay örgüsü ile ilgili önemli sayılabilecek bilgileri birbirlerine aktardıkları diyalogdur. Sonuçta yazarlar diyaloglarının okuyucuya ekstra bilgiler vermesini, karakterlerin ruhlarında yeni bir pencere açmasını ya da olay örgüsüne farklı bir boyut kazandırmasını sağlamalıdır.

Diyalog hem söylenmeli hem de gösterilmeli. Söylenmesi nasıl oluyor? Şu şekilde: "Ciddi olamazsın." dedi şaşkınlıkla. Bunu gösterirsek bir eylemle buna inandırıcılık ve somutluk kazandırmamız gerekir. Örneğin "Elindeki kaşığı düşürdü ve gözleri daha da büyüdü. "Şaka yapıyor olmalısın." dedi.

5) Düzeltme ve Düzenleme eksikliği

Hikâyenizi yazdığınızda yazım hatalarını, anlatım bozukluklarını ve noktalama yanlışlarını düzeltmelisiniz. Bu konuda yapılan yanlışlar çok fazla. Düzenleme de en az düzeltme kadar önemli, ayrıntılı ve karmaşıktır. Yazdığınız hikâyeden bir bölümü kaldırma, hikâyeye yeni karakterler, yeni mekânlar ya da bölümler ekleme gibi eylemleri gerçekleştirmek isteyebilirsiniz. Yazdığınız hikâyenin sonunu daha farklı bitirmek ya da bölümler arasındaki geçişleri daha etkili bir yolla sağlamak gibi. Bunları yapabilmek için yazdıklarınızı mutlaka okumalısınız. Bu okumayı şartlar uygunsa yüksek sesle yapmak daha iyi bir sonuç almanızı sağlayacaktır. Böyle yaparsanız hatalarınızı belirleme ve onları düzeltme şansınız artar.

6) Hikâye türüyle başka türleri karıştırma

a) Hikâyeyle masalı karıştırma

Masallarda yer ve zaman belirsizdir. Olağanüstü olay ve karakterler vardır. Her şeyiyle hayal ürünüdürler. Kalıplaşmış ifadeler ve tekerlemeler oldukça sık kullanılır. Ve olaylar –miş'li geçmiş zamanla okuyucuya aktarılır. Sonunda her zaman iyiler kazanır. Hikâyelerde ise yer ve zaman bellidir. Genellikle yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olaylar anlatılır. Kalıplaşmış ifadeler yoktur. Genellikle –di'li geçmiş zaman kullanılır. Bu yüzden bu iki tür birbirine karıştırılmamalıdır. Yazılan hikâyelerde "Bir varmış bir yokmuş.", "Evvel zaman içinde kalbur saman içinde." gibi ifadeler kullanılmamalıdır. Ayrıca sık yapılan hatalardan biri de yüklemlerde –miş'li geçmiş zamanın kullanılmasıdır. Hikâyelerde bu yapılmamalıdır.

b) Hikâyeyle anıyı karıştırma

Hikâyede kurgulama yapılabilirken anılarda olay değiştirilmeden verilir. Anılarda sadece birinci kişi ağzı kullanılır. Hikâyeler birinci ve üçüncü ağızdan yazılabilir.

7) Tekrara düşme

Tekrar, hikâyemizde belli noktalara daha fazla vurgu yapabilmek adına önemlidir. Ancak aşırıya kaçılmamalıdır. Aynı olaylar hikâyenin farklı bölümlerinde herhangi bir farklılık olmaksızın aşırı şekilde tekrar edilirse bu durum, okuyucunun sıkılmasına neden olacaktır. Tekrar yaparken aşırıya kaçmadığınızdan emin olun.

8) Sabırsız olma ve mucizeler bekleme

Akla bir hikâye konusunun gelmesi zaman alır. Bir hikâye yazmak ve yazılan hikâyeyi düzenlemek de öyle. Yazma yolculuğunun tamamı zaman alır. Bu yüzden yazarken sabırlı olun. Sabırsız olmak hikâyenizin daha fazla hata riski taşıması demektir. Okuyucuların, hatalarla dolu bir hikâye okumalarını istemezsiniz. Bu yüzden kısa sürede mucizeler yaratmayı denemek yerine düşüncelerinizin olgunlaşmasını bekleyin ve öyle yazın.

(2)

Videonun adı: Başarılı Bir Hikâye Yazarı Olabilme Yolları (Başarılı Yazarların Alışkanlıkları)

Video süresi: 3' 38"

Kaynak: Powtoon

Video metni:

İnsanların başarılı bir hikâye yazarken neler yaptığını merak ettiniz mi? Bugün, son derece başarılı yazarların alışkanlıkları hakkında konuşacağız.

1. Çok okuyun.

Çok okuyun, böylece konu alanınıza odaklanabilirsiniz. Sadece hikâye değil farklı türdeki kitapları da okumalısınız. Yazarlar, üsluplarının sıradan olmasını önlemek için sürekli okumalıdırlar. Okumanın gücü muhtemelen ilk etapta bir yazar olmaya ilham veren şeydir, o hâlde okumayı yazar olma sürecinizin bir parçası yapın.

2. Zamanınızı akıllıca yönetin.

Hepimiz meşgulüz fakat meşgul olmak bir bahane değildir. Öncelikle ne zaman yazacağına karar vermeniz gerekiyor. Ne zaman yazacaksınız? Yazmak için ilham gelmesini beklemeyin. Yazmak için "zaman bulmaya" çalışmayın. Bunun yerine zaman koyun. Yazmayı günlük programınızın bir parçası yapın ve bu programa uyun.

3. Yazma amacınızı belirleyin ve bu amaçlara ulaşmak için ayrıntılı bir plan yapın.

Her yazının bir amacı vardır. Bu amacı göz önünde bulundurarak bir plan yapın. Hikâye yazarlarının başarısız olmasının bir nedeni de yazmadan önce bir planlama yapmamalarıdır. Planlama, düşünceleri belli bir ana düşünce etrafında toplamanın ön koşuludur. Bunun ne şekilde yapacağınız video anlatımlarımızda mevcut arkadaşlar.

4. Sizi mutlu eden bir yer bulun.

Üretken olabilmeniz için hikâyenizi hangi mekânlarda yazmaya gereksinim duyduğunuzu belirlemelisiniz. Bazı insanlar yoğun ve gürültülü yerlerde çalışabilirler. Bazılarıysa kendilerini kimsenin onlara ulaşamayacağı bir yere kapatmak ve orada yazmak ister. Sizin için hangisinin daha iyi olduğunu bulun ve üretken bir yazar olabilmek için bu mekânlarda yazın.

5. Bir şeyler yazmaya başlayın.

Planlama aşamasından sonra bir şeyler yazmaya başlayın. Çünkü bir şeyler yazmazsanız düzenleyecek bir şeyiniz de olmaz. Yazmaktan korkmayın. Yazı yazma ve düzenleme iki çok farklı şey ve beynin farklı taraflarını kullandığınız iki eylem. Yazarken, yaratıcılığınızı kullanın ve beyninizin sağ tarafını çalıştırın. İlk taslağınızı yazdıktan sonra geri gidebilir ve düzenleyebilirsiniz. Ama önce, yazın.

6. Yapıcı eleştirileri dikkate alın, diğer olumsuzluklar yazma motivasyonunuzu düşürmesin.

Hayatta öğrenmeniz gereken bir şey varsa o da insanların eleştiri yaparken bazen kaba olabilmesidir. Yazdığınız hikâye göz kamaştırıcı ve mükemmel olsa bile illa ki yazdıklarınızda birilerinin hoşuna gitmeyecek bir şeyler olacaktır. Bunun için yapabileceğiniz şey yapıcı ve yazdıklarınızı geliştirmenize katkı sağlayacak eleştirileri dikkate almak. Diğer olumsuz durumların sizin yazma motivasyonunuzu düşürmesine izin vermeyin.

7. Yazar ekibinizi büyütün.

Yazdığınız hikâyeleri başta aileniz, öğretmenleriniz ve arkadaşlarınız olmak üzere çevrenizdeki insanlarla paylaşın. Onlara, "Sen olsaydın nasıl yazardın?" sorusunu sorun. Bu şekilde hikâyenizi yazma, düzenleme ve değerlendirme deneyimleriniz daha zengin olacaktır.

8. Yaptığınız şeyi sevin.

Hikâye yazmak sanıldığı kadar kolay bir şey değil. Yanlış yapmaktan korkmayın. Yapabildiğiniz kadarını önemseyin ve daha iyisini yapmaya çalışın. Üretken bir yazar olabilmeniz için içinizdeki yanlış yapma korkusunu yenmelisiniz.

Evet. Başarılı yazar olabilmeniz için bunları yapmalısınız arkadaşlar. Bir sonraki videomuzda görüşmek üzere. Hoşça kalın.

EK 40. Uygulamanın Sekizinci Haftasında Yapılan Flipquiz Etkinliğine Ait Çalışma Kâğıdı



EK 41. Uygulamanın Sekizinci Haftasında Öğrencilerin Akranlarının Yazılarıyla İlgili Değerlendirmelerini Yazdıkları Etkinlik Kağıdı

HİKAYEYİ DEĞERLENDİRME

CEZAMSA ÇEKERİM.



ıp.wizer.me/print/cbGDChELYnOn

Elbette yazım kurallarına uymamanın cezası bu kadar ağır değil . Ancak iyi bir yazı yazabilmeniz için yazım kurallarına uymanız şart. Hikâyelerinizi oluştururken de başkalarının yazdığı hikâyeleri değerlendirirken de yazım denetimi yapmanız gerekiyor. Şimdi arkadaşlarınızın hikâyelerini değerlendirme zamanı. Değerlendirmeyi yalnızca yazım kuralları açısından değil içerik ve anlatım açısından da yapmanız gerekiyor. Değerlendirmeyi yaptıktan sonra alttaki kısma kendi yazma deneyimlerinizden de hareketle kısa bir değerlendirme yazısı yazın lütfen.

Başarılar.

EK 42. Deney Grubundan Bir Öğrencinin Son Testte Yazdığı Hikâye

BENİ AFFET BABA

Evliliğinden beri evinde kalan babası yüzünden eşiyle sürekli tartışıyordu. Eşi babasını istemiyor ve onun evde bir fazlalık olduğunu düşünüyordu. Tartışmalar bazen inanılmaz boyutlara ulaşıyordu. Yine böyle bir tartışma anında eşi bütün bağları kopardı ve "Ya ben giderim, ya da baban bu evde kalmayacak" diyerek rest çekti.

Eşini kaybetmeyi göze alamazdı. Babası yüzünden çıkan tartışmalar dışında mutlu bir yuvası sevdiği ve kendini seven bir eşi ve bir de çocukları vardı. Eşi için çok mücadele etmişti evliliği sırasında. Ailesini ikna etmek için çok uğraşmış ve çok sorunlarla karşılaşmıştı. Hala onu ölürcesine seviyordu. Çaresizlik içinde ne yapacağını düşündü ve kendince bir çözüm yolu buldu. Yıllar önce avcılık merakı yüzünden kendisi için yaptırdığı kulübe tipi dağ evine götürecekti babasını. Haftada bir uğrayacak ve ihtiyacı neyse karşılayacak, böylelikle eşiyle de bu tür sorunlar yaşamayacaktı. Babasına lazım olacak bütün malzemeleri hazırladıktan sonra yatalak babasını yatağından kaldırdı ve kucakladığı gibi arabaya attı. Oğlu Can "Baba ben de seninle gelmek istiyorum" diye ısrar edince onu da arabaya aldı ve birlikte yola koyuldular.

Karakışın tam ortalarıydı ve korkunç bir soğuk vardı. Kar ve tipi yüzünden yolu zor seçiyorlardı. Minik Can sürekli babasına "Baba nereye gidiyoruz?" diye soruyor ama cevap alamıyordu. Öte yandan nereye götürüldüğünü anlayan yaşlı adamsa gizli gizli gözyaşı döküyor oğlu ve torununa belli etmemeye çalışıyordu. Saatler süren zorlu yolculuktan sonra dağ evine ulaştılar. Epeydir buraya gelmemişti. Baraka tipindeki dağ evi artık çürümeye yüz tutmuş, tavan akıyordu. Barakanın bir köşesini temizledi hazırladı ve arabadan yüklendiği yatağa yerleştirdi. Tipi adeta barakanın içinde hissediliyordu. Barakanın içinde fırtına vardı adeta. Çaresizlik içinde babasını izledi. Dona şimdiden üşümeye başlamıştı. Yarın yine gelir bir yorgan ve birkaç battaniye getiririm diye düşündü. Öyle üzgündü ki Dünya başına göçüyor gibiydi. O bu duygular içindeyken babası yüreğine bıçak saplanmış gibiydi. Yıllarca emek verdiği oğlu tarafından bir barakaya tek ediliyordu.

FABER-CASTELL

Gururu incinmişti içi yanıyordu ama belli etmemeye çalışıyordu. Minik Can ise onlara hiçbir anlam veremiyordu. Anlamsızca ama dedesinden ayrılacak olmanın vermiş olduğu üzüntüyle sadece seyrediyordu. Artık gitme zamanıydı. Babasının yatağına eğildi yanaklarını ve ellerini defalarca öptü. Beni affet der gibi sarıldı, koklaadı. Artık ikisi de kendine hakim olamıyor ve hıçkıra hıçkıra ağlıyordu. Buna mecburum der gibi baktı babasının yüzüne ve Can'ın elini tutup hızla barakayı terk etti.

Arabaya bindiler. Can yola çıktıklarında ağlamaya başladı neden dedemi o soğuk yerde bıraktın diye. Verecek hiçbir cevap bulamıyordu, annen böyle istiyor diyemiyordu. Can "Baba sen yaşlandığında bende seni buraya mı getireceğim" diye sorunca dünyası başına yıkıldı. O sorunun yöretilmesiyle birlikte deliler gibi geri çevirdi arabayı. Barakaya ulaştığında "Beni affet baba" diyerek babasının boynuna sarıldı. Baba oğul sıkı sıkı sarılmış ve çocuklar gibi hıçkıra hıçkıra ağlıyorlardı. Oğlu "Baba beni affet" diye hatasını belli ediyordu. Babası oğlunun bu sözlerine en anlamlı cevabı veriyordu...

"Geri geleceğini biliyordum yavrum. Ben babamı dağ başına atmadım ki, sen beni atasın. Beni bu dağda bırakmayacağını biliyordum."