



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZ-DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN  
TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA  
SÜRECİNDE GÖZDEN GEÇİRME-DÜZELTME  
BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

**GÜLSÜM SERTOĞLU**

**Denizli-2021**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖZ-DÜZENLEMELİ STRATEJİ GELİŞTİRME EĞİTİMİNİN TÜRKÇE  
ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZMA SÜRECİNDE GÖZDEN  
GEÇİRME-DÜZELTME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ**

**Gülsüm SERTOĞLU**

**Danışman**

**Prof. Dr. Derya YAYLI**

## **JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI**

Bu çalışma, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Hakan ÜLPER

Üye: Prof. Dr. Derya YAYLI

Üye: Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun ...../...../.....  
tarih ve ...../..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mustafa BULUŞ

Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Gülsüm Sertoğlu

## TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın tamamlanma sürecinde değerli tecrübe ve görüşleriyle bana yol gösteren, meslek yaşamımda da her zaman örnek alacağım saygıdeğer danışmanım Prof. Dr. Derya YAYLI'ya süreçteki hoşgörölü ve anlayışlı tutumu için teşekkür ederim.

Çalışma konumu belirlememde ve tezimin uygulama sürecinde göstermiş olduğu destek ve yardımları için değerli hocam Doç. Dr. Gökhan ÇETİNKAYA'ya teşekkürlerimi sunarım. Araştırmaya yönelik uzman görüşlerini benimle paylaşan ve uyarılama çalışmalarını gerçekleştirdiği ölçeği kullanmama izin veren sayın hocam Prof. Dr. Hakan ÜLPER'e çok teşekkür ederim.

Başta, beni yazma konusunda cesaretlendiren, hiçbir zaman desteğini esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. Ümit YILDIZ olmak üzere lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden yararlandığım çok kıymetli ders hocalarım; Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK, Prof. Dr. Yusuf TEPELİ, Prof. Dr. Bedri SARICA, Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN, Doç. Dr. Cemal BAYAK, Doç. Dr. Feyza TOKAT, Dr. Öğr. Üyesi Ali DONBAY, Dr. Öğr. Üyesi M. Metin TÜRKTAŞ, Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ASLAN ve Öğr. Gör. Canan ALPLER YALÇIN'a teşekkür eder onların nezdinde bugüne kadar bilgilerinden yararlandığım, üzerimde emeği olan tüm hocalarıma saygılarımı sunarım. Bu araştırmada katılımcı olarak yer alan 2019/2020 yılı, Pamukkale Üniversitesi, Türkçe öğretmenliği lisans programı 3B sınıfı öğrencilerine, eğitime sabırla ve istekle devam ettikleri için teşekkür ederim. Ayrıca araştırmanın veri analizlerini yapabilmem için zaman ayıran ve değerli görüşlerini benimle paylaşan Arş. Gör. Burak ASMA'ya teşekkür ederim.

Son olarak bu çalışmanın her aşamasında maddi ve manevi olarak bana yardımcı olan, ilgi ve desteklerini her zaman hissettiren canım aileme, beni yetiştirip günlere getiren annem Muhsine ve babam Adem SERTOĞLU'na, varlıklarıyla bana her zaman güç veren ağabeylerim Mustafa ve Fatih SERTOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

### Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Sürecinde Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerileri Üzerine Etkisi

SERTOĞLU, Gülsüm

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD,

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Derya YAYLI

Şubat 2021, 126 sayfa

Bu çalışmada, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin (ÖDSGE), Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilme becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Karma desen araştırma yöntemlerinden açıklayıcı desenle yapılandırılan çalışmada, tek grup ön-test ve son-test deneysel desen kullanılmıştır. Ayrıca nicel bulguları desteklemek amacıyla görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, kolay ulaşılabilir ve ölçüt örneklem yöntemleriyle belirlenen 56 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri ÖDSGE öncesi ve sonrası katılımcıların oluşturduğu taslak metinler ve gözden geçirilip düzeltilmiş metinler yoluyla elde edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Toplanan veriler; Yazılı Metinlerde Yer Alan Sapmaları Tanımlama ve Sınıflandırma Formu, alanyazında sıklıkla kullanılan gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini içerme durumu ve Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (ÇNÖ) bağlamında betimsel-içerik analiziyle incelenmiştir. Alt problemlerin çözümlenmesinde, betimsel istatistikler, t testi, normallik ve wilcoxon işaretli sıralar testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların son-testte, biçimsel değişikliklere oranla anlamsal değişiklikleri daha sık gerçekleştirdikleri görülmüştür. Diğer yandan katılımcıların, biçimsel ve anlamsal sınıflandırma alt ulamlarından noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliği puanları arasında anlamlı bir farklılaşma belirlenirken yazım ulamında anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. ÖDSGE sonrası katılımcıların strateji kullanımlarına yönelik ekleme, silme, yer değiştirme, bölme ve yeniden yazma strateji kullanımlarının arttığı ancak değiştirim ve birleştirme strateji kullanımlarının düştüğü, toplam strateji kullanımlarının ise arttığı görülmüştür. ÇNÖ ile yapılan değerlendirme sonucunda katılımcıların ön-test ve son-test gözden geçirilmiş

metinlerinin içerik, düzenleme, sözcük, dil kullanımı, mekanik ulamlarına ilişkin puanlarının son-test lehine yükseliş gösterdiği saptanmıştır. Buna bağlı olarak içerik ve sözcük ulamlarında orta dereceden çok iyiye, dil kullanımı ve mekanik ulamlarında orta dereceden iyiye doğru anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ek olarak düzenleme ulamına yönelik olumlu yönde anlamlı farklılaşma belirlenmiştir. Katılımcıların ÖDSGE'ye yönelik görüşleri ise eğitim sonunda biçimsel ve anlamsal değişiklikler hakkında bilgi sahibi oldukları, farklı gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini öğrendikleri, metnin yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzenlemeler yapmak ve bu değişiklikleri uygulamak konusunda bilinç kazandıkları yönündedir. Bunun yanında katılımcılar, ÖDSGE'nin yazma ve gözden geçirme-düzeltilme becerilerini olumlu yönde geliştirdiğini bildirmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretimi, yazma becerisi, gözden geçirme-düzeltilme becerisi, öz-düzenleme, Türkçe öğretmeni adayları.

## ABSTRACT

### **The Effect of Self-Regulated Strategy Development Training on the Review-Correction Skills of Turkish Teacher Candidates in the Writing Process**

SERTOĞLU, Gülsüm

Master's Thesis, Department of Educational Sciences,

Department of Turkish Language Education

Supervisor: Prof. Dr. Derya YAYLI

February 2021, 126 pages

This study aimed at determining the effect of self-regulated strategy development training (SRSD) on the development of review-proofreading skills in the writing process of pre-service Turkish teachers. One group pre-test and post-test experimental design was used in the study, which was structured with an explanatory design, one of the mixed design research methods. Besides, the interview technique was used to support quantitative findings. The sample of the study consists of 56 pre-service Turkish teachers who are determined by convenience and criterion sampling techniques. The quantitative data of the research were obtained through the draft and revised texts created by the participants before and after the SRSD. Qualitative data were obtained through a semi-structured written interview form. The collected data were analysed through descriptive-content analysis techniques by using the form for defining and classifying deviations in written texts and the analytical grading scale (AGS) and checking to what extent they include revision-correction strategies frequently used in the literature. Descriptive statistics, t-test, normality, and Wilcoxon signed-rank tests were used to solve sub-problems. The research results showed that the participants made semantic changes in the post-test compared to the formal. Besides, while a significant difference was determined between the punctuation, consistency and lack of content scores of the participants' formal and semantic classification sub-categories, no significant difference was found in the spelling dimension. It was observed that the use of adding, deleting, replacing, dividing, and rewriting strategies for the use of strategies by the participants increased, but their use of substitution and merge strategies decreased, and their total strategy use increased. As a result of the evaluation made with the AGS, it was determined that the participants' scores in the revised texts in terms of content, arrangement,



word, language use, and mechanical sub-categories increased in the post-test. Accordingly, there was a significant difference in content and word sub-categories from moderate to very good, in language use and mechanics from moderate to good. Besides, positive significant differentiation was determined for the regulation sub-category. At the end of the training, the opinions of the participants about the SRSD were that they learned about the formal and semantic changes, learned different review-correction strategies, and gained awareness about making changes for the structure and meaning changes of the text and applying these changes. Also, the participants stated that SRSD had a positive effect on developing writing and reviewing-editing skills.

Keywords: Teaching Turkish, writing skill, revision-correction skills, self-regulation, pre-service Turkish teachers.

## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU .....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
TEŞEKKÜR .....	v
ÖZET .....	vi
ABSTRACT .....	viii
İÇİNDEKİLER .....	x
TABLolar LİSTESİ .....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xvi
GRAFİKLER LİSTESİ .....	xvii
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ .....	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ .....	1
1.1. Problem Durumu .....	1
1.1.1. Problem Tümcesi .....	7
1.1.2. Alt Problemler .....	7
1.2. Araştırmanın Amacı .....	8
1.3. Araştırmanın Önemi .....	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
1.5. Tanımlar .....	10

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	11
.....	11
2.1. Kuramsal Çerçeve .....	11
.....	11
2.1.1. Yazma .....	11
.....	11
2.1.2. Yazma Becerisi.....	12
.....	12
2.1.3. Yazma Yaklaşımları .....	14
.....	14
2.1.3.1. Ürün odaklı yazma yaklaşımları .....	14
.....	14
2.1.3.2. Süreç temelli yazma yaklaşımı ve modelleri.....	16
.....	16
2.1.5.1.1. Çizgisel süreç yaklaşımı .....	20
.....	20
2.1.5.1.2. Bilişsel süreç yaklaşımı .....	21
.....	21
2.1.3.3. Tür odaklı yazma yaklaşımı.....	23
.....	23
2.1.4. Yazma Süreci Aşamaları.....	25
.....	25
2.1.4.1. Planlama .....	27
.....	27
2.1.4.2. Taslak metin oluşturma .....	28
.....	28
2.1.4.3. Gözden geçirme-Düzeltilme .....	28
.....	28
2.1.4.4. Yayımlama-paylaşım .....	30
.....	30
2.1.5. Gözden Geçirme-düzeltilme .....	31
.....	31
2.1.5.1. Gözden geçirme-düzeltilme modelleri .....	31
.....	31

2.1.5.1.1. Bilişsel süreç gözden geçirme-düzeltilme modeli .....	31
2.1.5.1.1. İşlemsel gözden geçirme-düzeltilme modeli .....	33
2.1.5.2. Gözden geçirme-düzeltilme türleri ve sınıflandırmaları .....	35
2.1.6. Öz-Düzenleme ve Yazma .....	39
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	41
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar .....	41
2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar.....	42
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM .....	48
3.1. Araştırma Deseni .....	48
3.2. Çalışma Grubu .....	39
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri.....	50
3.3.1. Yazılı Metinlerde Yer Alan Sapmaları Tanımlama ve Sınıflandırma Formu ile Alanyazında En Çok Üzerinde Durulan Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri (Ön-test ve Son-test).....	50
3.3.2. Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (Ön-Test ve Son-Test) .....	52
3.3.3.ÖDSGE'ye Yönelik Görüşleri Belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	53
3. 4. Uygulama Süreci.....	53
3.5. Verilerin Analizi .....	57
3.5.1. Nicel Verilerin Analizi .....	57
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi.....	59
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM.....	61
4.1. Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Biçimsel ve Anlamsal Değişiklikleri Kullanımlarına Yönelik Bulgular .....	61
4.2. Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Ekleme, Silme, Değiştirme, Yer Değiştirme, Bölme, Birleştirme ve Yeniden Yazma Türündeki Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejilerini Kullanımlarına Yönelik Bulgular .....	66
4.3. Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Yazılı Metin Oluşturma Başarı Düzeylerine Yönelik Bulgular .....	69

4.4. Katılımcılarının Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular.....	71
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER .....	83
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	83
5.2. Öneriler.....	88
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	88
5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler .....	89
KAYNAKÇA.....	90
EKLER .....	97
Ek 1. Etik Kurul İzni.....	97
Ek 2. Uygulama İzni .....	99
Ek 3. Ölçek Kullanım İzni.....	100
Ek 4. Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği .....	101
Ek 5. ÖDSGE'ye Yönelik Görüşleri Belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	103
Ek 6. Örnek Öğrenci Metinleri (Ön-Test).....	107
Ek 7. Örnek Öğrenci Metinleri (Son-Test).....	115
ÖZGEÇMİŞ .....	125

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Süreç Temelli ve Ürün Odaklı Yaklaşımın Karşılaştırılması .....	19
Tablo 2.2. Süreç Temelli ve Tür Odaklı Yaklaşımın Karşılaştırılması .....	25
Tablo 4.1. Biçimsel ve Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Ön-Test ve Son-Test Puanlayıcı Güvenirliklerine Ait Bulgular .....	60
Tablo 4.2. Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırmalara İlişkin Betimsel İstatistikler .....	60
Tablo 4.3. Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Normallik Testi Bulguları .....	62
Tablo 4.4. Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları.....	62
Tablo 4.5. Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	63
Tablo 4.6. Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Ön-Test ve Son-Test Puanlayıcı Güvenirliklerine Ait Bulgular .....	64
Tablo 4.7. Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler .....	65
Tablo 4.8. Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Normallik Testi Bulguları.....	66
Tablo 4.9. Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları .....	66
Tablo 4.10. Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları .....	67
Tablo 4.11. Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (ÇNÖ) Ön-Test ve Son-Test Puanlayıcı Güvenirliklerine Ait Bulgular .....	68
Tablo 4.12. Çözümlemeli Notlandırma Ölçeğine (ÇNÖ) İlişkin Betimsel İstatistikler .....	69
Tablo 4.13. Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (ÇNÖ) Normallik Testi Bulguları .....	69
Tablo 4.14. Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (ÇNÖ) Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları.....	70
Tablo 4.15. Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (ÇNÖ) Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları.....	70
Tablo 4.16. Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) Almadan Önce Metnin Yüzey Yapı Değişiklikleri Hakkında Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular .....	71
Tablo 4.17. Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) Aldıktan Sonra Metnin Yüzey Yapı Değişiklikleri Hakkında Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular .....	73
Tablo 4.18. Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) Almadan Önce Metnin Anlam Değişiklikleri Hakkında Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular .....	74

Tablo 4.19. ÖDSGE Aldıktan Sonra Metnin Anlam Değişiklikleri Hakkında Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular .....	76
Tablo 4.20. ÖDSGE Almadan Önce Metnin Yüzey Yapı ve Anlam Değişikliklerine Yönelik Düzenlemeler Yapmak, Bu Değişiklikleri Uygulamak Konusunda Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular.....	77
Tablo 4.21. ÖDSGE Aldıktan Sonra Metnin Yüzey Yapı ve Anlam Değişikliklerine Yönelik Düzenlemeler Yapmak, Bu Değişiklikleri Uygulamak Konusunda Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular.....	79
Tablo 4.22. ÖDSGE'nin Yazma ve Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerilerini Geliştirmedeki Etkisine/Rolüne Yönelik Bulgular .....	80

## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 2.1.</i> Yazma sürecinin temel bileşenleri .....	18
<i>Şekil 2.2.</i> Bilişsel yazma sürecinin yapısı .....	22
<i>Şekil 2.3.</i> Yazma süreci aşamaları.....	26
<i>Şekil 2.4.</i> Bilişsel süreç gözden geçirme-düzeltilme modeli.....	32
<i>Şekil 2.5.</i> İşlemsel gözden geçirme-düzeltilme modeli .....	34
<i>Şekil 2.6.</i> Gözden geçirme-düzeltilme türleri sınıflandırması.....	37
<i>Şekil 3.1.</i> Tek grup ön-test ve son-test desen .....	48
<i>Şekil 3.2.</i> Düzeltilme (FIX) öğretim modeli aşamaları.....	52
<i>Şekil 3.3.</i> Gözden geçirme-düzeltilme stratejileri .....	54
<i>Şekil 3.4.</i> Stratejiyi modellemek için basit bir deneme .....	55



## GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1. ÖDSGE Almadan Önce Metnin Yüzey Yapısına Yönelik Sahip Olunan Bilgiler .....	72
Grafik 4.2. ÖDSGE Aldıktan Sonra Metnin Yüzey Yapısına Yönelik Sahip Olunan Bilgiler .....	73
Grafik 4.3. ÖDSGE Almadan Önce Metnin Anlam Değişiklikleri Hakkında Sahip Olunan Bilgiler.....	75
Grafik 4.4. ÖDSGE Aldıktan Sonra Metnin Anlam Değişiklikleri Hakkında Sahip Olunan Bilgiler.....	76
Grafik 4.5. ÖDSGE Almadan Önce Metnin Yüzey Yapı ve Anlam Değişikliklerine Yönelik Düzenlemeler Yapmak, Bu Değişiklikleri Uygulamak Konusunda Sahip Olunan Bilgiler	78
Grafik 4.6. ÖDSGE Aldıktan Sonra Metnin Yüzey Yapı ve Anlam Değişikliklerine Yönelik Düzenlemeler Yapmak, Bu Değişiklikleri Uygulamak Konusunda Sahip Olunan Bilgiler	79
Grafik 4.7. ÖDSGE'nin Yazma ve Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerilerini Geliştirmedeki Etkisi/Rolü.....	81

## SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

ÖDSGE: Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi

ÇNÖ: Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

akt.: aktaran

ed.: editör

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğerleri

s.: sayfa

## 1.BÖLÜM:

### GİRİŞ

Öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilme becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın; problem durumu, problem tümcesi, alt problemleri, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

#### 1.1. Problem Durumu

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma; öğrencilerin zihinsel, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkı sağlar. Bu bağlamda yazma; dinleme, konuşma, okuma becerilerine göre daha karmaşık süreçlerin öğrenilmesini ve işletilmesini gerektirir. Yazma kavramı, belli kurallara uygun olarak zihnimize yapılandırdığımız düşünce, duygu, istek ve olayların çeşitli harf ve sembollerle yazıya aktarılması olarak tanımlanabilir (Elemen, 2014; Güneş, 2016; Keskinlik ve Keskinlik, 2007).

Bilgi, tecrübe ve dilin etkin kullanımını gerektiren yazma becerisinin diğer beceri alanlarına (dinleme, konuşma, okuma) yönelik etkinliklerle desteklenmesi gerekmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programında, yazma becerisiyle ilgili “yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmektedir (MEB, 2006, s.7). Söz konusu yazma amaçlarından hareketle öğrencilere yazma becerisi kazandırılması yoluyla yazma süreçlerinin etkili ve verimli geçirilmesinin amaçlandığı söylenebilir.

Öğrencilere duygu, düşünce ve bilgilerini anlatabilme becerisi kazandırarak onları yazmaya karşı güdülemek ve onların yazma alışkanlığı edinmesini sağlamak önemlidir. Bu nedenle öğretim süreci aşamalarında, yazma becerisini geliştirici çalışmalara yer verilmelidir (Karatay, 2011). 19. yüzyılda yazma becerisinin geliştirilmesi üzerine başlayan modern çalışmalarla birlikte öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan çeşitli yaklaşımlar öne sürülmüştür. Bu yaklaşımlar ortaya çıkış sırasına göre kabaca ürün, süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımlarıdır. Ürün odaklı yazma yaklaşımıyla başlayan araştırmalar günümüzde süreç temelli ve tür odaklı yazma yaklaşımları üzerinde yoğunlaşmıştır. Ek olarak süreç temelli ve tür odaklı yaklaşımların birlikte kullanıldığı yaklaşımlar da bulunmaktadır (Özdemir, 2019).

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla ortaya konan ilk yaklaşım ürün odaklı yazma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, yazının dilbilgisi temelli olduğunu savunur. Bununla birlikte yazma sürecini, öğretmen tarafından sağlanan metinlerin çözümlenmesi ve öykünülmesi olarak görür (Badger ve White, 2000). Ürün odaklı yaklaşım; öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almaması, öğretmen odaklı olması, önceden belirlenen sınırlamalara bağlı olarak kısıtlı bir sürede gerçekleştirilmesi yönlerinden eleştirilmektedir. Tüm bunlara bağlı olarak ürün odaklı yazma yaklaşımının, öğrencilerin keşfetme becerilerini göz ardı ettiği de düşünülmektedir (Ülper, 2008). Ürün odaklı yazma yaklaşımına yöneltilen eleştiriler sonucunda süreç temelli yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

Yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir diğer yaklaşım süreç temelli yazma yaklaşımıdır. Süreç temelli yazma yaklaşımı ürün odaklının aksine yazmayı bir ürün olarak değil süreç içinde gerçekleşen bir eylem olarak görür. Diğer yandan süreçte “ne” yazıldığından çok “nasıl” yazıldığı üzerine odaklanır. Ashman, Wright ve Conway’a (1994) göre bu yaklaşım öğretme ve öğrenme amaçlarına uygun olarak öğrenmelerin, bireysel ya da grup halinde gerçekleştirilebileceği ortamlar yaratır. Öğrencilerin süreç öncesinde belirlenmiş sınırlar çerçevesinde kendi hızlarında çalışabilmelerini sağlar. Erdoğan ve Yangın’a (2014) göre öğretmenlerin sınıf ortamında süreç temelli yazmaya yer vermeleri önemlidir. Çünkü öğrencilerin, yazma becerilerini amaçlanan düzeyde kazanması ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmesi sağlanmalıdır. Ancak süreç temelli yazma yaklaşımının öne çıkan özelliklerinin yanında birtakım sınırlılıkları da bulunmaktadır.

Süreç temelli yazma yaklaşımı metin türlerinin benzer süreçler izlenerek oluşturulduğunu iddia etmektedir. Diğer yandan bu yaklaşım; türlerin, metnin amacı doğrultusunda belirlenmesini önemsememesi ve yazmanın dilbilimsel yönden açıklanmasına yönelik yeterli bilgi sunmaması bakımlarından eleştirilmektedir (Özdemir, 2019). Süreç temelli yazma yaklaşımında eksik bırakıldığı düşünülen durumlar göz önünde bulundurulduğunda, yazma süreçlerinde metin türlerini ve sosyal bağlamı önceleyen tür odaklı yazma yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

Yazma yaklaşımlarının ortaya çıkış sırasına bakıldığında, üzerinde durulan son yaklaşım tür odaklı yazma yaklaşımıdır. Bu yaklaşım, yazmanın kültürel ve sosyal bir ortamda gerçekleştiğini belirtir. Bununla birlikte metin oluşturma süreçlerinde hedef kitleyi ve yazma bağlamını önemser (Hasan ve Akhand, 2010). Yazarın yazma amacını kavrayabilen okurlar, belirli türleri zorlanmadan anlayabilir ve yeni metinler üretebilir.

Yazma sürecinde okur beklentisinin göz önünde bulundurulması bu durumun ortaya çıkmasında etkilidir. Yazma sürecinde metin türüne yönelik deneyim kazanma etkinlikleri yapılır. Metin türleri geniş bir kapsamda değerlendirilir ve türlere “yemek tarifi, deneme, şiir, öykü, biyografi, mektup, şarkı, roman, kullanım kılavuzu, reçete, vasiyet, araştırma makalesi, sempozyum sunumu, doktora tezi” örnek verilebilir (Yaylı ve Yaylı, 2014, s.144). Özetle tür odaklı yazma yaklaşımı, öğrencilere sosyal bağlama uygun olacak biçimde farklı türlerde metinler oluşturabilme becerisi kazandırmayı amaçlaması yönüyle ürün ve süreç temelli yaklaşımlardan ayrılmaktadır.

Yukarıda anılan ürün, süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımlarının özellikleri göz önünde bulundurulduğunda, yazma eğitiminde geleneksel bir yaklaşım olarak düşünülen ürün odaklı yazma yaklaşımı yerine süreç temelli ve tür odaklı yazma yaklaşımları kullanılabilir. Bir başka deyişle öğrenci odaklı süreç yaklaşımı ve metin türlerini farklı sosyal bağlamlarda ele alan tür odaklı yaklaşımın bütünlüklü kullanımı sağlanabilir.

Süreç temelli yazma yaklaşımının, yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla ortaya konan yaklaşımlar arasında yazma süreçlerinde sıklıkla kullanılan bir yaklaşım olduğu görülmektedir. Flower ve Hayes (1981) süreç temelli yazma yaklaşımı odağında geliştirdikleri bilişsel süreç modelinde, yazma sürecinin düzenli olarak denetlenen planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme alt aşamalarından oluştuğunu belirtir. Benzer biçimde Çetinkaya, Bayat ve Alaca'ya (2016) göre de yazarlar, düşüncelerini yapılandırmak ve bunları ifade edecek uygun dilsel yapıları bulmak için planlama, yazma, gözden geçirme-düzeltilme işlemlerini içeren bir süreci takip eder.

Alanyazında yazma sürecinin alt aşamalarına yönelik farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu sınıflandırmalar göz önüne alındığında, yazma eyleminin gerçekleştirilme aşamaları genel olarak “planlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirme-düzeltilme, yayımlama-paylaşım” biçiminde özetlenmektedir (Akyol, 2008; Cavkaytar, 2010; Flower ve Hayes, 1981; Göçer, 2010; Karatay, 2011; Özdemir, 2019; Yılmaz, 2012). Yazma süreci aşamalarının daha iyi anlaşılabilmesi için süreci oluşturan aşamalar ve bu aşamaların içerikleri aşağıda özetlenmiştir:

#### *Planlama:*

Yazma sürecini oluşturan aşamalardan ilki planlama aşamasıdır. Planlama, yazma sürecinin ilk aşamasını oluşturması ve yazmaya zemin hazırlaması bakımından önemlidir. Yazarlar planlama aşamasında, yazma sürecinde kullanacakları bilginin bir ön temsilini oluştururlar. Oluşturulan ön temsil ortaya çıkacak ürüne göre daha soyuttur. Örneğin

düşünceler tek bir anahtar sözcükle gösterilebilir veya görsel kodlar kullanılabilir (Flower ve Hayes, 1981).

Yazma sürecine bir hazırlık olarak düşünülen planlama aşamasında, oluşturulması düşünülen taslak metne yönelik bilgiler belirlenir. Buna göre Akyol (2008) yazma öncesi hazırlığın; uygun konunun seçilmesi, metnin amacının ve sunulacak hedef kitlenin belirlenmesi, yazı türünün yani formunun belirlenmesi, düşüncelerin ortaya konması ve bütünleştirilmesi aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Diğer yandan, yazma öncesi hazırlığın son aşaması olan konuyla ilgili düşünceleri ortaya koyma, organize etme ve bütünleştirme çalışmalarında öğrencilere; çizimler (resimlemeler), gruplama-sınıflama çalışmaları, sınıf içi konuşmalar, okuma ve rol yapma etkinlikleri yaptırılabilir. Planlama aşamasından hemen sonra burada belirlenen bilgiler doğrultusunda taslak metnin oluşturulacağı aşamaya geçilir.

#### *Taslak Metin Oluşturma:*

Yazma sürecinin bir diğer aşaması taslak metin oluşturmadır. Taslak metin, yazarın planlama aşamasında hazırladığı zemine/ön temsile uygun biçimde oluşturduğu metindir. Yazma sürecinin ilerleyen aşamalarında yazar tarafından yeniden gözden geçirilip düzeltmeler yapılarak geliştirilen taslak metin farklı bölümlerden oluşur.

Taslak metni oluşturan beş bölüm; giriş, tez tümcesi, konu tümcesi, destekleyici tümceler ve sonuçtur. Giriş bölümünde metnin içeriğini ortaya koyarak okurun ilgisini çekmek ve okuma eylemine devam etmesini sağlamak amaçlanır. Tez tümcesi metnin ana düşüncesini içerir. Konu tümcesi paragraflardaki ana düşünceleri ve bunların tez tümcesiyle ilgisini ortaya koyar. Her paragrafta konu tümcesini desteklemeye yönelik destekleyici tümceler bulunur. Sonuç ise tez tümcesine bağlı olarak metnin bitirildiğini haber verir (Çetinkaya, 2019b). Oluşturulan taslak metnin yayımlanma aşamasına gelebilmesi için biçimsel ve içeriksel olarak gözden geçirilmesi gerekir. Gözden geçirilen metin üzerinde metnin geliştirilmesine yönelik çeşitli düzeltmeler yapılır.

#### *Gözden Geçirme-Düzeltilme:*

Taslak metin oluşturma sürecinden sonra ortaya konan taslağın gözden geçirilip gerekli düzeltmelerin yapılacağı gözden geçirme-düzeltilme aşamasına geçilir. Yazma sürecinin alt aşamalarından olan gözden geçirme-düzeltilme aşaması, değerlendirme (okuma) ve değiştirme (düzenleme) olmak üzere iki alt işlemde oluşur. Bu süreçte, yazar metni gözleriyle sistematik olarak değerlendirir ve düzenlemek için okur. Planlı gözden geçirme aşamaları, çoğunlukla yeni düzenlemeler yapılmasına neden olur. Diğer yandan gözden geçirme süreçleri, yazma eyleminin herhangi bir sürecinde meydana gelebilir (Flower ve

Hayes, 1981). Alanyazında gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerine yönelik farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Ayrıca bu sınıflandırmaların altında gözden geçirme-düzeltilme türlerine yer verilmektedir.

Taslak metin üzerinde yapılan gözden geçirme işlemlerinden sonra düzeltilme (tashi) aşaması başlar. Düzeltilme aşamasında metin, biçimsel ve içeriksel olmak üzere iki ulamda incelenir. Biçimsel nitelikler paragrafların başlayış ve bitiş yerleri, sayfa düzeni; yazım ve noktalama kurallarına uygunluk, özgünlük, açıklık, doğallık gibi anlatım özellikleri bakımından denetlenir (Gündüz ve Şimşek, 2012). İçeriksel değişiklikler ise metnin bütününe etkileyen anlamsal değişikliklerdir. Alanyazında biçimsel ve içeriksel değişikliklere yönelik farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır.

Gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerine yönelik sınıflandırma başlıklarından olan yüzey yapı değişikliklerinde metne yeni bilgi eklenmezken anlam değişikliklerinde metne farklı içerikler eklenir (Faigley ve Witte, 1981). Gözden geçirme-düzeltilme sürecinde işe koşulan yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik sınıflandırmalar içinde öne çıkanlar; Faigley ve Witte (1981), Monahan (1984) ve Sommers (1980) tarafından geliştirilen sınıflandırmalardır. Bu sınıflandırmalara göre gözden geçirme sürecinde yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzeltmeler yapılır. Yüzey yapı ve anlam değişiklikleri altında yer alan gözden geçirme-düzeltilme türleri ise genel olarak “ekleme, yer değiştirme, silme ve yeniden yazma” biçiminde sıralanabilir.

Öğretmen adaylarının yazma süreçlerini verimli biçimde işletebilmesi için söz konusu gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerine yönelik bilgi ve becerileri edinmiş olmaları gerekir. Diğer yandan adaylar, edindikleri bu bilgi ve becerileri yazma süreçlerinde uygun bağlamlarda kullanarak öğrencilerine de öğretebilme yetkinliğine sahip olmalıdır. Bu nedenle biçimsel ve anlamsal değişikliklere yönelik bilgiler, öğretmen adaylarının sahip olması gereken beceriler arasında yer almalıdır. Gözden geçirme-düzeltilme sürecinin tamamlanmasının ardından ortaya konan metnin hedef kitleye sunulduğu yayımlama-paylaşım aşamasına geçilir.

#### *Yayımlama-Paylaşım:*

Yazma sürecinin son aşaması yayımlama ve paylaşım (Tamer, 2013). Bu aşamada, son biçimi verilen metin gerekli düzenlemeler yapılarak paylaşılır (Güneş, 2016). Öğrenciler açısından yazılarının yayımlanmasının yararları aşağıdaki gibi özetlenebilir (Karatay, 2013, s.36-37):

- Öğrencileri yazmaya karşı cesaretlendirir ve isteksiz olanları güdüler.
- Öğrencilerin öz güvenlerinin artmasını sağlar.

- Öğrenciler, edebiyat ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirir.
- Öğrenciler, yayımlanan metinler aracılığıyla ödüllendirilir.
- Öğrencilerin metin oluştururken yazım kurallarının yanında noktalama işaretlerine de dikkat etmelerini sağlar.

- Öğrencilere kaynak tarama alışkanlığı kazandırır.
- Öğrenciler eleştiriye açık duruma gelir.
- Öğrencilerin başarıma duygusunu tatmasını sağlar.

Yenilenen MEB Türkçe öğretimi programlarında süreç temelli yazma modelinin öncelenmesiyle yazma becerisinin alt aşamalarının süreçte uygulanması önem kazanmıştır. Bu durumun bir sonucu olarak yazma sürecinin izleme ve değerlendirme boyutunda öğrencilerin yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi ön plana çıkmıştır.

Yazma süreçlerinde giderek ön plana çıktığı düşünülen gözden geçirme-düzeltilme sürecinde öğrenciler, yazdıkları metnin anlaşılabilirliğini kontrol ederek metnin konusu ile ilgisi olmayan konuları belirlerler. Metin; konu, ana düşünce ve yardımcı düşünceler bağlamında gözden geçirilir. Bu aşamada öğrenciler, akranlarından da yazdıkları metni gözden geçirmesini isteyebilir. Öğrenciler düzenleme aşamasında, yazım, dilbilgisi ve noktalama açısından kontrol ettikleri yazılarına son biçimini verir (Yılmaz ve Aklar, 2015). Yazma süreçlerinin zenginleştirilmesi, anlamsal ve dilbilgisel açıdan bütünlük sağlayan metinler oluşturulması bağlamında gözden geçirme-düzeltilme becerisinin geliştirilmesi önem arz etmektedir.

Yazma becerisinin ve alışkanlığının kazandırılması amacıyla izlenen yazma süreci aşamalarının amacına ulaşıp ulaşmadığını saptamak için ortaya konan yazılı ürünlerin incelenmesi gerekir. Böylelikle öğrenciye yazma becerisinin kazandırılıp kazandırılmadığı ya da ne oranda kazandırıldığı belirlenmeye çalışılır. Ülper'e (2019) göre yazma süreçlerinde ortaya konan yazılı metinler nitelikleri açısından farklılık gösterir. Weigle (2002) yazılı metinlerin yapı ve içerik bütünlüğünün belirlenmesi için birtakım alt başlıklar belirlemiştir. Bunlar, metnin konusuna yönelik değerlendirmeleri kapsayan "içerik", bağdaşıklık ve anlatımın akıcılığı üzerinde duran "düzenleme", sözcük seçimi ve kullanımı için "sözcük", metindeki tümce kullanımlarını ve anlatım bozukluklarını belirlemek için "dil kullanımı", metnin yüzey yapısına (yazım, noktalama, paragraf) ilişkin incelemeler için "mekanik" alt ulamlarından oluşmaktadır. Bu bağlamda, bir metnin sahip olması gereken özellikleri ne ölçüde taşıdığını belirlemek amacıyla yüzey yapı değişikliklerinin yanında



anlam değişikliklerini de kapsayacak biçimde değerlendirmeler yapılması gerektiği düşünölebilir.

Yazma eğitimine yönelik ilgili alanyazın incelendiğinde, Türkçe alanyazında yazma eğitiminde süreç temelli yazma yaklaşımın önemli bir aşaması olan gözden geçirme-düzeltilme becerisini doğrudan konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer yandan gerek yazma eğitimi ortamlarında gerek ders kitaplarında yazma sürecinin gözden geçirme-düzeltilme alt aşaması ile ilgili yeterince bilgi verilmediği görölmüştür. Bu durumla benzer biçimde Yıldız (2019) öğrencilerin yazma hakkındaki bilgi birikimi eksikliğinin, yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine ve kaygı düzeylerinin artmasına neden olabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin yazma süreçlerinde karşılaştıkları bu durumun nedenlerinden birinin de Türkçe öğretmeni adaylarının, gözden geçirme-düzeltilme becerisine yönelik yeterli bilgi sahibi olmamalarının yanında sahip oldukları bilgi ve becerileri de yetkin biçimde aktaramamalarının olduğu düşünölebilir. Bu bağlamda, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi süreçlerinde gözden geçirme-düzeltilme alt aşamasını kullanma becerilerinin araştırıldığı çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğretmen adayları yazma sürecinin her aşamasını yetkinlikle sürdürebilmelidir. Adaylar öz-düzenleme becerilerini geliştirmeli ve bu bağlamda öğrencilere rehberlik etmelidir. Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitiminde gözden geçirme-düzeltilme becerileri üzerinde durulacaktır. Bu bağlamda çalışmanın, yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilmenin etkili bir biçimde kullanılması konusunda alanyazına katkı sağlayacağı düşünölmektedir.

### **1.1.1. Problem Tümcəsi**

Öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin (ÖDSGE), Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi süreçlerinde gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini kullanımlarına, uygulamalarına ve gözden geçirme-düzeltilme becerilerinin gelişimine etkisi nedir?

### **1.1.2. Alt Problemler**

1. Katılımcıların, ürettikleri metinlerde gerçekleştirdikleri biçimsel değişikliklerin ön-test ve son-test sıklıkları nasıldır?

2. Katılımcıların, ürettikleri metinlerde gerçekleştirdikleri biçimsel değişikliklerin ön-test ve son-test sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Katılımcıların, ürettikleri metinlerde gerçekleştirdikleri anlamsal değişikliklerin ön-test ve son-test sıklıkları nasıldır?
4. Katılımcıların ürettikleri metinlerde gerçekleştirdikleri anlamsal değişikliklerin ön-test ve son-test sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Katılımcıların ürettikleri metinlerde gerçekleştirdikleri toplam biçimsel ve anlamsal değişiklik ön-test ve son-test sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Katılımcıların; ekleme, silme, değiştirim, yer değiştirme, bölme, birleştirme ve yeniden yazma türündeki gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini kullanma ön-test ve son-test sıklıkları nasıldır?
7. Katılımcıların; ekleme, silme, değiştirim, yer değiştirme, bölme, birleştirme ve yeniden yazma türündeki gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini kullanma ön-test ve son-test sıklıkları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
8. Katılımcıların, ön-test yazılı metin oluşturma başarı düzeyleri nasıldır?
9. Katılımcıların, son-test yazılı metin oluşturma başarı düzeyleri nasıldır?
10. Katılımcıların, ön-test ve son-test yazılı metin oluşturma başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
11. Katılımcıların, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitimine yönelik görüşleri nelerdir?

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma sürecinin alt aşamalarından olan gözden geçirme-düzeltilme becerilerinin gelişimine etkisini saptamaktır. Ayrıca eğitim sürecinde adayların, gözden geçirme-düzeltilmeye yönelik artalan bilgisini geliştirerek, bu beceriyi uygulamada yetkinlik kazanmalarını ve öğretmenlik yaşamlarında da kullanabilecekleri bilgileri edinmelerini sağlamak amaçlanmaktadır. Öğrencilerin, gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirmenin yollarından biri “Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Öğretim Modelini” (Self-Regulated Strategy Development) işe koşturmak. Bu modelin, birçok çalışmada doğrudan ya da araştırmanın amacına uygun olacak biçimde yeniden düzenlenerek uygulandığı görülmektedir (Graham, Harris ve Mason, 2005; Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2010; Müldür, 2017; Sherman ve De La Paz, 2015). Bu bağlamda çalışmada; Harris, Graham, Mason ve Friedlander’in (2008) öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modeli (ÖDSGE) temel alınarak Sherman ve De La Paz (2015) tarafından geliştirilen FIX (Düzeltilme) stratejisi uygulanmıştır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Yazma eğitimi; planlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirme-düzeltilme, yayımlama-paylaşım aşamalarının yinelemeli olarak tekrarlandığı bilişsel bir süreçtir. Yazma eğitiminin yukarıda anılan alt aşamalarından biri olan gözden geçirme-düzeltilmede; yazar oluşturduğu taslak metni gözleriyle değerlendirir, düzeltmek amacıyla okur ve gerekli gördüğü düzeltmeleri yapar. Gözden geçirme-düzeltilmenin, yazmanın her aşamasında işe koşulabilmesi ve bilişsel süreçleri harekete geçirmesi bağlamında önemli olduğu söylenebilir. Gözden geçirme-düzeltilme alt aşaması yazma süreçlerinin verimli bir biçimde işletilebilmesi açısından da ayrıca önem taşımaktadır.

Yazma eğitimi, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Böylelikle öğrencilerin, yazma süreçlerini verimli geçirebilmesi, duygu ve düşüncelerini kolaylıkla yazıya aktarabilmesi sağlanır. Bu bağlamda Türkçe öğretmeni adaylarının, yazma sürecine yönelik artalan bilgisinin geliştirilmesinin ve yazmanın alt aşamalarını uygulama konusunda yetkinlik kazanmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazma konusundaki bilgi ve becerilerinin artırılması yazma süreçlerini daha verimli işletebilmelerini sağlayabilir. Diğer yandan öğretmen adaylarının yazma süreci hakkında edindikleri bilgi birikimini ve uygulama becerilerini öğretmenlik yaşamlarında da kullanmaları öğrencilerinin yazma süreçlerinin daha verimli geçmesi bağlamında önemlidir. Bu çalışmanın önemi, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitiminde gözden geçirme-düzeltilme becerilerinin gelişmesine etkisine yönelik ayrıntılı bir görünüm sağlaması açısından belirginleşmektedir. Elde edilen veriler; araştırmacılara, öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına, öğretmen yetiştiren kurumlara kaynaklık edebilir. Diğer yandan Türkçe alanyazında, gözden geçirme-düzeltilmeye yönelik ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma,

1. Katılımcılar açısından, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi programına kayıtlı 56 Türkçe öğretmeni adayıyla,
2. Amaçlar açısından, araştırmada belirtilen problem ve alt problemlere yanıt aranması ile,
- 3.Yöntem açısından, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin uygulanmasıyla,
4. Dil becerisi açısından, yazma becerisi ile,

5. Metin türü açısından, deneme türünde yazılı metin üretmeyle,
6. Uygulama süreci açısından, 4 hafta yüz yüze 4 hafta uzaktan eğitim olmasıyla,
7. Zaman açısından 8 hafta ile sınırlandırılmıştır.

### 1.5. Tanımlar

**Gözden geçirme:** Yazma sürecinde oluşturulan taslak metni yeniden görme ve okuma. Yazarın metne tekrar baktığı ve gerekli düzenlemeleri yaptığı süreç (Erdoğan, 2012).

**Öz-düzenleme:** Öğrencilerin sistematik olarak duygu, düşünce ve eylem üretmek kişisel amaçlarına ulaşma çabaları (Boekaerts, 2002).

**Yazma Eğitimi:** Öğrencilerin yazma süreçlerini verimli bir biçimde işletebilmelerini ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmelerini sağlamak için verilen süreli ve dizgesel eğitim.

**Taslak Metin:** “Düşüncelerin söze döküldüğü ilk metin taslak metindir. Taslak, yazarın plan doğrultusunda ürün geliştirmeye başladığı gözden geçirme sürecinin ilk aşamasıdır. Taslak metin, yazarın iletişimsel amaç ve niyeti çerçevesinde gözden geçirerek ele alması, düzeltilmesi ve geliştirmesi gereken metin olarak tanımlanabilir.” (Çetinkaya, 2019b, s.115).

## 2. BÖLÜM:

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde, araştırmanın konusu ve amacına yönelik olacak biçimde; yazma, yazma becerisi, yazma yaklaşımları (ürün, süreç ve tür), yazma süreci (planlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirme-düzeltilme, yayımlama-paylaşım), gözden geçirme-düzeltilme ve öz-düzenleme hakkında bilgiler verilmiştir. Çalışmanın ilgili araştırmalar bölümünde, yazma sürecinin alt aşamalarından gözden geçirme-düzeltilmeye ve öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitimine yönelik alanyazın özetlenmiştir.

##### 2.1.1. Yazma

Toplumların birçok alanda kendilerini ifade edebilmeleri dilin etkin kullanımıyla mümkündür. “Dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. O gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemezcek bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.” (Aksan, 2015, s.11). Belirli bir toplumu oluşturan kişilerin, buldukları toplum tarafından kabul edilen ortak kuralların yanında toplumda kullanılan ses ve anlam öğeleri aracılığıyla duygularını, düşüncelerini başkalarına aktarmalarını sağlayan sistem dildir (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2015). Dilin imkanlarıyla kültür, sanat ve edebiyat alanlarında birçok eser kaleme alınır. Yazı ise bu eserlerin kalıcılığını ve aktarımını sağlar.

Yazma eylemi; olay, düşünce, duygu ve istekleri bazı simgelerle söze dökmek olarak tanımlanabilir (Elemen, 2014). Yazma karmaşık bir eylemdir. Yazma eylemi sırasında yazarlar, ne yazacaklarını düşünmelerinin yanında bu düşünceleri karşı tarafa iletirken nasıl bir dilsel ifade biçimi kullanacaklarını da düşünür. Yazılı metin oluşturma sürecinde yazar; sürekli değişen söylemleri planlar, gözden geçirir ve yazıya aktarır. Süreç genellikle duraklamalar ve gözden geçirmeler biçiminde devam eder (Lindgren ve Sullivan, 2005).

Yazma öğrenme alanı, zihinde yapılandırılan duygu, düşünce ve bilgi birikiminin belli sınırlar içinde yazıya aktarılması işlemlerini kapsar. Yazma, zihinde başlayan ve düşüncelerin harfler yoluyla yazılmasına kadar geçen süreçleri içerir (Güneş, 2016). Ceran’a (2013) göre kişilere; dili etkili kullanabilmeleri, iletişim becerilerini geliştirebilmeleri,

yaratıcı olabilmeleri, zihinsel olarak gelişebilmeleri, duygu, düşünce, isteklerini karşıya iletebilmeleri amacıyla kompozisyon ve yazma çalışmalarının yaptırılması gerekir.

Graham ve Harris (2005 akt. Özdemir, 2014, s.14) yazma eyleminin üstün özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- Bilginin iletilmesi ve korunması yazıyla mümkündür.
- Bir konudaki bilginin kapsamını daraltmak ve genişletmek için yazı uygun bir araçtır.
- Yer ve zaman açısından birbirinden farklı düşünen kişiler arasında iletişim sağlamak için yazıya gereksinim vardır.
- İnsanların siyasi, dini ve sanatsal konular ile ilgili açıklamalar yapması ve düşüncelerini açıklayabilmesi yazı aracılığı ile yapılır.

Yukarıda verilen bilgilere göre yazı, insanlar arasındaki iletişimi ve toplumda var olan bilginin başkalarına iletimini sağlar. Yazmanın yalnızca bireysel anlamda değil kültürel anlamda da önemli işlevleri vardır. Diğer bir deyişle yazma, bilginin kalıcılığını sağlaması ve kuşaklar arasında kültür aktarımını sağlaması açısından önem arz etmektedir.

Yazmaya yönelik tanımlardan da anlaşılacağı üzere, insanlar arasında iletişimi sağlamak; duygu, düşünce ve istekleri paylaşabilmek için yazmaya gereksinim vardır. Bu bağlamda nitelikli yazılı ürünler ortaya koyabilmek için yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

### **2.1.2. Yazma Becerisi**

Bireyler iletişim sırasında duygu ve düşüncelerini ifade etmek için dile gereksinim duyar. İnsanların iletişim gereksinimlerini karşılamalarına yarayan dil, dört temel beceri üzerine kuruludur. Bu beceriler anlama ve anlatma becerileri olarak ikiye ayrılır. Anlama becerileri okuma ve dinleme; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadır. Birey sırasıyla dinleme, konuşma ve okuma becerilerini edinir. Son olarak geliştirilen beceri ise yazmadır. Dört temel dil becerisi içerisinde en son edinilen beceri olan yazmanın; dinleme, konuşma ve okuma becerileriyle bütünleşik olarak geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Türkçe öğretiminin genel amacı, öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmektir. Anlama ve anlatma becerileri olarak ele alınan dil becerileri içerisinde anlama becerileri, dinleme ve okuma; anlatma becerileri konuşma ve yazmadır (Mete, 2015).

Türkçe eğitiminde yer alan temel dil becerilerinden biri olan yazma, okula başlanılan ilk andan hayatın sonuna kadar geçen süreçte kullanılan bir beceridir. Yazmanın

tekrarlanarak sistemli hale getirilmesiyle yazma becerisi alışkanlık haline getirilebilir (Özdemir ve Erdem, 2011). Yazma ve okuma becerileri, konuşma ve dinleme becerilerinin tersine okullarda planlı ve sistemli bir biçimde öğretilir. Benzer biçimde Bulut (2013) da yazma becerisinin okuma becerisi gibi okullarda resmi olarak kazandırıldığını belirtmektedir.

Yazma becerisi el göz eş güdümünün geliştirilmesine dayanır ve kazanılması uzun süreli alıştırmalar gerektirir. Bu bağlamda yazma etkinliği düşünmek için bir araçtır. Diğer yandan duygu, düşünce, gözlem ve hayalleri olabildiğince iyi biçimde ifade edebilmek için kullanılan işaret ve sembolleri belli bir düzene göre sıralama becerisi olarak tanımlanabilir (Gündüz ve Şimşek, 2012).

Yazma becerisi, dil öğretim süreçlerinde önemli bir yere sahiptir (Güneş, 2016). Yazma becerisi geliştirilirken gerçek yaşamdaki esnekliğe gereksinim vardır. Ancak sınıfta verilen yönergeler, belirli yazı biçimlerini diğerlerine göre daha sık vurgulamaktadır. Örneğin, genellikle öğrencilere “Beş paragraftan oluşan bir deneme yazınız.” biçiminde oldukça katı yönergeler verilebilmektedir. Bununla birlikte deneyimli yazarlar, yazma sürecinde uygulayabilecekleri birden fazla yapı bilgisiyle birlikte esnek bir biçimde uygulayabilecekleri çeşitli yöntem, strateji, bilgi ve becerilere sahiptir. Bunları yazma hedeflerine ulaşmak için kullanırlar. Ayrıca öğretmenler, yazım ve dilbilgisi kurallarını gereğinden fazla önemseyebilir. İyi bir yazılı metin oluşturmak yalnızca yöntem ve stratejilerin doğruluğunu vurgulamakla değil aynı zamanda yazarların çeşitli yöntem, strateji, tür ve biçimleri uygulamalarını sağlayabilmek ile gerçekleşir. Ek olarak yazma becerisi, yazarların farklı amaç ve bağlamlara uyum sağlama yeteneklerini geliştirir (Graham ve Perin, 2007).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kapsamında, Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkelerine yönelik hazırlanan Türkçe Öğretim Programı, öğrencilere aşağıdaki ilkeleri kazandırmayı amaçlamaktadır:

- “Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,

- Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- Milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, milli duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması” (MEB, 2019, s.8).

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri yazma becerisinin geliştirilmesidir. Öğrencilerin; duygu, düşünce ve izlenimlerini yazı yoluyla sözcük, tümce, paragraf boyutunda anlaşılır biçimde ifade edebilen bireyler olarak yetiştirilmesi Türkçe öğretiminin sorumluluğundadır. Doğru ve anlaşılır ifade becerisi, doğuştan gelen bir yetenekle değil; eğitimle elde edilir. Öğrencilere yazma becerisi kazandırmak için yaşamları ve gördükleri hakkında yazılar yazdırılmalıdır. Diğer yandan yazma becerilerini geliştirmek amacıyla düşünce, duygu ve isteklerini rahatlıkla yazıya dökülebilmelerine olanak tanıyan ortamlar sağlanmalıdır. Sıklıkla tümce kurma, paragraf oluşturma ve tamlama kurma etkinlikleri yaptırılmalıdır (Sever, Kaya ve Aslan, 2006).

### 2.1.3. Yazma Yaklaşımları

Yazma becerisinin geliştirilmesi Türkçe eğitiminde, geçmişten günümüze önemli bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar ortaya konmuştur ve dönemin şartlarına uygun olarak da konmaya devam etmesi beklenmektedir. Aşağıda, araştırmalar sonucunda ulaşılan yazma yaklaşımları içerisinde en çok öne çıkanlar olan ürün, süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımlarına değinilecektir.

**2.1.3.1. Ürün odaklı yazma yaklaşımı.** Ürün odaklı yazma yaklaşımı, yazma eğitimi alanında ön plana çıkan geleneksel yaklaşımlardan biridir. Bu yaklaşım yazmayı bir sürece yaymaktansa var olan bilgilerin sunumunu öncelemektedir. Tabak ve Göçer’e (2013)



göre ürün odaklı yazma yaklaşımı, bireylerin bir konu hakkında belleklerinde bulunan bilgileri yazıya dökmeleridir. Bu nedenle yazma eylemi, “bilgi aktarımı”nı amaçlamasıyla öne çıkmaktadır. Ülper (2008) ürün odaklı yazma yaklaşımının realizm ilkesine dayandığını belirtmektedir. Realizme göre gerçek dış dünyadadır. Bu nedenle yazma öğretiminde, konu hakkında yazma öncesinde yapılan araştırmalara veya önceki bilgilere dayalı yazılı metinler oluşturulması gerekmektedir.

Badger ve White’a (2000) göre bu yaklaşım, yazmanın dört aşamada gerçekleştirildiğini öne sürer. Bu aşamalar şöyledir: Birinci aşama, alıştırma; ikinci aşama, kontrollü yazma; üçüncü ve dördüncü aşamalar ise rehberli yazma ve serbest yazma aşamalarıdır.

Steele’e (2004) göre ürün odaklı yazma yaklaşımı öğrencilerin metni öykünmelerini özendiren geleneksel bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma uygun hazırlanmış bir yazma modeli aşağıda özetlenmiştir:

#### 1. Aşama:

Örnek metinler okunur ve okunan metinlerin tür özellikleri vurgulanır. Örneğin, sınıfta resmi bir mektup okunuyorsa bu metindeki paragraf düzenine ve resmi taleplerde bulunurken kullanılan dile dikkat çekilebilir. Bir öykü üzerinde çalışılıyorsa, metni farklılaştırmak için kullanılan tekniklere önem verilir ve öğrencilerin bu tekniklerin metindeki kullanım biçimine odaklanması sağlanır.

#### 2. Aşama:

Metinler hakkında vurgulanan özellikler genellikle, metin üzerinde kontrollü biçimde uygulanır. Örneğin, öğrencilerden resmi bir mektup okurken resmi isteklerde kullanılan dile öykünmeleri beklenir. “Yaparsanız minnettar olurum...” yapısını uygulamak gibi.

#### 3. Aşama:

Düşüncelerin organizasyonu aşamasıdır. Ürün odaklı yaklaşımın en önemli aşamasıdır. Bu yaklaşımda, düşüncelerin düzenlenmesinin, düşüncelerin kendisinden ve kontrollü dil kullanımından daha önemli olduğu üzerinde durulur.

#### 4. Aşama:

Sürecin son aşamasıdır. Öğrenciler yazma görevleri arasından seçim yaparlar. Ürün ortaya koymak için öğrendikleri becerileri, sözcük ve yapıları kullanmanın yanı sıra dil kullanıcısı olarak yapabileceklerini görürler.

Ürün odaklı yazma yaklaşımının uygulandığı sıradan bir sınıf ortamında, öğrencilere örnek bir metin dağıtılır ve onlardan bu metnin ölçütlerine uyarak yeni bir metin oluşturması

istenir (Hasan ve Akhand, 2010). Örneğin, ürün odaklı yazma yaklaşımının uygulandığı bir sınıfta, öğrencilerin bir ev hakkında metin yazmaları istenebilir. Diğer yandan öğrenciler, evi açıklamak için oda tanımlarını ve herkes tarafından kabul edilen ev tanımlarını metinlerine ekleyebilirler. Kontrollü yazma aşamasında, ikamet edilen yerlere göre evler hakkında basit tümceler kurabilirler. Ayrıca bir evin resminden hareketle rehber yardımıyla bir metin oluşturabilirler. Son olarak ise kendi evlerini açıklayan bir yazma çalışması yapabilirler (Badger ve White, 2000).

Zamel'e (1982) göre son zamanlarda, yazılı metin üzerine odaklanma biçimi farklılaşmıştır. Araştırmacılar ve öğretmenler öğrencilerin ne yazdıklarını incelemeyi bırakıp yazma süreçlerini incelemeye başlamıştır. Diğer yandan söz konusu araştırmacılar ve öğretmenler, yazma becerisinin nasıl öğretilmesi gerektiği üzerine değil yazılı metinlerin nasıl oluşturulduğu üzerine çalışmalarını sürdürmüştür. Süreç hakkında elde ettikleri sonuçlar doğrultusunda geçmiş yazma yaklaşımlarını eleştirmişlerdir. Yazılı metin oluşturma sürecinin, yazma eğitime yönelik geliştirilen kuralcı yaklaşımlara karşın son derece karmaşık bir işlem olduğu görülmüştür.

Ürün odaklı yazma yaklaşımıyla gerçekleştirilen uygulamalarda, yukarıda yer alan tanım ve açıklamalardan da anlaşılacağı üzere, belirli kalıplara ve kurallara uygun olarak oluşturulan birbirinin benzeri yazılı metinler ortaya çıkabilir. Bu nedenle yazma eğitiminde, öğrenci gereksinimlerinin ve yazma becerilerinin süreç içindeki gelişiminin göz ardı edildiği söylenebilir. Ürün odaklı yazma yaklaşımına yöneltile eleştiriler nedeniyle ve bu yaklaşımın eksik görülen noktalarının tamamlanması amacıyla “Süreç Temelli Yazma Yaklaşımı” ortaya çıkmıştır.

**2.1.3.2. Süreç temelli yazma yaklaşımı ve modelleri.** Yazmayı bir ürün olarak görmeyip yazmanın süreç içinde incelenmesi gerektiğini öne süren (Hasan ve Akhand, 2010; Karatay, 2013; Özdemir, 2019; Raimes, 1983; Ülper, 2008) ve yazar engelleyicilerini (writer's block) süreçte etkisiz kılmayı amaçlayan yaklaşım süreç temelli yazmadır. Diğer yandan bu yaklaşım ürün odaklı yaklaşımda yanıt aranan “ne” yazıldı sorusu yerine “nasıl” yazıldı sorusuna yanıt arayarak yazma süreci üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım sayesinde yazma sürecinin işleme aşamalarının anlaşılmasıyla beraber, süreç sonunda ortaya konan ürünlerin nasıl daha iyi duruma getirilebileceği sorusu yanıtlanabilir. Bu bağlamda yazma sürecinde, öğrencilerin yönlendirilmesiyle yazılı metin kalitesinin iyileştirebileceği söylenebilir (Ülper, 2008).

Süreç temelli yazma yaklaşımı, yazma eylemi sonunda oluşan ürüne odaklanmak yerine yazma sürecine odaklanır. Yazarlar yazma süreci boyunca yalnızca yazma amacını ve okuyucu kitlesini sorgulamaz. Yazma sürecinde; “Bunu nasıl yazarım?”, “Yazmaya nasıl başlarım?” gibi sorulara yanıt aranır. Süreçte yazarlar, yazmaya nasıl başlayacaklarına ve bu süreci nasıl düzenleyeceklerine karar verir. Özellikle öğrenci konumundaki yazarlar, ilk taslak metninin; yazılarının son biçimi olmadığını ve yalnızca yazmaya bir başlangıç yaptıklarını bilmelidir. Bir başka deyişle yazılı ürünlerinin hemen mükemmel olmasını beklememelilerdir. Öğrenciler ve yazarlar ilk taslaklarını yazdıktan sonra öğretmenlerinden ve akranlarından uygun geribildirimler alırlar. Bu geribildirimler doğrultusunda, yeni düşünce ve tümceler keşfederler. İlk metnilerini gözden geçirip gerekli düzeltmeleri yaparak ikinci taslaklarını oluştururlar (Raimes, 1983).

Süreç temelli yazma yaklaşımı, öğrenciyi yazma sürecinde etkin duruma getirmeyi amaçlar. Bu yaklaşımda öğrencilerin, bilgi aktarımı yapmalarına, düşünme süreçlerine yoğunlaşmalarına, yazma sürecini düzenlemelerine ve yazmanın her aşamasına yönelik bilişsel farkındalıklarını artırmalarına odaklanılır. Diğer yandan öğrencilere, karar verme, bağımsız düşünme ve problem çözmenin yanında öğrenmeyi öğrenme becerileri kazandırılmaya çalışılır (Karatay, 2013).

Günümüzde süreç yaklaşımı yazılı anlatım alanında birçok terimi kapsayan şemsiye terim olarak kabul edilmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin yazma görevlerinin tek bir noktasına odaklanmak yerine yazmayı döngüsel bir süreç olarak görür. Diğer yandan yazılı metnin, geliştirilen taslak metne yönelik öğretmen veya akran geribildirimi alınmadan gözden geçirilmesi ve sunulması beklenemez (Kroll, 2001’den aktaran Hasan ve Akhand, 2010).

Süreç temelli yazma yaklaşımının, yazmanın temel bileşenlerine odaklanarak yazma süreçlerinin daha etkili ve verimli geçmesini sağlamaya çalıştığı söylenebilir. Raimes’ın (1983) yazma sürecinin temel bileşenlerine yönelik görüşlerinden elde edilen bilgiler *Şekil 2.1.*’de özetlemiştir:



Şekil 2.1. Yazma sürecinin temel bileşenleri (Raimes, 1983)

Steele'e (2004) göre süreç temelli yazma yaklaşımı dil gelişimini destekleyen çeşitli sınıf etkinliklerine odaklanmaktadır. Örneğin sınıf ortamında; grup tartışması, beyin fırtınası, yeniden yazma etkinlikleri uygulanabilir. Ayrıca bu etkinlikler süreç yaklaşımının herhangi bir aşamasında uygulanabilir. Süreç yaklaşımının bir derste işleyiş aşamaları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. *Aşama:*

Derse beyin fırtınası tekniği ve tartışma yoluyla düşünce üretilerek başlanır. Bu süreçte öğrenciler; bir işi yapabilmek için gereken nitelikleri tartışıyor olabilir ya da insanların alkol kullanma, kumar oynama nedenlerini düşünüyor olabilir. Bu aşamada öğretmen, arka plandadır ve yalnızca öğrencileri düşünce üretirken destekler ve engelleyicileri ortadan kaldırır.

2. *Aşama:*

Öğrenciler ürettikleri düşünceleri yazılı biçime dönüştürür ve düşüncelerinin kullanılabilirliğini ve kalitesini gözden geçirir.

### 3. Aşama:

Düşünceler zihin haritası, diyagram ya da doğrusal bir formda düzenlenir. Bu aşamada, öğrencilerin düşüncelerini hiyerarşik olarak sıralaması ve metinlerini yapılandırması beklenir.

### 4. Aşama:

Öğrenciler ilk taslak metinlerini geliştirir. Taslak metin sıklıkla sınıf ortamında ve iki kişilik gruplar veya çoklu gruplar biçiminde oluşturulur.

### 5. Aşama:

Öğrencilerden taslak metinlerini birbirleriyle değiştirmeleri ve okumaları istenir. Böylece öğrenciler, bir başkası tarafından okunmaya değer metinler ürettikleri konusunda farkındalık kazanır.

### 6. Aşama:

Her öğrencinin taslak metni geri verilir ve metinler üzerinde akranlardan gelen geribildirimlere yönelik düzeltmeler yapılır.

### 7. Aşama:

Son taslak metin yazılır.

### 8. Aşama:

Öğrenciler son kez birbirlerinin metinlerini okur ve gözden geçirir. Son düzeltmeler yapılır.

Yukarıda açıklanan ürün odaklı ve süreç temelli yazma yaklaşımlarının bazı odak noktalarının karşılaştırılmasına yönelik bilgilere Tablo 2.1.'de yer verilmiştir.

**Tablo 2.1. Süreç Temelli ve Ürün Odaklı Yaklaşımın Karşılaştırılması**

<b>Süreç Temelli Yazma</b>	<b>Ürün Odaklı Yazma</b>
Karşılaştırmak için kaynak metin	Öykünmek için model metin
Başlangıç noktası olarak düşünceler	Organizasyonun öne sürülen düşüncelerin önüne geçmesi
Birden fazla taslak	Bir taslak
Daha küresel, amaca odaklı, tema, metin türü vs., okuyucu vurgulanır	Öne çıkarılmış metin özellikleri ve bu özelliklerin kontrollü uygulaması yapılır
İşbirliğine dayalı	Bireysel
Yaratıcı ve süreç odaklı	Son ürün odaklı

Steele (2004)'ten uyarlanmıştır.

Yazma sürecine yönelik araştırmalar, sürecin özelliklerini ortaya koymayı amaçlamalarının yanında kişilerin yazarken zihinlerinde gerçekleşen oluşumları incelemeyi

de amaçlamıştır. Bu araştırmalar sonucunda, yazma sürecinin çizgisel bir evreden oluştuğu öne sürölmüştür. Ayrıca çizgisel yapılanma zihnin nasıl işlediğini göstermemesi bağlamında eleştirilmiş ve yazma sürecinde birtakım zihinsel alt süreçlerin yinelemeli olarak tekrar edildiğini ileri süren bilişsel süreç yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu anlamda süreç yaklaşımı, çizgisel süreç yaklaşımı ve bilişsel süreç yaklaşımı olarak ikiye ayrılmaktadır (Ülper, 2008).

**2.1.3.2.1. Çizgisel süreç yaklaşımı.** Yazmanın süreç olarak ele alınması gerektiğini belirten çizgisel süreç yaklaşımıdır. Keçik ve Uzun (2004) çizgisel evre kuramını odak alan bir yazma sürecini şöyle açıklamıştır: Yazma öğretiminin ilk aşaması önyazmadır. Bu aşamada öğrencilere, önyazım çalışmaları yaptırılarak metinlerini düşünce düzeyinde tasarlama deneyimi kazandırılmaya çalışılır. Önyazım çalışmaları sırasında öğrenciye, metnin içerik şemasını oluşturabilmesi için nasıl amaç saptayacağının yanında söylem tasarımı, düşünce seçimini ve dökümünü nasıl yapacağı öğretilir. Diğer yandan kavram ağı oluşturma, kavramların dilsel göstergelerinin ne olduğu ve bunlardaki çeşitlilik açıklanır. İkinci aşama yazım aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilere, bağlaşıklık düzenlemelerini, dilsel düzenlemeleri ve metnin türüne yönelik dilsel gösterenleri kullanmaları bağlamında deneyim kazandırılır. Son aşama ise son yazma aşamasıdır. Bu aşamada, oluşturulan metnin; metinsellik ölçütlerine göre incelenip düzenlenmesi ve yeniden yazılması gerekir. Öğrenci son yazmada, metinde ne gibi düzenlemeler yapabileceğine yönelik dönütler de alır.

Flower ve Hayes (1981) araştırmacılar tarafından ortaya konan önyazmanın; keşfetme ve planlama becerilerinin yazma sürecinde ön plana çıkmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Yine de birçok araştırmacı ve yazar çizgisel süreç modelinin oluşma aşamalarının yazma süreci için uygun ve yararlı olup olmadığını sorgulamıştır. Bu modelin eleştirilen yönü, metin üreticilerinin içsel süreçlerini değil, yazılı ürünün ortaya çıkışını ön plana almasıdır. Çizgisel süreç modelinin aşamaları ve açıklamaları şu biçimdedir:

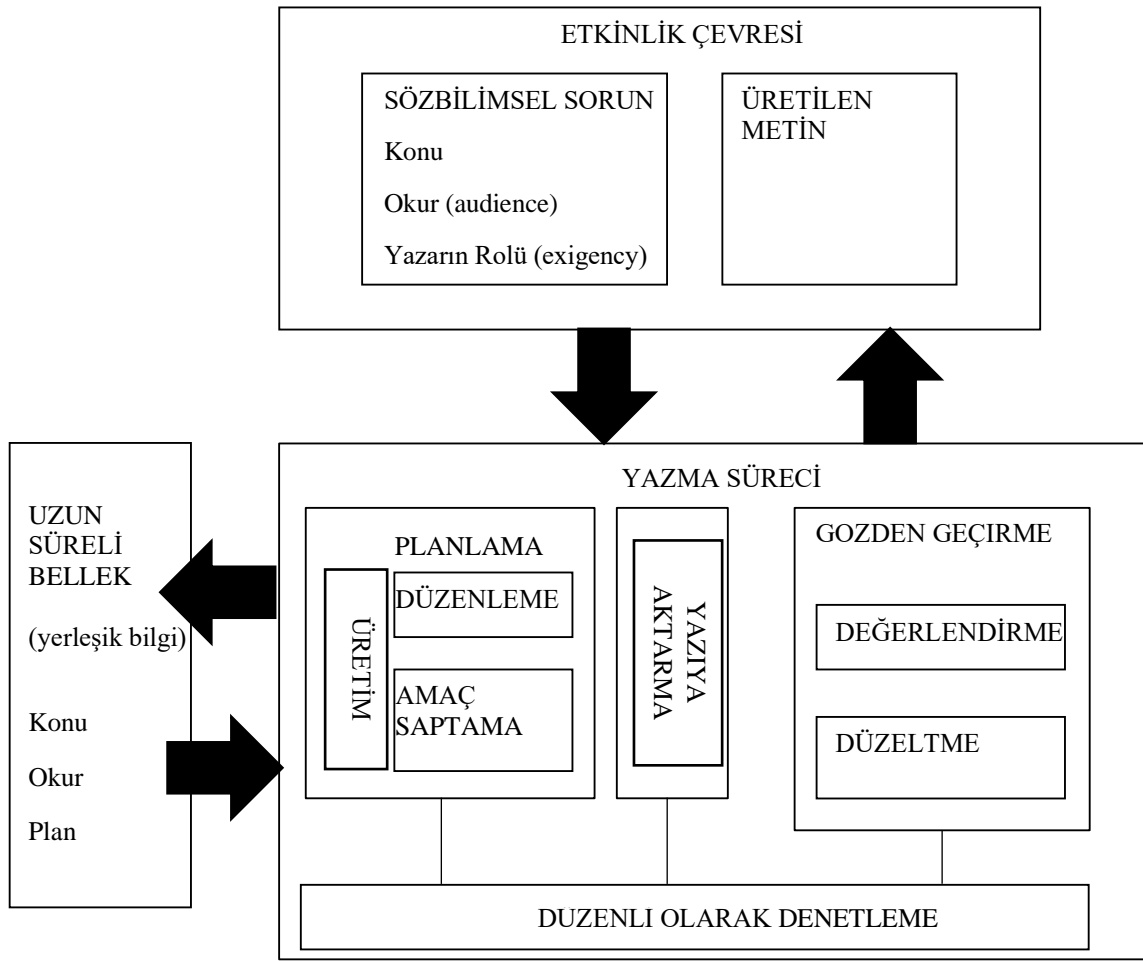
1. *Önyazma Aşaması:* Sözcüklerin kağıda dökölme sürecidir.
2. *Yazım Aşaması:* Ortaya yazılı bir ürünün çıktığı aşamadır.
3. *Yeniden Yazma Aşaması:* Ortaya çıkan ürünün son kez gözden geçirilip düzenlendiği aşamadır (Flower ve Hayes, 1981, s.367).

Çizgisel süreç modeli, geleneksel bir yazma süreci izlencesini takip ettiği için gözden geçirmeyi yinelemeli bir süreç olarak görmemektedir. Diğer yandan bu model, bilişsel model savunucuları tarafından yazma sürecini çizgisel evreler olarak ilerletmesi bağlamında eleştirilmiştir (Ülper, 2008).

Hem araştırmalar sonucunda elde edilen veriler hem de mantığımız bize yazma sürecinin düzenli aşamalarla gerçekleşmediğini gösterir. Çünkü yazarlar, yazdıkları metinleri sürekli olarak planlar, gözden geçirir ve yeniden yazar. Ayrıca çizgisel modeller; planlama, yazma ve gözden geçirme süreçlerini kesin çizgilerle birbirinden ayırdığı için söz konusu çalışmaların yazma sürecindeki işleyişini bozar (Flower ve Hayes, 1981). Bu bağlamda yazma eğitiminde bilişsel süreçleri önceleyen bilişsel süreç yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

**2.1.3.2.2. Bilişsel süreç yaklaşımı.** Çizgisel süreç yaklaşımına yönelik eleştiriler sonucunda yazarlar, yazma süreçlerini ve zihnin yapısını incelemeye başlamıştır. Böylece zihinsel süreçlere vurgu yapan bilişsel yaklaşımlar ortaya çıkmaya başlamıştır. Hayes ve Flower'in (1980) bilişsel süreç yaklaşımı, yazma eğitiminde geliştirilen yaklaşımlar içinde üzerinde en çok araştırma yapılanı ve diğer yaklaşımlara oranla en etkili olarak nitelenebilir.

Flower ve Hayes (1981) bir yazma teorisi olarak bilişsel süreç yaklaşımını ortaya koydukları makalede, doğrusal süreç izleyen yazma yaklaşımlarına; etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma sürecini ekleyerek oluşturdukları bilişsel süreç yaklaşımını açıklamıştır. Bilişsel süreç yaklaşımında görülen yazmanın üç ana ögesinden (Etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği, yazma süreci.) hareketle oluşturulan bilişsel süreç yaklaşımına yönelik bilgiler *Şekil 2.2.*'de görülmektedir.



Şekil 2.2. Bilişsel yazma sürecinin yapısı (Flower ve Hayes, 1981’den aktaran Ülper, 2008).

Şekil 2.2.’de verilen bilgilere göre bilişsel süreç modelinin etkinlik çevresi, yazarın uzun süreli belleği ve yazma sürecine odaklandığı görülmektedir. Etkinlik çevresi başlığı sözbilimsel sorun ve üretilen metin olmak üzere iki alt başlığa ayrılmaktadır. Bu bağlamda sözbilimsel sorun; konu, okur ve yazar rolüyle açıklanmaya çalışılmıştır. Yazarın uzun süreli belleği başlığı altında ise konu, okur ve plan alt başlıklarına yer verilmiştir. Buradan hareketle uzun süreli bellekte; yazılan metnin konusuna, okur özelliklerine yönelik bilgilere ve yazma planının şemalarına yer verildiği söylenebilir.

Bilişsel sürecin son alt başlığı ise düzenli olarak denetlenen yazma sürecinden oluşmaktadır. Yazma süreci; planlama, yazıya aktarma, gözden geçirme ana başlıklarından oluşmaktadır. Planlama başlığının; düzenleme, amaç saptama ve düşünce üretmeyi kapsadığı görülmektedir. Gözden geçirme süreci ise değerlendirme ve düzeltme alt başlıklarından oluşmaktadır.



Yukarıda belirtilen model her şeyden önce araştırmacıların yazma sürecinde başvurması gereken ilk ve en önemli kaynaklardan biridir. Modelde üç ana süreç (planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme) ve yazarlar için gerekli olan bazı alt süreçler tanımlanmıştır. Ancak bu süreçlerin uygulanma süreci 1, 2, 3 şeklinde belli bir sırada yürümektedir. Örneğin yazarlar metin oluşturma sürecinin başında planlama aşamasında daha fazla zaman harcayabilirler veya yazma sürecinin her aşamasında tekrar tekrar bu aşamayı kullanabilirler (Flower ve Hayes, 1981).

Berninger, Fuller ve Whitaker (1996) bilişsel süreç yaklaşımını, yazarların uzun süreli belleği ve görev ortamı odağında, yinelemeli olarak tekrar eden bir süreç olarak tanımlar. Bu yaklaşım üç bilişsel süreç üzerine kuruludur: Planlama, yazıya aktarma, gözden geçirme. Bu süreçler birbirleriyle yer değiştirebilir veya aynı anda kullanılabilir. Örneğin, yazar yazıya aktarma aşaması sırasında metnini gözden geçirebilir ya da gözden geçirme işlemini daha sonra yapmaya karar verebilir. Benzer biçimde Kellog (1987) yazma konusunda deneyimli yazarların deneyimsiz yazarlara oranla planlama aşamasına daha az zaman ayırırken gözden geçirme ve yazıya aktarma aşamalarına daha çok zaman ayırabileceğini belirtmiştir.

Bilişsel yazma yaklaşımının aşamalarının belli bir uygulanma sırası yoktur (Flower ve Hayes, 1981). Bu bağlamda bilişsel süreç yaklaşımı için planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme süreçlerinin yinelenmesiyle devam eden bir süreç izlediği ve uygulama aşamalarının doğrusal bir çizgide ilerlemediği söylenebilir. Diğer yandan yazarların metinlerini hangi aşamada ne biçimde düzenleyeceklerine karar vermesi, süreçte etkin olmalarını ve yazma süreçlerinin verimli geçmesini sağlar. Böylelikle bilişsel süreç yaklaşımının alanda en çok tanınan ve yazma süreçlerinde sıklıkla tercih edilen bir yaklaşım olduğu söylenebilir.

**2.1.3.3. Tür odaklı yazma yaklaşımı.** Tür odaklı yaklaşım, yazma eylemini kültürel ve sosyal bir uygulama olarak tanımlar. Bu yazma yaklaşımı, yazma eyleminin gerçekleştiği bağlamı ve amaçlanan söylev topluluğunun kurallarını içerir. Bu bağlamda yazılı metne yönelik tür bilgisinin dil öğretim sınıflarında açık biçimde öğretilmesi gerekir (Hasan ve Akhand, 2010).

Tür odaklı yaklaşıma göre yazma, bireyselliğin aksine topluluk kaynaklı ve sosyal ilişkiler yoluyla gerçekleşir. Bu düşünce, yazma eğitimi veren öğretmenlere, yazma ve yazma öğretimi bağlamında yenilikçi bir bakış açısı sunmuştur. Çünkü bu yaklaşım yazma ve “öğretmeyi öğretme” işleminin tarafsız olduğunu varsayar. Yazarlara, iktidar ilişkileri ve

onları sürdüren sosyal kurumlarla bağlantılı olduklarını kabul ettirmeye çalışır. Bir başka deyişle yazma becerisi sosyal bağlamlarda farklı şekillerde kullanılır. Ancak bu kullanımlardan yalnızca birkaçının kültürel ve kurumsal ilişkisi vardır. Bu yaklaşımda, tüm türlerin eşit durumda olmamasının nedeni, türlerin farklı konumdaki sosyal topluluklarla ilişkilendirilmesinden dolayıdır. Modern toplumdaki güç ve kontrol kavramlarının merkezinde değerli metinlere erişim ve bu metinlerin üretilmesi sorunu vardır. Bu bağlamda tür odaklı yaklaşım, “hangi türlerin öğretilmesi gerektiği” konusunun altını çizer (Hyland, 2003).

Badger ve White (200) tür odaklı yazmanın uygulandığı bir sınıfta izlenen örnek bir süreci aşağıdaki gibi özetlemiştir:

Tür odaklı yazmanın uygulandığı bir sınıfta öğrenciler, elindeki mülkü satmak isteyen bir emlakçının ürettiği metni inceleyebilir. Ürün odaklı yazma yaklaşımıyla benzer biçimde öğrenciler metni analiz eder, dilbilgisine ve metinde kullanılan sözcük kalıplarına yönelik araştırma yaparlar. Diğer yandan öğrenciler; metnin bir ev ziyaretiyle dayandığını, yazılma amacının o evi satmak olduğunu, hedef kitlenin muhtemel alıcılardan oluştuğunu ve metinde kullanılan sözcüklerle desteklenen sosyal bağlamı göz önünde bulundurmaları gerektiğini bilirler.

Öğrenciler, verilme sıklığı giderek azalan yardımlarla taslak bir metin oluştururlar. Son olarak bağımsız olarak bir evin nasıl tanıtılacağına yönelik biçimi öğrenerek sosyal bağlamı da içeren metinler üretirler. Açıklanan bu ders sürecinden hareketle tür odaklı yazma yaklaşımının kısmen öykünme içerdiği ve kuralları bilinçli biçimde uygulamaya dayandığı sonucuna ulaşılabilir. Bir başka deyişle türe dayalı yazma yaklaşımlarının dilbilgisini öncelediği ve sosyal bağlam odaklı olduğu söylenebilir (Badger ve White, 2000). Ürün odaklı yaklaşımlarla benzer biçimde dilbilimsel olması ve iletişimsel amaç doğrultusunda sosyal bağlamı önemsemesi tür odaklı yaklaşımın güçlü yanlarıdır (Dilidüzgün, 2021).

Yukarıda açıklanan süreç temelli ve tür odaklı yazma yaklaşımlarının bazı odak noktalarının karşılaştırılmasına yönelik bilgilere Tablo 2.2.’de yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Süreç Temelli ve Tür Odaklı Yaklaşımın Karşılaştırılması

Nitelik	Süreç Temelli Yazma	Tür Odaklı Yazma
Ana düşünce	Yazma, yazma eylemi ile ilgili bir düşünme sistemidir.	Yazma, son ürünle ilgili sosyal bir aktivitedir.
Öğretim odağı	Yaratıcı yazara, düşüncelerin nasıl üretildiğine ve bağlandığına vurgu yapar.	Okuyucu beklentileri, ürün ve sosyal amaçları etkili kullanmaya vurgu yapar.
Avantajları	Yazma süreçlerini şeffaf hale getirir ve öğretim için temel oluşturur.	Metinsel anlaşmaları şeffaf hale getirir ve yazmayı okuyucu ve amaç için bağlamsallaştırır.
Dezavantajları	Birinci ve ikinci dilde benzer biçimde metin üretildiğini varsayar. Ürünü yeteri kadar önemsemez. Tüm metinlerin aynı süreçler uygulanarak üretildiğini varsayar.	Metinlerin retoriklerinin anlaşılması gerekir. Metinlerin yerleşik olarak öğretilmesine neden olabilir. Metin üretme becerilerini önemsemez.

Hasan ve Akhand (2010)'dan uyarlanmıştır.

Özetle tür odaklı yaklaşım, yazma süreçlerinde; bağlamı, sosyal ortamların gereksinimlerini ve öğrenci beklentilerini göz önünde bulundurur. Diğer yandan öğrenci özelliklerini iyi bilmek, bu özelliklere uygun programlar hazırlamak ve derslerin uygulama aşamalarında bunlara dikkat etmek tür odaklı yaklaşımlara göre düzenlenen yazma süreçlerinde önemlidir (Yaylı ve Yaylı, 2014).

#### 2.1.4. Yazma Süreci Aşamaları

Alanyazında yazma sürecinin aşamalarını açıklayan ve bu konuda farklı izlenceler sunan birçok çalışma vardır. Bunlardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir. Flower ve Hayes (1981) yazma sürecinin düzenli olarak denetlenen planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir.

Akyol (2008, s.99-109) yazma stratejilerine ilişkin aşağıdaki izlenceyi oluşturmuştur:

1. Yazım öncesi hazırlık,
2. Taslak oluşturma,
3. Gözden geçirip düzenleyerek yazma,
4. Düzeltme (Redaksiyon),
5. Yayımlama ve paylaşım.

Göçer'e (2010, s.183-184) göre ilk aşamadan son aşamaya kadar yazma eğitimi sürecinin öne çıkan başlıkları şöyledir:

1. Konu seçimi,

2. Seçilen konu ile ilgili ana ve yardımcı düşünceleri düşündürecek zihinsel hazırlık,
3. Plan yapma,
4. Ana ve yardımcı düşünceleri plana göre yazıya geçirme,
5. Anlatım tür ve biçimleri konusunda öğrencileri bilgilendirme.

Dilidüzgün (2021) süreç ve tür odaklı yazma yaklaşımı odağında oluşturduğu sınıflandırmada, yazma sürecinin; ön hazırlık, planlama ve düzenleme, taslak yazma, gözden geçirme, düzeltme ve tekrar yazma alt ulamlarından oluştuğunu belirtmiştir. Bu sınıflandırma bağlamında ön hazırlık aşamasında kümeleme, serbest yazma, beyin fırtınası, soru sorma gibi yöntemlerle düşünce üretilir. Üretilen bu düşüncelerin seçilme, sıralanma ve ayrıştırılma işlemleri planlama ve düzenleme aşamasında gerçekleştirilir. Taslak metin yazılır. Gözden geçirme aşamasında yazılan taslak metin içerik açısından incelenir. Yazım ve noktalama yanlışlarına ise düzeltme aşamasında odaklanılır. Bunlara ek olarak tekrar yazma aşamasında metne son biçimi verilir.

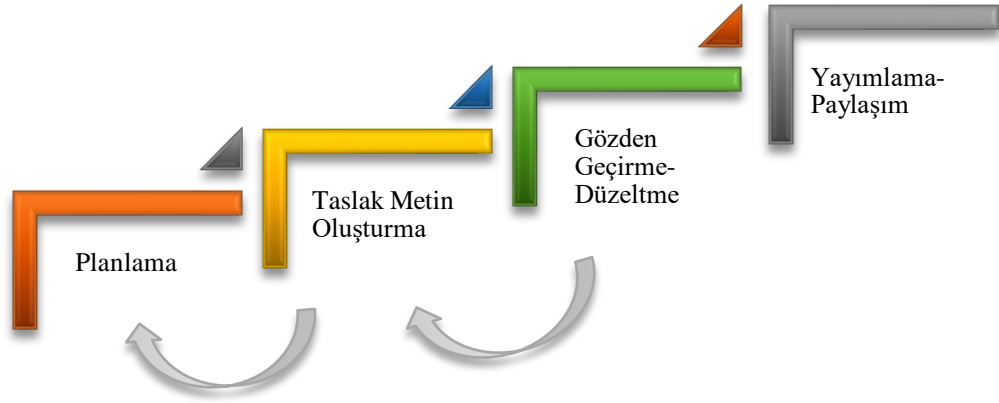
Süreç temelli yazma farklı alt basamaklardan oluşmaktadır. Gezmiş Ceyhan (2014) çalışmasında, süreç temelli yazma yaklaşımının farklı basamak adları ve sayılarıyla belirtildiğini aşağıdaki gibi aktarmıştır:

*Yaklaşımın alt basamaklandırılması farklı şekillerde yapılmıştır. Örneğin, White ve Arndt (1991) Yapılandırma (Structuring), Fikirler Oluşturma (Generating ideas), Taslak Yazma (Drafting), Odaklanma (Focusing), Gözden Geçirme (Reviewing) ve Değerlendirme (Evaluating) şeklinde 6 alt basamak belirlerken, Harmer (2002) yaklaşımı Planlama (Planning), Taslak Yazma (Drafting) ve Düzeltme (Editing) şeklinde 3 basamak ile sınırlamıştır. Alanyazında yaklaşımın 5 basamaklı bir aşamalandırması yaygındır. Bu 5 basamaklı aşamalandırma için araştırmacılar farklı adlandırma yapmışlardır. Örneğin Widodo (2008) söz konusu basamaklar için sırasıyla Yazma Öncesi (Prewriting), Taslak Yazma (Drafting), Cevaplama (Responding), Denetleme-Düzeltilme (Revising and Editing) ve Değerlendirme (Assessing) kavramlarını kullanmıştır. Öte yandan, yaklaşımın aşamalandırmasını Tribble (1996) Planlama (Planning), Taslak Yazma (Drafting), Denetleme (Revising), Düzeltme (Editing) ve Yayımlama (Publishing) şeklinde adlandırırken, benzer bir adlandırma yapan Tompkin (1990) birinci basamak için Yazma Öncesi (Pre-writing) ve son basamak için Paylaşım (Sharing) adlarını tercih etmiştir (Gezmiş Ceyhan, 2014, s. 50).*

Yazma süreci aşamalarının sınıflandırılmasına yönelik yukarıda anılan bilgilere bakıldığında yazma eyleminin gerçekleştirilme aşamaları genel anlamda “planlama, taslak metin oluşturma, gözden geçirme-düzeltilme, yayımlama-paylaşım” biçiminde özetlenebilir (Akyol, 2008; Cavkaytar, 2010; Flower ve Hayes, 1981; Gezmiş Ceyhan, 2014; Göçer, 2010; Karatay, 2013; Özdemir, 2019; Yılmaz, 2012).

1. Planlama,
2. Taslak metin oluşturma,
3. Gözden geçirme-Düzeltilme,
4. Yayımlama-Paylaşım.

Yazma süreçlerinde vurgulanan 4 aşama *Şekil 2.3.*'te gösterilmiştir:



Şekil 2.3. Yazma süreci aşamaları

Yazma sürecinin alt aşamalarına yönelik bilgiler aşağıdaki başlıklar altında özetlenmiştir.

**2.1.4.1. Planlama.** Yazma sürecinin alt aşamalarından birincisi planlamadır. Aydın'a (2019) göre günlük yaşamdaki birçok işlem, ön hazırlık gerektirir. Bu hazırlıklar genellikle planlama adı altında ele alınır. Benzer biçimde yazma eylemine başlamadan hemen önce de çeşitli hazırlıklara bağlı olarak planlama yapmak gerekir. Taslak metin oluşturma sürecinde duygu ve düşüncelerin akıcı biçimde yazıya aktarılması, söz konusu metnin bağdaşık ve tutarlılık boyutlarında bütünsel bir görünüm sağlaması yazma planı oluşturmanın gerekliliğini ortaya koyar.

Yazma öncesinde yapılan tüm hazırlıklar planlama aşamasında sunulur. Akyol (2008, s.99-109) yazma öncesi hazırlık aşamalarını aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Konu seçimi,
2. Yazma amacını belirleme,
3. Hedef kitlenin özelliklerinin belirlenmesi,
4. Metin türüne karar verilmesi,
5. Üzerinde çalışılacak konuya yönelik düşüncelerin seçilmesi ve bir araya getirilmesi.

Diğer yandan hazırlık aşamasının son alt başlığında işlenecek konuya yönelik düşüncelerin “sınıf içi diyaloglar kurma, sınıflamalar yapma, resimleme çalışmaları yapma, rol yapma, okuma yapma” gibi yöntemlerle belirlenebileceğini belirtmiştir (Akyol, 2008).

Karatay (2011, s.29) planlama sürecinin sırasıyla aşağıdaki başlıklardan oluştuğunu belirtmektedir:

1. “Konuyu sınırlama,
2. Yazma amacını belirleme,

### 3. Ana maddeleri ve başlıkları düzenleme.”

Bu süreçte yazarlar, metinlerinde kullanacakları bilgilerin düşünce düzeyinde bir temsilini oluştururlar. Örneğin, taslak metinlerinde kullanacakları tüm düşünceleri bir kavram haritası yoluyla ifade edebilirler. Buna ek olarak ön bilgilerini yalnızca yazı boyutunda değil, görsel ve algısal kodlar oluşturarak ya da kısa bir video kaydıyla kaydedebilirler (Flower ve Hayes, 1981).

Öğrenciler planlama aşamasında, düşüncelerini not formuna dönüştürür ve düşüncelerinin metinleri için kullanışlı olup olmadığını değerlendirir. Diğer yandan öğrenciler planlama aşamasında farklı teknikler kullanır. Bu bağlamda onlara çeşitli planlama stratejilerini benimsetmek ve çalışmalarında kullanmalarını sağlamak gerekir. Bu aşamada bazı öğrenciler; bir taslak, kümeleme veya bir ağaç diyagramı oluşturulabilir. Bazıları ise yazma eylemlerine yönelik sorular üretmenin yanında hedef kitlenin konuya yönelik sahip oldukları bilgileri göz önünde bulundurabilirler. Bunlara ek olarak düşüncelerini bir senaryo formuna (Televizyon haberlerinden bir rapor oluşturmak ve mahkeme salonundaki bir duruşma gibi.) dönüştürüp görselleştirebilirler (Hasan ve Akhand, 2010).

**2.1.4.2. Taslak metin oluşturma.** Yazma sürecinin ikinci aşaması taslak metin oluşturmadır. Taslak metin; giriş, tez tümcesi ve konu tümcesinin yanında destekleyici tümceler ve sonuç bölümlerinden oluşur. Bu bölümlerin birincisi olan girişte; okurun ilgisini çekmek, metnin içeriğini ortaya koymak ve okuma işleminin devamlılığını sağlamak önceliklidir. Tez tümcesinde metnin ana düşüncesini ifade etmek amaçlanır. Konu tümcesinde, her paragrafın ana düşüncesinden ayrı ayrı söz edilir ve bu paragrafların ana düşünceleri tez tümcesine bağlanır. Benzer biçimde her paragraftaki destekleyici tümceler, konu tümcesini açıklamaya çalışır. Sonuç bölümü tez tümcesini destekleyecek biçimde metnin bittiğini okura haber verir (Çetinkaya, 2019b).

Taslak aşamasında öğrenciler, beyin fırtınası yoluyla daha önce belirledikleri konu hakkında yazmak istediklerini yapılandırır. Böylece ilk taslak metinlerini oluşturur. Oluşturdukları bu metinleri, grup olarak veya tek tek gözden geçirerek metinlerini düzenler ve sesli biçimde okuyarak metinlerini kontrol ederler (Badger ve White, 2000).

Reimer’e (2001) göre bu süreçte öğretmenler uzman olmak zorunda değildir. Öğretmenler, konu seçimi, metni başlatma, metinde kullanılacak sözcüklere karar verme ve süreçte oluşabilecek hayal kırıklıklarını giderme konularında öğrencileri

cesaretlendirmelidir. Bu süreçte bir model olarak öğretmen, yüksek sesle düşünmeyi öğrencilere öğretmelidir. Böylece öğrenciler öğretmenin yazma sürecinde karşılaştığı sorunların üstesinden nasıl geldiğini anlar. Tüm bunlara ek olarak öğretmen yazma sürecinde öğrencilerden yardım isteyerek onları süreçte etkin kılmalıdır.

**2.1.4.3. Gözden geçirme-düzeltilme.** Yazma sürecinin üçüncü aşaması olan gözden geçirme-düzeltilme bu çalışmanın temelde ele aldığı konu olması açısından önemlidir. Burada gözden geçirme süreci özetlenmiş ancak bu başlığa ilişkin ayrıntılı bilgilere “2.1.5. Gözden Geçirme-Düzeltilme” başlığı altında yer verilmiştir.

Gözden geçirme değişiklikleri yalnızca metin oluşturma boyutunda değil, yazma sürecinin tüm aşamalarında gerçekleşir. Yazar için gözden geçirme süreci üç ana aşamadan oluşmaktadır.

- İlk aşamada, değişiklik yapılmak istenen sorun belirlenir,
- İkinci aşamada hangi değişikliklerin yapılacağına karar verilir,
- Son aşamada ise yapılmak istenen değişikliklerin süreçte işletilmesi sağlanır.

Ayrıca gözden geçirme sürecinde, *amaçlanan metin ve örneklendirilen metin* olmak üzere iki farklı olgu vardır. Bunun yanında iki farklı kural vardır: Bu kuralların birincisi: Nelerin değiştirilmesi gerektiği ve retorik kurallardır (nelerin değiştirilebileceği). İkincisi ise stratejileri (gerçekleştirilmek istenen değişikliklerin nasıl uygulanacağı) içerir (Alamargot ve Chanquoy, 2001, s.99).

İki alt aşamadan oluşan gözden geçirme-düzeltilme sürecine yeniden kontrol etme adı da verilmektedir. Bu aşamada üretilen metni düzenlemek amaçlanır. Sürecin alt aşamaları şu biçimdedir:

*1. Okuma:* Bu aşamada metnin yazma öncesinde belirlenen amaca uygun olup olmama durumu değerlendirilir. Gözden geçirme sürecindeki okuma eleştirel gözle yapılmalıdır. Diğer yandan metinde anlaşılmayan yerler, birbiriyle anlamca zıt olan yerler, kesin olmayan yerler belirlenmeli ve düzeltilmelidir.

*2. Düzeltilme:* Bu aşama, yazma amacına uygun olarak sözdizimsel vurguların, tekrarların ve yazılanların uyumunu sağlamak amacıyla yapılan düzeltmeleri içerir. Tüm bunlara ek olarak yazıma, anlama, sözcükler, öge dizilişine yönelik hatalar belirlenir. Belirlenen hatalar düzeltilir. Diğer yandan bu süreçte yapısal düzenlemeler de yapılır (Güneş, 2016).

Gözden geçirme-düzeltilme sürecinde öğretmenler, öğrencilerin taslak metinlerindeki karmaşıklığı azaltmaları konusundaki endişelerini gidermede önemli bir rol üstlenmektedir.

Bu bağlamda öğrencilere; süreçte karşılaşılan zorlukların nedenlerini doğal yanıtlarla açıklamanın yanında keşif duygusu kazandırılmalı ve yeni bir başlangıç yapılarak gözden geçirme sürecinin tekrar tekrar başlatılabileceği gösterilmelidir. Diğer yandan öğrencilere, metinlerinde yapmak istedikleri değişiklik ve düzeltmelerin olumlu etkileri yorumlarla belirtmeli ve metinlerin örtük gelişme potansiyeli artırılmalıdır (Sommers, 1982).

Özetle gözden geçirme-düzeltilme süreci yazarın metinde yapmak istediği değişiklikleri saptamak amacıyla metnini okuduğu ve metinde gerçekleştirmek istediği değişikliklere yönelik düzeltmeleri gerçekleştirdiği iki alt aşamadan oluşur. Ayrıca gözden geçirme süreci, yazma eyleminin her aşamasında yinelemeli olarak tekrar eden ve belli bir sıralama olmaksızın uygulanabilen bir süreçtir.

**2.1.4.4. Yayımlama-paylaşım.** Yayımlama, yazma sürecinin son aşamasıdır. Karatay'a (2013) göre yazma süreci, ortaya çıkan ürünlerin yayımlanması ile tamamlanır. Ortaya çıkan ürünler; sınıf panosu, okulun ya da sınıfın internet siteleri, duvar gazeteleri, okul gazetesi ya da yerel gazetelerde yayımlanabilir. Bu aşamanın başarılı biçimde tamamlanması yazma süreçleri için önemlidir.

Yazma sürecinin tamamlandığı paylaşma aşamasında, yazma süreci boyunca tasarlanan ürün son biçimini almıştır. Bu aşamada ürün paylaşma ve yayımlama yollarıyla hedef kitleye ulaştırılır. Öğrencilerin yazmaya karşı isteklerinin artması için paylaşım konusunda cesaretlendirilmeleri gerekir. Paylaşma sınıfta sözlü olarak olabileceği gibi öğretmenlere, diğer öğrencilere, aile ve arkadaşlara sunulabilir. Diğer yandan dergi, okul gazetesi ve internet sayfalarının yanında sınıf panolarında sergilenebilir (Tabak ve Göçer, 2013).

Öğrenciler açısından metinlerinin yayımlanmasının yararları aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Öğrencileri yazma konusunda güdüler ve destekler,
- Özgüven artırıcı etki yaratır,
- Öğrencilerin edebiyata ve yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmesini sağlar,
- Ödüllendirilme biçimidir,
- Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin kullanımı konusunda farkındalık sağlar,
- Farklı kaynaklardan yararlanma bilinci geliştirir,
- Öğrencilerin eleştiriye açık olması ve başarıya duygusunu tatmaları sağlar (Karatay, 2013, s.38).



Sonuç olarak paylaşma aşamasında öğrenciler metinlerini, yazma sürecine başlamadan önce belirledikleri okuyucu kitlesi ile paylaşır. Söz konusu okuyucular, aile, sınıf arkadaşları, okul dergisi ve gazetesinin yanında tanınmış bir politikacı ya da yazar olabilir. Bu aşamanın odak noktası yazmanın öğrenci için anlamlı bir duruma gelmesidir. Yazılanların paylaşılması öğrenciler için yazmanın etkili bir iletişim aracı olarak görülmesinde ve yazmaya karşı güdülerinin artmasında önemli bir yere sahiptir (Lehr, 1995'ten aktaran Cavkaytar, 2010).

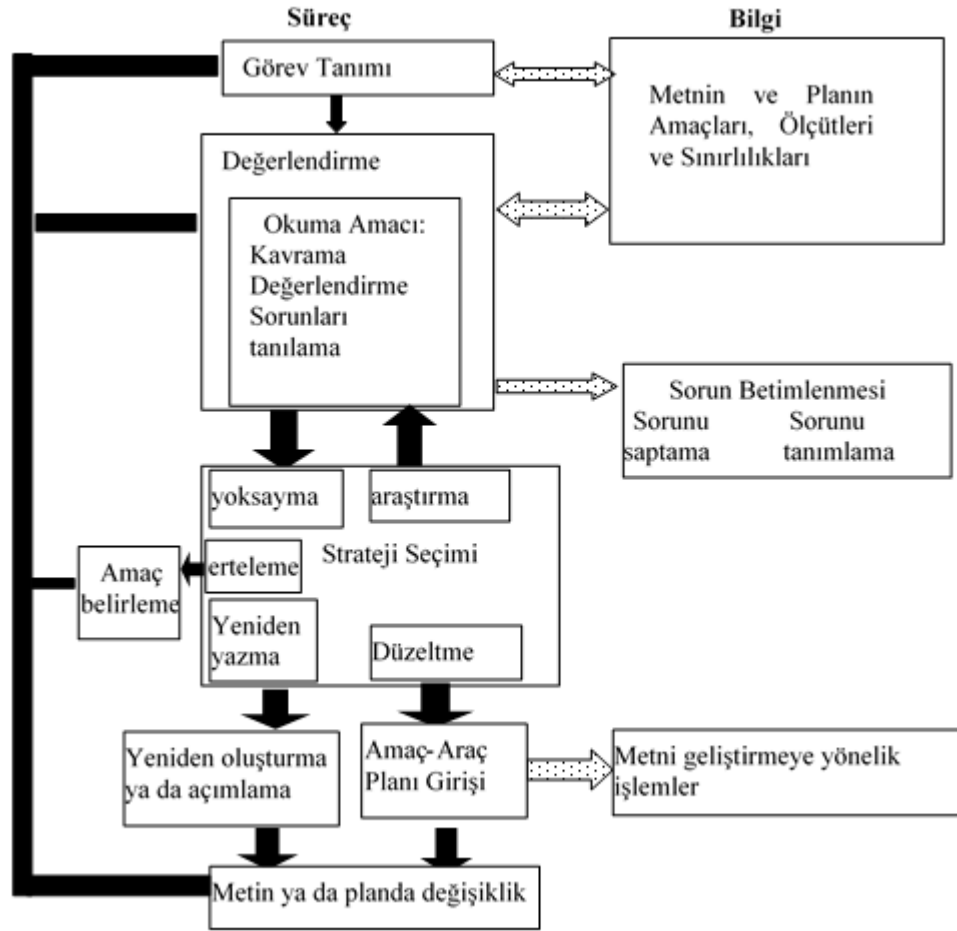
### 2.1.5. Gözden Geçirme-Düzeltilme

Yazma eylemi; planlama, yazıya aktarma, gözden geçirme-düzeltilme işlemlerinin herhangi bir sıra gözetilmeksizin yinelemeli olarak işletildiği bir süreci gerekli kılar. Aynı durum gözden geçirme-düzeltilme süreci için de geçerlidir. Gebhardt'a (1983) göre gözden geçirme, yazma sürecinin son aşaması olarak görülmemeli, yaygın bir yazma etkinliği olarak tanımlanmalıdır. Yazma sürecinin etkili ve verimli geçmesi bağlamında önem arz eden gözden geçirme-düzeltilmeye yönelik model, tür ve sınıflandırmalar aşağıda özetlenmiştir.

**2.1.5.1. Gözden geçirme-düzeltilme modelleri.** Gözden geçirme-düzeltilme sürecinin işletilmesine yönelik oluşturulan modeller genellikle Flower ve Hayes'in "Bilişsel Süreç Modeli" temel alınarak oluşturulmuştur. Modeller arasında Flower, Hayes, Carey, Schriver ve Stratman'ın (1986) "Bilişsel Süreç Modeli" ve Butterfield, Hacker ve Albertson'un (1996) "İşlemsel Gözden Geçirme Modeli" öne çıkmaktadır. Bu bölümde, gözden geçirme-düzeltilme modellerine değinilmiştir. Diğer yandan yukarıda sözü edilen modeller ayrıntılı biçimde incelenmiştir.

Bilişsel süreçlerin gözden geçirme üzerindeki etkisinin anlaşılması için bilişsel becerilerin yazma sürecinde nasıl kullanıldığının yanında değerlendirme becerilerinin, işleyen ve uzun süreli belleğin süreçteki görevinin bilinmesi gerekir (Becker, 2006). Bu bağlamda, bilişsel süreç modellerinin incelenmesinin önemi ortaya çıkmaktadır.

**2.1.5.1.1. Bilişsel süreç gözden geçirme-düzeltilme modeli.** Flower, Hayes, Carey, Schriver ve Stratman (1986) gözden geçirme-düzeltilme sürecini açıklamak amacıyla "Bilişsel Süreç Modeli"ni geliştirmişlerdir. Modele yönelik bilgilere *Şekil 2.4.*'te yer verilmiştir.



Şekil 2.4. Bilişsel süreç gözden geçirme-düzeltilme modeli (Flower ve diğ., 1986'dan aktaran Çetinkaya, 2019a).

Şekil 2.4.'te verilen modelin incelenmesi için dikkat edilmesi gereken üç nokta vardır:

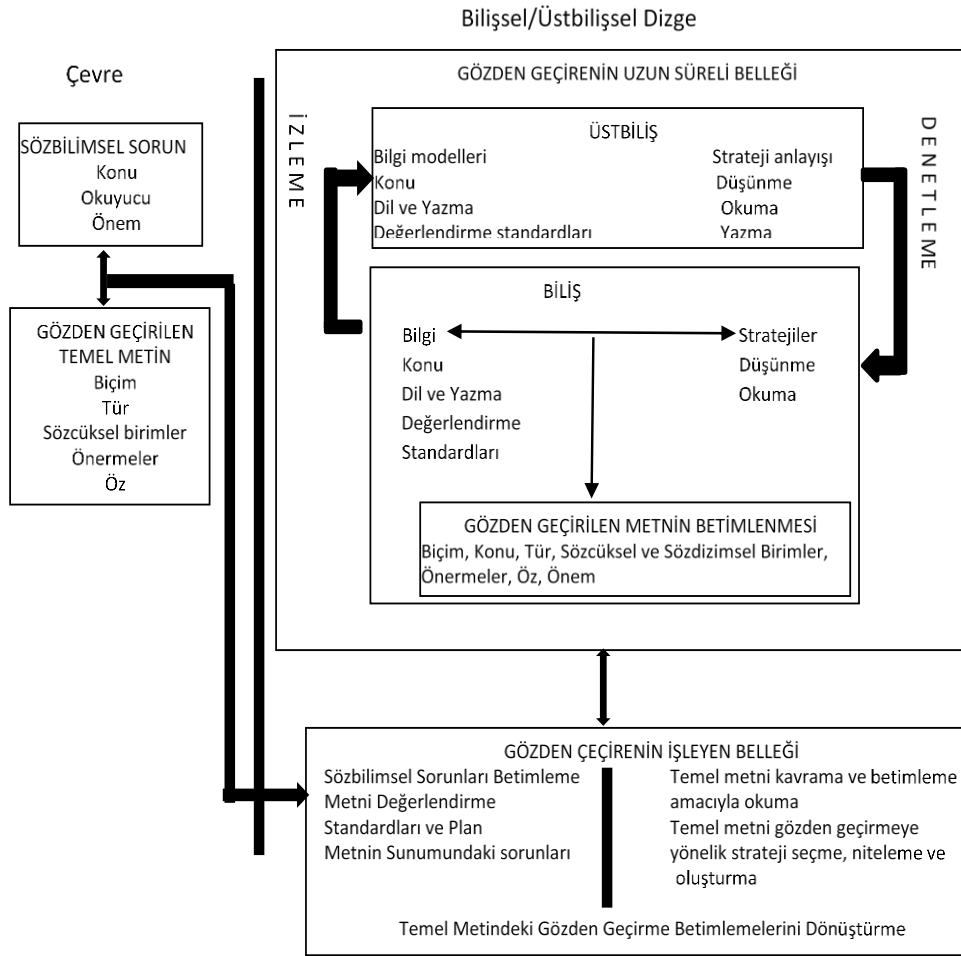
1. Solda gösterilen *Süreç*, sağda yer alan *Bilgi*'nin oluşturulması ve kullanılması amacına hizmet eder.
2. İşlemler arasındaki koyu oklar, bilgi akışını gösterir. Gözden geçirme-düzeltilme sürecine yönelik uygulamalarda, bir süreçten diğerine geçerken yazarın odaklanmasında değişiklik meydana gelir (Koyu gölgelendirmeli oklar düzenleme akışını, açık gölgelendirmeli olanlar ise bilgi akışını ifade eder).
3. *Bilgi ve Süreçler* arasındaki ve bu çizelgedeki tüm süreçler arasındaki bilgi akışı karşılıklıdır. Yukarıda açıklanan bilişsel süreç modelinin alt aşamaları arasında geribildirim sağlanması gereklidir.

Bu modele genel olarak bakıldığında yazarların görev tanımlama aşamasında gerçekleştirdikleri gözden geçirmelerde kendilerini yansıttıkları görülür. Örneğin yazar,

kendi gözden geçirme biçimini oluşturduğunda, metnin tamamında ya da yalnızca bir kısmında düzeltmeler yapılabilir.

Değerlendirme aşaması başlangıçta, metni anlamak için okumaya dayanır. Metnin zihinsel bir temsilini oluşturmak amacıyla yapılan okuma sırasında yazarlar okurken bazı noktalara dikkat ederler. Bunlar, doğruluk, mantıksal ve tutarlılık açısından yapılan okumalar olabilir. Yazar okuma sırasında metnin bu amaçlara ulaşip ulaşmadığını belirler. Bazı değerlendirmeler basit okumalar sırasında yapılabilir. Diğer yandan yazar, değerlendirmeyi; metindeki sorunları saptamak, notlandırma yapmak veya metnin bitirilip bitirilmediğine karar vermek amacıyla da okuma yapılabilir. Yazar bir değerlendirici olarak metne yeni amaçlar ve ölçütler ekleyebilir. Örneğin, metinlerine teknik açıklamalar ekleyebilir ya da onların birinci sınıf düzeyindeki okuyucu kitlesine ilginç gelmesini sağlayabilir. Bu bağlamda değerlendirme aşamasında yapılan okumalar, yazarın oluşturduğu zihinsel temsilin gerçekleşmesine katkı sağlar (Flower ve diğ., 1986).

**2.1.5.1.2. İşlemsel gözden geçirme modeli.** Butterfield, Hacker ve Albertson (1996) Flower ve Hayes'in (1981) yazma modelini geliştirerek ortaya koydukları "İşlemsel Gözden Geçirme Modeli"nde uzun süreli bellek, işleyen bellek ve bilişsel-üstbilişsel bilginin önemine vurgu yapmışlardır. Diğer yandan uzun süreli bellek, çalışan bellek ve biliş, üstbiliş arasındaki arasındaki ayrımı kesin çizgilerle ayırmışlardır. Tüm bunları düşünme, okuma ve yazma stratejileri bağlamında açıklamışlardır. İşlemsel gözden geçirme modeline yönelik bilgilere *Şekil 2.5*'te yer verilmiştir.



Şekil 2.5. İşlemsel gözden geçirme-düzeltilme modeli (Butterfield, Hacker ve Albertson 1996'dan aktaran Çetinkaya, 2019a).

Şekil 2.5.'e bakıldığında işlemsel gözden geçirme modelinin, sözbilimsel sorun, gözden geçirilen temel metin, işleyen bellek, uzun süreli bellek [Biliş (bilgi, stratejiler, gözden geçirilen metnin betimlenmesi), üstbiliş (denetleme ve kontrol)] alt aşamalarından oluştuğu görülmektedir. Bu aşamalara yönelik bilgiler aşağıda özetlenmiştir.

*Sözbilimsel Sorun:*

Sözbilimsel sorun, konu, okuyucu ve gözden geçirilen metnin önemini ortaya koymayı amaçlar. Öğrencilerin sözbilimsel sorunları yorumlama biçimleri farklılık gösterir. Sözbilimsel sorunun çevre tarafından belirlenmesi bu durumu önler.

*Gözden Geçirilen Temel Metin:*

Her gözden geçirme süreci, temel bir metinle ve gerçek bir ortamda gerçekleşir. Temel metin, birkaç sözcük, tümce, kitap bölümü, devam eden bir kompozisyon ve önceden tamamlanmış bir metin olmak üzere dilsel bir girdidir. Temel metinler birçok açıdan (biçim,

tür, sözcük, tümce, önerme vb.) farklılık gösterir. Bir metnin nasıl gözden geçirildiği, gözden geçiren kişiye, sözbilimsel soruna ve en çok da gözden geçirme sürecinde işletilen iki düzey olan biliş ve üstbiliş bağlidir. Bu yüzden işlemsel gözden geçirme modeli, gözden geçirmelerin zihinsel temsille bağlantılı olduğunu öne sürer.

*Yazarın İşleyen Belleği:*

Uzun süreli bellekte işlenen bilgiler işleyen belleğe gelir. Gözden geçirme sürecinde, birçok bilginin işlenmesi gerekir. Bu modelde, uzun süreli bellek ve işleyen bellek arasındaki bilgi aktarımı, işleyen belleğin daha rahat çalışmasını sağlar. Çünkü süreçte gerekli olmayan bilgiler uzun süreli bellekte depolanır ve gereksinim durumunda işleyen belleğe geri getirilir. İşleyen bellek ve uzun süreli bellek arasındaki bilgi alışverişini düzenlemek ve hangi bilgilerin aktarılacağına karar vermek bilişsel bir sorumluluktur. Bu nedenle süreçte, uzun süreli bellekte depolanan bilgiden ziyade işleyen bellekteki bilgiye gereksinim duyulmalıdır.

*Yazarın Uzun Süreli Belleği:*

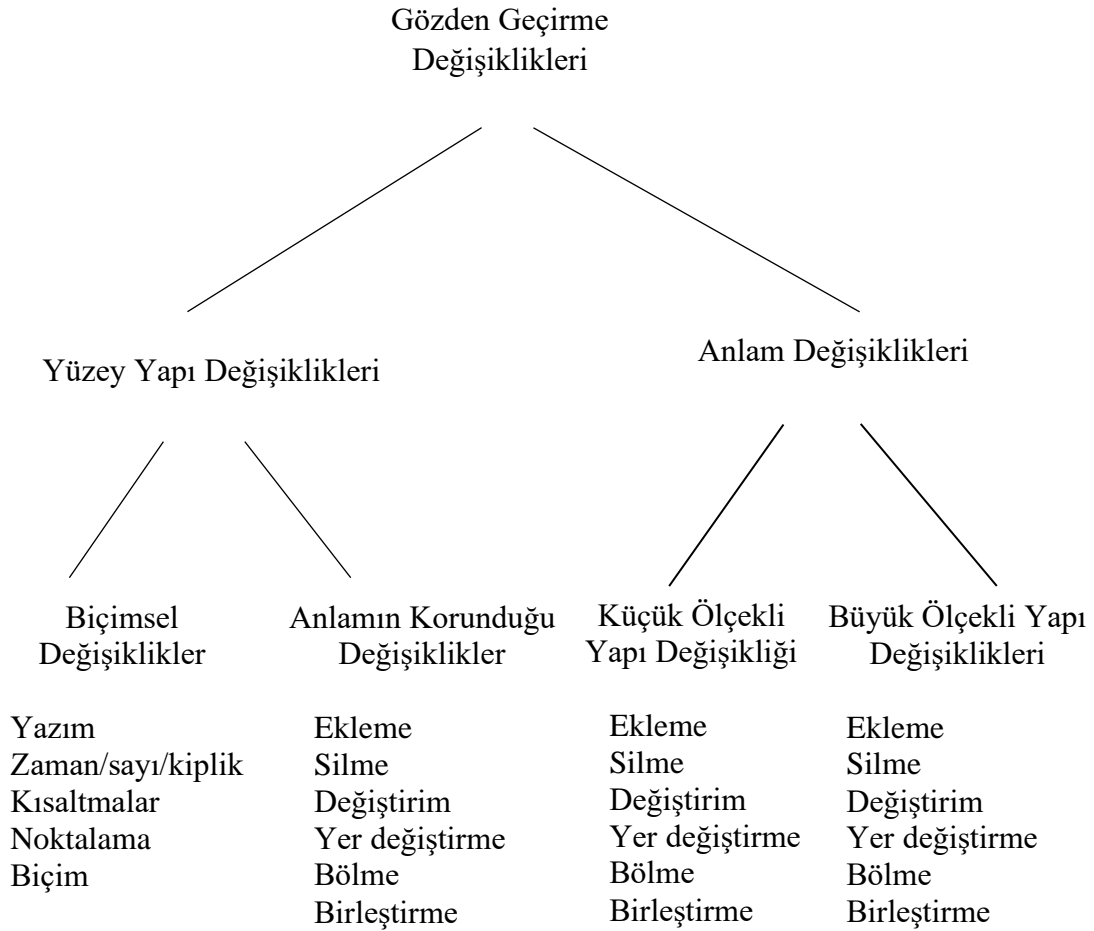
Gözden geçirme sürecinde, çevre ve uzun süreli bellek öncelikli bilgi kaynaklarıdır. Uzun süreli bellek biliş ve üstbiliş alt başlıklarından oluşur. Bilişsel düzey, gözden geçirilen metnin bilgisini, stratejileri ve metnin betimlenmesini içerir. Bilgi düzeyinin altında üç alt ulam vardır. Bunlar: Konu bilgisi, konuşma ve okuma kuralları ve bunları içeren dilbilgisinin yanında yazma ulamıdır. Stratejiler ise düşünme, okuma ve yazma olmak üzere üç alt ulamdan oluşur. Üstbilişsel düzey, bilişsel düzeyde olduğu gibi üç grup bilgi türü içerir. Bunlar düşünme, okuma ve yazmadır. Üstbilişsel anlayışlar, stratejilerin nerede, nasıl, neden ve nasıl kullanılacağına izlenmesi ve denetlenmesi süreçlerini kapsar. İzleme ve kontrol olarak adlandırılan bilgi akışı bilinç ve üstbiliş aşamalarında gerçekleşir. Üstbilişten bilişle doğru bir bilgi akışı söz konusuysa yönlendiren biliş üstbiliştir. Bilişselden üstbilişle doğru olan aktarımlarda ise durum tam tersi bir biçimde gerçekleşir (Butterfield, Hacker ve Albertson 1996).

**2.1.5.2. Gözden geçirme-düzeltilme türleri ve sınıflandırmaları.** Öğrenciler, yazma yeterliklerine göre farklılıklar göstermektedir. Bu bağlamda alanyazında yazma becerileri gelişmemiş yazarlar, acemi ve deneyimsiz; gelişmiş olanlar ise uzman ve deneyimli yazarlar olarak adlandırılmaktadır. Örneğin acemi yazarlar, yazma süreci aşamalarından planlamaya fazla vakit ayırmaz ve gözden geçirme becerisini kullanırken oluşturdukları metni yeniden yazmayı ceza olarak görürler. Diğer yandan metinlerinde yaptıkları düzeltmeler yalnızca yüzey yapı değişiklikleri boyutundadır. Ancak uzman yazarlar, gözden geçirme etkinliğini, yazma sürecinin her aşamasında sürdürürler. Yeniden yazmayı metinlerini düzeltmek ve

keşfetmek için fırsat olarak görürler. Metin oluşturma sürecini özyinelemeli bir etkinlik olarak gördükleri için düzeltmeleri daha kapsamlıdır (Becker, 2006).

Yazma süreçlerinde, uzman yazarlar, acemi yazarlara göre daha sık ve daha farklı türlerde gözden geçirmeler yapar. Uzman yazarlar metinlerini geliştirmeyi amaçlarken acemi yazarlar ilk denemelerinde en doğru metinleri oluşturmaya çalışırlar (Cho, 2003). Bu bağlamda uzman yazarlar ve acemi yazarlar arasındaki farklardan hareketle yazma süreçlerinin etkili ve verimli geçmesini sağlamak amacıyla karşılaştırmalar yapılabilmektedir. Bu durumun, süreç temelli yazmanın öneminin anlaşılmasında ve uzman yazarların daha sık kullandığı gözden geçirme-düzeltilme türlerini açıklayan çalışmaların ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Aşağıda, alanyazında en sık karşılaşılan gözden geçirme-düzeltilme türleri ve sınıflandırmaları özetlenmiştir.

Gözden geçirme-düzeltilme türlerine yönelik alanyazında sıklıkla karşılaşılan sınıflandırmalardan ilki Faigley ve Witte'nin (1981) gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerine yönelik sınıflandırmasıdır. Bu sınıflandırmada, metne yeni eklemeler yapılmasına ve metinden bazı bilgilerin çıkarılmasına odaklanılmaktadır. Buna bağlı olarak sınıflandırmada, metne yenilik getirmeyen eski bilgiler "Yüzey Yapı Değişiklikleri" olarak tanımlanmıştır. Metne yeni içerikler eklenmesi veya var olan içeriklerin silinmesine yönelik değişiklikler ise "Anlam Değişiklikleri" olarak adlandırılmıştır. Sınıflandırmaya yönelik bilgilere *Şekil 2.6.*'da yer verilmiştir.



Şekil 2.6. Gözden geçirme-düzeltilme türleri sınıflandırması (Faigley ve Witte, 1981'den aktaran Çetinkaya, 2019a)

Şekil 2.6.'da verilen bilgilere göre yüzey yapı değişiklikleri iki alt boyuta ayrılmaktadır. Bunlar biçimsel değişiklikler ve anlamın korunduğu değişikliklerdir. Biçimsel değişiklikler, çoğunlukla geleneksel düzeltme biçimlerini içerir. Yazım, zaman/sayı/kiplik, kısaltmalar, noktalama ve biçime yönelik değişiklikler bu boyutta yer almaktadır.

İkinci alt boyutta ise anlamın korunduğu değişiklikler, yani metinde geçen kavramları açıklayan ancak anlamlarını tam olarak değiştirmeyen değişiklikleri içerir. Ekleme işlemi, “Beş TL ödemeniz gerekiyor.” tümcesine “Giriş için beş TL ödemeniz gerekiyor.” şeklinde yapılan eklemeyele örneklendirilebilir. Silme işlemi okuyucuyu tümcede anlatılanı çıkarımlamaya zorlamak amacıyla yapılabilir. Örneğin “Birkaç salaş görünümlü restoran.” yerine “Birkaç salaş restoran.” ifadesi kullanılabilir. Değiştirim yaparken aynı kavram alanına giren sözcükler farklı biçimlerde ifade edilebilir. Örneğin, “özlenen yurt”

yerine “özlenen memleket” ifadesini kullanmak bir değiştirimdir. Yer değiştirme, sözcükleri yeniden sıralama işlemidir. Örneğin, “Bahar mevsimi, çoğu insan için anlamlıdır.”, “Çoğu insan için bahar mevsimi anlamlıdır.” gibi. Bölme işlemi, yazarın tek bir tümcede ifade ettiği değişikliğin, birden fazla tümcede ifade edilmesidir. “Tüm gün yürüyüş yapmak beni acıktırdı.” yerine “Tüm gün yürüyüş yaptım. Bu yüzden acıktım.” Kullanımı bölme işlemine örnek olarak verilebilir. Birleştirmeye işlemine ise bölme işleminin tersine iki veya daha fazla tümceyle ifade edilen yapıların tek bir tümcede birleştirilmesiyle yapılır. “Muğla’yı ziyaret ettim. Oranın yemyeşil ormanlarla kaplı olduğunu gördüm.” yerine “Muğla’yı ziyaret ettiğimde oranın yemyeşil ormanlarla kaplı olduğunu gördüm.” yapısını kullanmak birleştirme işlemine örnektir.

Sınıflandırmanın ikinci önemli bileşeni ise anlam değişiklikleridir. Anlam değişiklikleri metnin tamamını etkileyen sonuçlar ortaya koyar. Örneğin, bir tümce değiştirilebilir, örnekler eklenebilir veya bir tümce yeniden yazılabilir. Anlam değişikliklerinin etkisi, yüzey yapı değişikliklerinininkine göre daha ayrıntılı ve kapsamlıdır. Bu değişiklikler çoğu zaman metne yeni bir bağlam kazandırır (Faigley ve Witte, 1981).

Gözden geçirme süreci dört boyutta işletilir. Bunlar; ilk taslak sırasında, taslaklar arasında, ikinci taslak ve son taslak sırasında meydana gelen gözden geçirmelerdir. Gözden geçirme seviyeleri ise yüzey, sözcük, öbek, önerme, tümce, grafik ve söylem seviyeleridir. Gözden geçirme türleri; ekleme, silme, yeniden düzenleme ve içe yerleştirmedir. Diğer yandan gözden geçirme amaçları; yüzeysel, mekanik, geçiş, bilgi ve üslup amaçlı gözden geçirmeler olarak sınıflandırılabilir (Monahan, 1984). Bu sınıflandırmanın odağı, gözden geçirmeyi işlevsel bakış açısıyla ve amaç yönelimli olarak genişletmektir (Monahan, 1984’ten aktaran Alamargot ve Chanquoy, 2001).

Sommers (1980) gözden geçirme-düzeltilme türlerini; silme, değiştirim, yer değiştirme ve yeniden yazma olarak sıralamıştır. Diğer yandan bu işlemlerin sözcük, öbek, tümce ve tema (bir düşüncenin genişletilmiş biçimi) boyutlarında uygulanabileceğini belirtmiştir.

Chien (2008) gözden geçirmenin planlamayı ve yazılanları değerlendirmeyi sağlayan bir eylem olduğunu belirtir. Gözden geçirme stratejilerini ise okuma, düzenleme ve gözden geçirme sırasında geçen süreç olarak tanımlar. Gözden geçirme-düzeltilme stratejileri uygulanırken metnin amacına/amaçlarına uygun olmayan tüm durumları düzeltmek ve metnin içeriğini kontrol etmek gerekir. Ayrıca metindeki dilbilgisel hataların düzeltilmesi ve metnin içeriğinin değiştirilmesi önceliklidir.



Chanquoy (1997; akt. Alamargot ve Chanquoy, 2001) gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini “Yüzey Yapı Değişiklikleri” ve “Anlamsal (Derin) Değişiklikler” olarak iki boyutta sınıflandırmıştır. Yüzey yapı değişiklikleri; noktalama işaretleri ve yazım yanlışlarına yönelik değişiklikler, büyük harf ve küçük harf kullanımı ve metnin yazımının dilbilgisel boyutta (özne-yüklem uyumu, zaman uyumu vb.) düzenlenmesini içerir. Anlamsal bir başka deyişle derin yapı değişiklikleri ise metnin anlamına, duygusuna yönelik yapılan değişikliklerdir. Bu değişiklikler; sözcük, tümce, öbek, önerme ve daha uzun bölümlerin eklenmesi, silinmesi, değiştirimi ve birbirleriyle yer değiştirmesi bağlamında gerçekleştirilen değişikliklerdir.

### 2.1.6. Öz-Düzenleme ve Yazma

Öz-düzenleme 1980’lerden itibaren araştırmacılar tarafından üzerinde durulan bir konudur. Bu kavramın önemi birey açısından kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alma bağlamında belirginleşmektedir. Diğer yandan birçok beceri alanındaki başarı ve akademik başarı ile yakından ilgilidir. Bu nedenle öz-düzenleme zaman içerisinde, eğitim alanında daha sık üzerinde durulan bir konu durumuna gelmiştir (Müldür, 2017). Son yıllarda, yazma eğitimi alanında yapılan çalışmalarda, yazma ve öz-düzenleme becerilerinin vurgulandığı görülmektedir (Graham ve Harris, 2000).

Geçmişten günümüze öz-düzenlemenin ortaya çıkışına ve gelişimine bakıldığında bu kavramla bağdaştırılan adın Bandura olduğu görülür. Bandura (1991) sosyal bilişsel öğrenme kuramında, insan davranışının devamlı olarak öz-düzenleme etkinlikleri ile pekiştirildiğini ifade eder. Başlıca öz-düzenleme yaklaşımlarını üç ana işlem biçiminde özetler. Bu işlemlerden ilki, bireyin davranışlarını kendi kendine izlemesidir. İkincisi davranışların çevre koşulları ve kişisel ölçütlere göre düzenlenmesi işlemidir. Son işlem ise kişinin kendi kendine duygusal tepkiler vermesi sürecini içerir. Diğer yandan sosyal bilişselci kuram öz-düzenlemeye yönelik olarak sosyal etmenlerin, özdenetimin işleyişini etkilediği görüşünü savunmaktadır.

Öz-düzenleme kavramı öz-yeterlik ile bağlantılıdır. Ayrıca öz-düzenlemenin öz-yeterlik kavramını da kapsadığı söylenebilir (Graham ve Harris, 2000; Bandura,1991). Bu bağlamda öz-düzenleme kavramının daha kolay anlaşılması için öz-yeterliğin de tanımlanması önemlidir.

Öz-yeterlik bireylerin var olan becerileri ile yapabildiklerine yönelik tüm yargıların bütünüdür. Bu kavram; duruma özgü, alana özgü ve genel öz-yeterlik olmak üzere üç alt seviyeyi kapsar. Kişinin içinde bulunduğu duruma yönelik bir sonuç elde etmek

amacıyla gerçekleştirdiği davranışlar duruma özgü öz-yeterliğin kapsamındadır. Alana özgü öz-yeterlik, kişinin yaşamın herhangi bir parçasında bir sonuca ulaşmak için gerçekleştirdiği davranışlardır. Son olarak da duruma özgü ve alana özgü öz-yeterliği kapsayan seviye genel öz-yeterlik olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel öz-yeterlik de bireylerin bir sonuca ulaşabilmek için gerçekleştirebilecekleri tüm davranışları içerir (Gürcan, 2005).

Öz-düzenleme ve öz-yeterlik kavramlarına ilişkin yukarıda verilen bilgilere bakıldığında, kişilerin herhangi bir durum ve alanda başarılı olmak için bu becerilere gereksinim duyduğu söylenebilir. Bu durum yazma edimi için de geçerlidir. Yazma eylemi sırasında öğrencilerin, öz-düzenleme becerilerinin geliştirilmesi, yazma süreçlerinin sorumluluğunu almaları bağlamında önem arz etmektedir.

Yazma sürecinde öz-düzenleme becerilerini kullanmak için üç ana işlemin uygulanması gerekir. Bu işlemlerden ilki, çevresel süreçleri içeren yani yazının sosyal ve fiziksel bağlamını konu alan işlemdir. İkincisi, davranışsal süreçleri önceleyen yani yazının mekanik yönlerinin düzenlemesi süreçlerini içeren işlemdir. Son işlem ise kişisel süreçleri önemser. Bu işlemde, yazıyla ilgili duyuşsal ve bilişsel inançlar düzenlenir. Bu işlemler, yazma sürecini başarılı biçimde tamamlamak amacıyla işletilen ve yazarların stratejiyi uygularken aldıkları geribildirimlere yönelik yaptıkları düzenlemeleri içeren döngüsel bir süreci içerir (Graham ve Harris, 2000).

Sosyal bilişsel kuram, sosyal ve güdülenmeye yönelik süreçleri kapsayan çok yönlü bir süreci gerekli kılar. Yazma eylemi de bu süreçlerden etkilenir. Bu nedenle yazma süreçlerinde, öğrencilerin çevresel, davranışsal ve kişisel öz-düzenleme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır (Müldür, 2017).

Yukarıda anılan öz-düzenleme ve yazma becerisi ilişkisine yönelik bilgilerden hareketle, yazma süreçlerinde öz-düzenleme becerilerinin işlevsel biçimde kullanımının yazılı metinlerin kalitesini artırdığı düşünülebilir. Bu bağlamda öz-düzenlemenin yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılması gerektiği düşüncesi ortaya çıkmaktadır.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

### 2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Yurtiçinde yapılan çalışmalar arasında doğrudan yazma eğitiminde gözden geçirme-düzeltilme becerisinin geliştirilmesine yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bölümde, çalışmanın kapsamı ve odağıyla benzer doğrultuda olduğu düşünülen yurtiçi araştırmalar; konusu, bulguları ve sonuçları açısından özetlenmiştir.

Çetinkaya (2020) çalışmasında, sesli ve sessiz gözden geçirmenin, öğrencilerin taslak metinlerini geliştirme sürecine etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 50 üniversite dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler öğrencilere, 200-300 sözcüklük ikişer deneme yazdırılarak toplanmıştır. Öğrencilerden, bu metinlerden ilkini sessiz ve ikincisini sesli biçimde gözden geçirmeleri istenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler iki uzman tarafından “yazılı metinlerde yer alan sapmaları tanımlama ve sınıflandırma formu” yardımıyla incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin gözden geçirme becerilerinin orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan sesli gözden geçirmenin biçimsel, sessiz gözden geçirmenin ise anlamsal boyutta daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Müldür (2017) öz-düzenlemeli yazma eğitiminin, ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine etkisini incelemiştir. Araştırma, 66 altıncı sınıf öğrencisiyle 11 hafta boyunca devam etmiştir. Sonuç olarak deney grubu katılımcılarının bilgilendirici metin yazma düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşmeler sırasında bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.

Çağlayan Dilber (2014) öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modelinin, ortaokul öğrencilerinin tartışmacı metin üretme becerilerine etkisini incelemiştir. Çalışmada, ön-test ve son-test deneysel desen kullanılmıştır. 6. sınıfta okuyan 18 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, strateji öğretimi öncesi ve sonrasında öğrencilerden tartışmacı türde metinler üretmeleri istenmiştir. Öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modelinin üretilen metinler üzerindeki etkisine göre öğrencilerin, tartışmacı metin elementi bulundurma düzeylerinin, metin uzunluklarının ve tutarlılıklarının arttığı saptanmıştır. Ayrıca stratejinin bağdaşıklık, art gönderim, ada ve tümceye dayalı değiştirim ögesi kullanımlarında da etkili olduğu belirlenmiştir. Tüm bunlara bağlı olarak çalışmada, öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modelinin, öğrencilerin tartışmacı metin üretmelerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### 2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Bu bölümde, çalışmanın kapsamı ve odağı çerçevesinde yazma eğitiminde gözden geçirme-düzeltilme becerisine yönelik yurtdışında yapılan araştırmalar; konusu, bulguları ve sonuçları açısından özetlenmiştir.

Sommers (1980) çalışmasında, öğrenci yazarların ve deneyimli yazarların son üç yıl içerisindeki gözden geçirme süreçlerini inceleyerek bu yazarların yazma süreçlerinde gözden geçirmenin rolünü araştırmıştır. Çalışma, bir olay araştırması olarak desenlenmiştir. Katılımcı grubu olarak Boston Üniversitesi ve Oklahoma Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 20 birinci sınıf öğrencisi ve Boston ve Oklahoma şehirlerinden, aralarında gazeteciler, editörler ve akademisyenler bulunan 20 yetişkin yazarla çalışılmıştır. Sommers (1980) her yazara etkileyici, açıklayıcı ve ikna edici olmak üzere üçer metin yazdırmış ve her metni iki kez gözden geçirerek yeniden yazmalarını istemiştir. Her yazar için toplam dokuz metin elde etmiştir. Her bir yazarla son gözden geçirmelerinden sonra üç kez görüşme yapmıştır. Metinleri, yapılan değişikliklerin sayılması ve sınıflandırılması yoluyla değerlendirmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğrenci yazarların metinlerini daha önce öğrendikleri kurallara bağlı olarak gözden geçirdiklerini; deneyimli yazarların ise gözden geçirme sürecini yinelemeli bir süreç olarak gördüklerini ve her aşama için farklı dikkat düzeyleri işe koştuklarını belirtmiştir. Sommers (1980), çalışmanın sonuçlarından hareketle gözden geçirmeyi, ipuçları ile başlatılan ve bir metnin yazım süreci boyunca yinelemeli olarak meydana gelen bir dizi değişiklik olarak tanımlamıştır.

Faigley ve Witte (1981) araştırmalarında, basit ancak etkili gözden geçirme değişikliklerinin anlam üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Gözden geçirme değişikliklerini incelemek için kesin bir yöntem sunmamakla birlikte gözden geçirme-düzeltilme çözümlerine yönelik bir sınıflandırma oluşturmuşlardır. Çalışmada, gözden geçirme sınıflandırmalarını, yüzey yapı ve anlam değişiklikleri bağlamında açıklamışlardır. Diğer yandan bu sınıflandırmayı kullanan iki çalışmayı raporlaştırmışlar, araştırmaların yöntem ve sonuçlarını tartışmışlardır. Değerlendirdikleri iki gözden geçirme çalışmasından Sommers'in (1980) çalışmasında, uzman yazarların, deneyimsiz yazarlardan farklı biçimlerde gözden geçirme yaptıkları ve deneyimsiz yazarların daha çok yüzey yapı değişikliklerine odaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Sommers (1980) ve Bridwell'in (1980) çalışmalarının ortak sonucu olarak geçmiş gözden geçirme çalışmalarının yalnızca yüzey yapı değişikliklerini ölçtüğünü belirtmişlerdir. Diğer yandan uzman yazarların deneyimsiz yazarlardan daha kapsamlı hazırlıklar yaptığı ve retorik kısıtlamaları daha iyi çözümlendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Chanquoy (2001) yazma süreci ile gözden geçirme arasında geçen sürenin farklılaşmasının gözden geçirme üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu bağlamda 3. ve 5. sınıfa kadar her sınıf düzeyinde 20 olmak üzere toplam 60 öğrenci ile çalışmıştır. Öğrencilerden yazma aşamasında veya sonrasında, metin yazmalarını ve bu metinleri gözden geçirmelerini istemiştir. Araştırmada elde edilen metinleri gözden geçirmelerin sıklığı ve niteliği açısından analiz etmiştir. Sonuç olarak 3. sınıfların 5. ve 6. sınıflara göre sık hata içeren ve daha kısa metinler ürettiklerini ancak gözden geçirme oranlarının fazla olduğunu belirtmiştir. Diğer yandan yazma aşamasında yapılan gözden geçirmelere oranla ertelenen gözden geçirmelerde daha fazla gözden geçirme stratejisi kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. 3. sınıfların ve gözden geçirmeyi yazma sürecinde yapanların daha çok yüzey yapı değişikliklerine odaklandığı da ulaşılan diğer bir sonuçtur. Tüm metinler göz önüne alındığında ise yüzey yapı değişiklikleri açısından yazım yanlışlarının düzeltilmesine odaklanılmıştır. Anlam değişiklikleri açısından ise metinlere sözcük veya metin bölümlerinin eklenmesi ve silinmesi üzerinde durulmuştur.

Becker'in (2006) bilişsel süreçlere dayalı modellerde yazının gözden geçirilmesini ele aldığı kitabında yer alan bilgilere göre, deneyimsiz yazarlar gözden geçirme sürecinde yeniden yazmayı ceza olarak görmekte ve metinlerinde genellikle yüzey yapı değişikliklerine odaklanmaktadır. Uzman yazarlar ise yazma ve yeniden yazmayı, metin oluşturma süreçlerini verimli geçirmek açısından fırsat olarak görmektedir. Diğer yandan uzman yazarlar, metin oluşturma sürecini öz-yinelemeli bir süreç olarak gördüklerinden daha geniş kapsamlı gözden geçirme değişiklikleri yapmaktadır.

Graham (1997) 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin gözden geçirme güçlüklerinde yönetici kontrolünün rolünü incelemiştir. Uygulama sürecinde öğrencilere gözden geçirme sürecinin alt işlemlerinin eş güdümlü biçimde yürütülmesini sağlamak amacıyla yöntemsel destek sağlanmıştır böylece öğrencilerin süreçteki işlem yükü azaltılmıştır. Araştırma sonucunda, normal gözden geçirme sürecine katılan öğrencilere oranla yöntemsel destek alan öğrencilerin gözden geçirme sürecinin kolaylaştığı ve anlam değişikliklerine odaklanma sıklıklarının arttığı gözlenmiştir.

De La Paz, Swanson ve Graham (1998) çalışmasında, öğrencilerin gözden geçirme sorunlarında yönetici denetiminin rolünü incelemiştir. Yönetici denetiminin katkısı, öğrencilere gözden geçirme sürecinin yürütülmesinde destek sağlanarak incelenmiştir. Araştırmada, yönetici desteği olmayan ortamlardaki gözden geçirme ile karşılaştırıldığında, yönetici desteğinin öğrencilerin gözden geçirme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Süreçte öğrencilerin gözden geçirme becerisini daha sık kullandığı ve anlamsal

düzeltilmelere odaklanma sıklığının arttığı görülmüştür. Diğer yandan yönetici desteğinin, öğrencilerin normal gözden geçirme süreçlerinden farklı olarak yazılı metinlerinin kalitesi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır

Lindgren ve Sullivan (2006) çalışmasında, yazma ve gözden geçirme çözümlemesi üzerine genel bir görünüm sağlamaya çalışmıştır. Gözden geçirme sınıflandırmaları ve çevrimiçi gözden geçirme ile ilgili bilgi vermiştir. Diğer yandan çevrimiçi gözden geçirme sınıflandırması geliştirirken göz önünde bulundurulması gerekenleri açıklamışlardır.

Connor ve Asenavage (1994) çalışmasında, akran gözden geçirme önerilerinin sonraki gözden geçirmeler üzerine etkisini incelemeyi ve bunları öğretmen yorumlarıyla karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenen iki grup birinci sınıf öğrencisinin metinleri üzerinde çalışmışlardır. Akran gözden geçirmelerini ses kayıtları ile öğretmen yorumlarını yazılı olarak toplamışlardır. Faigley ve Witte'nin (1981) gözden geçirme sınıflandırmasının kullanıldığı çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yaptıkları gözden geçirme değişikliklerinde akran gözden geçirme önerilerinin etkisinin çok az olduğu saptanmıştır. En fazla değişiklik yapan öğrencilerin daha çok anlam boyutunda değişiklikler yaptığı; daha az değişiklik yapanların ise çoğunlukla yüzey yapı değişiklikleri yaptıkları belirlenmiştir.

Owston, Murphy ve Wideman (1992) çalışmasında, sözcük işleme yönteminin öğrencilerin yazma kalitesi ve gözden geçirme stratejilerine etkisini araştırmıştır. Öğrencilere farklı zamanlarda uygulanan ölçümler; benzer konularda, bir grup öğrencinin bilgisayar yardımıyla diğer grubun elle gözden geçirilmiş metin hazırlamasıyla yapılmıştır. Öğrencilerin bilgisayar ortamındaki çalışmaları “elektronik video” ile kayıt altına alınmıştır. Elde edilen metinler, bütüncül/analitik bir yazı değerlendirme ölçeği ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak bilgisayar ortamında hazırlanan metinler daha yüksek puanlar almıştır. Diğer yandan öğrencilerin çalışmalarında, büyük ölçekli değişiklikler yerine küçük ölçekli değişiklikler yapmaya daha yatkın oldukları ve sürecin her aşamasında gözden geçirme işlemi yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bridwell (1980) rastgele seçilmiş 12. sınıf öğrencilerinin, tartışmacı/bilgilendirici metinlerine yönelik gözden geçirmelerini incelemeyi amaçlamıştır. Metinleri incelemek için 3 aşama ve 6 gözden geçirme türünden oluşan kapsamlı bir gözden geçirme sınıflandırması geliştirmiştir. Bu aşamalar; süreç içi ilk taslak, taslak ve süreç içi son taslaktır. Sınıflandırmada kullanılan gözden geçirme türleri ise “yüzey, sözcük, ifade, tümcecik, tümce ve çoklu tümce”dir. Çalışmanın sonucunda, en sık kullanılan gözden geçirme

türlerinin yüzey ve sözcük düzeyindekiler olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan bu değişikliklerin çoğunlukla süreç içi taslak aşamasında kullanıldığı saptanmıştır.

Fitzgerald ve Markham (1987) çalışmasında, öğrencilerin metin üzerinde gözden geçirme yeteneklerinin, yazma kalitelerine etkisini araştırmıştır. Altıncı sınıf öğrencileri 30'ar kişilik deney ve kontrol grubuna ayrılmıştır. Gözden geçirme sürecinde deney grubuna eğitim verilirken kontrol grubu yalnızca alanyazını okumuştur. Eğitim süreci sonunda tüm katılımcılara kısa öyküler yazdırıldı. Ertesi gün, öğrencilerden taslak metinlerini yeniden gözden geçirip düzeltmeleri istendi. Elde edilen metinler incelendiğinde, gözden geçirme eğitiminin süreci etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan toplam düzeltme sayısı, ilk ve son taslaklar için elde edilen kalite puanları sonucunda elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Deney grubun katılımcılarının aldıkları gözden geçirme eğitiminin, kontrol grubuna oranla gözden geçirme sürecine ilişkin bilgilerini geliştirdiği görülmüştür.
2. Gözden geçirme eğitiminin, öğrencilerin metin üzerindeki gözden geçirme yapma çabalarını artırdığı görülmüştür. Ancak kullanılan gözden geçirme türlerinde bir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
3. Eğitimin, süreçte elde edilen tüm taslaklarda öğrencilerin metin kalitesini etkilediği görülmüştür. Diğer yandan deney grubunun metin kalitelerinin arttığı, kontrol grubunun ise metin kalitelerinin nispeten aynı kaldığı saptanmıştır.

Berg (1999) akran müdahalesinin öğrencilerin gözden geçirme türleri ve yazma kalitesine etkisini araştırmıştır. 46 öğrenci akran müdahale eğitimi alma ve almama durumlarına göre iki gruba ayrılmıştır. Öğrenci metinleri, Faigley ve Witte'nin (1981) metnin anlamını etkileyen ve etkilemeyen gözden geçirmeler olarak ayırma gittiği sınıflandırma temel alınarak incelenmiştir. Yazma kalitesi ise gözden geçirilmiş metinlere karşı bütünsel değerlendirme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre akran müdahale eğitimi alan öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilme türlerinin ve metin kalitesinin olumlu yönde etkilendiği görülmüştür.

Limpo, Alves ve Fidalgo (2013) 4-9. sınıflardan toplam 381 öğrenci üzerinde yaptıkları çalışmada, öğrencilerin planlama ve gözden geçirme becerilerinin gelişimini izlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışmada, öğrencilerden bir öykü planlayıp yazmaları ve oluşturdukları bu metinleri gözden geçirip düzeltmeleri istenmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre 4'ten 5. sınıfa ve 6'dan 7. sınıfa doğru duraklamalara karşın planlama ve gözden geçirme yeteneklerinde artış görülmüştür. Diğer yandan genç öğrencilerin

planlama ve gözden geçirme becerilerinin gelişmesi yazılı metinlerinin kalitesini etkilememiştir. Ancak daha büyük öğrencilerin metinlerine olumlu yönde katkı sağlamıştır.

Sherman ve De La Paz (2015) öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirmek amaçladıkları çalışmalarında, “FIX (Düzeltilme)” adını verdikleri öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretimi modelini geliştirmişlerdir. FIX modelini ve aşamalarını, Orta Atlantik’teki bir devlet okuluna devam etmekte olan altıncı sınıf öğrencisi Isaiah üzerine yaptıkları önceki çalışmaları ile örneklendirerek açıklamışlardır. Düzeltilme (FIX) modelini geliştirirken Harris, Graham, Mason ve Friedlander’in (2008) öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modelini (ÖDSGE) temel almışlardır. ÖDSGE’nin altı aşamasını FIX ile şöyle açıklamışlardır: Birinci aşama: Tartışma. Öğretmenler FIX’i açıklar ve stratejiye yönelik genel bir görünüm oluşturur. İkinci aşama: Artalan bilgisini geliştirme. Öğrencilerin yazdıkları metinlerin bölümlerini, dört temel öğretim stratejisi (ekleme, yer değiştirme, silme, yeniden yazma) yardımıyla gözden geçirmeleri sağlanır. Üçüncü aşama: Örneklendirme. Öğretmenler sesli düşünerek ve öz-düzenleme ifadelerini kullanarak gözden geçirme sürecini örneklendirir. Dördüncü aşama: Belleğe alma. Öğrenciler anımsatıcılar yardımıyla yeni stratejiyi belleklerinde tutmaya çalışır. Beşinci aşama: Destekleme. Önce öğretmen yardımı ile sonra küçük gruplar biçiminde birkaç metin gözden geçirilir. Altıncı aşama: Bağımsız edim. Öğretmenler öğretim sürecindeki desteklerini sistematik olarak azaltır ve öğrenciler yeni stratejiyi bağımsız olarak kullanmaya başlar. Sherman ve De La Paz (2015) çalışmanın sonunda, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin; öğrencilere metinlerini kontrol etme ve yeniden okuma olanağı verdiği için gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir.

Harris ve Graham (2009) çalışmasında, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin gelişimine odaklanmıştır. Çalışmada, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin 1982 yılından itibaren gelişmekte olduğu belirtilmiştir. Strateji başlangıçta öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerle birlikte yazarların yazma becerilerini geliştirmek için ortaya çıkmıştır. Daha sonra stratejinin ortalama ve üzeri yazarların yazma becerilerine de olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin gelişmeye devam ettiği belirtilmiştir. Ek olarak bu konu hakkında gereksinim duyulan çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

De La Paz ve Sherman (2013) farklı akademik başarı düzeylerine sahip 23 öğrenciye öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitimi kullanarak açıklayıcı metinler üzerinden gözden geçirme-düzeltilme becerisini öğretmeye çalışmıştır. Eğitim sonucunda öğrencilere, gözden geçirme stratejileri ve metnin yapısını dikkate alarak metinlerini nasıl geliştirecekleri



öğretilmiştir. Araştırma; düşük, orta ve yüksek başarı düzeyine sahip İngilizce öğrenen öğrenciler tüm öğrenciler için olumlu sonuçlanmıştır. Benzer biçimde eğitimde, İngilizce öğrencisi olmayanlar için de olumlu sonuçlar ortaya konmuştur. 4 haftalık eğitim sonucunda öğrencilerin metinlerini daha fazla gözden geçirdiği ve metin kalitelerinde iyileşme sağlandığı görülmüştür.

Harris, Graham, Mason ve Saddler (2010) öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitimini ve aşamalarını açıkladıkları çalışmada, bu eğitimin altı aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Bu aşamalar: Artalan bilgisini geliştirme, tartışma, modelleme, hafızaya alma, destekleme ve bağımsız edimdir. Stratejinin uygulanma sürecinde, öğretmenin zaman ve çaba harcaması gerekmektedir. Ek olarak öğrencilerin sürece etkin katılımı ve öz-düzenleme ifadelerinin öğrenciler tarafından oluşturulması stratejinin etkili kullanılması açısından önemlidir.

Santangelo, Harris ve Graham (2008) öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğrencilere çeşitli yazma stratejilerini öğretmek için kullanılan bir model olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, eğitim ana hatlarıyla açıklanmıştır. Öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları sorunlara çözüm önerileri sunulmuş ve strateji öğretiminin yazma eğitimi üzerindeki önemine değinilmiştir. Öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin aşamaları açıklanmış ve beşinci sınıf öğrencilerine dilbilgisi öğretimi bağlamında stratejinin kullanımına yönelik bir örnek sunulmuştur. Çalışma sonucunda, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin öğrencilerin yazma becerilerini büyük oranda geliştirdiği görülmüştür. Diğer yandan strateji öğretiminin öğrencilerin yetkin yazarlar olması için gerekli olan tüm becerileri kapsamadığı belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazım, noktalama, büyük harf kullanımı, tümce oluşturma ve tümce kullanımlarının iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

### 3. BÖLÜM:

#### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araç ve teknikleri, veri toplamak amacıyla kullanılan sınıflandırmalar, puanlama anahtarı ve görüşme formu, uygulama süreci ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma desenli bir araştırmadır. Karma desenli araştırmalar, nitel ve nicel desenlerin birlikte kullanılmasıyla daha eksiksiz bilgi edinmeye ve uygulama yapmaya olanak sağlar (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Ayrıca bu çalışma, karma desen araştırma yöntemlerinden açıklayıcı (explanatory) sıralı desene yapılandırılmıştır. Açıklayıcı sıralı desen araştırmalarında, önce nicel veriler toplanır, bu verilerin analizinden hareketle daha sonra nitel veriler toplanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda çalışmada, tek grup ön-test ve son-test deneysel desene toplanan nicel verileri desteklemek amacıyla nitel araştırma veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla nitel veri toplanmıştır.

Çalışmanın nicel boyutunda, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin (ÖDSGE) öğrencilerin yazma eğitiminde gözden geçirme-düzeltilme becerilerine etkisini saptamak amacıyla zayıf deneysel desenlerden, tek grup ön-test ve son-test deneysel desen kullanılmıştır. Tek grup ön-test ve son-test deneysel desende, işlemin etkisi tek grup üzerinde yapılan uygulamalarla belirlenir. Diğer yandan katılımcıların bağımlı değişkene yönelik ölçümleri, uygulama öncesinde ön-test, uygulama sonrasında son-test yardımıyla test edilir. Ayrıca uygulama süreci boyunca aynı ölçme araçları ve deneklerle çalışılır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Araştırma deseninin işleyişine ilişkin bilgiler *Şekil 3.1.*'de görülmektedir.

Grup	Ön-test	İşlem	Son-test
G	O1	X	O2
	Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği İçerik Analizi	8 Haftalık Öz- Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi	Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği İçerik Analizi

\*O1(ÇNÖ), O2(ÇNÖ), X (ÖDSGE)

*Şekil 3.1.* Tek grup ön-test ve son-test deseni

Çalışmanın nitel boyutunda nicel verileri desteklemek amacıyla öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Böylelikle nitel araştırmalarda çok sık kullanılan görüşme yöntemi yoluyla öğrencilerin uygulama sürecine ilişkin deneyim, tutum ve algıları belirlenmeye çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunun çalışma grubunu, Türkiye’de bir devlet üniversitesine devam etmekte olan 3. sınıf Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunu 3. sınıf öğrencilerinin oluşturmasının nedeni bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin “Yazma Eğitimi” dersini almakta olmasıdır. Katılımcıların Türkçe öğretmeni adaylarından seçilmesinin nedeni ise öğretmen adaylarının yazma sürecinin her aşamasını yetkinlikle sürdürebilmesinin gerekli olmasıdır. Ayrıca öğretmen adayları, öz-düzenleme becerilerini geliştirerek meslek yaşamlarında öğrencilerine rehberlik etmelidir. Gömleksiz ve Demiralp (2012) öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin geliştirilmesinin hem kendilerinin hem de öğrencilerinin başarılı olmasında etkili olabileceğini belirtmektedir.

Çalışma grubu, araştırmaya hız ve kolaylık kazandırmak amacıyla kolay ulaşılabilir durum örnekleme bağlamında belirlenmiştir. Buna ek olarak çalışma grubunun belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, belli niteliklere sahip olan gözlem birimleriyle çalışılan örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Araştırmanın ölçütü tez konusuna uygun olduğu düşüncesiyle öğrencilerin lisans düzeyinde “Yazma Eğitimi Dersi”ni almakta olmasıdır. Bu bağlamda 2019-2020 eğitim/öğretim yılında, Pamukkale Üniversitesi Türkçe öğretmenliği lisans programına devam etmekte olan 3B sınıfı öğrencileri, çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu oluşturan 3B sınıfı öğrencileri, 22’si erkek 34’ü kadın olmak üzere toplam 56 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise uygulamaya katılan 56 öğrenci arasından gönüllülük esasına bağlı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunu yanıtlamak isteyen 34 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerden 26’sı kadın 8’i erkektir. Öğrencilerin yaş ortalamaları 21-22 arasında değişmektedir. Ağırlıklı not ortalamalarının ise ortalaması 4 üzerinden 3, 12 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki sınıflandırma, alan uzmanları tarafından geliştirilmiş bir puanlama anahtarı ve araştırmacı tarafından hazırlanmış bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan sınıflandırmalar “Yazılı Metinlerde Yer Alan Sapmaları Tanımlama ve Sınıflandırma Formu” (Çetinkaya, 2020) ve alanyazında en çok üzerinde durulan gözden geçirme-düzeltilme stratejilerinin yer aldığı sınıflandırmadır. Puanlama anahtarı Weigle (2002) tarafından geliştirilen ve Ülper (2019) tarafından Türkçeye uyarlanan “Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği”dir. Görüşme formu ise “ÖDSGE’ye Yönelik Görüşleri Belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”dur. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına yönelik bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Yazılı Metinlerde Yer Alan Sapmaları Tanımlama ve Sınıflandırma Formu ile Alanyazında En Çok Üzerinde Durulan Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri (Ön-test ve Son-test)

Çetinkaya (2020) tarafından alanyazında yer alan gözden geçirme-düzeltilme sınıflandırmalarından (Chanquoy, 1997; Faigley ve Witte, 1981; Sommers, 1980; Monahan, 1984) yönelimle, yazılı metinlerde bulunan sapmaları sınıflandırmak ve tanımlamak amacıyla oluşturulan sınıflandırma, biçimsel ve anlamsal olmak üzere iki temel boyut altında 7 ulam belirlenerek oluşturulmuştur. Biçimsel boyut; “yazım, noktalama ve dilbilgisel sapmalar” olmak üzere 3 alt ulam altında sınıflandırılırken anlamsal boyut ise “başlık, paragrafta birlik, tutarlılık, içerik eksikliği” olmak üzere 4 alt ulam altında sınıflandırılmıştır.

ÖDSGE’de ve alanyazında yer alan sınıflandırmalarda (Chanquoy, 1997; Faigley ve Witte, 1981; Sommers, 1980; Monahan, 1984) en çok üzerinde durulan gözden geçirme-düzeltilme stratejileri “ekleme, silme, değiştirim, yer değiştirme, bölme, birleştirme ve yeniden yazma” türündekilerdir.

#### 3.3.2. Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (Ön-test ve Son-test)

Araştırmada kullanılan Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği Weigle (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin amacı öğrenci metinlerini yüz puan üzerinden bütüncül biçimde değerlendirmektir. Puanlama anahtarında “içerik, düzenleme, sözcük, dil kullanımı ve mekanik” olmak üzere beş alt ulam bulunmaktadır. Bu alt ulamların değerlendirilmesinde “içerik” otuz puan [30-22 (çok iyi), 26-22 (iyi), 21-17 (orta), 16-13 (kötü)], “düzenleme” yirmi puan [20-18 (çok iyi), 17-14 (iyi), 13-10 (orta), 9-7 (kötü)] “sözcük kullanımı” yirmi

puan [20-18 (çok iyi), 17-14 (iyi), 13-11 (orta), 9-7 (kötü)], “dil kullanımı” yirmi beş puan, [25-22 (çok iyi), 21-18 (iyi), 17-11 (orta), 10-5 (kötü)], “mekanik özellikler” beş puan [5 (çok iyi), 4 (iyi), 3 (orta), 2 (kötü)] olacak biçimde puanlanmıştır (Bkz. Ek 4). Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları ise Ülper (2019) tarafından yapılmıştır.

### **3.3.2. ÖDSGE’ye Yönelik Görüşleri Belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Çalışmanın nitel boyutunda, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “ÖDSGE’ye Yönelik Görüşleri Belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler sabit seçenekli yanıtları içermesinin yanında ilgili konuya dönük derinlemesine araştırma yapabilme olanağı da sağlar (Büyüköztürk ve diğ., 2017).

Çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu 8 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunun oluşturulma sürecine ilk olarak ilgili alanyazın taranarak başlanmıştır. Alanyazın araştırmasının sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. İkinci aşamada, madde havuzundan çekilen sorularla form oluşturulmuş ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda yapılan değişiklikler sonucunda forma son biçimi verilmiştir (Bkz. Ek 5).

### **3.4. Uygulama Süreci**

Araştırmanın uygulama sürecine başlanmadan önce verilerin toplanacağı üniversiteden uygulama ve etik kurul izinleri alınmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra eğitimin uygulanması, öğrenci metinlerinin analizi ve görüşme formlarının çoğaltılıp öğrencilere ulaştırılması işlemleri araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamaların yapılacağı sınıfta yazma eğitimi derslerini veren akademisyen de çalışmaya katkı sağlamak istediğini beyan etmiş, uygulama süreci ilgili akademisyenle koordineli olarak yürütülmüştür.

ÖDSGE’nin uygulanması sürecinde araştırmacı tarafından öğrencilere, sekiz hafta boyunca yaklaşık 45’er dakika süren eğitimler verilmiştir. Diğer yandan, tüm dünyada etkisini sürdüren koronavirüs salgını nedeniyle üniversiteler eğitimlerini uzaktan sürdürmek durumunda kalmıştır. Bu nedenle uygulamanın ilk 4 haftalık süresi yüz yüze, ikinci 4 haftalık süresi ise uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Uygulamada, Harris, Graham, Mason ve Friedlander’in (2008) öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modeli temel

alınarak Sherman ve De La Paz (2015) tarafından geliştirilen FIX (Düzeltilme) stratejisi kullanılmıştır. Stratejinin temel aşamaları ve işleyişine ilişkin bilgiler *Şekil 3.2.*'deki gibidir:



*Şekil 3.2.* Düzeltilme (FIX) öğretim modeli aşamaları

*Şekil 3.2.*'den hareketle Sherman ve De La Paz'ın (2015) öz-düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modelinin ilk iki aşamasının (Tartışma ve artalan bilgisini geliştirme.) yerlerini değiştirerek yeniden düzenledikleri ve FIX'e uyarladıkları görülmektedir. Uygulama sürecinde, *Şekil 3.2.*'de verilen ÖDSGE'nin genel aşamaları doğrultusunda hazırlanan ve uygulanan 8 haftalık eğitim aşağıda özetlenmiştir.

#### *1-2. Haftalar:*

Değerlendirme ve ön-öğretim aşaması. İlk hafta öğrencilere ön-test uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerden kendilerine dağıtılan çizgisiz kağıtlara aşağıda belirtilen konularda ve 30 dakikalık sürede, en az 150 sözcükten oluşan denemeler yazmaları istenmiştir. Konular belirlenirken ilk olarak ilgili alanyazın taranarak 7 konu belirlenmiş ve belirlenen konular arasından, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmakta olan iki uzmanın görüşleri doğrultusunda eğitim konulu 3 tanesi seçilmiştir.

#### Konular:

1. Eğitimde teknoloji kullanımının önemi.
2. Öğrenim görülmekte olunan lisans programının meslek hayatına katkıları.
3. Öğretmenlik mesleğini diğerlerinden ayıran özellikler.

İkinci hafta öğrencilere, ilk hafta yazdıkları metinler ve boş çizgisiz kağıtlar dağıtılarak önceki metinlerini gözden geçirip düzeltmeleri ve yeniden yazmaları istenmiştir.

Öğrencilerin yazdıkları metinleri gözden geçirip düzeltmeleri arasındaki bir haftalık süre farkının nedeni gözden geçirme süresinin ertelenmesinin, öğrencilerin sık ve anlamlı gözden geçirmeler yapmasına yardımcı olmasıdır (Chanquoy, 2001). Öğrenciler taslak metin oluşturma sürecini tamamladıktan sonra ara vermelidir. Böylece daha etkili yazılı metinler üretebilir ve metinlerinde yapmak istedikleri düzeltmeleri daha net görebilirler (Erdoğan, 2012). Ders sonunda toplanan metinlerden örnekler okunarak deneme öğeleri tanıtılmıştır.

#### 3-4. Haftalar:

Tartışma ve artalan bilgisini geliştirme aşaması. Bu aşamada, öğrencilere ÖDSGE (Öz-düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi) ve FIX (Düzeltilme) Stratejisi açıklanmış ve bunların sınıf ortamında tartışılması sağlanmıştır. FIX'in hangi aşamalarda gerçekleştiği açıklanmıştır. Gözden geçirme-düzeltilmeye yönelik genel bilgi verilmiştir. Gözden geçirme-düzeltilme türleri ve sınıflandırmaları anlatılmıştır. Türlerin uygulanışı ile ilgili örnekler verilmiş ve öğrencilerden yeni örnekler vermeleri istenmiştir. Ayrıca metnin küçük ölçekli, büyük ölçekli ve üst yapısı hakkında bilgi verilmiştir.

FIX'in nasıl uygulanacağı açıklanmıştır. Gözden geçirme-düzeltilme sürecinde öz-düzenleme ifadelerinin kullanılmasının önemi vurgulanmış ve anlamlı değişikliklerin nasıl yapılabileceği modellenmiştir. Anlamlı değişiklikler yapılırken örneğin öğrenci; "İlk önce ne yapmalıyım?" biçiminde büyük resme odaklanabilir. Ya da "Beş anlamlı değişiklik yapmalı ve makalemin tüm öğeleri içerdiğinden emin olmalıyım." gibi içeriğe yönelik ifadeler kullanabilir (Midgette vd. 2008; akt., Sherman ve De La Paz, 2015). Stratejiye yönelik genel bir görünüm oluşturulmuştur. Dört temel öğretim stratejisi (ekleme, yer değiştirme, silme, yeniden yazma) açıklanmıştır. Bu stratejilere yönelik etkinlikler yapılmış ve öğrencilerin bu stratejilerin her birini metinlerinde uygulamaları sağlanmıştır. FIX (Düzeltilme) Stratejisinin aşamaları *Şekil 3.3.*'teki gibidir:

<i>Strateji aşamaları</i>	<i>Açıklama</i>
Metnin bileşenlerine odaklanma	Metnini oku. Kırmızı kartı kullanarak metnin önemli bölümlerini geliştir.
Sorunları belirleme	Metnini tekrar oku. Sarı karttaki yönergeleri izle.
Değişiklikleri gerçekleştirme	Değişiklikleri yap (sarı karta bak) ve yazının anlamlı olup olmadığını kontrol et.

**Birinci Aşama: Metnin bileşenlerine odaklan** (kırmızı karta kopyala)

Savım (ya da düşünce anlatımı) iletiyi karşılıyor mu?
Yeterli tanıtım (gerekçelendirme/nedenlendirme) var mı?
Ayrıntılandırıdım mı (açıklama, örnek kullanımı, ya da olayları betimleme)?
Sonucum düşüncelerimi özetliyor mu?

**İkinci Aşama: Sorunları tanımlama** (sarı kâğıda kopyala ve vurgulayıcı -fosforlu kalem-kullan)

Temel dayanak okuyucunun dikkatini çekiyor mu?
Temel dayanak anlamlı (mantıklı) ve doğru geliyor mu?
Bu tümce benim düşüncemi gerçekten destekliyor mu? Ana düşünceden uzaklaşıyor muyum?
İnsanlar ne demek istediğimi anlar mı? Okuyucumun daha fazla bilgiye gereksinimi var mı?
Düşünce tam olarak oluşturulmuş mu? Daha fazla ayrıntılandırılmam gerekiyor mu?
Kendimi tekrar ediyor muyum?
Sorun.....

**Üçüncü Aşama: Değişiklikleri gerçekleştirme** (yeşil karta kopyala)

Ekle
Yer değiştir
Sil
Yeniden yaz

Şekil 3.3. Gözden geçirme-düzeltilme stratejileri (Sherman ve De la Paz, 2015'ten akt. Çetinkaya, 2019a).

*5-6. Haftalar:*

Modelleme ve stratejiyi uygulama aşaması. Bu aşamada, FIX'in nasıl uygulanacağı ve anlamlı değişikliklerin nasıl yapılacağı hatırlatılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan örnek metinler üzerinden strateji öğrencilerle tartışılmıştır. Strateji modellenmiş ve örnek uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilere sunulan örnek metinlerden biri Şekil 2.3.'teki gibidir:



Savım iletiyi karşılıyor mu? Evet!

Temel dayanak okuyucunun dikkatini çekiyor mu? Hayır!

[Herhangi biri bana istediğim yere gitme şansı verdiğinde kütüphaneyi seçiyorum.]

(+) Ekle!  
Tüm favori yerlerimin içinden

Burada huzur içinde ve sessizce kitap okuyabiliyorum. Ayrıca burada, ödüller kazanabileceğim ve [zamanı okumak için kullanabileceğim] eğlenceli kitap fuarları var. Yeterli tanıtım(gereçlendirme) nedenlendirme var mı? Evet! 3 tane var

Yeniden yaz!

Bu tümceyi böyle mi başlatmalıyım? Hayır!

Öncelikle, tüm kütüphanelerde elbette harika kitaplar var. [Fantezi bilim kurgu kitapları aynı rafta duruyor. Kitapların yanında kasetler ve CD'ler var.] şeytanlar çağındaki dinozorlar her zaman okunmalıdır. 2 sözü yeniden yaz! İnsanlar ne demek istediğimi anlar mı? Fikrimi destekleyecek biçimde yeniden yazmalıyım!

(+) Ekle!  
Ne okumak istediğini ekle! ... okumayı severim.

(+) daha fazla Ekle!  
Kütüphanenin sevdiğim bir diğer özelliği ise sessiz olması. Çok huzurlu. Burada okuyabilir ve yalnız kalabilirim. [Böylece okumam yarıda kesilmiyor.] Yeterli örnek var mı? Daha fazla detaya ihtiyacım var!

Başta taşı!

Her şeyden önce kütüphanede kitap fuarları var. Ödül kazanabilirim. Zamanımı okuyarak harcamam için bir bahanem var. En önemlisi eğlenceli. Daha fazla ayrıntılandırabilir miyim? Bu fikir uygun görünmüyor?

Yeniden yaz! Evet!

[Neticede kütüphane harika. Kitaplar, kitap fuarları ve sessizlik harika. Kütüphaneye gitmek her zaman eğlencelidir.]

Sonucum fikirlerimi özetliyor mu? Hayır sonucum fikirlerimi özetlemiyor. İfadelerimi tekrarladım gibi görünüyor. Daha çok yaz!

### Şekil 3.4. Stratejiyi modellemek için basit bir deneme

Sherman ve De la Paz (2015)'ten uyarlanmıştır.

Öğrencilerden örnek metinler yazmaları ve bu metinleri stratejinin aşamalarına uygun olarak gözden geçirip-düzeltilmeleri istenmiştir. Her öğrenci metnine yönelik geribildirim verilmiş ve gözden geçirilip düzeltilen metinler sınıf ortamında tartışılmıştır.

#### 7-8. Haftalar:

Bağımsız edim aşaması. Öğrencilere, ön-test için oluşturdukları metinler ile aynı konularda olmak koşuluyla en az 150 sözcükten oluşan deneme türünde yeni metinler yazdırılmıştır. Öğrencilerden oluşturdukları metinleri, eğitim sürecinde öğrendikleri strateji aşamalarını uygulayarak, anlamlı değişiklikler yaparak ve öz-düzenleme ifadeleri kullanarak gözden geçirip düzeltilmeleri ve yeniden yazmaları istenmiştir. Diğer yandan oluşturdukları bu metinleri bir haftalık süre içinde e-posta yoluyla araştırmacıya ulaştırmaları söylenmiştir. Ayrıca bu aşamada farklı metin türlerinde FIX'in nasıl uygulanabileceği tartışılmıştır. Uygulamanın son haftasında yazdırılan, sonrasında gözden geçirilip düzeltilmiş ve yeniden yazılmış biçimleri öğrencilerden elektronik ortamda toplanan metinler ise son-test olarak değerlendirilmiştir.

### 3.5. Verilerin Analizi

#### 3.5.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analiz işlemleri nicel ve nitel veriler için ayrı gerçekleştirilmiştir. Nicel verilerin analizinde kullanılacak analiz tekniğine karar vermede normallik bulgularına göre hareket edilmiştir. Normallik testlerinde üç ölçüt dikkate alınmıştır. Bunlardan ilki istatistiksel bir hipotez yaklaşımı olarak Kolmogorov Smirnov (K-S) ve Shapiro Wilk testidir. Bu testler veri grubunun normal dağılım özelliği taşıdığı yokluk hipotezi üzerinden analizleri gerçekleştirir. Analiz sonucu elde edilen anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olması dağılımın normal, 0,05'ten küçük olması ise dağılımın normalden saptığı hakkında bilgi verir. Veri grubunun 35'ten büyük olması durumunda K-S testi, küçük olması durumunda Shapiro-Wilk kullanılması uygun görülmektedir (McKillup, 2012). Normalliğin test edildiği bir diğer yöntem olan çarpıklık indeksinin istatistiksel olarak manidarlığının test edildiği 'Z testi' bu amaçla kullanılabilecek testlerden biridir. Çarpıklık değerinin kendi standart hatasına bölünmesi sonucu hesaplanan p değerinin  $\alpha=.05$  için 1,96 ve  $\alpha=.01$  için 2,58'den küçük çıkması, puanların normal dağılımdan geldiğinin kanıtı olmaktadır (Howitt ve Cramer, 2011; Field, 2009; Hair, vd. 1998). Bir diğer yaklaşım olan basıklık ve çarpıklık değerlerinin (-1, +1) değer aralığında yer alması da veri grubunun dağılım gösterdiğinin bir kanıtı olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk ve diğ., 2017). Her bir alt düzeyinde, belirlenen bu üç ölçütten en az ikisini sağlayan veri grubunun dağılımı normal kabul edilmiş ve bu veri grubuna parametrik analiz teknikleri (ilişkili örneklem t testi) uygulanmıştır. Normal dağılım göstermeyen gruplara ise parametrik olmayan analiz teknikleri (Wilcoxon Sıra İşaretleri testi) uygulanmıştır.

İlk olarak öğrenci metinleri Çetinkaya (2020) tarafından alanyazında yer alan gözden geçirme-düzeltilme sınıflandırmalarından (Chanquoy, 1997; Faigley ve Witte, 1981; Monahan, 1984; Sommers, 1980) hareketle, yazılı metinlerde bulunan sapmaları sınıflandırmak ve tanımlamak amacıyla oluşturulan sınıflandırma bağlamında incelenmiştir. Öğrencilerin ön-test ve son-test karşılaştırmaları normallik bulguları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. Buna göre; yazım, noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliği ulamlarındaki normal dağılımdan sapma olduğu saptanmış, bu doğrultuda karşılaştırmalar Wilcoxon İşaretli Sıralar testi uygulanarak yapılmıştır. Diğer ulamlarda (Dilbilgisel sapmalar, başlık, paragrafta birlik) normal dağılım gözlemlenmiş ve karşılaştırmalarda ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır.

Ayrıca öğrenci metinleri, ÖDSGE'de ve alanyazında yer alan sınıflandırmalarda (Chanquoy, 1997; Faigley ve Witte, 1981; Monahan, 1984; Sommers, 1980) en çok üzerinde

durulan “ekleme, silme, değiştirim, yer değiştirme, bölme, birleştirme ve yeniden yazma” türündeki gözden geçirme-düzeltme stratejilerini içerme durumları bağlamında da değerlendirilmiştir. Normallik testi sonucunda; silme, değiştirim ve yeniden yazma ulamlarında normal dağılım olduğu belirlenmiştir. Bu ulamlarda karşılaştırma yapmak amacıyla ilişkili örneklemeler t testi kullanılmıştır. Diğer ulamlarda (ekleme, yer değiştirme, bölme, birleştirme) normalden sapma olduğu belirlenmiş, bu ulamlardaki karşılaştırmalarda Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Araştırmada n-test ve son-test grup karşılaştırmalarının yanı sıra betimsel karşılaştırmalar da yapılmıştır. Betimsel karşılaştırmalar, betimsel istatistikler (yüzde, frekans, minimum-maksimum değerler) kullanılarak yapılmıştır. Nicel verilerin analizleri SPSS 24,0 paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

İkinci olarak n-test ve son-test olarak değerlendirilmek üzere toplanan metinler, araştırmacı tarafından çözümlenmeli Notlandırma leği (N) doğrultusunda “içerik, düzenleme, sözcük, dil kullanımı, mekanik” alt ulamlarına göre değerlendirilmiştir. Normallik bulgularına göre, düzenleme alt ulamının normal dağılım göstermediği saptanmış, bu doğrultuda grup karşılaştırması yapmak amacıyla Wilcoxon İşaretli sıralar testi uygulanmıştır. Diğer alt ulamlarda normal dağılım örüntüsü bulunması üzerine ilişkili örneklemeler t testi uygulanmıştır.

### **3.5.2. Nitel Verilerin Analizi**

Nitel verilerin analizi sürecinde, 34 öğrencinin görüşlerinden elde edilen metinler araştırmacı tarafından içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Böylece ğrencilerin gözden geçirme-düzeltme sürecine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre elde edilen veriler araştırma öncesinde belirlenen temalara uygun olacak biçimde özetlenir ve yorumlanır. Diğer yandan veriler görüşme sürecinde kullanılan soru ve boyutlar kullanılarak da sunulabilir. İçerik analizi ise araştırmada toplanan verileri açıklayabilecek ilişki ve kavramlara ulaşmayı amaçlar. Bu amaç doğrultusunda içerik analizinde, benzer verileri belirli kavram ve temalar etrafında gruplandırarak bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde yorumlama ve düzenleme işlemleri gerçekleştirilir (Yıldırım ve şimşek, 2018).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler tek tek incelenerek anlamlı boyutlara ayrılmıştır. Boyutlar oluşturulurken görüşme sürecinde kullanılan soru ve boyutlar temel alınmıştır. Oluşturulan boyutlar kendi içinde gruplara ayrılmış ve her gruba tanımlayıcı bir ad (kod) verilmiştir. Bununla birlikte farklı bölümlerde yer alan ancak anlamsal olarak

ilişki barındıran verilerin bir araya getirilmesi sağlanmıştır. Kodlama işleminden sonra kodlar ortak yönlerine göre tematik olarak sınıflandırılmıştır. Diğer yandan bu aşamada sonuçlar bölümünde kullanılacak doğrudan alıntılar da belirlenmiştir.

Analiz sonucunda elde edilen veriler uygun yerlerde doğrudan alıntılar verilerek tanımlanmış ve betimsel istatistikler yardımıyla sunulmuştur. Tanımlanan bulgular, araştırmacı tarafından sıklıkla ve daha az sıklıkla belirtilen görüşler doğrultusunda karşılaştırmalı olarak açıklanmıştır.

Tematik kodlama sırasında iç tutarlılığı sağlamak amacıyla temaların altındaki verilerin anlamlı bir bütün oluşturması dikkate alınmıştır. Farklı temaların kendi aralarında bütünlük içinde sunulması ise dış tutarlılığı sağlamak için dikkate alınan diğer bir etkidir (Mete ve Gürsoy, 2013).

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmada, katılımcıların gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirmede, Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi'nin (ÖDSGE) etkisini saptamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, 56 Türkçe öğretmeni adayından ÖDSGE süreci başında ve sonunda elde edilen metinlerin yanında “ÖDSGE'ye Yönelik Görüşleri Belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” yardımıyla veri toplanmıştır. Toplanan metinler, “yazılı metinlerde yer alan sapmaları tanımlama ve sınıflandırma formu”na, “ekleme, silme, değiştirim, yer değiştirme, bölme, birleştirme ve yeniden yazma” türündeki gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini içerme durumlarına ve “Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği”ne (ÇNÖ) göre değerlendirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formları değerlendirilirken ise betimsel içerik analizinden yararlanılmıştır.

Çalışma sonucunda elde edilen bulgular araştırmanın alt problemlerine uygun olacak biçimde “Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Biçimsel ve Anlamsal Değişiklikleri Kullanımlarına Yönelik Bulgular”, “Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Ekleme, Silme, Değiştirim, Yer Değiştirme, Bölme, Birleştirme ve Yeniden Yazma Türündeki Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejilerini Kullanımlarına Yönelik Bulgular”, “Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Yazılı Metin Oluşturma Başarı Düzeylerine Yönelik Bulgular” ve “Katılımcıların Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular” başlıkları altında sunulmuştur. Bulguların sunumunda anlaşılabilirliği kolaylaştırmak amacıyla tablo ve grafiklerden yararlanılmıştır.

#### 4.1. Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Biçimsel ve Anlamsal Değişiklikleri

##### Kullanımlarına Yönelik Bulgular

Bu bölümde katılımcıların, biçimsel ve anlamsal değişiklikleri kullanımlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Yapılan çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular, Tablo 4.1., 2, 3, 4, 5'te sunulmuştur.

Tablo 4.1. *Biçimsel ve Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Ön-Test ve Son-Test Puanlayıcı Güvenirliklerine Ait Bulgular*

	Alt ulam	Kappa Katsayısı	Uyum Düzeyi
Biçimsel	Yazım (ön-test)	0,74	İyi
	Yazım (son-test)	0,77	İyi
	Noktalama (ön-test)	0,77	İyi
	Noktalama (son-test)	0,81	Çok iyi
	Dilbilgisel sapmalar (ön-test)	1,00	Çok iyi
	Dilbilgisel sapmalar (son-test)	1,00	Çok iyi
Anlamsal	Başlık (ön-test)	1,00	Çok iyi
	Başlık (son-test)	1,00	Çok iyi
	Paragrafta birlik (ön-test)	1,00	Çok iyi
	Paragrafta birlik (son-test)	1,00	Çok iyi
	Tutarlılık (ön-test)	1,00	Çok iyi
	Tutarlılık (son-test)	1,00	Çok iyi
	İçerik eksikliği (ön-test)	1,00	Çok iyi
	İçerik eksikliği (son-test)	1,00	Çok iyi

Tablo 4.1.'de yazılı metinlerde yer alan sapmaları tanımlama ve sınıflandırma formuna yönelik puanlayıcı güvenirliklerine yer verilmiştir. Biçimsel ve anlamsal boyut alt ulamlarının puanlayıcı güvenirliklerini sınamak amacıyla Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda; biçimsel sınıflandırma ulamlarından yazım (ön-test ve son-test) ve noktalama (ön-test) ulamlarında uzmanlar arası uyum iyi; diğer ulamlarda ise [noktalama (son-test), dilbilgisel sapmalar (ön-test ve son-test), başlık (ön-test ve son-test), paragrafta birlik (ön-test ve son-test), tutarlılık (ön-test ve son-test), içerik eksikliği (ön-test ve son-test)] çok iyi düzeyde uyum olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2. *Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırmalara İlişkin Betimsel İstatistikler*

	Toplam Katılımcı Sayısı	Hatasız Katılımcı Sayısı	Toplam Hata Sayısı
Biçimsel	Yazım (ön-test)	43	19
	Yazım (son-test)	43	12
	Noktalama (ön-test)	43	30
	Noktalama (son-test)	43	7
	Dilbilgisel sapmalar (ön-test)	43	274
	Dilbilgisel sapmalar (son-test)	43	299
Anlamsal	Başlık (ön-test)	43	6
	Başlık (son-test)	43	15
	Paragrafta birlik (ön-test)	43	42
	Paragrafta birlik (son-test)	43	81
	Tutarlılık (ön-test)	43	47
	Tutarlılık (son-test)	43	196
	İçerik eksikliği (ön-test)	43	17
	İçerik eksikliği (son-test)	43	141

Tablo 4.2.'de biçimsel ve anlamsal sınıflandırma ulamlarına ait betimsel istatistikler verilmiştir. Tabloda sunulan verilere göre, 43 katılımcının yer aldığı yazım ulamının ön-test uygulamasında 23 katılımcıda herhangi bir yazım sorunu gözlemlenmezken son-test

uygulamasında bu sayı 34 katılımcıya yükselmiştir. Hatasız öğrenci sayısındaki bu artış toplam hata sayısına da yansımış, ön-test uygulamasında toplamda 19 yazım sorunu gözlemlenirken bu sayı son-test uygulamasında 12'ye düşmüştür. Noktalama ulamında da benzer bir durum gözlemlenmiş, ön-test uygulamasında 22 olan hatasız öğrenci sayısı son-test uygulamasında 36'ya çıkmıştır. Buna paralel olarak, noktalama ulamının ön-test uygulamasında 30 olan hata sayısı son-test uygulamasında 7'ye düşmüştür. Dilbilgisel sapmalar ulamında ise hatasız öğrenci sayısında tersine bir durum yaşanmış, ön-test uygulamasında 4 olan hatasız öğrenci sayısı son-test uygulamasında 2'ye düşmüştür. Hatasız öğrenci sayısındaki bu düşüş toplam hata sayısında artışa neden olmuştur. Dilbilgisel sapmalar ulamının ön-test uygulamasında 274 olan hata sayısı son-test uygulamasında 299'a yükselmiştir. Anlamsal sınıflandırma ulamlarından olan başlık ulamına bakıldığında, dilbilgisel sapmalar ulamıyla benzer bir durum yaşandığı belirlenmiştir. Ön-test uygulamasında 37 olan hatasız öğrenci sayısı son-test uygulamasında 28'e düşmüş; toplam hata sayısı ise 6'dan 15'e yükselmiştir. Paragrafta birlik ulamına bakıldığında, ön-test uygulamasında 24 olan hatasız öğrenci sayısı son-test uygulamasında 7'ye düşmüş, toplam hata sayısı ise 42'den 81'e yükselmiştir. Hatasız öğrenci sayısındaki bu düşüş tutarlılık ve içerik eksikliği ulamlarında da gözlemlenmiş; tutarlılık ulamında 19'dan sıfıra, içerik eksikliği ulamında ise 35'ten 4'e düşmüştür. Bu düşüşler toplam hata sayısında artışları beraberinde getirmiştir. Toplam hata sayısı tutarlılık ulamında 47'den 196'ya, içerik eksikliği ulamında ise 17'den 141'e çıkmıştır. Tablo 4.1.'de sunulan verilere göre, hatasız öğrenci sayısındaki en büyük düşüş (35'ten 4'e) ve toplam hata sayısındaki en büyük artış (17'den 141'e) içerik eksikliği ulamında gerçekleşmiştir. Yazım ve noktalama ulamlarında hem hatasız öğrenci sayısında artış hem de toplam hata sayısında düşüş meydana gelmiştir. Diğer ulamların tamamında hem hatasız öğrenci sayısında düşüş hem de toplam hata sayısında artış yaşanmıştır. Bu bulgular, katılımcıların yazım ve noktalama açısından gözden geçirme-düzeltilme sıklıklarının düştüğüne işaret ederken dilbilgisel sapmalar, başlık, paragrafta birlik, tutarlılık ve içerik eksikliği konusunda gözden geçirme-düzeltilme sıklıklarının arttığını göstermektedir.

Tablo 4.3. *Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Normallik Testi Bulguları*

Test	K-S Testi	Çarpıklık	Z İstatistiği	Basıklık	Karar
Yazım	0,000	-0,717	-1,99	2,997	Normal Değil
Noktalama	0,000	1,125	3,12	1,966	Normal Değil
Dilbilgisel sapmalar	0,200	0,296	0,82	1,423	Normal
Başlık	0,000	0,102	0,28	-0,325	Normal
Paragrafta birlik	0,010	-0,221	-0,61	0,227	Normal
Tutarlılık	0,001	-1,109	-3,07	3,251	Normal Değil
İçerik eksikliği	0,000	-0,916	-2,54	0,788	Normal Değil

Tablo 4.3.'te katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında biçimsel ve anlamsal öğelere yönelik normallik testi bulguları verilmiştir. Normalliğe karar vermede Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçları ( $p>0,05$ ), Z istatistiği ( $p<1,96$ ) ve çarpık ve basıklık değeri ( $\pm 1$ ) ölçüt olarak belirlenmiş, iki ölçütü sağlayan faktörler normal olarak kabul edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, biçimsel öğelerden dilbilgisel sapmalar, anlamsal öğelerden başlık ve paragrafta birlik ulamlarının en az iki ölçütü sağladığı görülmüştür. Buna karşın, biçimsel öğelerden yazım ve noktalamanın, anlamsal öğelerden ise tutarlılık ve içerik eksikliği ulamlarının normal dağılım için gerekli olan en az iki ölçütü sağlamadığı görülmüştür. Bu bulgular ışığında, dilbilgisel sapmalar, başlık ve paragrafta birlik ulamlarında katılımcıların ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla parametrik analiz tekniklerinden ilişkili örneklem t testi; yazım, noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliği ulamlarında ise parametrik olmayan analiz tekniklerinden Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 4.4. *Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları*

Testler	S	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Dilbilgisel sapmalar (ön-test)	43	6,37	5,47	42	-0,625	0,535
Dilbilgisel sapmalar (son-test)	43	6,95	4,40			
Başlık (ön-test)	43	0,14	0,35	42	-2,288	0,027*
Başlık (son-test)	43	0,35	0,48			
Paragrafta birlik (ön-test)	43	0,98	1,28	42	-2,925	0,006*
Paragrafta birlik (son-test)	43	1,88	1,40			

\*  $p<0,05$

Tablo 4.4.'te katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında biçimsel öğelerden dilbilgisel sapmalar ile anlamsal öğelerden başlık ve paragrafta birlik ile ilgili öğelerin gözlemlenme durumlarına ait karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Tablo 4.4.'te de görüldüğü



gibi, katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında başlık ( $t_{42}=-2,288$ ;  $p<0,05$ ) ve paragrafta birlik ( $t_{42}=-2,925$ ;  $p<0,05$ ) ile ilgili öğeleri içermeye durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Buna karşın, katılımcıların ön-test ve son-test uygulamaları arasında biçimsel öğelerden dilbilgisel sapmaları bulundurma durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ( $t_{42}=-0,625$ ;  $p>0,05$ ). Anlamlı farklılaşmanın olduğu başlık ve paragrafta birlik ulamlarının ön-test ve son-test ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların başlık ulamını son-test uygulamasında ( $\bar{X}=0,35$ ) ön-test uygulamasına ( $\bar{X}=0,14$ ) oranla daha fazla uyguladığı görülmüştür. Benzer durum, paragrafta birlik ulamında da görülmüş, katılımcıların son-test uygulamasındaki metinlerinde ( $\bar{X}=1,88$ ) ön-test uygulamasına ( $\bar{X}=0,98$ ) göre daha fazla paragrafta birlik ile ilgili değişiklikler saptanmıştır.

Tablo 4.5. *Biçimsel-Anlamsal Sınıflandırma Ulamları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları*

		S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Yazım (son-test)- Yazım (ön-test)	Negatif Sıralar	17	12,88	219,00	-1,552	0,121
	Pozitif Sıralar	8	13,25	106,00		
	Eşit Sıralar	18				
	Toplam	43				
Noktalama (son-test)- Noktalama (ön-test)	Negatif Sıralar	18	14,36	258,50	-3,128	0,002*
	Pozitif Sıralar	6	6,92	41,50		
	Eşit Sıralar	19				
	Toplam	43				
Tutarlılık (son-test)- Tutarlılık (ön-test)	Negatif Sıralar	2	8,25	16,50	-5,465	0,000*
	Pozitif Sıralar	40	22,16	886,50		
	Eşit Sıralar	1				
	Toplam	43				
İçerik eksikliği (son-test)- İçerik eksikliği (ön-test)	Negatif Sıralar	2	3,50	7,00	-5,309	0,000*
	Pozitif Sıralar	36	20,39	734,00		
	Eşit Sıralar	5				
	Toplam	43				

\*  $p<0,05$

Tablo 4.5.'te katılımcıların biçimsel ve anlamsal sınıflandırma ulamlarından yazım, noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliğinin ön-test ve son-test uygulamalarındaki durumlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Buna göre, katılımcıların noktalama ( $Z=-$

3,128,  $p<0,05$ ), tutarlılık ( $Z=-5,465$ ,  $p<0,05$ ) ve içerik eksikliği ( $Z=-5,309$ ,  $p<0,05$ ) ulamlarının ön-test ve son-test uygulamalarındaki puanları istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşırken yazım ulamının ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır ( $Z=-1,552$ ,  $p>0,05$ ). Ön-test ve son-test ortalamalarına bakıldığında, noktalama konusunda katılımcıların son-testte gelişim gösterdikleri (ön-test=0,69; son-test=0,15); tutarlılık (ön-test=1,09; son-test=4,56) ve içerik eksikliği (ön-test=0,40; son-test=3,28) konusunda ise son-testte ön-test uygulamalarına oranla daha fazla hata yapıldığı belirlenmiştir.

#### **4.2. Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Ekleme, Silme, Değiştirme, Yer Değiştirme, Bölme, Birleştirme ve Yeniden Yazma Türündeki Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejilerini Kullanımlarına Yönelik Bulgular**

Bu bölümde katılımcıların, gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini kullanma durumlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular, Tablo 4.6., 7, 8, 9, 10'da sunulmuştur.

Tablo 4.6. *Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Ön-Test ve Son-Test Puanlayıcı Güvenirliklerine Ait Bulgular*

Alt ulam	Kappa Katsayısı	Uyum Düzeyi
Ekleme (ön-test)	0,97	Çok iyi
Ekleme (son-test)	0,89	Çok iyi
Silme (ön-test)	0,97	Çok iyi
Silme (son-test)	0,94	Çok iyi
Değiştirme (ön-test)	0,95	Çok iyi
Değiştirme (son-test)	1,00	Çok iyi
Yer değiştirme (ön-test)	1,00	Çok iyi
Yer değiştirme (son-test)	1,00	Çok iyi
Bölme (ön-test)	1,00	Çok iyi
Bölme (son-test)	0,93	Çok iyi
Birleştirme (ön-test)	1,00	Çok iyi
Birleştirme (son-test)	0,88	Çok iyi
Yeniden yazma (ön-test)	0,97	Çok iyi
Yeniden yazma (son-test)	1,00	Çok iyi

Tablo 4.6.'da alanyazında sıklıkla yer alan ekleme, silme, değiştirme, yer değiştirme, bölme, birleştirme ve yeniden yazma türündeki geçirme-düzeltilme stratejilerine yönelik puanlayıcı güvenirliklerine yer verilmiştir. Uzmanlar arası uyum düzeylerini belirlemek için Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, yedi farklı gözden geçirme-düzeltilme stratejisinin her birinde hem ön-test hem de son-test uygulamalarında uzmanlar arası uyum düzeyi "çok iyi" olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.7. Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejilerine İlişkin Betimsel İstatistikler

	Toplam Katılımcı Sayısı	Strateji Kullanan Katılımcı Sayısı	Strateji Kullanmayan Katılımcı Sayısı	Toplam Strateji Sayısı
Ekleme (ön-test)	43	30	13	96
Ekleme (son-test)	43	41	2	159
Silme (ön-test)	43	34	9	107
Silme (son-test)	43	36	7	103
Değiştirim (ön-test)	43	33	10	129
Değiştirim (son-test)	43	29	14	85
Yer değiştirme (ön-test)	43	6	37	6
Yer değiştirme (son-test)	43	26	17	44
Bölme (ön-test)	43	7	36	8
Bölme (son-test)	43	9	34	12
Birleştirme (ön-test)	43	9	34	12
Birleştirme (son-test)	43	5	38	7
Yeniden yazma (ön-test)	43	26	17	64
Yeniden yazma (son-test)	43	37	6	136

Tablo 4.7.'de düzeltme-gözden geçirme stratejilerine ait betimsel istatistiksel verilmiştir. Buna göre, ekleme, silme, yer değiştirme, bölme ve yeniden yazma stratejilerini kullanan katılımcı sayısı son-test uygulamasında ön-test uygulamasına oranla artarken değiştirim ve birleştirme stratejilerini kullanan katılımcı sayısı son-test uygulamasında ön-test uygulamasına nazaran düşmüştür. Bu durum, her bir stratejideki toplam strateji sayısını da doğrudan etkilemiştir. Strateji kullanan katılımcı sayısındaki artışa paralel olarak ekleme (96'dan 159'a), yer değiştirme (6'dan 44'e), bölme (8'den 12'ye) ve yeniden yazma (64'ten 136'ya) stratejilerinde kullanılan toplam strateji sayısı son-test uygulamalarında artarken değiştirim (129'dan 85'e) ve birleştirme (12'den 7'ye) stratejilerinde ise azalmıştır. Ancak, silme stratejisinde ise tersine bir durum yaşanmıştır. Bu stratejiyi kullanan katılımcı sayısı artarken kullanılan toplam strateji sayısında düşüş (107'den 103'e) gözlemlenmiştir. Bu durum, silme stratejisinden yararlanan katılımcıların son-test uygulamasında ön-test uygulamasına oranla daha kısıtlı sayıda söz konusu stratejiden yararlanmış olmalarından kaynaklanabilir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, strateji kullanan katılımcı sayısında (6'dan 26'ya) ve kullanılan toplam strateji sayısındaki (6'dan 44'e) en büyük artış yer değiştirme stratejisinde gerçekleşmiş; bu stratejiyi yeniden yazma stratejisi izlemiştir.

Tablo 4.8. Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Normallik Testi Bulguları

Test	K-S Testi	Çarpıklık	Z İstatistiği	Basıklık	Karar
Ekleme	0,046	-0,382	-1,06	2,335	Normal Değil
Silme	0,093	0,053	0,15	1,684	Normal
Değiştirim	0,089	0,390	1,08	1,463	Normal
Yer değiştirme	0,000	-0,874	-2,42	0,819	Normal Değil
Bölme	0,000	-1,472	-4,08	4,491	Normal Değil
Birleştirme	0,000	0,019	0,05	6,926	Normal Değil
Yeniden yazma	0,078	-0,386	-1,07	-0,335	Normal

Tablo 4.8.'de katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin normallik testi bulguları verilmiştir. Normalliğe karar vermede Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçları ( $p>0,05$ ), Z istatistiği ( $p<1,96$ ) ve çarpık ve basıklık değeri ( $\pm 1$ ) ölçüt olarak belirlenmiş, iki ölçütü sağlayan faktörler normal olarak kabul edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda; silme, değiştirim ve yeniden yazma stratejilerinin en az iki ölçütü sağladığı görülmüştür. Buna karşın ekleme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme stratejilerinde ise normallik için gerekli olan en az iki ölçütün sağlanmadığı saptanmıştır. Bu bulgular sonucunda; silme, değiştirim ve yeniden yazma stratejilerinde katılımcıların ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla parametrik analiz tekniklerinden ilişkili örneklem t testi; ekleme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme stratejilerinde ise parametrik olmayan analiz tekniklerinden Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 4.9. Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklem t Testi Sonuçları

Testler	S	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Silme (ön-test)	43	2,48	2,66	42	0,144	0,886
Silme (son-test)	43	2,40	2,30			
Değiştirim (ön-test)	43	2,99	3,38	42	1,867	0,069
Değiştirim (son-test)	43	1,98	2,51			
Yeniden yazma (ön-test)	43	1,48	1,67	42	-3,761	0,001*
Yeniden yazma (son-test)	43	3,16	2,53			

\* $p<0,05$

Tablo 4.9.'da katılımcıların silme, değiştirim ve yeniden yazma stratejilerini kullanma durumlarının ön-test ve son-test uygulamaları arasındaki karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, katılımcıların silme ( $t_{42}=0,144$ ;  $p>0,05$ ) ve değiştirim ( $t_{42}=1,867$ ;  $p>0,05$ ) stratejilerini kullanma durumları bakımından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken yeniden yazma

stratejisinden yararlanma açısından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır ( $t_{42}=-3,761$ ;  $p<0,05$ ). Grup ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların son-test uygulamasında ( $\bar{X}=3,16$ ) ön-test uygulamasına ( $\bar{X}=1,48$ ) oranla yeniden yazma stratejisinden daha fazla yararlandığı belirlenmiştir.

Tablo 4.10. Gözden Geçirme-Düzeltilme Stratejileri Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Bulguları

		S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Ekleme (son-test)- Ekleme (ön-test)	Negatif Sıralar	11	18,77	206,50	-2,574	0,010*
	Pozitif Sıralar	28	20,48	573,50		
	Eşit Sıralar	4				
	Toplam	43				
Yer değiştirme(son-test)- Yer değiştirme (öntest)	Negatif Sıralar	3	9,50	28,50	-4,110	0,000*
	Pozitif Sıralar	25	15,10	377,50		
	Eşit Sıralar	15				
	Toplam	43				
Bölme (son-test)- Bölme (ön-test)	Negatif Sıralar	7	7,50	52,50	-0,453	0,651
	Pozitif Sıralar	8	8,44	67,50		
	Eşit Sıralar	28				
	Toplam	43				
Birleştirme (son-test)- Birleştirme (ön-test)	Negatif Sıralar	8	6,81	54,50	-1,258	0,208
	Pozitif Sıralar	4	5,88	23,50		
	Eşit Sıralar	31				
	Toplam	43				

\*  $p<0,05$

Tablo 4.10.'da katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında ekleme, yer değiştirme, bölme ve birleştirme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi bulguları verilmiştir. Tabloda da görüldüğü gibi, katılımcıların ekleme ( $Z=-2,574$ ,  $p<0,05$ ) ve yer değiştirme ( $Z=-4,110$   $p<0,05$ ) stratejilerini kullanma durumları bakımından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma saptanmış; bölme ( $Z=-0,453$ ,  $p>0,05$ ) ve birleştirme ( $Z=-1,258$ ,  $p>0,05$ ) stratejilerini kullanma durumları bakımından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Anlamlı farklılaşmanın gerçekleştiği ekleme ve yer değiştirme stratejilerinin ön-test ve son-test ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların ekleme ve yer değiştirme stratejilerinin son-testlerindeki ortalamaların (ekleme=3,70; yer değiştirme=1,02) ön-testlere (ekleme=2,23; yer değiştirme=0,14) oranla daha yüksek olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle, katılımcıların ekleme ve yer değiştirme stratejilerini kullanma durumları artış göstermiştir.

### 4.3. Katılımcıların Ön-Test ve Son-Test Yazılı Metin Oluşturma Başarı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde katılımcıların, yazılı metin oluşturma başarı düzeylerine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara, Tablo 4.11., 12, 13, 14, 15'te yer verilmiştir.

Tablo 4.11. Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (ÇNÖ) Ön-Test ve Son-Test Puanlayıcı Güvenirliklerine Ait Bulgular

Alt ulam	Kappa Katsayısı	Uyum Düzeyi
İçerik (ön-test)	0,87	Çok iyi
İçerik (son-test)	0,81	Çok iyi
Düzenleme (ön-test)	0,94	Çok iyi
Düzenleme (son-test)	0,86	Çok iyi
Sözcük (ön-test)	0,85	Çok iyi
Sözcük (son-test)	0,72	İyi
Dil Kullanımı (ön-test)	0,81	Çok iyi
Dil Kullanımı (son-test)	0,77	İyi
Mekanik (ön-test)	0,75	İyi
Mekanik (son-test)	0,85	Çok iyi

Tablo 4.11.'de Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği'ne (ÇNÖ) yönelik puanlayıcı güvenirliklerine yer verilmiştir. İlgili ölçek bir puanlama anahtarı olarak kullanıldığı için ölçeğin kapsam geçerliliğini sınamak amacıyla Kappa analizi yapılmıştır. Cohen ve Fleiss Kappa olmak üzere iki farklı biçimde hesaplanabilen Kappa analizinde, eğer iki değerlendirici/puanlayıcı arasındaki uyum ölçülüyorsa Cohen Kappa, uyumun ölçüldüğü değerlendirici/puanlayıcı sayısı ikiden fazla ise Fleiss Kappa katsayısı kullanılır (Kılıç, 2015). Araştırmada puanlama yapmak üzere iki uzman görev aldığı için Cohen Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen bulgunun yorumlanmasında Landis ve Koch (1977)'un sunduğu aralıklar (0,01—0,20 Önemsiz düzeyde uyum; 0,21—0,40 Zayıf düzeyde uyum; 0,41—0,60 Orta düzeyde uyum; 0,61—0,80 İyi düzeyde uyum; 0,81—1,00 Çok iyi düzeyde uyum) referans olarak kabul edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, içerik (ön-test ve son-test), düzenleme (ön-test ve son-test), sözcük (ön-test), dil kullanımı (ön-test), mekanik (son-test) ulamlarında çok iyi düzeyde uyum gözlemlenmiş; sözcük (son-test), dil kullanımı (son-test) ve mekanik (ön-test) ulamlarında ise iyi düzeyde uyum görülmüştür (Bkz. Tablo 3.3.).

Tablo 4.12. *Çözümlemeli Notlandırma Ölçeğine (ÇNÖ) İlişkin Betimsel İstatistikler*

	S	Minimum	Maksimum	$\bar{X}$
İçerik (ön-test)	43	10	26	19,59
İçerik (son-test)	43	18,5	30	26,27
Düzenleme (ön-test)	43	10	17,5	13,65
Düzenleme (son-test)	43	15	20	17,92
Sözcük (ön-test)	43	11	17	13,17
Sözcük (son-test)	43	15	20	18,05
Dil Kullanımı (ön-test)	43	11	20	15,58
Dil Kullanımı (son-test)	43	15	25	21,79
Mekanik (ön-test)	43	2	4	3,38
Mekanik (son-test)	43	4	5	4,62

Tablo 4.12.'de Çözümlemeli Notlandırma Ölçeğinin alt faktörlerine ilişkin betimsel veriler ortaya konmuştur. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, her bir ulamın ön-test ve son-test uygulamalarında 43 katılımcı yer almıştır. Ulamlara ait minimum değerlere bakıldığında, bütün ulamların minimum ve maksimum puanlarının ön-test uygulamasına oranla son-test uygulamalarında yükseliş gösterdiği görülmüştür. Bu durum, ulamların ortalamalarına da yansımış, ortalamalar son-test uygulamalarında artmıştır.

Tablo 4.13. *Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (ÇNÖ) Normallik Testi Bulguları*

Test	K-S Testi	Çarpıklık	Z İstatistiği	Basıklık	Karar
İçerik	0,200	-0,383	-1,06	0,454	Normal
Düzenleme	0,010	0,774	2,14	1,145	Normal Değil
Sözcük	0,040	0,146	0,40	-,0820	Normal
Dil kullanımı	0,200	0,483	1,34	0,971	Normal
Mekanik	0,000	-0,191	-0,53	-0,217	Normal

Tablo 4.13.'te katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında Çözümlemeli Notlandırma Ölçeğinin (ÇNÖ) alt faktörlerine ilişkin normallik testi bulguları verilmiştir. Normalliğe karar vermede Kolmogorov-Smirnov (K-S) test sonuçları ( $p > 0,05$ ), Z istatistiği ( $p < 1,96$ ) ve çarpık ve basıklık değeri ( $\pm 1$ ) ölçüt olarak belirlenmiş, iki ölçütü sağlayan faktörler normal olarak kabul edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda, düzenleme faktörü dışındaki bütün faktörlerin en az iki ölçütü sağladığı görülmüştür. Bu sonuca istinaden içerik, sözcük, dil kullanımı ve mekanik faktörlerinde katılımcıların ön-test ve son-test puanlarını karşılaştırmak amacıyla parametrik analiz tekniklerinden ilişkili örneklem t testi, düzenleme faktöründe ise parametrik olmayan analiz tekniklerinden Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

Tablo 4.14. *Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (ÇNÖ) Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin İlişkili Örneklemeler t Testi Sonuçları*

Testler	S	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İçerik (ön-test)	43	19,59	3,09	42	-12,641	0,000*
İçerik (son-test)	43	26,27	2,81			
Sözcük (ön-test)	43	13,17	1,48	42	-20,496	0,000*
Sözcük (son-test)	43	18,05	1,19			
Dil Kullanımı (ön-test)	43	15,58	2,38	42	-15,03	0,000*
Dil Kullanımı (son-test)	43	21,79	2,23			
Mekanik (ön-test)	43	3,38	0,55	42	-14,165	0,000*
Mekanik (son-test)	43	4,62	0,47			

\* p<0,05

Tablo 4.14.'te katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarındaki metnlerinin Çözümlemeli Notlandırma Ölçeğinin (ÇNÖ) içerik, sözcük, dil kullanımı ve mekanik alt faktörleri açısından karşılaştırma sonuçları verilmiştir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarındaki metinleri içerik ( $t_{42}=-12,641$ ;  $p<0,05$ ), sözcük ( $t_{42}=-20,496$ ;  $p<0,05$ ), dil kullanımı ( $t_{42}=-15,03$ ;  $p<0,05$ ) ve mekanik ( $t_{42}=-14,164$ ;  $p<0,05$ ) faktörleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşma göstermiştir. Grup ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların ilgili faktörlerin son-test uygulamalarında aldıkları puanlar [(içerik=26,27), (sözcük=18,05), (dil kullanımı=21,79), (mekanik=4,62)] ön-test uygulamalarına [(içerik=19,59), (sözcük=13,17), (dil kullanımı=15,58), (mekanik=3,38)] oranla yükselmiştir. Her bir ulamın çok iyi, iyi, orta ve kötü olmak üzere dört alt ulamda değerlendirildiği ölçekte, katılımcılar içerik ve sözcük faktörlerinde ortadan çok iyiye, dil kullanımı ve mekanik faktörlerinde ise ortadan iyiye doğru yükseliş göstermiştir.

Tablo 4.15. *Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği (ÇNÖ) Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Bulguları*

	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p	
Düzenleme (son-test)- Düzenleme (ön-test)	Negatif Sıralar	1	1,00	1,00	-5,659	0,000*
	Pozitif Sıralar	41	22,00	902,00		
	Eşit Sıralar	1				
	Toplam	43				

\* p<0,05

Tablo 4.15.'te katılımcıların Çözümlemeli Notlandırma Ölçeğinin (ÇNÖ) düzenleme boyutuna ilişkin ön-test ve son-test uygulamalarındaki durumlarının karşılaştırma sonuçları verilmiştir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, katılımcıların düzenleme boyutunda aldıkları puanların ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde



farklılaşma gösterdiği saptanmıştır ( $Z=-5,659$ ,  $p<0,05$ ). Katılımcıların ön-test ve son-test ortalamalarına bakıldığında, katılımcıların son-test uygulamasındaki ortalamasının ( $\bar{X}=17,92$ ) ön-test uygulamasına ( $\bar{X}=13,65$ ) oranla daha yüksek olduğu görülmüştür.

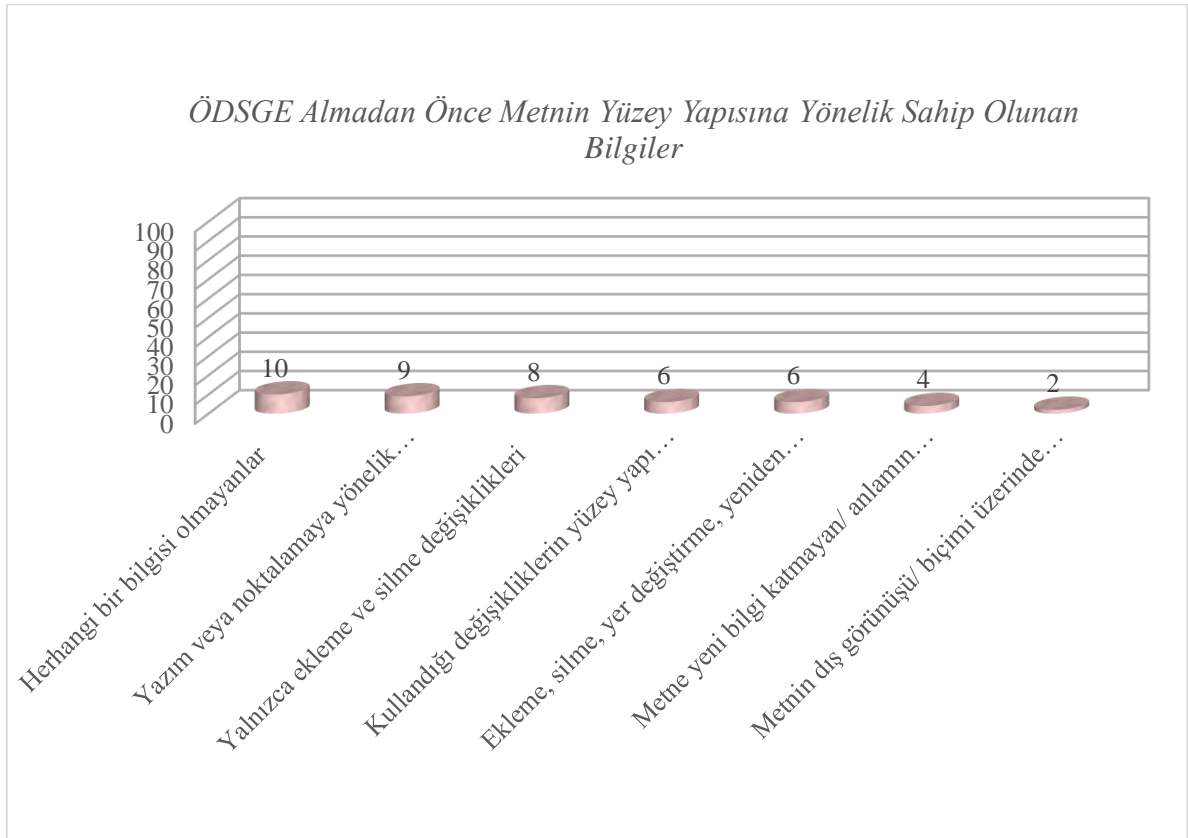
#### 4.4. Katılımcılarının Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde katılımcıların, ÖDSGE'ye yönelik görüşlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara, Tablo 4.16., 17, 18, 19, 20, 21'de ve Grafik 4.1., 2, 3, 4, 5, 6, 7.'de yer verilmiştir.

Tablo 4.16. *Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) Almadan Önce Metnin Yüzey Yapı Değişiklikleri Hakkında Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular*

Görüş	f	Öğrenci
Herhangi bir bilgisi olmayanlar	10	Ö2, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö23, Ö26, Ö28
Yazım veya noktalamaya yönelik düzeltmeler	9	Ö1, Ö11, Ö14, Ö20, Ö25, Ö27, Ö29, Ö32, Ö33
Yalnızca ekleme ve silme değişiklikleri	8	Ö4, Ö10, Ö14, Ö24, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31
Kullandığı değişikliklerin yüzey yapı değişikliği olduğunu bilmeyenler	6	Ö6, Ö14, Ö19, Ö24, Ö30, Ö34
Ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma, birleştirme değişikliklerinden birini ya da birkaçını bilenler	6	Ö7, Ö8, Ö12, Ö15, Ö22, Ö25
Metne yeni bilgi katmayan/anlamın korunduğu değişiklikler	4	Ö4, Ö15, Ö22, Ö27
Metnin dış görünüşü/biçimi üzerinde yapılan değişiklikler	2	Ö2, Ö20

Grafik 4.1.



Tablo 4.16. ve Grafik 4.1.'den hareketle Türkçe öğretmeni adayları, ÖDSGE almadan önce metnin yüzey yapı değişiklikleri hakkında sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinde sıklıkla, herhangi bir bilgilerinin olmadığını (f:10), bildikleri yüzey yapı değişikliklerinin yazım veya noktalamaya yönelik düzeltmelerle sınırlı olduğunu (f: 9) ve yüzey yapı değişikliklerinden yalnızca ekleme ve silmeyi bildiklerini (f:8) belirtmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının daha az sıklıkla belirttiği görüşlerinin, yüzey yapı değişikliklerinin metne yeni bilgi katmayan/anlamın korunduğu değişiklikler olduğunu (f:4) ve metnin dış görünüşü/biçimi üzerinde yapılan değişiklikler olduğunu (f:2) bilmeleri olduğu görülmüştür.

Katılımcıların, ÖDSGE almadan önce metnin yüzey yapı değişiklikleri hakkında sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinden alınan doğrudan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

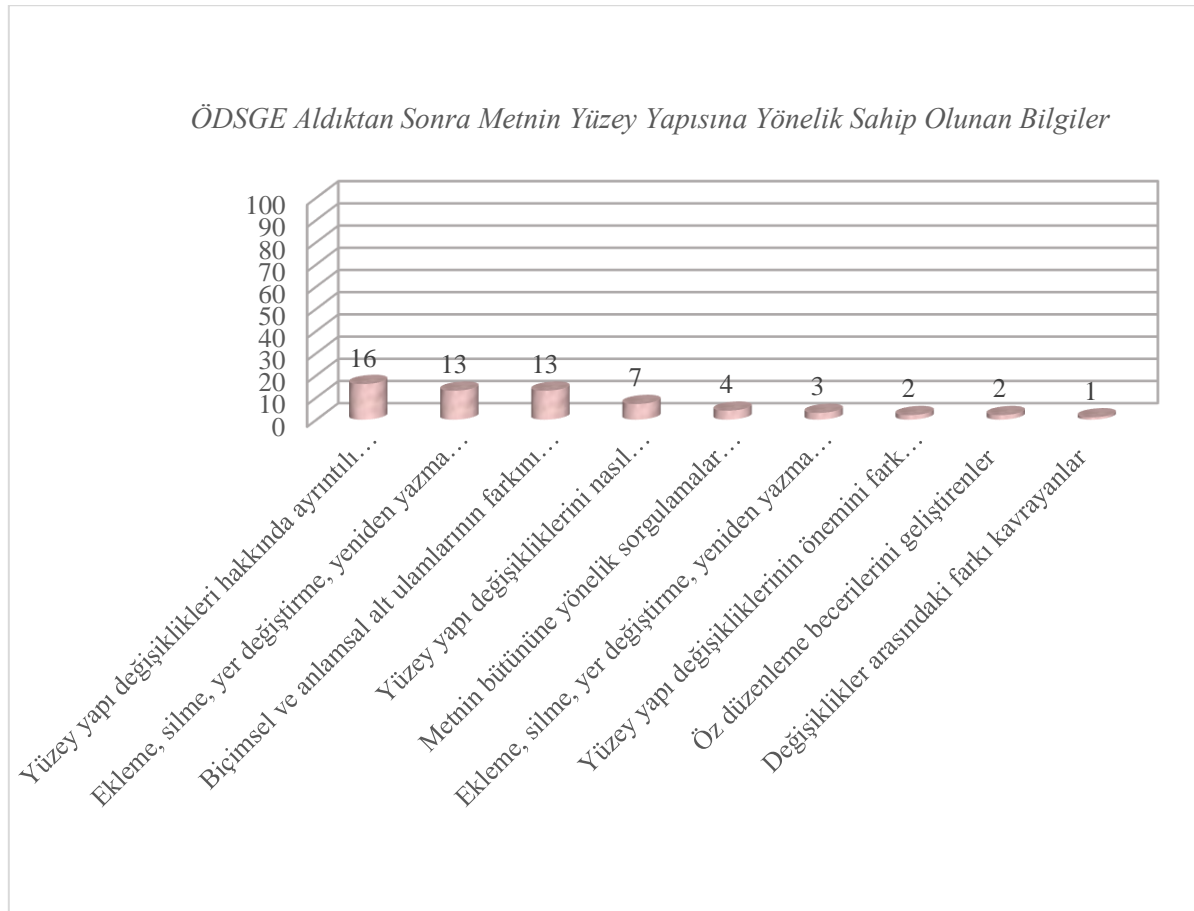
Yüzey yapı değişikliklerinin metinde herhangi yeni bilgi kullanılmayan değişiklikler olduğunu biliyordum ve sadece ekleme, silme değişiklikleri kullanıyor sanıyordum (Ö4).  
 Bir deneme veya kompozisyon yazdığımda düzeltme yapıyordum. Ancak yazma eğitimi dersini almadan önce yaptığım düzeltmelerin yüzey yapı değişiklikleri olduğunu bilmiyordum (Ö16).  
 Bu eğitimi almadan önce bu konu hakkında bir bilgim yoktu (Ö6).  
 Yüzey yapının konuşmanın veya yazmanın gerçek biçimi olduğunu biliyordum. Kısacası yüzey yapı tümencin görünür kısmıydı. Bildiğim herhangi bir yüzey yapı değişikliği yoktu (Ö18).

Bu eğitimi almadan önce sadece ekleme ve silme işlemlerini biliyordum. Daha doğrusu metinle ilgili düzenlemelerde sadece bunlar yapılıyor zannediyordum. Metin yazıldığında eklenecek bir şey varsa eklenir, fazla bilgi varsa silinir çıkarılır diye düşünüyordum (Ö31).

Tablo 4.17. *Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) Aldıktan Sonra Metnin Yüzey Yapı Değişiklikleri Hakkında Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular*

Görüş	f	Öğrenci
Yüzey yapı değişiklikleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olanlar	16	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö29, Ö32
Ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma vb. yüzey yapı değişikliklerini öğrenenler	13	Ö1, Ö2, Ö7, Ö12, Ö16, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö31, Ö34
Bıçimsel ve anlamsal değişikliklerin farkını kavrayanlar	13	Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö15, Ö19, Ö22, Ö27, Ö28, Ö29, Ö32, Ö34
Yüzey yapı değişikliklerini nasıl uygulayacaklarını öğrenenler	7	Ö8, Ö10, Ö11, Ö13, Ö21, Ö24, Ö30
Metnin bütününe yönelik sorgulamalar yapmayı öğrenenler	4	Ö5, Ö6, Ö8, Ö25
Ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma vb. yüzey yapı değişikliklerini ilk kez öğrenenler	3	Ö2, Ö16, Ö21
Yüzey yapı değişikliklerinin önemini fark edenler	2	Ö16, Ö17
Öz-düzenleme becerilerini geliştirenler	2	Ö3, Ö31
Değişiklikler arasındaki farkı kavrayanlar	1	Ö10

Grafik 4.2.



Tablo 4.17. ve Grafik 4.2.'den hareketle Türkçe öğretmeni adayları, ÖDSGE aldıktan sonra metnin yüzey yapı değişiklikleri hakkında sahip oldukları bilgilere yönelik

görüşlerinde sıklıkla, yüzey yapı değişiklikleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olduklarını (f:16), ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma vb. yüzey yapı değişikliklerini öğrendiklerini (f:13), biçimsel ve anlamsal değişikliklerin farkını kavradıklarını (f:13) belirtmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının daha az sıklıkla belirttiği görüşlerinin, yüzey yapı değişikliklerinin önemini fark etmeleri (f:2), öz-düzenleme becerilerini geliştirmeleri (f: 2) ve değişiklikler arasındaki farkı kavramaları (f:1) olduğu görülmüştür.

Katılımcıların, ÖDSGE aldıktan sonra metnin yüzey yapı değişiklikleri hakkında sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

*Metnin yüzey yapısı hakkında bir sürü bilgi öğrendim. Özellikle de anlamın korunduğu değişiklikleri öğrendim. Örneğin değiştirme kavramını ilk kez bu çalışmada öğrendim. Daha sonra bölme, birleştirme ve yer değiştirme kavramlarını öğrendim (Ö2).*

Yüzey yapı değişikliklerinin, biçimsel ve anlam değişiklikleri olarak ikiye ayrıldığını ve bu iki başlığın birçok alt başlığı içerdiğini öğrendim. Bunlar yazım, noktalama, kısaltma gibi durumların düzenledikleri ve ekleme, silme, değiştirme, yer değiştirme, bölme, birleştirme gibi anlamın korunduğu değişiklikler hakkında bilgi sahibi oldum (Ö4).

İki boyuta ayrıldığını öğrendim. Birincisi biçimsel değişiklikler. Bunlar yazım, noktalama, kısaltma, zaman, sayı, kiplik ve biçimi kapsar. İkincisi anlamın korunduğu değişiklikler. Bunlar da ekleme, silme, yer değiştirme, bölme, değiştirme ve birleştirmeyi kapsar. Yazdığım herhangi bir türdeki metni düzeltirken en çok kullandıklarım bölme ve silme oluyor. Çünkü bazen çok fazla gereksiz bilgi verebiliyorum. Silme gereksinimi duyuyorum. Ayrıca genelde uzun tunceler yazıyorum. Çok fazla bağlaç kullanıyorum tunceleri birbirine bağlamak için. O yüzden düzeltirken bölme yapıyorum. En az kullandığım ise yeniden yazma oluyor (Ö6).

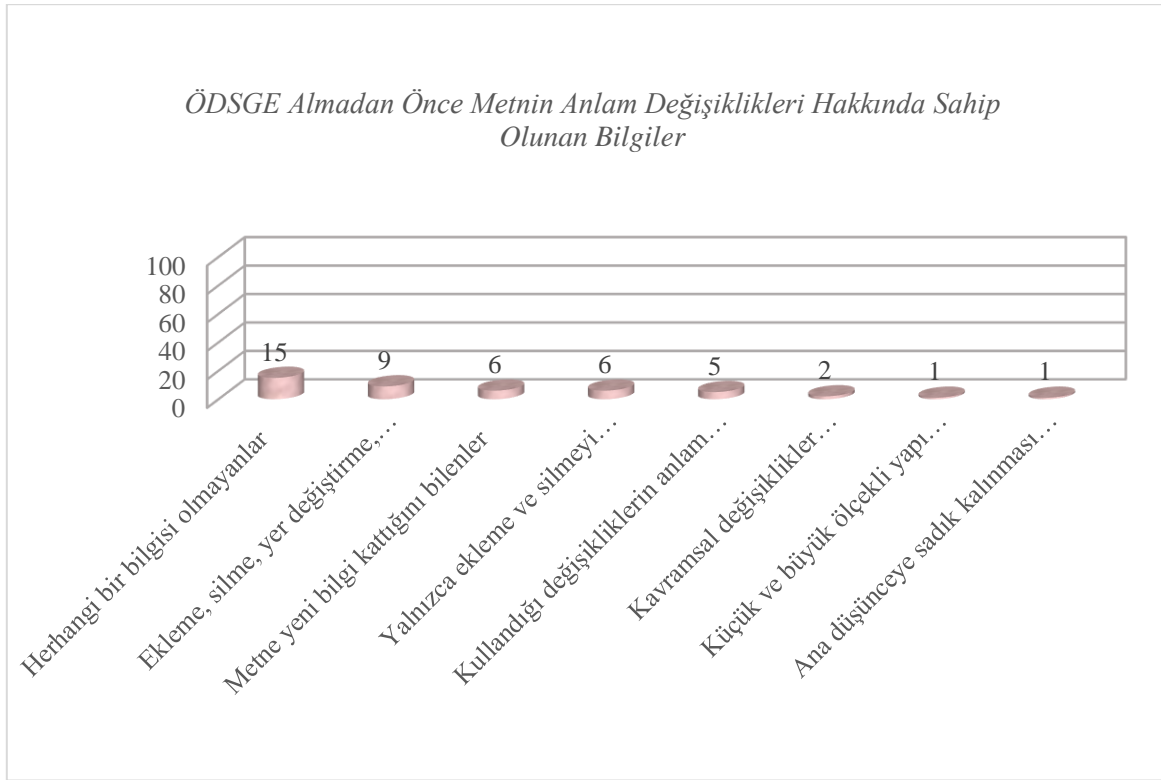
Bölme ve birleştirme değişikliklerinin örneklerle pekiştirilmesi sayesinde ikisi arasındaki farkı net bir biçimde anladım. Değiştirme işlemlerinin sadece paragraf için uygulanabileceğini düşünürken bir tuncce içerisinde de uygulanabildiğini fark ettim (Ö10).

Metne yeni bilgi katmayan değişiklikler yüzey yapı değişiklikleridir. Yüzey yapı değişiklikleri biçimsel değişiklikler ve anlamın korunduğu değişiklikler olarak 2'ye ayrılır. Ekleme, silme, yer değiştirme, bölme ve birleştirmeyi öğrendim (Ö34).

Tablo 4.18. Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) Almadan Önce Metnin Anlam Değişiklikleri Hakkında Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular

Görüş	f	Öğrenci
Herhangi bir bilgisi olmayanlar	15	Ö3, Ö8, Ö9, Ö13, Ö16, Ö17, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö33
Ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma, birleştirme değişikliklerinden birini ya da birkaçını bilenler	9	Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö14, Ö15, Ö18, Ö30, Ö31
Metne yeni bilgi kattığını bilenler	6	Ö4, Ö10, Ö19, Ö20, Ö22, Ö34
Yalnızca ekleme ve silmeyi bilenler	6	Ö2, Ö12, Ö19, Ö25, Ö32, Ö34
Kullandığı değişikliklerin anlam değişikliği olduğunu bilmeyenler	5	Ö8, Ö14, Ö21, Ö25, Ö30
Kavramsal değişiklikler olduğunu düşünenler	2	Ö5, Ö15
Küçük ve büyük ölçekli yapı değişiklikleri olduğunu bilen	1	Ö6
Ana düşünceye bağlı kalınması gerektiğini düşünen	1	Ö7

Grafik 4.3.



Tablo 4.18. ve Grafik 4.3.'ten hareketle Türkçe öğretmeni adayları, ÖDSGE almadan önce metnin anlam değişiklikleri hakkında sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinde sıklıkla, herhangi bir bilgileri olmadığını (f:15), ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma, birleştirme değişikliklerinden birini ya da birkaçını bildiklerini (f:9) belirtmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının daha az sıklıkla belirttiği görüşlerinin, yüzey yapı değişikliklerinin kavramsal değişiklikler olduğunu düşünmeleri (f:2), küçük ve büyük ölçekli yapı değişiklikleri olduğunu bilmeleri (f: 1) ve yüzey yapıya yönelik değişiklikler yaparken ana düşünceye bağlı kalınması gerektiğini düşünmeleri (f:1) olduğu görülmüştür.

Katılımcıların, ÖDSGE almadan önce metnin anlam değişiklikleri hakkında sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinden alınan doğrudan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Anlam değişikliklerinin metne yeni bir bilgi kattığını ve metnin anlamını, anlatılmak istenen sözcük öbeğini değiştirdiğini biliyordum. Ekleme işlemi bildiğim anlam değişikliklerindendi (Ö4).

Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) aldıktan sonra metnin yüzey yapı değişiklikleri hakkında çok fazla bir bilgim yoktu. Bildiğim anlam değişiklikleri ise ekleme, silme ve yer değiştirmeydi (Ö9).

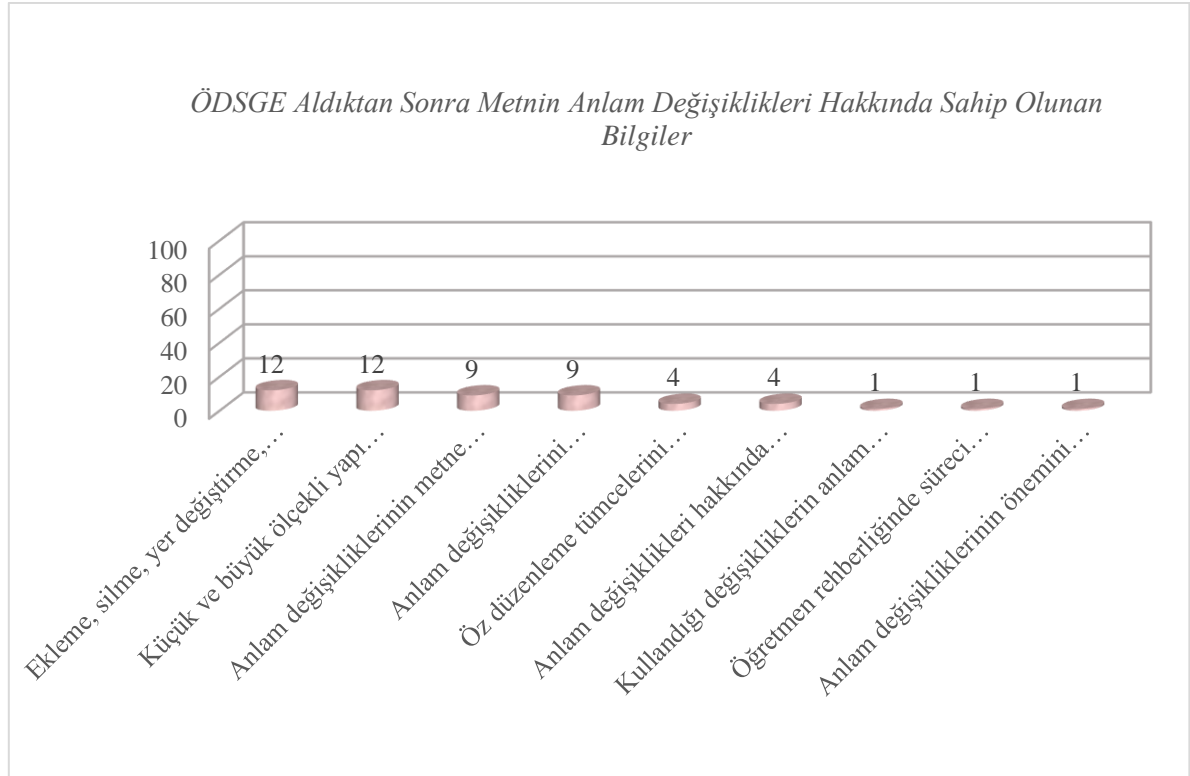
Metnin anlam değişiklikleri ile ilgili bilgim vardı. Yer değiştirme, bölme gibi anlamsal değişiklikler yapıyordum fakat bunun bir strateji olduğunu bilmiyordum (Ö14).

Anlam değişikliklerinin metne yeni anlam kattığını biliyordum. Ekleme ve silmeyi biliyordum (Ö19). Bu eğitimi almadan önce böyle bir ayrımın yapıldığını bilmiyordum (Ö29).

Tablo 4.19. ÖDSGE Aldıktan Sonra Metnin Anlam Değişiklikleri Hakkında Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular

Görüş	f	Öğrenci
Ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma, birleştirme vb. anlam değişikliklerini öğrenenler	12	Ö2, Ö4, Ö6, Ö9, Ö12, Ö15, Ö19, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö34
Küçük ve büyük ölçekli yapı değişikliği ayrımını kavrayanlar	12	Ö2, Ö3, Ö4, Ö10, Ö12, Ö19, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö32, Ö34
Anlam değişikliklerinin metne yeni bilgi kattığını öğrenenler	9	Ö6, Ö10, Ö11, Ö15, Ö18, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28
Anlam değişikliklerini uygulamayı öğrenenler	9	Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö20, Ö21, Ö22, Ö26, Ö30
Öz-düzenleme tümcelerini kullanmayı öğrenenler	4	Ö1, Ö16, Ö30, Ö33
Anlam değişiklikleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi olanlar	4	Ö2, Ö9, Ö14, Ö22
Kullandığı değişikliklerin anlam değişikliği olduğunu fark edenler	1	Ö6
Öğretmen rehberliğinde süreci kavrayan	1	Ö13
Anlam değişikliklerinin önemini anlayan	1	Ö14

Grafik 4.4.



Tablo 4.19. ve Grafik 4.4.'ten hareketle Türkçe öğretmeni adayları, ÖDSGE aldıktan sonra metnin anlam değişiklikleri hakkında sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinde sıklıkla, ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma, birleştirme vb. anlam değişikliklerini öğrendiklerini (f:12), küçük ve büyük ölçekli yapı değişikliği ayrımını kavradıklarını (f:12) belirtmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının daha az sıklıkla belirttiği görüşlerinin, eğitimden önce kullandığı değişikliklerin anlam değişikliği olduğunu fark etmeleri (f:1),

öğretmen rehberliğinde süreci kavramaları (f: 1) ve anlam değişikliklerinin önemini anlamaları (f:1) olduğu görülmüştür.

Katılımcıların, ÖDSGE aldıktan sonra metnin anlam değişiklikleri hakkında sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinden alınan doğrudan ifadelerle aşağıda yer verilmiştir.

Anlam değişikliklerinin ikiye ayrıldığını, bunların küçük ölçekli yapı değişiklikleri ve yüzey yapı değişiklikleri olduğunu öğrendim. Küçük ölçekli yapıda daha çok metnin özü korunur. Küçük ölçekli ve yüzey yapı değişikliklerinin, silme, ekleme, değiştirme, bölme ve birleştirme alt başlıklarından oluştuğunu öğrendim (Ö4).

Anlam değişiklikleri sayesinde metne yeni bilgi katarak, anlamı ve kavramı yönlendirebileceğimizi öğrendim. Bazı küçük değişikliklerin metnin tamamına yeni bir yön vererek, okur üzerinde daha fazla etki uyandırabileceğini anladım. Yeni öğrendiğim anlam değişiklikleri değiştirim ve birleştirme. İsim olarak yeni öğrendim. Aslında kullanıyorum düzeltme yaparken ama ad olarak bilmiyordum (Ö6).

Metnin yeniden düzenlenmesinin önemli olduğunu fark ettim. Bazen metni yazarken konu dışına çıkabiliyoruz ya da başka hatalar yapabiliyoruz. Metni yeniden okuyup üzerinde anlam değişikliği yapmak bu gibi hataların önüne geçiyor. Bütün anlam değişikliklerini öğrendim (Ö14).

Metindeki kavramlar üzerinde yapılan anlam değişikliklerinin yanında metne yeni bilgiler katıp bütünüyle anlam üzerinde de yapılan değişiklikler olduğunu öğrendim. Ekleme, silme, değiştirim, yer değiştirme, bölme ve birleştirme değişikliklerini öğrendim (Ö15).

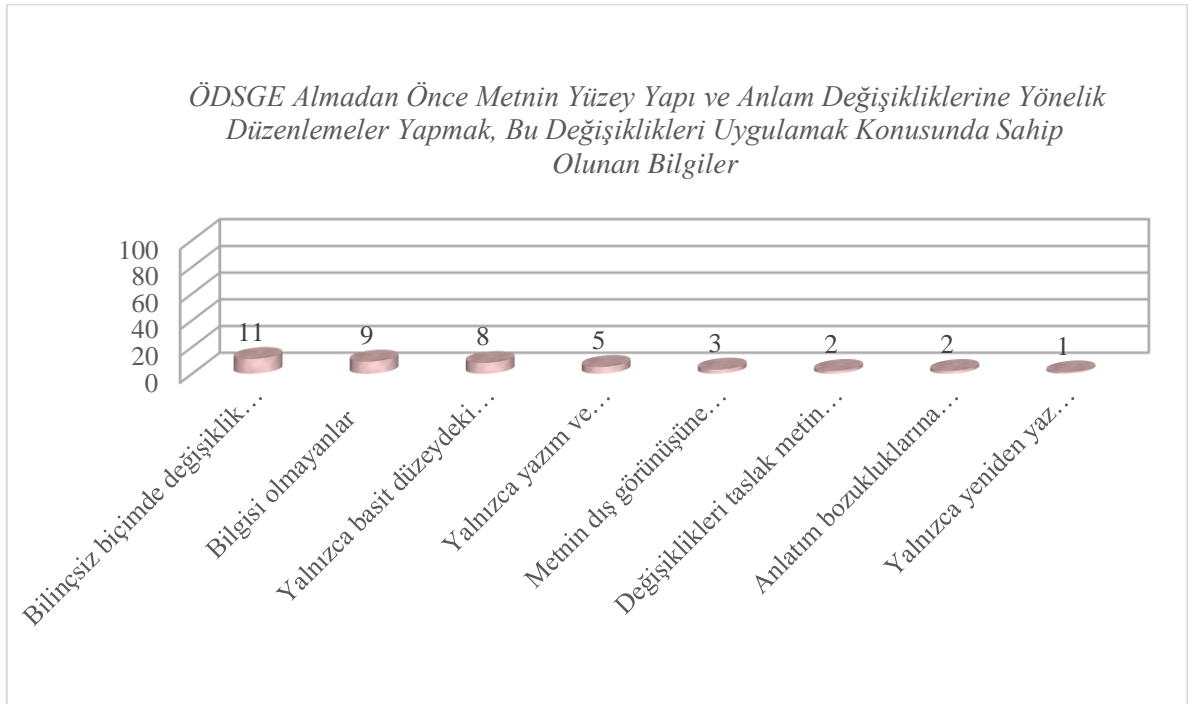
Metnin anlam değişiklikleri olarak metne sorular sormak, tümcelerimin vermek istediğim mesajı verip vermediğini kontrol etmek gibi düzenlemeleri bu süreçte öğrendim (Ö33).

Küçük ölçekli ve büyük ölçekli olarak 2'ye ayrılır. Küçük ölçekli yapıda metnin tamamını etkilemeyen değişikliklerken büyük ölçekli yapı metnin özünü değiştirir. Küçük ölçekli yapıda eksilti ve değiştirimi, büyük ölçekli yapıda ise silme ve genellemeyi öğrendim (Ö34).

*Tablo 4.20. ÖDSGE Almadan Önce Metnin Yüzey Yapı ve Anlam Değişikliklerine Yönelik Düzenlemeler Yapmak, Bu Değişiklikleri Uygulamak Konusunda Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular*

Öğrenci	f	Öğrenci
Bilinçsiz biçimde değişiklik yapanlar	11	Ö1, Ö4, Ö6, Ö14, Ö15, Ö16, Ö19, Ö21, Ö24, Ö26, Ö34
Bilgisi olmayanlar	9	Ö3, Ö4, Ö13, Ö17, Ö18, Ö21, Ö23, Ö28, Ö32
Yalnızca basit düzeydeki değişiklikleri (ekleme-silme) uygulayabilenler	8	Ö2, Ö9, Ö10, Ö18, Ö22, Ö27, Ö31, Ö32
Yalnızca yazım ve noktalamaya yönelik değişiklik yapanlar	5	Ö5, Ö20, Ö29, Ö30, Ö33
Metnin dış görünüşüne yönelik değişiklikler yapanlar	3	Ö2, Ö12, Ö33
Değişiklikleri taslak metin oluşturma aşamasında yapanlar	2	Ö7, Ö11
Anlatım bozukluklarına yönelik değişiklik yapanlar	2	Ö23, Ö30
Yalnızca yeniden yaz değişikliğini uygulayan	1	Ö8

Grafik 4.5.



Tablo 4.20. ve Grafik 4.5.'ten hareketle Türkçe öğretmeni adayları, ÖDSGE almadan önce metnin yüzeY yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzenlemeler yapmak, bu değişiklikleri uygulamak konusunda sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinde sıklıkla, bilinçsiz biçimde değişiklik yaptıklarını (f:11), bu konuda bilgileri olmadığını (f:9) ve yalnızca basit düzeydeki değişiklikleri (ekleme-silme) uygulayabildiklerini (f: 8) belirtmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının daha az sıklıkla belirttiği görüşlerinin, değişiklikleri taslak metin oluşturma aşamasında yapmaları (f:2), anlatım bozukluklarına yönelik değişiklik yapmaları (f:2) ve yalnızca yeniden yaz değişikliğini uygulayabilmeleri (f:1) olduğu görülmüştür.

Katılımcıların, ÖDSGE almadan önce metnin yüzeY yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzenlemeler yapmak, bu değişiklikleri uygulamak konusunda sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinden alınan doğrudan ifadelere aşağıda yer verilmiştir.

Sadece okuduğumda beni rahatsız eden bir nokta olursa onu değiştiriyordum. Bilinçli bir biçimde değişiklik yapmıyordum (Ö1).

Bu tarz bir sürece tanık olmadığımından ve yüksek lisans üzerine böyle kapsamlı bir çalışmaya tabii tutulmadığımından dolayı bildiklerim kısıtlıydı ve beni kurtarmazdı. Bütün bildiklerim beraber çalışma yürüttüğümüz hocamızın uygulama sürecinden dolayı edinilmiştir (Ö3).

Metni yazarken değişiklikler yapıyordum bu da metnin düzensiz olmasına neden oluyordu (Ö7).

Açıkçası değişiklik uygulamak konusundan bu kadar ayrıntılı bir bilgim yoktu. Sadece silme, ekleme vb. tarzında yüzeysel değişiklikler yapıyordum (Ö18).

Düzenleme konusunda ekleme ve silme stratejileri dışında strateji bilmiyordum. Uyguladığım ise sadece ekleme ve silme stratejileriydi (Ö27).



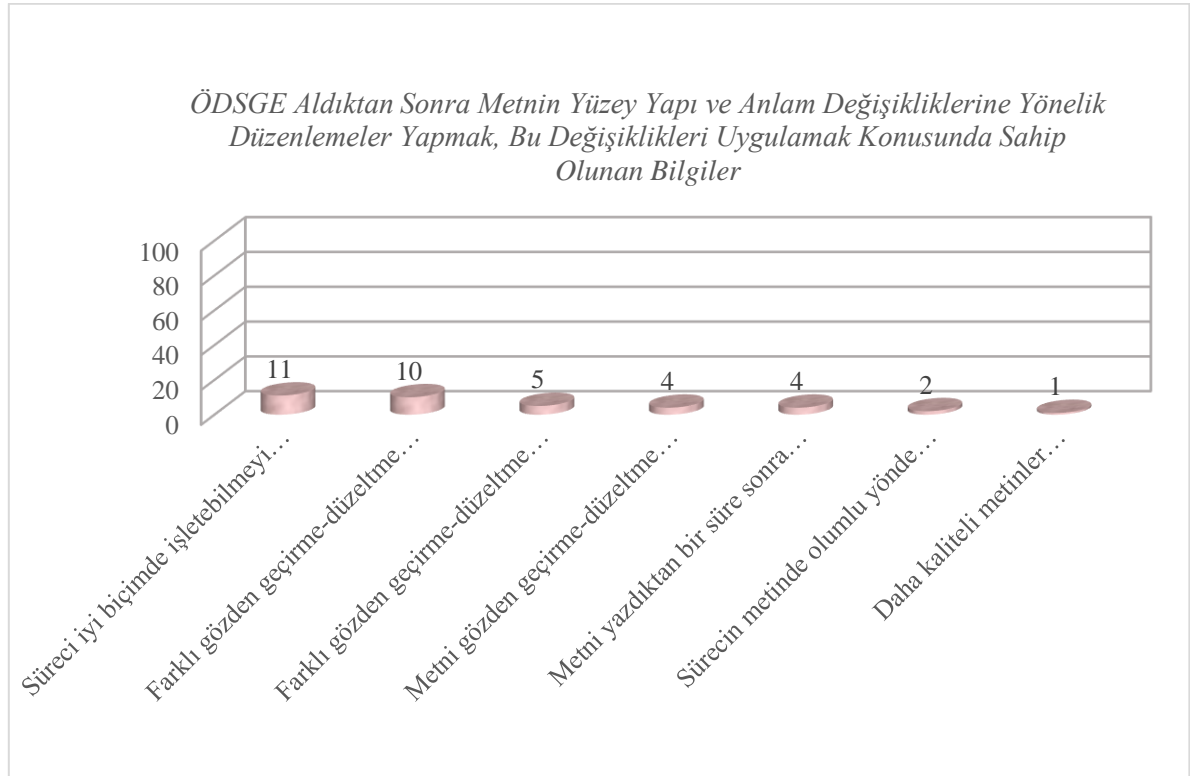
Metnin yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzenlemeler yapmak, bu değişiklikleri uygulamak konusunda bilgim yoktu (Ö28).

Daha önce yazdığım yazıları, yazımı tamamladıktan sonra yazım, noktalama ve genel söylem anlamında gözden geçirir ve düzenlerim. Ama bu süreçte şunu gördüm metin yazıldıktan sonra belli bir süre geçmeden metne geri dönmek metni objektif eleştirmek için olumsuz bir durum. Bir diğer konu ise öncesinde derin yapı değişiklikleri yerine yeni bir metin oluşturma yoluna gidiyordum. Şimdi ise derin yapı değişiklikleriyle mevcut metnimi daha iyi hale getirebiliyorum (Ö33).

Tablo 4.21. *ÖDSGE Aldıktan Sonra Metnin Yüzey Yapı ve Anlam Değişikliklerine Yönelik Düzenlemeler Yapmak, Bu Değişiklikleri Uygulamak Konusunda Sahip Olunan Bilgilere Yönelik Bulgular*

Görüş	f	Öğrenci
Süreci iyi biçimde işletebilmeyi öğrenenler	11	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö21, Ö30
Farklı gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini iyi biçimde uygulayabilenler	10	Ö6, Ö9, Ö12, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö31
Farklı gözden geçirme-düzeltilme stratejileri olduğunu öğrenenler	5	Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29
Metni gözden geçirme-düzeltilme konusunda bilinç kazananlar	4	Ö1, Ö18, Ö19, Ö22
Metni yazdıktan bir süre sonra gözden geçirip düzeltmenin daha yararlı olduğunu düşünenler	4	Ö7, Ö11, Ö33, Ö34
Sürecin metinde olumlu yönde farklılıklara yol açtığını düşünenler	2	Ö24, Ö34
Daha kaliteli metinler üretebildiğini düşünen	1	Ö3

Grafik 4.6.



Tablo 4.21. ve Grafik 4.6.'dan hareketle Türkçe öğretmeni adayları, ÖDSGE aldıktan sonra metnin yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzenlemeler yapmak, bu

değişiklikleri uygulamak konusunda sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinde sıklıkla, süreci iyi biçimde işletebilmeyi öğrendiklerini (f:11) ve farklı gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini iyi biçimde uygulayabildiklerini (f:10) belirtmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının daha az sıklıkla belirttiği görüşlerinin, sürecin metinde olumlu yönde farklılıklara yol açtığını (f:2) ve daha kaliteli metinler üretebildiklerini düşünmeleri (f:1) olduğu görülmüştür.

Katılımcıların, ÖDSGE aldıktan sonra metnin yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzenlemeler yapmak, bu değişiklikleri uygulamak konusunda sahip oldukları bilgilere ilişkin görüşlerinden alınan doğrudan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Bir metnin nasıl incelenmesi gerektiğini öğrendim. Hem anlamsal olarak nasıl değişiklikler yapıldığını hem de yüzeysel olarak neler yapılmasını gerektiğini öğrendim. Bu çalışma benim için çok yararlı oldu. Metnin nasıl düzenlenmesi gerektiğini, yapılan değişikliklerin metni nasıl değiştirdiğini öğrendim (Ö2).

Sadece yazım ve noktalama değil tümcelere ekleme, çıkarma işlemleri yapıldığını; anlamı ve anlatımı bozan sözcükleri/tümceleri düzenlemek gerektiğini; girişin ve sonucun birbiriyle anlamlı olacak biçimde bağlanmasını ve bütün bunları yaparken okuyucunun dikkatini çekebilecek ve anlamayı kolaylaştırabilecek ayrıntılandırmalar yapmayı teoriden pratiğe geçirmeyi öğrendim (Ö5).

Yazdığım metinlerin gerek yapı gerekse anlam bakımından hatalı olan kısımlarını daha rahat görmeye ve onları daha planlı ve düzenli olarak hatalardan arındırmaya başladım (Ö16).

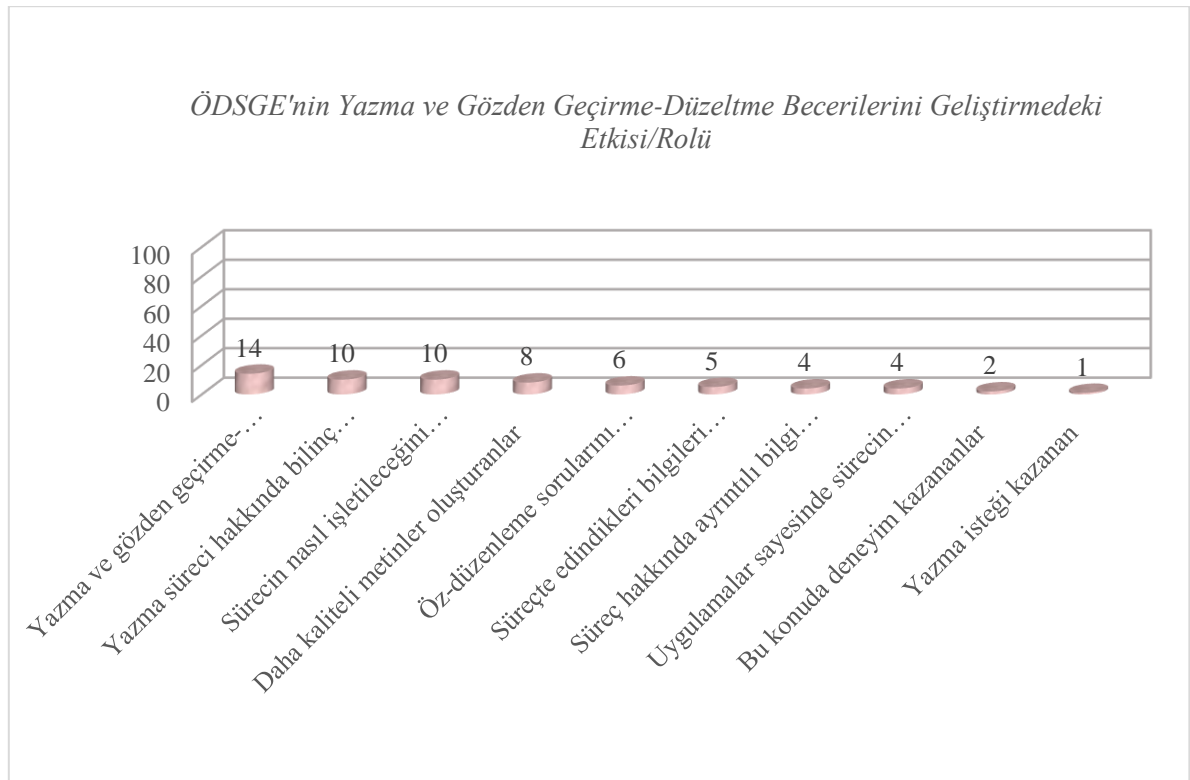
Metnin yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzenlemeler yapma konusunda biçimsel ve anlamın korunduğu değişiklikler olmak üzere uygulamaya geçirdiğim birçok strateji öğrendim. Bu stratejileri uygularken eskisi kadar zorlanmıyorum (Ö25).

Yüzey yapı ve anlam değişiklikleri bir metnin içerik olarak daha iyi bir duruma gelmesini sağlıyor. Tümceleri birbirine bağlamayı, anlam olarak birbirini bir bütün olarak tamamlayan paragraflar kurmayı ve iyi bir yazı ortaya çıkarmanın nasıl olabileceğini öğrendim. Bir metni düzenlemek istiyorsak metni önce yazıp üzerinden zaman geçtikten sonra düzeltme yapmamız gerektiğini de öğrendim (Ö34).

Tablo 4.22. ÖDSGE'nin Yazma ve Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerilerini Geliştirmedeki Etkisi/Rolüne Yönelik Bulgular

Görüş	f	Öğrenci
Yazma ve gözden geçirme-düzeltilme becerilerinin geliştiğini belirtenler	14	Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö20, Ö21, Ö23, Ö25, Ö27, Ö32, Ö34
Yazma süreci hakkında bilinç kazananlar	10	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö9, Ö16, Ö18, Ö23, Ö26, Ö28
Sürecin nasıl işletileceğini öğrenenler	10	Ö5, Ö7, Ö10, Ö20, Ö21, Ö22, Ö29, Ö31, Ö32, Ö34
Daha kaliteli metinler oluşturanlar	8	Ö6, Ö8, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö25, Ö33
Öz-düzenleme sorularını kullanmayı öğrenenler	6	Ö1, Ö3, Ö15, Ö30, Ö31, Ö33
Süreçte edindikleri bilgileri bundan sonraki metinlerinde de işletecek olanlar	5	Ö2, Ö3, Ö22, Ö24, Ö27
Süreç hakkında ayrıntılı bilgi edinenler	4	Ö2, Ö18, Ö22, Ö27
Uygulamalar sayesinde sürecin kolaylaştığını belirtenler	4	Ö4, Ö6, Ö12, Ö31
Bu konuda deneyim kazananlar	2	Ö6, Ö15
Yazma isteği kazanan	1	Ö13

Grafik 4.7.



Tablo 4.22. ve Grafik 4.7.'den hareketle Türkçe öğretmeni adayları, ÖDSGE'nin yazma ve gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirmedeki etkisi/rolü konusunda sahip oldukları bilgilere yönelik görüşlerinde sıklıkla, yazma ve gözden geçirme-düzeltilme becerilerinin geliştiğini (f:14), yazma süreci hakkında bilinç kazandığını (f:10) ve sürecin nasıl işletileceğini öğrendiklerini (f:10) belirtmiştir. Diğer yandan öğretmen adaylarının daha az sıklıkla belirttiği görüşlerinin, bu konuda deneyim (f:2) ve istek (f:1) kazanmaları olduğu görülmüştür.

Katılımcıların, ÖDSGE'nin yazma ve gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirmedeki etkisi/rolüne yönelik görüşlerinden alınan doğrudan ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

Bu eğitimi almadan önce yazdıklarımı rastgele gözden geçirip bazı düzeltmeler yapıyordum. Bu eğitimi aldıktan sonra sormam gereken soruları öğrendim ve düzenlemelerimi bilinçli bir biçimde yapmaya başladım (Ö1).

Yazma işlemi yaparken daha dikkatli olmam gerekiyor. Metni tekrar gözden geçirdiğimde neler yapılması gerektiğini çok iyi öğrendim. Gözden geçirme işlemi yapmak aslında metni tekrar tekrar okumamızı ve yanlışlarımızı düzeltmemizi sağlıyor. Bundan sonra metinleri gözden geçirirken tüm düzeltme işlemlerini uygulayacağım (Ö2).

Yazı yazmanın arka planını görmüş gibi, işin aslı nasıl öğrenmiş gibi ve artık daha bilinçli gibi hissediyorum. Çoğu zaman yazı yazarken aklıma bir şeylerin gelmesi daha çok zaman alırken şimdi bu işte kendimi daha iyiymiş gibi, sözcükleri doğru seçtiğimi hissediyorum. Bu yüzden yazma becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum (Ö4).

Bu beceriler sayesinde daha anlamlı yazmaya başladığımı fark ettim. Metinde anlam karışıklığına sebep olan yerlerde kullanılması gereken değişiklikleri öğrendim. Vermek istediğim düşüncenin net olup olmadığını nasıl anlayacağımı ya da anladığımda ne gibi değişiklikler yapabileceğimi öğrendim. Gözden geçirme-düzeltilme aşamalarını öğrendikten sonra çalışmalarındaki eksiklikleri daha kolay ayırt edebilir hale geldim. Kendimi net ifade edip edemediğimi de görmüş oldum. Metnimin nasıl daha anlaşılır ya da nasıl daha net ve açık olabileceği konusunda neler yapmam gerektiğini öğrendim. Açıkçası gözle görülemeyecek kadar çok faydası oldu (Ö18).

Yazdığım metinleri gözden geçirirken kullanacağım birçok strateji olduğunu öğrendim. Yazma becerimi bu stratejileri kullanarak geliştirebileceğimi düşünüyorum. Özellikle taslak metinlerde ilerleyen zamanlarda bu stratejileri kullanacağım (Ö27).

Daha iyi yazılar yazabiliyorum. Geri dönüp düzeltemeyeceğim metinleri yazarken gözden geçirme-düzeltilme sorularını sorarak yazıyorum (Ö33).

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adaylarının “ÖDSGE’ye Yönelik Görüşleri Belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”nda yer alan “Ekleme istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz...” bölümüne verdikleri yanıtlardan ifadelere yer verilmiştir.

Bu uygulamalar böyle evden yapınca biraz daha etkisi düşük olmuş olabilir eğer sınıf ortamında gerçekleştirseydik daha güzel ve anlaşılır olabilirdi (Ö13).

Bizlere bu eğitim olumlu yönde katkı sağladı. Bunun için teşekkür ederim (Ö14).

Bana kalırsa, kısa metin kurmada çok aşırı kolaylık sağlıyor, kısa metnin dışında uzun bir metin kuracağımda da bağlantıyı nasıl oluşturacağını, geliştireceğini, konunun dışına çıkmadan pratik bir yazma süreci uygulamaya yarıyor bence. Bana kalırsa sadece yazma değil, konuşma sürecine de katkısı oluyor. Nasıl oluyor denirse; hafızada uygun sözcükleri ekleyip çıkarmayı, konuşurken konuyu öz bir biçimde ve örneklerle pekiştirerek anlatmayı öğrettiği için konuşmada da kullanılabilir (Ö21). Ekleme istediğim tek husus 4. soruda da belirttiğim gibi anlam değişiklikleri konusunda kavram karışıklığı yaşadığımdır. Diğer konularda bir sorunun olmamakla beraber aldığımız eğitimin faydalı olduğu kanısındayım (Ö23).

Öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminden sonra genel olarak yazdığım metinleri nasıl düzenleyeceğimi, hangi stratejileri uygulayacağımı ve düzeltme işlemlerini nasıl yapacağımı öğrenmiş oldum. Bu düzenlemeler sayesinde yazma sürecimin daha doğru ve etkili olacağını düşünüyorum (Ö25).

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar sunulmuştur. Sonuçlar ilgili alanyazında yer alan benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Buna ek olarak araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen sonuçlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

Türkçe öğretmeni adaylarının, gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini biçimsel ve anlamsal sınıflandırma ulamlarında gerçekleştirmelerine yönelik sonuçlara bakıldığında, Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) sonrasında adayların, anlamsal değişiklikleri daha sık gerçekleştirmeye başladıkları görülmüştür. Katılımcıların ön-test metinlerinde, biçimsel değişiklik alt ulamlarından yazım ve noktalamaya yönelik gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini daha sık gerçekleştirdikleri ancak eğitimden sonra biçimsel değişiklik alt ulamlarından dilbilgisel sapmanın yanında anlamsal değişiklik alt ulamlarının tümüne (başlık, paragrafta birlik, tutarlılık, içerik eksikliği) yönelik değişiklikleri daha sık gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle, katılımcıların metnin yüzey yapı ve derin yapısına yönelik gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini kavradıkları ve metnin anlamına yönelik değişikliklere öncelik vermeye başladıkları söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak Faigley ve Witte (1981) gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini yüzey yapı ve anlam değişiklikleri olarak iki alt ulamda ele alarak oluşturdukları sınıflandırmaları ile gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerinin anlam üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Diğer yandan araştırmalarında inceledikleri iki farklı çalışmadan Sommers'in (1980) çalışmasında, uzman yazarlar ve deneyimsiz yazarların gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerinin farklı olduğu ortaya konmuştur. Bu bağlamda deneyimsiz yazarların daha çok yüzey yapı değişikliklerine odaklandıkları saptanmıştır. Ek olarak yine aynı çalışmada incelenen Sommers (1980) ve Bridwell'in (1980) araştırmalarının ortak sonucu olarak önceki gözden geçirme-düzeltilme çalışmalarında, anlam değişikliklerine değil yüzey yapı değişikliklerine odaklanıldığı belirtilmiştir. Ayrıca uzman yazarların deneyimsiz yazarlara oranla sorunları analiz etmede daha iyi oldukları ve daha kapsamlı planlamalar yaptıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarıyla benzer biçimde, Becker (2007) deneyimsiz yazarların gözden geçirme-düzeltilme sürecinde genellikle yüzey yapı değişikliklerini gerçekleştirdiklerini saptamıştır. Uzman yazarların ise süreci öz-yinelemeli biçimde sürdürdükleri ve daha kapsamlı gözden geçirme-düzeltilmeler yaparak geçirdiklerini belirlemiştir. Sommers (1980) öğrenci yazarlar ve deneyimli yazarların gözden geçirme-düzeltilme gelişimlerinin yazma becerilerine etkisini incelediği çalışmada, öğrenci yazarların metinlerini daha önce öğrendikleri kurallara uygun biçimde gözden geçirdiğini ancak deneyimli yazarların metinlerini gözden geçirme-düzeltilmeyi yinelemeli bir süreç içerisinde gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur. ÖDSGE sonucunda katılımcıların anlam değişikliklerine odaklanma sıklığının artmasında, öz-düzenleme becerilerinin gelişmesinin ve gözden geçirme-düzeltilme sürecinde bu becerileri kullanmasının etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmanın sonucu, Graham (1997) tarafından prosedürel desteğin öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilme becerilerine etkisinin araştırıldığı çalışmayla, destek alan öğrencilerin anlam değişikliklerine odaklanma sıklığının artması bağlamında benzerlik göstermektedir. Diğer bir çalışmada, De La Paz, Swanson ve Graham (1998) yönetici kontrolünün öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilme becerilerini olumlu yönde etkilediğini ve anlam değişikliklerini kullanma sıklıklarını artırdığını belirtmektedir. Buna ek olarak Faigley ve Witte (1981) gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerinde akran gözden geçirme önerilerinin etkisini incelediği çalışmada, en fazla değişiklik yapan öğrencilerin daha çok anlam boyutunda değişiklikler yaptığını; daha az değişiklik yapanların ise çoğunlukla yüzey yapı değişiklikleri yaptığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen biçimsel-anlamsal sınıflandırma ulamlarına ilişkin sonuçlara göre katılımcıların, ön-test ve son-test uygulamalarında anlamsal değişikliklerin başlık ve paragrafta birlik alt ulamlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ancak biçimsel değişikliklerin dilbilgisel saptamalar alt ulamında anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiştir. Buna bağlı olarak katılımcıların başlık ve paragrafta birlik alt ulamlarına yönelik değişiklikleri daha sık gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumun ÖDSGE sonucunda katılımcıların, öz-düzenleme ifadelerini kullanarak metnin derin yapısına yönelik sorgulamalar yapmaya başlamalarının ve metnin anlam boyutundaki değişikliklere odaklanmalarının bir sonucu olduğu düşünülebilir. Benzer biçimde Harris, Graham, Mason ve Saddler (2010) ÖDSGE'nin öğrencilerin sürece etkin katılımlarını ve öz-düzenleme ifadelerini kullanmalarını sağladığını belirtmektedir.

Araştırmada, biçimsel ve anlamsal sınıflandırma ulamlarından yazım, noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliğinin ön-test ve son-test uygulamalarındaki durumlarının

karşılaştırma sonuçlarına bakıldığında, katılımcıların noktalama, tutarlılık ve içerik eksikliği ulamlarındaki puanları arasında anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Diğer yandan yazım ulamının ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ayrıca katılımcıların son-testte noktalama hatalarına odaklanmak yerine tutarlılık ve içerik eksikliği alt ulamalarına yönelik gözden geçirme-düzeltilmelere odaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle ÖDSGE sonucunda katılımcıların, metnin bütününe yönelik gözden geçirme-düzeltilmeler yaptığı söylenebilir. Chanquoy (2001) 3. sınıftan 5. sınıfa kadar her sınıf düzeyindeki öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilme strateji kullanımlarını incelediği çalışmada, yüzey yapı değişiklikleri açısından yazım yanlışlarının düzeltilmesine odaklanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan anlam değişiklikleri açısından, metinlere sözcük veya metin bölümlerinin eklenmesi ve silinmesi üzerinde durulduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, çalışmada katılımcıların içerik eksikliği ulamındaki gözden geçirme-düzeltilme değişikliklerini sıklıkla gerçekleştirmesiyle paraleldir.

Gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini kullanma sıklıklarına yönelik sonuçlara göre katılımcıların; ekleme, silme, yer değiştirme, bölme ve yeniden yazma stratejilerini kullanma sıklıklarının arttığı ancak değiştirim ve birleştirme stratejilerini kullanma sıklıklarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak her bir gözden geçirme-düzeltilme stratejisinin toplam kullanım sayısı da farklılaşmıştır. Katılımcıların strateji kullanma sayısındaki artışa paralel olarak ekleme, yer değiştirme, bölme ve yeniden yazma stratejilerinin toplam kullanım sayısı artarken değiştirim ve birleştirme stratejilerinin kullanım sayısı azalmıştır. Ancak silme stratejisini kullanan katılımcı sayısı artarken kullanılan toplam strateji sayısında düşüş yaşanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre strateji kullanan toplam katılımcı sayısında ve kullanılan toplam strateji sayısında en büyük artışın yer değiştirme ve yeniden yazma stratejilerinde olduğu görülmüştür. Benzer biçimde Becker (2006) bilişsel süreçlere dayalı modellerde yazılı metinlerin gözden geçirilmesini ele aldığı kitabında, deneyimsiz yazarların yeniden yazmayı ceza olarak gördüğünü ancak uzman yazarların yazma ve yeniden yazmayı, metin oluşturma süreçlerini verimli geçirmek açısından fırsat olarak gördüklerini belirtmiştir. Bu sonuçlardan hareketle katılımcıların ÖDSGE sonucunda, gözden geçirme-düzeltilme strateji kullanımları bakımından farkındalık kazandığı ve metinlerini geliştirmek amacıyla stratejileri daha sık kullanmaya başladıkları söylenebilir. Buna ek olarak katılımcıların metin kalitelerinin artması strateji kullanımlarındaki artışla ilişkili olabilir.

Katılımcıların silme, değiştirim ve yeniden yazma stratejilerini kullanma durumlarının ön-test ve son-test uygulamaları arasındaki karşılaştırma sonuçlarına göre

silme ve değiştirme stratejilerini kullanma durumları bakımından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamazken yeniden yazma stratejisinden yararlanma açısından ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların son-testte yeniden yazma stratejisini daha sık gerçekleştirdikleri saptanmıştır.

Katılımcıların ön-test ve son-test uygulamalarında, ekleme ve yer değiştirme stratejilerini kullanma durumları bakımından anlamlı bir farklılaşma saptanmıştır. Ancak bölme ve birleştirme stratejilerini kullanma durumları bakımından anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Buna bağlı olarak ekleme ve yer değiştirme stratejilerinin son-testlerdeki ortalamalarına göre katılımcıların ekleme ve yer değiştirme stratejilerini kullanma durumlarının artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmada katılımcıların ön-test ve son-test metin kalitelerini belirlemek amacıyla kullanılan Çözümlemeli Notlandırma Ölçeğinin (ÇNÖ) içerik, düzenleme, sözcük, dil kullanımı ve mekanik alt ulamlarına yönelik farklılaşmaya bakıldığında, bütün puanların son-testte yükseliş gösterdiği görülmüştür. Bu bağlamda ÖDSGE eğitimi alan öğrencilerin metin kalitelerinin arttığı söylenebilir. Benzer biçimde Fitzgerald ve Markham (1987) öğrencilerin metin üzerindeki gözden geçirme becerilerinin yazma kalitelerine etkisini araştırdığı çalışma sonucunda, verdikleri gözden geçirme-düzeltilme eğitiminin, süreçte elde edilen tüm taslaklarda öğrencilerin metin kalitesini etkilediğini saptamıştır. Diğer yandan deney grubunun metin kalitelerinin arttığı, kontrol grubunun ise metin kalitelerinin nispeten aynı kaldığı saptanmıştır. Akran müdahalesinin öğrencilerin gözden geçirme türleri ve yazma kalitesine etkisinin araştırıldığı bir başka çalışmada Berg (1999), akran müdahale eğitimi alan öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilme türlerinin ve metin kalitesinin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmıştır. Diğer yandan Limpo, Alves ve Fidalgo (2013) öğrencilerin planlama ve gözden geçirme becerilerinin gelişimini izlemeyi amaçladıkları çalışmada, genç öğrencilerin planlama ve gözden geçirme becerilerinin gelişmesinin yazılı metinlerinin kalitesini etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ancak daha büyük öğrencilerin metin kalitesini olumlu etkilediğini belirtmiştir. Benzer biçimde Owston, Murphy ve Wideman (1992) çalışmasında, sözcük işleme yönteminin öğrencilerin yazma kalitesini ve gözden geçirme stratejilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Çetinkaya (2020) sesli ve sessiz gözden geçirmenin taslak metin geliştirmeye etkisine yönelik çalışmasında, sesli gözden geçirmenin biçimsel, sessiz gözden geçirmenin ise anlamsal boyutta daha etkili olduğunu belirtmiştir.



Araştırmanın sonuçlarına göre ÇNÖ'nün içerik, sözcük, dil kullanımı ve mekanik alt ulamlarına yönelik istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu bağlamda katılımcıların ön-test uygulamasında aldıkları puanlar son-testte yükselmiştir. Buna bağlı olarak katılımcıların içerik ve sözcük alt ulamlarında ortadan çok iyiye, dil kullanımı ve mekanik alt ulamlarında ise ortadan iyiye doğru yükseliş gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda katılımcıların, söz konusu alt ulamlara yönelik gözden geçirme-düzeltilmeler yapmak konusunda gelişim gösterdiği söylenebilir.

Diğer yandan katılımcıların ÇNÖ'nün düzenleme alt ulamına ilişkin aldıkları puanların ön-test ve son-test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşma görülmüştür. Buna bağlı olarak katılımcıların son-test uygulamasındaki ortalamasının ön-test uygulamasına oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle öğrencilerin ÖDSGE'den sonra metin üretme başarı düzeylerinin olumlu yönde etkilendiği söylenebilir. Benzer biçimde De La Paz ve Sherman (2013) farklı akademik başarı düzeylerine sahip 23 öğrenciye yönelik öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitimi uygulamasında eğitimin, öğrencilerin metinlerini daha fazla gözden geçirmesine ve metin kalitelerinin iyileşmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Dilidüzgün (2013) süreç temelli yazma etkinliklerinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Bu bağlamda çalışmada, süreç temelli yazma etkinliklerinin yazma becerisini geliştirmesinin yanında öğretmen adaylarına yazmayı nasıl öğreteceklerini de öğrettiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan araştırmada katılımcılar sürecin sonunda; başlık, bütünlük ve tutarlılığa daha çok önem verdiklerini, neyi nasıl yazacaklarını öğrendiklerini, bir metnin nasıl yazıldığını kavradıklarını ve planlı bir yazma yöntemi öğrendiklerini belirtmiştir.

Katılımcıların ÖDSGE'ye yönelik görüşlerine ilişkin eğitim almadan önce metnin yüzey yapı değişiklikleri hakkında bilgilerinin olmadığı ve bildikleri yüzey yapı değişikliklerinin yazım veya noktalamaya yönelik düzeltmelerle sınırlı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak katılımcıların ÖDSGE'den sonra yüzey yapı değişiklikleri hakkında ayrıntılı bilgi sahibi oldukları, ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma vb. yüzey yapı değişikliklerini öğrendikleri, biçimsel ve anlamsal değişikliklerin farkını kavradıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların, eğitim sonucunda yüzey yapı değişikliklerine yönelik bilgi sahibi oldukları ve ilgili başlık altındaki gözden geçirme-düzeltilme stratejilerine hakim oldukları söylenebilir.

Katılımcıların ÖDSGE'den önce metnin anlam değişiklikleri hakkında herhangi bir bilgileri olmadığı ya da ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma, birleştirme

değişikliklerinden birini ya da birkaçını bildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak katılımcıların ÖDSGE aldıktan sonra metnin anlam değişiklikleri hakkında ekleme, silme, yer değiştirme, yeniden yazma, birleştirme vb. anlam değişikliklerini öğrendikleri, küçük ve büyük ölçekli yapı değişikliği ayırımını kavradıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Katılımcıların ÖDSGE almadan önce metnin yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzenlemeler yapmak, bu değişiklikleri uygulamak konusunda sahip oldukları bilgilere yönelik çoğunlukla bilinçsiz biçimde değişiklik yaptıkları ve bu konuda bilgilerinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ancak ÖDSGE aldıktan sonra süreci iyi biçimde işletebilmeyi öğrendiklerini ve farklı gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini iyi biçimde uygulayabildiklerini belirttikleri görülmüştür.

Diğer yandan katılımcıların ÖDSGE'nin yazma ve gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirmedeki etkisi/rolü konusunda yazma ve gözden geçirme-düzeltilme becerilerinin geliştiği, yazma süreci hakkında bilinç kazandıkları ve sürecin nasıl işletileceğini öğrendikleri belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle ÖDSGE'nin öğrencilerin yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Benzer biçimde ÖDSGE'yi geliştiren ve uygulanmasına öncülük eden çalışmalar yapan Sherman ve De La Paz (2015) çalışmasında, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin; öğrencilere metinlerini kontrol etme ve yeniden okuma olanağı verdiği için gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirdiğini belirtmektedir. Diğer bir çalışmada Harris ve Graham (2009), öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin öğrencilerin yazma becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Santangelo, Harris ve Graham (2008) beşinci sınıf öğrencilerine yönelik çalışmasında, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin, öğrencilerin yazma becerilerini büyük oranda geliştirdiğini belirtmiştir. Benzer biçimde bazı araştırmalar, öz-düzenlemeli yazmanın bilgilendirici ve tartışmacı metin yazma becerisini geliştirdiğine yönelik sonuçlar ortaya koymuştur (Çağlayan Dilber, 2014; Müldür, 2017).

## 5.2. ÖNERİLER

Bu çalışma, Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitiminin (ÖDSGE) Türkçe öğretmeni adaylarının yazma ve gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir. Bu doğrultuda yazma ve gözden geçirme-düzeltilme becerisini geliştirmeye yönelik yeni çalışmalar yapılabilir. Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara yönelik sunulan önerilere yer verilmiştir. Öneriler “Uygulamaya Yönelik Öneriler” ve “Araştırmacılara Yönelik Öneriler” alt başlıklarında sunulmuştur.

### 5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- ✓ Üniversitelerde verilen yaratıcı yazma ve yazma eğitimi derslerinin bir bölümünde Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimine (ÖDSGE) yer verilebilir.
- ✓ Uygulama sürecinde öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilmeye dönük öz-düzenleme sorularını sıklıkla kullanmaları sağlanabilir. Öğrencilerin sürece etkin katılımını sağlamak amacıyla süreçte yer verilen etkinlik sayısı artırılabilir.
- ✓ Bu çalışmada, eğitimin 4 haftalık süresi yüz yüze diğer 4 haftalık süresi ise uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Sonraki çalışmalarda eğitimin tamamı yüz yüze yapılarak süreç daha verimli geçirilebilir.
- ✓ Üniversitelerin ilgili anabilim dallarında yazma eğitimi uygulamalarının yapılma sıklığını artırmak amacıyla çeşitli yazma kulüpleri/toplulukları oluşturulabilir.
- ✓ Gözden geçirme-düzeltilme sürecinde ÖDSGE veren öğretmen/eğiticinin rolü önem arz etmektedir. Bu bağlamda süreçte öğretmen/eğitici, katılımcılara gözden geçirme-düzeltilme stratejilerini ayrıntılı ve anlaşılır biçimde açıklamalıdır. Diğer yandan katılımcılara gözden geçirme-düzeltilme sürecinde rehberlik etmeli ve süreçte sık sık uygulamalara/ekinliklere yer vermelidir. Bunlara ek olarak gözden geçirme-düzeltilme uygulamaları sırasında sesli ve sessiz gözden geçirme-düzeltilme yöntemlerini işe koşarak sürecin verimliliğini artırmalıdır.

### 5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- ✓ Bu çalışmada metin türü olarak yalnızca bilgilendirici metin türlerinden deneme üzerinde çalışılmıştır. Gözden geçirme-düzeltilmeye yönelik yapılacak yeni çalışmalarda, tür odaklı yazma yaklaşımına göre belirlenmiş metin türlerinin de işe koşulması sağlanabilir.
- ✓ Öğrencilerin gözden geçirme-düzeltilme becerilerini geliştirebilmelerini sağlamak amacıyla çevrimiçi veya çevrimdışı gözden geçirme-düzeltilme programları geliştirilebilir. Bu programlar yardımıyla yapılan ve elle yapılan gözden geçirme-düzeltilmelere yönelik karşılaştırmalar yapmak için deneysel çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Gözden geçirme-düzeltilmeye yönelik Türkçe alanyazında yeterli sayıda çalışma olmadığı bilgisinden hareketle bu konuya yönelik daha fazla çalışma yapılması sağlanabilir. Özellikle çevrimiçi, bilgisayar destekli, sesli, sessiz ve akran destekli gözden geçirme-düzeltilmelere yönelik çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Ashman, A. F., Wright, S.K. & Conway, R.N.F. (1994). Developing the metecognitive skills of academically gifted students in mainstream classrooms. *Roeper Review*, 16(3), 198-204.
- Aydın, S. (2019). Yazmanın planlanması. Bayat, N. (Ed.), *Yazma ve Eğitimi içinde* (1. baskı, s. 91-114). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160.
- Bandura, A. (1991). Social cognitibe theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Becker, A. (2006). A review of writing model research based on cognitive processes. In: A. Horning and A. Becker (Eds.), *Revision: History, Theory and Practice* (pp. 25-49). West Lafayette: Parlor Press.
- Berg, E. C. (1999). The effects of trained peer response esl students' revision types and writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 8(3), 215-241.
- Bridwell, L. S. (1980). Revising strategies in twelfth grade students transactional writing. *Research in the Teaching of English*, 14(8), 197-222.
- Berninger, V. W., Fuller, F. & Whitaker, D. (1996). A process model of writing development across the life span. *Educational Psychology Review*, 8(3), 193-218.
- Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach – earli presidential 2001. *Learning and Instruction*, 12, 589-604.
- Bulut, B. (2013). *Etkin dinleme eğitiminin dinlediğini anlama, okuduğunu anlama ve kelime hazinesi üzerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Butterfield, E. C., Hacker, D. J., & Albertson, L. R. (1996). Environmental, cognitive, and metacognitive influences on text revision: Assessing the evidence. *Educational Psychology Review*, 8(3), 239-297.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (23. baskı), Ankara: Pegem Akademi.

- Çağlayan Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji geliştirme öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cavkaytar, S. (2010). Benefitting from writing process method to improve written expression skills in primary education. *The Journal of International Social Research*, 3(10), 133-139.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Chanquoy, L. (1997). Thinking skills and composing: Examples of text revision. In J. H. M. Hamers and M. Overtoom (Eds.), *Inventory of European Programmes for Teaching Thinking* (pp. 179-185). Utrecht: Sardes.
- Chanquoy, L. (2001). How to make it easier for children to revise their writing: A study of text revision from 3rd to 5th grades. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 15-41.
- Chien, Shih-Chieh. (2008). *A cognitive analysis of the relationships between chinese efl writers' strategy use and writing achievement performance*. cambridge occasional papers in linguistics. <http://www.ling.cam.ac.uk/COPIL/papers/3-chien.pdf> sayfasından 21 Haziran, 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Cho, Yeonsuk (2003). Assessing writing: Are we bound by only one method? *Assessing Writing*, 8, 165-191.
- Connor, U. & Asenavage, K. (1994). Peer response groups in esl writing classes: How much impact on revision? *Journal of second language writing*, 3(3), 257-276.
- Çetinkaya, G., Bayat, N., ve Alaca, S. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities* 6(1), 85-98.
- Çetinkaya, G. (2020). A comparative evaluation on silent and read-aloud revisions of written drafts. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12(2), 560-572.
- Çetinkaya, G. (2019a). Gözden geçirme ve düzeltme. N, Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi içinde* (1. baskı, s. 135-158). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, G. (2019b). Taslak metin geliştirme. N, Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi içinde* (1. baskı, s. 115-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- De La Paz, S., Swanson, P. N., & Graham, S. (1998). The contribution of executive control to the revising by students with writing and learning difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 448-460.
- De La Paz, S., & Sherman, C. K. (2013). Revising strategy instruction in inclusive settings: Effects for English learners and novice writers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(3), 129-141.

- Dilidüzgün, Ş. (2021). *Süreç ve tür odaklı okuma ve yazma eğitimi* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dilidüzgün, Ş. (2013). The effect of process writing activities on the writing skills of prospective Turkish teachers. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 189-210.
- Elemen, B. (2014). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin lisans düzeyinde kullandıkları dinleme stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdoğan, Ö. ve Yangın, B. (2014). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatıma ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 438-459.
- Erdoğan, Ö. (2012). *Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Faigley, L., & Witte, S. (1981). Analyzing revision. *College Composition and Communication*, 32(4), 400-414.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *Collage Composition and Communitation*, 32, 365-387.
- Flower, L., Hayes, J.R., Carey, L., Schriver, J., & Stratman, J. (1986). Detection, diagnosis, and the strategies of revision. *College Composition and Communication*, 37, 16-55.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS (and sex and drugs and rock 'n' roll)* (3rd ed.). London: SAGE Publications Ltd.
- Fitzgerald, J., & Markham, L. R. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction*, 4, 3-24.
- Gebhardt, R. C. (1983). Writing processes, revision and rhetorical problems: A note on three recent articles. *College Composition and Communication*, 34, 294-296.
- Gezmiş ve Ceylan (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163, 46-63.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Gömlüksiz, M. N. ve Demiralp, N. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(13), 777-795.
- Graham, S. (1997). Executive control in the revising of students with learning and writing difficulties. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 223-234.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2000) The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.

- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207-241.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high school*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eurasian Journal of Educational Research, 19*, 179-193.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R., L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). United States: Prentice-Hall, Inc.
- Harris, K., Graham, S., Mason, L., & Friedlander, B. (2008). *Powerful writing strategies for all students*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. *The British Psychological Society, BJEP Monograph Series II, 6*, 113-135.
- Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Saddler, B. (2010). Developing self-regulated writers. *Theory Into Practice, 41*(2), 110-115.
- Hasan, M. K., & Akhand, M. M. (2010). Approaches to writing in EFL/ESL context: Balancing product and process in writing class at tertiary level. *Journal of NELTA, 15*(1-2), 77-88.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of the writing process. In Gregg, W and Steinberg, E. R. (Eds.), *Cognitive Processes in Writing* (pp. 3-30.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Howitt, D., & Cramer, D. (2011). *Introduction to SPSS statistics in psychology: For version 19 and earlier* (5th ed.). London: Pearson Education Limited.
- Hyland, K. (2003). Genre-based pedagogies: A social response to process. *Journal of Second Language Writing, 12*, 17-29.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher, 33*(7), 14-26.
- Karatay, H. (2011). 4 + 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies, 6*(3), 1029-1047.
- Karatay, H. (2013). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi içinde* (s. 21-40). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Kellogg, R. (1987). Effects of topic knowledge on the allocation of processing time and cognitive effort to writing processes. *Memory & Cognition*, 15, 256–266.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle Türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Keçik, İ. ve Uzun, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kılıç, S. (2015). Kappa test. *Journal of Mood Disorders*, 5(3), 142-144.
- Landis, J., & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Limpo, T., Alves, R. A., & Fidalgo, R. (2013). Children's high-level writing skills: Development of planning and revising and their contribution to writing quality. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 177–193.
- Lindgren, E., & Sullivan, K. P. H. (2006). *Writing and the analysis of revision: An overview*. In G. Rijlaarsdam (Series Ed.) and K. P. H. Sullivan, & E. Lindgren. (Vol. Eds.), *Studies in Writing, Vol.18, Computer Keystroke Logging-Methods and Applications*, (pp. 31–44). Oxford: Elsevier.
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). United States: Cambridge University Press.
- Mete, F. (2015). Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: Bilme ve uygulama karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 81-91.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine yönelik görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 343-356.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Monahan, B. D. (1984). Revision strategies of basic and competent writers as they write for different audiences. *Research in the Teaching of English*, 18(3), 288-304.
- Müldür, M. (2017). *Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Owston, R. D., Murphy, S., & Wideman, H. H. (1992). The effects of word processing on students' writing quality and revision strategies. *Research in the Teaching of English*, 26(3), 249-276.



- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, N. H. ve Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 545-573.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Reimer, C. N. (2001). *Strategies for teaching to primary students using the writing process*. Unpublished master thesis. Biola University the Faculty of the Department of Education, California.
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “trubol giting thangs into werds”. *Remedial and Special Education*, 29(2), 78-89.
- Steele, V. (2004). *Product and process writing*. <https://www.teachingenglish.org.uk/article/product-process-writing-a-comparison> sayfasından 21 Haziran, 2020 tarihinde erişilmiştir.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Sherman, C. K., & De la Paz, S. (2015). FIX: A strategic approach to writing and revision for students with learning disabilities. *EACHING Exceptional Children*, 48, 93-101.
- Sommers, N. (1980). Revision strategies of student writers and experienced adult writers and experienced adult writers. *College Composition and Communication*, 31(4), 378-388.
- Sommers, N. (1982). Responding to student writing. *College Composition and Communication*, 33(2), 148-156.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tamer, M. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde geribildirimleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2019). Yazma süreci. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi içinde* (1. baskı, s. 73-91). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Weigle, S. C. (2002). *Assessing writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yakıcı A., Yücel M., Doğan, M. ve Yelok, S. V. (2005). *Türkçe -1 yazılı anlatım*. Ankara: Bilgi Yayınları.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2014). Tür odaklı yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 143-152.
- Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilgili psikolojik nitelikler. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve Eğitimi* içinde (1. baskı, s. 297-327). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin.
- Yılmaz, M. ve Aklar, S. (2015). Planlı yazma modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı*, 223-234.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma ve değerlendirme modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Zamel, V. (1982). The process of discovering meaning. *TESOL Quarterly*, 16(2), 195- 209.

**EKLER****EK 1.****Etik Kurul İzni**

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/06/2020-E.34582



T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği  
Kurulu

Sayı :93803232-622.02/  
Konu :Etik Kurul Kararı

REKTÖRLÜĞE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

10.135.1.30

İlgide kayıtlı başvurunuz 03/06/2020 tarih ve 04-02 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.

21.07.2020

Gereği için bilgilerinize arz ederim

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Ersan ÖZ  
Başkan

EK :  
Etik kurul Kararı (1 sayfa)

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Ayşen TOSUN

Tel: 0 (258) 0  
E-Posta:




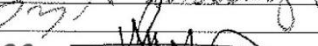
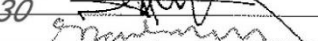


Faks: 0 (258) 0  
Elektronik Ağ: <http://www.pau.edu.tr/>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/06/2020-E.34582

T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU  
SAYI: 68282350/2018/G04

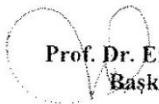
Toplantı Tarihi : 03.06.2020  
Toplantı Sayısı : 04  
Toplantı Saati : 14:00

S.N	Adı Soyadı	İmza
1	Prof. Dr. Ersan ÖZ	
2	Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER	
3	Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ	
4	Prof. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN	
5	Prof. Dr. Fatih YAYLA	
6	Prof. Dr. İsmet PARLAK	
7	Prof. Dr. Selçuk B. HAŞILOĞLU	

10.135.1.30  
1257  
21.07.2020

**KARAR 2-**Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi tezli yüksek lisans programı 192141011 nolu öğrencisi Gülşüm SERTOĞLU'nun danışmanlığını Prof.Dr. Derya YAYLI'ın yaptığı "Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitiminin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Sürecinde Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerilerine Etkisi" konulu araştırmasına yönelik başvuru formunun usul ve etik açıdan incelenmesi talebiyle verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR  
03.06.2020

  
Prof. Dr. Ersan ÖZ  
Başkan

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**EK 2.****Uygulama İzni**

Evrak Tarih ve Sayısı: 21/02/2020-E.15942



T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Fakültesi



Sayı :62297456-044/  
Konu :Ölçek Uygulama İzni

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE**

İlgi :19/02/2020 tarih ve E.15196 sayılı yazısı.

*10.135.1.30**1257**21.07.2020*

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 192141011 numaralı öğrencisi Gülsüm SERTOĞLU'nun, danışmanı Prof. Dr. Derya YAYLI sorumluluğunda "Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitiminin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Sürecinde Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerilerine Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalında öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerden veri toplamak üzere ölçek uygulama isteği, Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

**e-İmzalıdır**  
Prof. Dr. Bilge CAN  
Dekan

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Ayşe MEŞE

Tel: 0 (025) 8  
E-Posta:

Faks: 0 (258) 0  
Elektronik Ağ: <http://pau.edu.tr/egitim/default.aspx>

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

**EK 3.****Puanlama Anahtarı Kullanım İzni**

28.04.2020

Gmail - Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği Kullanım İzni



Gülsüm Sertoğlu &lt;gulsumsertoglutr@gmail.com&gt;

**Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği Kullanım İzni**

2 ileti

**Gülsüm Sertoğlu** <gulsumsertoglutr@gmail.com>  
 Alıcı: hakanulper@gmail.com

28 Nisan 2020 19:56

Sayın hocam merhabalar,  
 Danışmanım Prof. Dr. Derya YAYLI ile yürüttüğümüz " Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitiminin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Sürecinde Gözden Geçirme-Düzeltilme Becerilerine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışmasında, atıfta bulunmak koşulu ile Weigle'den (2002: 116) uyarladığınız "Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği"ni Türkçe öğretmen adayları tarafından oluşturulan metinleri değerlendirmek amacıyla kullanmak için izin talep ediyoruz.  
 Yanıtınızın olumlu olacağını umar, saygılar sunarız.  
 Pamukkale Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi: Gülsüm SERTOĞLU.

**Hakan ÜLPER** <hakanulper@gmail.com>  
 Alıcı: Gülsüm Sertoğlu <gulsumsertoglutr@gmail.com>

28 Nisan 2020 20:07

Sevgili Gulsum olcegi kullanabilirsin. Iyi calismalar dilerim

28 Nis 2020 Sal 19:56 tarihinde Gülsüm Sertoğlu <gulsumsertoglutr@gmail.com> şunu yazdı:  
 [Alıntılanan metin gizlendi]

**EK 4.****Çözümlemeli Notlandırma Ölçeği**

ÇÖZÜMLEMELİ NOTLANDIRMA ÖLÇEĞİ		
ULAM	PUAN/DÜZEY	ÖLÇÜTLER
İÇERİK	30-27 (ÇOK İYİ)	Konuyla ilgili yeterli bilgi/ Anlaşılır olmak/Tezin çok iyi geliştirilmesi/ Konuyla ilgili ayrıntıların verilmesi
	26-22 (İYİ)	Konuyla ilgili biraz bilgi/ Yeterli düzeyde anlaşılabilirlik / Tezin sınırlı düzeyde geliştirilmesi/ Konuyla ilgili, ancak eksik ayrıntı verilmesi
	21-17 (ORTA)	Konuyla ilgili az bilgi/ Anlam biraz karışık/ Konunun yetersiz gelişimi
	16-13 (KÖTÜ)	Konuyla ilgili bilgi yok/Anlam belirsiz/Konuyla ilgili ayrıntı yok ya da değerlendirme için uygun değil
DÜZENLEME	20-18 (ÇOK İYİ)	Akıcı anlatım/ Açıkça belirtilmiş ve desteklenmiş düşünceler/ İyi düzenleniş/ Mantıksal diziliş/ Bağdaşıklık
	17-14 (İYİ)	Mantıksal/ Genelde düzenli ancak biraz kopukluk var/ Düşüncelerin desteklenmesi sınırlı
	13-10 (ORTA)	Akıcı değil/ Düşünceler bağlantısız/ Mantıksal diziliş ve gelişim eksik
	9-7 (KÖTÜ)	İletisi yok/ Düzen yok ya da değerlendirme için uygun değil
SÖZCÜK	20-18 (ÇOK İYİ)	Zengin söz varlığı/ Özgün ve etkili sözcük-sözcük öbeği seçimi ve kullanımı/ sözcük türü kullanımı sorunsuz
	17-14 (İYİ)	Yeterli sözcük dağarcığı/ Ara sıra sözcük-sözcük öbeği ile ilgili tür, seçim ve kullanım hatası/ Anlam belirsizliği yok
	13-11 (ORTA)	Sınırlı sözcük dağarcığı /Sık sık sözcük-sözcük öbeği ile ilgili tür, seçim ve kullanım hatası/Anlam belirsizliği
	9-7 (KÖTÜ)	Sözcük, sözcük türü ve sözcük öbeği kullanımı sorunlu/ Değerlendirme için uygun değil

DİL KULLANIMI	25-22 (ÇOK İYİ) 21-18 (İYİ)  17-11 (ORTA)  10-5 (KÖTÜ)	Özgün ve gelişmiş tümce kurma/ Çok az anlatım bozukluğu yapma  Özgün ancak basit tümce kurma/Gelişmiş tümce kurmada çok az sorun/ Anlatım bozukluğu yapma (anlam nadiren belirsiz)  Basit-gelişmiş tümce kurmada önemli sorunlar/Anlatım bozukluğu yapma (anlam belirsiz)  Tümce kurma kurallarına uyulmamış/ Anlatım bozuk ileti anlaşılmaz/ Değerlendirme için uygun değil
MEKANİK	5 (ÇOK İYİ) 4 (İYİ)  3 (ORTA)  2(KÖTÜ)	Yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada çok az hata/Yazı iyi  Ara sıra yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada hata (anlam belirsizliği yok)/  Yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada sık sık hata/Yazı kötü /Anlam belirsiz  Yazım, noktalama ve paragraf oluşturmada çok yoğun hata/Yazı okunaksız/ Değerlendirme için uygun değil



**EK 5.****ÖDSGE'ye Yönelik Görüşleri Belirlemek için Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu**

Sayın Katılımcı,

Bu yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla öğretmen adaylarının, öz-düzenlemeli strateji geliştirme eğitiminin yazma sürecinde gözden geçirme-düzeltilme becerilerine etkisine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Elde edilen sonuçlar yalnızca akademik bir çalışma için kullanılacaktır ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Bu form 8 yapılandırılmış sorudan oluşmaktadır.

Bu form üzerine adınızı yazmayınız, kimliğinizi belirtecek herhangi bir işaret koymayınız.

Katılımınız için çok teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz:	Kadın	<input type="checkbox"/>	Erkek	<input type="checkbox"/>				
Yaşınız: .....								
Sınıfınız:	1. Sınıf	<input type="checkbox"/>	2. Sınıf	<input type="checkbox"/>	3. Sınıf	<input type="checkbox"/>	4. Sınıf	<input type="checkbox"/>
Mevcut Genel Ağırlıklı Not Ortalamanız: .....								

**1: Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) almadan önce** metnin yüzey yapı değişiklikleri hakkında ne biliyordunuz? Bildiğiniz yüzey yapı değişiklikleri hangileriydi?

**2: Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE) aldıktan sonra** metnin yüzey yapı değişiklikleri hakkında ne öğrendiniz? Öğrendiğiniz yüzey yapı değişiklikleri hangileri?

3: **Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE)** almadan **önce** metnin anlam değişiklikleri hakkında ne biliyordunuz? Bildiğiniz anlam değişiklikleri hangileriydi?

---

4: **Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE)** aldıktan **sonra** metnin anlam değişiklikleri hakkında ne öğrendiniz? Öğrendiğiniz anlam değişiklikleri hangileri?

5: **Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE)** almadan **önce** metnin yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzenlemeler yapmak, bu değişiklikleri uygulamak konusunda ne biliyordunuz?

---

6: **Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitimi (ÖDSGE)** aldıktan **sonra** metnin yüzey yapı ve anlam değişikliklerine yönelik düzenlemeler yapmak, bu değişiklikleri uygulamak konusunda ne öğrendiniz?

7: **Öz-Düzenlemeli Strateji Geliştirme Eğitiminin (ÖDSGE)** yazma ve gözden geçirme-düzeltilme becerilerinizi geliştirmedeki etkisi/rolü nedir?

---

8. Ekleme istediğiniz bir şey varsa lütfen belirtiniz...

## Ek 6.

## Örnek Öğrenci Metinleri (Ön-Test)

## EĞİTİMDE TEKNOLOJİ

Günümüzde teknoloji insanın günlük hayatını kolaylaştıran aletler bütünüdür. Teknolojik aletleri hemen hemen hayatımızda her yerinde kullanıyoruz. Bunu kimi zaman bir bilgiye ulaşmak için kullandığımız internet kimi zaman da insanlarla iletişimini gerçekleştirirken kullandığımız yarıyapay telefonlar sağlıyor. Peki eğitimde teknoloji hangi konuda?

İlk çağlarda eğitim sınırlı kaynaklarla yürütülen bir süreçti. Zaman ilerledikçe yeni yeni yöntemler ve araçlar keşfetmeye ve bunları geliştirmeye başladık. Bu yöntem ve araçlar geliştikçe eğitim süreci daha etkili bir şekilde yürütülebilir bir duruma geldi. Mesela geçmiş dönemlerde kaynak bulma sıkıntısı yaşıyorduk. Günümüzde doğru geldiğinde teknoloji sayesinde kaynak bulmak daha kolaylaştı. en önemli bilgiyi istediğin yerde hemen ulaşabilmeyi sağladı. Bunlara ek olarak sınıf ortamında akıllı tahta ve yansı kullanımı öğretmene zaman tasarrufu sağladı.

Teknolojinin eğitime yararlı olduğu noktalar olduğu kadar zarar verdiği noktalar da var. Teknolojinin eğitime yararını konuştuk şimdi zararlı noktalarını konuşalım. Eğitim ortamında ilk ve en önemli zarar, bilgiye ulaşırken ulaşılan bilginin ne kadar doğru olduğunu bilmememizdir. İnternette bir konu hakkında doğru bilgilerin yanında yanlışları da verilmektedir ve bu bilgi karışıklığına sebep olmaktadır. İkinci önemli nokta öğretmen güvenirliliğinin azalması. Teknoloji geliştikçe öğretmene olan güven eksikliği yaşanıyor. Bu da eğitim ortamını güvensiz bir ortama dönüştürüyor. Bu da eğitim ortamını güvensiz bir ortama dönüştürüyor.

## EĞİTİMDE TEKNOLOJİ

Teknoloji, insanların günlük hayatını kolaylaştıran aletler bütünüdür. Bu aletleri hayatımızın hemen hemen her yerinde kullanıyoruz. Bunu kimi zaman bir bilgiye ulaşmakta kullandığımız internet kimi zaman da insanlarla iletişim kurmamıza yarayan telefonlar sağlıyor. Peki teknoloji hayatımızın bu kadar ilginçyse eğitimin içerisinde yer alır.

İlk çağlarda eğitim sınırlı kaynaklarla yürütülen bir süreçti. Zaman ilerledikçe yeni yeni yöntemler ve araçlar keşfetmeye ve bunları geliştirmeye başladık. Bu yöntem ve araçlar geliştikçe eğitim süreci daha etkili bir şekilde yürütülebilir bir duruma geldi. Mesela geçtiğimiz dönemlerde kaynak bulma sıkıntısı yaşanıyordu. Günümüzde doğru gelindiğinde teknoloji sayesinde kaynak bulmak daha kolaylaştı. En önemlisi de bilgiye istediğin anda istediğin yerde hemen ulaşabilmeyi sağladı. Bunlara ek olarak sınıf ortamında artık akıllı tahta ve yansı kullanımı öğretmene zaman tasarrufu açısından yardımcı oldu.

Teknolojinin eğitime yararlı olduğu noktalar olduğu kadar zarar verdiği noktalar da var. Teknolojinin eğitime yararını konuştuk şimdi zararlı yönlerini konuşalım. Eğitim açısından ilk ve en önemli zarar teknoloji yoluyla ulaştığımız bilginin ne kadar doğru olduğunu bilmememizdir. İnternette bir konu hakkında doğru bilgilerin yanında yanlışları da verilmektedir ve bu da bilgi karşılığında sebep olmaktadır. İkinci önemli nokta öğretmene olan güvenin azalması. Teknoloji ilerledikçe öğretmene olan güven azalması başladı. Bu da eğitim ortamını güvensiz bir ortama döndürme sebepleri olmuştur.

## GÜNÜMÜZÜN KANDİLLERİ

Eğitim-öğretim ortamına girdiğimiz andan itibaren karşılaştığımız ilk meslek grubu: <sup>"öğretmen"</sup> öğretmenler. Evde ilk öğretmenlerimiz ebeveynlerimiz, aldığımız ilk eğitimi sağlayanlar. Hem de hiçbir karşılık beklemeden. Daha sonra ise okullarda tanıştığımız ve dilemiş gibi bir karşılık beklemeden bize zamanlarını ve bilgilerini aktaran öğretmenlerimiz.

"Öğretmenlik kutsal bir meslek" diye duymuşuzdur muhakkak <sup>Belki de</sup> ya da hayatımızın bir bölümünde "Ben öğretmen olacağım!" diyerek hayaller kurmuşuzdur. Peki neden? Yaşadığımız ülkede pek çok meslek grubu varken öğretmenlik niye hepimizin hayallerini süslemiştir? Seçmişten günümüze kadar geçen süreçte baktığımızda halk tarafından da fazlaca değer verilmiş ve saygın bir meslektir. Ona bu saygınlığı veren özelliğinin, tıpkı bir heykeltıraş gibi yavaş yavaş şekillendirmeler yaparak <sup>öğretmenler gibi</sup> hayatlara ve insanlara dokunması olduğunu düşünüyorum. Doktorların da hayatlara dokunduğu ve o insanlarda büyük bir yer ettiği aşikâr. Bununla reddedemeyiz. Fakat gel görelim ki o doktoru yetiştiren de bir öğretmendi. Onun hayatının bir bölümünde kalbine dokundu, içindeki ışığı keşfetmesi için ona yol gösterdi. Yolunda engeller varsa engelleri aşabilmesi için yanından durdu, elinden tuttu. Bugünkü olduğu konuma gelebilmesi için elinden geleni yaptı. Tıpkı Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi: "Öğretmen bir kandile benzer, kendini tüketerek başkalarına ışık verir." Evet tıpkı bir kandil gibi çevresi (öğrencileri) için zamanını, bilgisini, yaşamını tüketerek onlar için bir yol göstericisi, bir ışık olma yolunun elçileri...

Yeri geldiğinde ne kadar <sup>çok</sup> sıkıntısı ya da sorunu olursa olsun öğrencileri için sınıfına girerken derterini kapının dışında bırakan işinde yetkin insanlar. Tekrar edecek olursam diğer meslekler de kutsal pekâlâ ama hiçbir meslekte insanla bu kadar iç içe olamazsınız, hiçbir meslekte insanların hayatına bu şekilde dokunamazsınız. Var olsun öğretmenlerimiz!

Hiç sönmeyen yaran kandillerimiz

## GÜNÜMÜZÜN KANDİLLERİ

Eğitim-öğretim ortamına girdiğimiz andan itibaren karşılaştığımız ilk meslek grubu : "Öğretmen". Öğretmen tanımına vâkıf olduktan sonra farkına vardığımız öğretmenlerimiz, ebeveynlerimiz. Bizlere aldığımız ilk eğitimi sağlayanlar. Hem de hiçbir karşılık beklemeden... Daha sonra ise okullarda tanıştığımız ve ailemiz gibi hiçbir karşılık beklemeden bize zamanlarını ve bilgilerini aktaran öğretmenlerimiz.

"Öğretmenlik kutsal bir meslek" diye muhakkak duymuşuzdur. Belki de hayatımızın bir bölümünde "Ben öğretmen olacağım!" diyerek hayaller kurmuşuzdur. Peki neden? Yaşadığımız ülkede pek çok meslek grubu varken öğretmenlik niye hepimizin hayallerini süslemiştir? Geçmişten günümüze geçen süreçte baktığımızda halk tarafından da fazlaca değer verilmiş ve saygın bir meslektir. Ona bu saygınlığı kazandıran özelliğin, tıpkı bir heykeltıraş gibi yavaş yavaş şekillendirmeler yaparak bir şekilde hayatlara ve insanlara dokunması olduğunu düşünüyorum. Doktorların da öğretmenler gibi hayatlara dokunduğu ve o insanlarda büyük bir yer ettiği aşikâr. Bunu asla reddedemeyiz. Fakat gel görelim ki o doktoru yetiştiren de bir öğretmendi. Onun hayatının bir bölümünde kabine dokundu, içindeki ışığı keşfetmesi için ona yol gösterdi. Yolunda engeller varsa engelleri aşabilmesi için yanında durdu, elinden tuttu. Bugünkü olduğu konuma gelebilmesi için elinden geleni yaptı. Tıpkı Mustafa Kemal Atatürk'ün de dediği gibi : " Öğretmen bir kandile benzer, kendini tüketerek başkalarına ışık verir." Evet, bir kandil gibi cevresi (öğrencileri) için zamanını, bilgisini hatta yaşamını tüketerek onlar için bir yol göstericisi, bir ışık olma yolunun elçileri...

Yeri geldiği zaman ne kadar çok sıkıntısı ya da sorunu dursa olsun öğrencileri için dertlerini sınıfına girerken kapının dışında bırakan işinde yetkin hâle gelmiş insanlar. Tekrar edecek olursam diğer meslekler de pekâlâ kutsallar ama hiçbir meslekte insanla bu kadar iç içe olamazsınız, hiçbir meslekte insanların hayatına bu şekilde dokunamazsınız. Hiç sönmeyen yanan kandillerimiz, vâir olsun tüm öğretmenlerimiz!



## ÖZETMEN

Her mesleğin kendine özgü nitelikleri olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de ait de bir takım özellik sayabiliriz. Bunlardan en önemlisi ise, öğretmen, kısıtlı da olsa öğrencilerin hayatlarına dokunur. Geleceklerine yön vermeye çalışarak onlara rehber olur. Bu <sup>sebepten</sup> ~~bu yüzden~~ en belirgin özelliği budur. Bunun yanı sıra kültür, tarih, matematik ve fen gibi bilimlerde öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini yükseltmek, onların her açıdan donanımlı birer birey olmalarına <sup>yardımcı olur</sup> ~~çalışır~~ diğer özelliklerine gelince ise çoğu öğretmen diğer insanlar gibi yaptığı ve uğraştığı işlere bu benim mesleğim demezler. Çünkü öğretmenliğin kutsal bir görev olduğunu düşünürler. Öğretmenliğin başka meslekler gibi belli başlı çalışma saatleri yoktur. Bundan kastım sadece okul saatlerinde değil okul dışında da öğrencilere yönelik aktivitelerde bulunur. Örneğin akşam evde yarın ki ders için hazırlık yapmaları, öğrencileri için genişli materyal tozma şeyler hazırlanmaları onların sadece okulda çalışmadıklarına birer kanıttır. Öğretmenliğine sadık ve dayanıklı insanlardır. Sence bu da öğretmenleri diğer meslek gruplarından ayıran başlıca özelliklerden birisidir. Diğer mesleklerde önemli olan sadece üzerine düşen görevi yerine getirmektir. Öğretmenlik bundan fazlasını ister. Öğretmenlik de işin içine emek, vefa, fedakarlık gibi hissi şeyler karışır. Bu yüzden üzerlerine düşen yükümlülükler bir kat daha fazlasını. Bu yüklerde baş edebilmeleri de onları diğer mesleklerden ayırır. Çoğu insan öğretmenliğin robot bir meslek olduğunu, fazla çaba gerektirmeyen bir iş olduğunu savunur. Halbuki işin aslı öyle değildir. Bilmele ki hangi öğretmenlerin hangi koşullarda çalıştıklarına. Bunca sözün aslı öğretmenliğin ne derece zor ve kutsal bir meslek olduğunu. Bu hayatta herkes için öğretmenler şarttır. Öğretmen olmadan hayatta çoğu şey ~~baş~~ baş kalır. Öğretmen hayatın mihenk taşlarından en gereklisiydi.

## ÖĞRETMEN

Her mesleğin kendine özgü nitelikleri olduğu gibi öğretmenlik mesleğine ait de birçok özellik sayabiliriz. Bunlardan en önemlisi ise öğretmen, kişilerin abha da çok öğrencilerin hayatlarına dokunur. Geleceklerine yön vermeye çalışarak onlara rehber olur. Bu sebepten en belirgin özelliği budur. Bunun yanı sıra kültür, tarih, matematik ve fen gibi bilimlerde öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerini yükseltmek, onların her açıdan donanımlı birer birey olmalarına yardımcı olur. Diğer özelliklerine gelince ise çağın öğretmeni diğer insanlar gibi yaptığı ve uğraştığı işlere bu benim mesleğim demezler. Çünkü öğretmenliğin kutsal bir görev olduğunu düşünürler. Öğretmenliğin başka meslekler gibi belli başlı çalışma saatleri yoktur. Bundan kastım sadece okul saatlerinde değil okul dışında da öğrencilere yönelik aktivitelerde bulunur. Örneğin akşam evde yorun ki ders için hazırlık yapmaları, öğrencileri için çeşitli materyal tarzı şeyler hazırlamaları onların sadece okulda çalışmadıklarına birer kanıttır. Öğretmenler işine sadık ve duyarlı insanlardır. Bence bu da öğretmenleri diğer meslek gruplarından ayıran başlıca özelliklerden birisidir. Diğer mesleklerde önemli olan sadece üzerine düşen görevi yerine getirmektir. Öğretmenlik bundan fazlasını ister. Öğretmenlik de işin içine emek, vefa, fedakarlık gibi hissi şeyler karışır. Bu yüzden üzerine düşen yükümlülükler bir kat daha fazladır. Bu yüklerle baş edebilmeleri de onları diğer mesleklerden ayırır. Çağın insan öğretmenliğin rahat bir meslek olduğunu, fazla çaba gerektirmeyen bir iş olduğunu savunur. Halbuki işin aslı öyle değildir. Bilmezler ki hangi öğretmenlerin hangi koşullarda çalıştıklarını. Buna sözün aslı öğretmenliğin ne derece zor ve kutsal bir meslek olduğudur. Bu hayatta herkes için öğretmenler şarttır. Öğretmen olmadan hayatta çağın şey boş kalır. Öğretmen hayatın mihenk taşlarından en gereklisidir.

## ÖĞRETMENLİK

Öğretmenlik dünyanın en kutsal mesleklerinden biridir. Unutmayalım ki hayatımızın her anında bir şeyler öğreniyoruz. Öğretmek sadece okulla sınırlandırılan bir kavram olmadığı gibi aynı şekilde öğretmenlikte sınırlandırılan bir kavram değildir. Çok iâten gelen bir duygu ve samimiyettir. Gece dunca, kafamız yostığa koyduğumuzda vicdanımızın rahat olmasıdır. Diğer meslekler gibi mesai bitti eve gidip şunu yapayım bunu yapayım değildir. Ben bugün mesleğim adına, kendim adına, öğrencilerim adına ne yaptım diye düşünmektir. Onlara bir şeyler katıp katmadığını sorgulamaktır. ~~Geretiginde disini tırnağına takmak, yeri geldiğinde kendi hayatından fedakarlıklar yapmaktır.~~ Öğretmen öğrenci ilişkisinden ziyade öğrenciye bir arkadaş, bir aile gibi yaklaşabilmektir. ~~Çogu meslek gibi masa başında oturup, iş bitince kenara çekilmek değildir.~~ Onların derdini kendi derdinmiş gibi dinlemektir. Sınıfta girince tüm derdini sıkıntını o kopunun arkasında bırakabilmektir. Onlarla bambaşka bir hayata atılmaktır. ~~Diğer mesleklerde bu yoktur mesela kendi hayatını karıştırmazsın.~~ ~~Ama~~ öğretmenlik önce kendi içinde başlayan bir süreçtir ve diğer mesleklerden ayrılan en önemli özelliği de meyvesinin insan olmasıdır.

Çocuk okulda ne gördüyse gerçek hayatta da onu uygulamaya koyduğu için bostan bir insan yetiştirmektedir. Onu en doğru biçimde yetiştirmek, hayatlarına ışık olmak öğretmenliğin başında gelmektedir. Çünkü bir bireyin hayatı her şeyden önemlidir.

## ÖĞRETMENLİK

Öğretmenlik birçok yönüyle diğer mesleklerden ayrılmaktadır. Öncelikle dünyanın en kutsal mesleklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim, öğretim ve öğretmek sadece okulla sınırlandırılan bir kavram olmadığı gibi bununla birlikte öğretmenlikte sadece okul kavramıyla sınırlandırılmaz.

Öğretmenlik en içten gelen bir duygu, bir samimiyettir. Gece başımızı yastığa koyduğumuzda vicdanımızın rahat olmasıdır. Birçok meslek gibi işim bitti, mesaim bitti gibi baştan otma değildir. Ben bugün mesleğim adına, kendim adına, öğrencilerimi adına ne yaptım diye düşünmektir. Onlara bir şeyler katıp katmadığını sorgulamaktır. Öğretmen öğrenci ilişkisinden ziyade öğrenciye arkadaş, aile gibi yaklaşabilmek ve bunu da ona hissettirmektir. Onların derdini kendi derdinmiş gibi derin edinemektir. En önemlisi o sınıfın kopısından içeri girdiğin an tüm derdini, sıkıntısını o kopunun arkasında bırakabilmektir. Onlarla bambaşka bir hayata atılmak, onların baktığı pencereden hayata bakmaktır. Öğretmenlik önce kendi içinde başlayan bir süreçtir. Diğer mesleklerden ayrılan en önemli özelliği de meyvesinin insan olmasıdır.

Öğrenci okulda ne gördüyse gerçek hayatta da onu uygular. Çünkü onun için okul başka bir öneme sahip. Bu durumda da öğretmenlik bastan bir insan yetistirmektir. Onu en doğru biçimde yönlendirmek, hayatlarına ışık olmak öğretmenliğin basında gelmektedir.



Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran şeyin ne olduğunu anlamak için konuya bir de etimolojik olarak yaklaşalım.

**Sil** Ekle Son olarak yeni öğrendiğim bir bilgiyle sözlerimi pekiştirmek isterim. Eğer bu duruma etimolojik olarak yaklaşırsak doktor kelimesi "öğreten" anlamına gelmektedir. Akademide de ünvan olarak kullanılmalarının sebebi budur. Latince "Docere" kökünden gelmektedir. Zamanla hekimler için de kullanılmaya başlanmıştır. Verilmek istenen düşünce tam olarak oluşturulmamış. Paragrafı daha fazla detaylandır! Yani doktorluğun atası da öğretmenlik diyebiliriz. Onları da bizlere hastalıklarımız sorularımızın çözümlerini öğretirler.

Yani demem o ki, öğretmenlik tüm meslekleri içinde barındıran tek meslektir. Merhameti, sevgiyi ve fedakarlığı da öğretirler bizlere. Yolumuzu aydınlatan, karanlıklara bir mum gibi doğan eğitim elçileri... Mustafa Kemal Atatürk'ün şu sözleri ile bitirmek isterim:

"Dünyanın her tarafında öğretmenler, insan topluluğunun en fedakâr ve muhterem unsurlarıdır." ] Sonucum düşüncelerimi özetliyor mu? Hayır! Bütün metnin genel bir özeti ile başlamalı ardından burada yazanları eklemeliyim.

Sonuç olarak, öğretmenlik bütün meslekleri içinde barındıran; her mesleğin içinde de kendinden izler bırakan kutsal bir meslektir. Diğer meslekler de kutsal elbette ki ancak hiçbir meslekte insanların hayatına bu şekilde dokunamaz, kimsenin hayatında bu denli izler bırakamazsınız. Yolumuzu aydınlatırken merhameti, sevgiyi ve fedakarlığı da öğretirler bizlere. Yanarken sönmeyen, karanlıklara bir mum gibi doğan eğitim elçileri. Yazımı Baş öğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün şu sözü ile bitirmek isterim:

"Dünyanın her tarafında öğretmenler, insan topluluğunun en fedakâr ve muhterem unsurlarıdır."

## HAYATIMIZDAKI KANDİLLERİMİZ: "ÖĞRETMENLER"

Türk Dil Kurumu onları tanımlamak için "Mesleği bilgi öğretmek olan kimse," diyor. Peki nedir bu öğretmenleri diğer mesleklerden farklı yapan şey? Nedir onlara bu denli kıymet verilmesinin sebebi? Ben bu konuda oldukça fazla düşünmeye başladım ve onları diğer mesleklerden ayıran en dikkat çekici özelliğin "bütün meslekleri içinde barındıran tek meslek" olduğu sonucuna ulaştım.

Eğitim-öğretim girdiğimiz zaman öğreniriz "öğretmen" ne demek, "öğretmek" ne demek. Hep birlikte başlarız uzun bir yolculuğa; önümüzde parlayan bir ışıkla! Bir anda koparılmışken çok sevdiğimiz evimizden yeni bir ev olur okulumuz. Bizlere bir şeyler öğretmeye çalışan kişi de annemiz gibi kol kanat gerer. Okulda geçen her yeni günde farklı bilgilerle donanırız. Öğretmen ise bu zorlu yolda bizlere önderlik eder, tıpkı bir siyasetçi gibi. Bilgileri öyle çoktur ki bizleri de bilgilere besleyip büyütür, sanki bir bahçıvanın çiçeklerini büyütmesi gibi. Yaşadığımız zorlu maceramızda, başımızdan geçen sorun ve sıkıntıları sakince dinleyerek çözüm yolları üretir; bir psikolog gibi. Geemeyen acularımıza, kanayan yaralarımıza merhem olur kimi zaman, tıpkı doktorlar gibi. Yani farkında olmadan bütün meslekleri gerçekleştiren tek meslek grubudur.

Hepimiz aynı eğitimleri alarak geçeriz o sıralardan. Hayatımızın bir noktasında yeni yönler belirlememiz istenir bizden. Bazılarımız doktor olup hayatlar kurtarmayı seçer, bazıları da hakim olup adalet dağıtmayı seçer, kimileri de polis olup suçluları adalete teslim etmeyi... Ancak içimizde bazıları vardır ki onlar öğretmen olmayı seçer, hayatlara dokunabilmek için...

Öğretmenler yolumuzu, aklımızı ve ruhumuzu değiştirip biçimlendiren birer sanatkarlardır. Bizleri geleceğe hazırlarlar. Her gün bıkmadan, usanmadan, yavaş yavaş biraz daha yontarlar; bir heykeltıraşın heykellerini oyma sanatını oluşturmaya gibi. Arif Nihat Paşa'nın da dediği gibi: "Öğretmen, taze ruhları işleyen ustalardır. Nesiller yaratır; ülkeler değil, gönüller feth eder."

Bir öğretmene evden çıkıyorken, "Nereye gidiyorsun?" sorusu yöneltilirse "İşe!" yanıtını almaz. Geneli "Okula gidiyorum." şeklinde yanıt verir. Bunu iki açıdan değerlendirebiliriz:

Birincisi, her ne kadar iş hayatında olsalar bile eğitim-öğretim ortamı içerisindeyken onlar da öğrenmeye devam ederler.

İkincisi ise, bir anneye evlatlarını yetiştirmek nasıl zor gelmiyorsa öğretmenlere de yaptıkları iş zor gelmez. Çünkü işlerine o kadar uyum sağlamışlardır ki, bazı zamanlar iş yaptıklarını bile unuturlar.

Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran şeyin ne olduğunu anlamak için konuya bir de etimolojik olarak yaklaşmak isterim. Doktor sözcüğü "öğreten" anlamına gelmektedir. Akademide de ünvan olarak kullanılmasının sebebi budur. Latince "Docere" kökünden gelmektedir. Zamanla hekimler için de kullanılmaya başlanmıştır. Yani doktorluğun atası da öğretmenlik diyebiliriz. Çünkü onlar da bizlere hastalıklarımızı, sorunlarımızın çözümlerini öğretirler.

Sonuç olarak, öğretmenlik bütün meslekleri içinde barındıran; her mesleğin içerisinde de kendinden izler bırakan kutsal bir meslek! Diğer meslekler de kutsal elbette ki, ancak hiçbir meslekte insanların hayatlarına bu şekilde dokunamaz, kimsenin hayatında bu denli izler bırakamazsınız. Yolumuzu aydınlatırken merhameti, sevgiyi ve fedakârlığı da öğretirler bizlere. Yanarken sönmeyen, karanlıklara bir mum gibi doğan eğitim elalleri!

Yazımı Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk'ün şu sözü ile bitirmek isterim:

"Dünyanın her tarafında öğretmenler, insan topluluğunun en fedakâr ve muhterem unsurlarıdır."



\* Temel dayanak dikkat çekici mi? - Hayır.

→ Düşünce anlatımı iletici karşılıyor mu? → Evet.

\* Anlamlı ve doğru geliyor mu? - Evet. <sup>⊕</sup> Başlık ekle!

\* Sorunum örneklendirmelerimin ve detaylandırmalarımın yeterliliği.

Teknoloji insanlığınun gereklere uygun yardımcı

alet ve araçların yapılması ya da üretilmesi için gerekli

bilginin işleme dönülmesidir. [Peki teknoloji eğitim hayatımızın

neresinde?]

↳ Tanım yeterli mi? - Hayır, fazla karışık. ] Yeniden yaz.

Zamanın ve teknolojinin ilerlemesiyle birlikte eğitimde

kullandığımız materyaller de <sup>⊕</sup> çeşitlenmiştir. <sup>⊕</sup> öğrencilerin bireysel

Yer değiştir!

farklılıklarını göz önünde bulundurmak, derste kullanılacak

yöntem ve tekniğin belirlenmesini sağlamak kolaylaşmıştır.

Dikkat edilmesi gereken nokta, hayatımızın her alanında

olduğu gibi, yerinde ve doğru kullanımıdır. <sup>⊕</sup> Herlik seçimi <sup>⊕</sup> hangi konuda olumlu etkiler? <sup>⊕</sup> İnsanlar ne demek istediğini anlar mı? → Bir sonraki cümleye göre evet.

ve tecrübelerin güvenliği, yaş düzeyi ve maddi olarak her öğren-

ciye ulaşabilmek bu bağlamda önemlidir. <sup>⊕</sup> Herlikleri detaylandır. <sup>⊕</sup> Cümleyi yeniden yaz.

Sonuç olarak dumsuz noktaların en aza indirgenmesi

ve nimetlerinden faydalanılması gerekmektedir.

Sonucum düşüncelerimi açıklıyor mu?

- Evet ama vurgulayıcı ve dikkat çekici değil. Detaylandırmalı ve yeniden yazmalıyım.

\* Avantaj ve dezavantaj konusunda örneklerim yeterli mi? - Hayır.

\* Kendimi tekrar etmiş miyim? \* Ayrıntıya ihtiyacım var mı? - Kesinlikle!

## SINIFIMDA TEKNOLOJİ

TDK teknolojiyi "insanın maddi çevresini denetlemek ve değiştirmek amacıyla geliştirdiği araç ve gereçler, bunlara ilişkin bilgilerin tümü" şeklinde özetlemiştir. Peki teknoloji eğitim hayatımızın neresinde?

Zamanın ilerlemesi ve teknolojinin gelişmesiyle eğitimde kullandığımız materyaller de gelişmiştir. İnternet ortamındaki sunumların, filmlerin, animasyonların, ses kayıtlarının, görsellerin geliştirilmesiyle artık ders kitabıyla sınırlanmak durumundan büyük ölçüde kurtulduk. Bu çeşitlilik derste kullanılacak yöntem ve teknikleri belirlerken öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önünde bulundurmaya kolaylaştırmıştır. Farklı duyu organlarıyla da eğitimi gerçekleştirme fikri dikkat dağınıklığı ve derse gürültülenmeyi arttırdığından istenilen kalıcılığı ve verimliliği de olumlu yönde etkilemiştir. Ayrıca bütün bu olanaklar öğrenme ve öğretmenin gerçekleşmesinde hem zamandan hem emekten ekonomiktir sağlar.

Dikkat edilmesi gereken nokta, hayatımızın her alanında olduğu gibi, yerinde ve doğru kullanımdır. Sunulacak içeriğin yaş düzeyine uygun seçimi, kaynağın güvenilir olması, öğrenciyi ve öğretmeni tembelleştirmeyecek şekilde kullanılması, maddi olarak her öğrenciye ulaştırılabilme imkanı bu bağlamda önemlidir.

Sonuç olarak, olumsuz yönlerin olumlu yönlere baskınlığını azaltarak nimetlerinden faydalanılmalıdır. Bu da öğretmenin, öğrencinin ve velilerin bu konuda eğitilmesi ve işbirliğinin sağlanmasıyla mümkün olabilir.

## Eğitimde Teknoloji

Savım ile ilgili konuşuyor mu?  
- Evet

[Teknoloji hayatımızın her alanında var olduğu gibi eğitim alanında da bizi yalnız bırakmıyor.] Eğitim içinde de vazgeçilmez hale gelen teknoloji öğrenci sayısındaki artışın öğretmen sayısının yetersizliği teknolojiyi hayatımızın merkezi haline getirdi. <sup>(+) Ekle!</sup> ve <sup>Sil</sup> yeniden yaz!

Temel dayanak olarak obayımızın dikkatini çekebilir mi?  
- Evet

Temel dayanak anlamlı ve doğru geliyor mu?

Hayat hızlı, teknoloji hızlı... Hayat mı teknoloji yüzünden hızlandı, teknoloji hayata uyum sağladı? <sup>(+) Ekle!</sup> Sizi katır versin. [Bilinen bir şey var ki yeniden yaz!] teknolojiyi eğitim için kullanmak bir ihtiyaç hatta bir zorunluluk. [Günümüzde çocukların ellerindeki cihazlarla <sup>(+) Ekle - Sahip oldukları...</sup> sanıyede ulaşabildiği bilgiler; renkli, eğlenceli, öğretici oyun ve testler <sup>(+) Ekle - Sahip oldukları...</sup> derslerde öğretmenlerin birkaç resim ve kasa tahta ile yarışamayacak kadar <sup>(+) Ekle - Sahip oldukları...</sup> muhtesemler. Bu yüzden eğitim teknolojiyi merkez olarak devam etmeli. <sup>Sil</sup> Yeterli nedenlendirme var mı?  
- Evet 2 tane

İnsanlar ne derseki isediğini anlatıyor mu?  
- Anlatıyor

Günümüzde her çocuk kitap okurken müzik dinleme, müzik dinlerken <sup>(+) Ekle - Sahip oldukları...</sup> oyun oynama vb. birçok etkinliği beraber yapıyor. Yani aynı anda birden fazla işi birlikte yapma söz konusu. [Bu da derslerde öğrencilerin sadece dinleme, okuma, konuşma, yazma vb. değil bu <sup>(+) Ekle - Sahip oldukları...</sup> öğrenlerin her etkinlik için birbirineyle birleştirilerek derslerde gösterilmesi gerekmektedir.] Bu da teknolojinin eğitimde önemini, okullardaki bilgisayar ve akıllı tahta <sup>(+) Ekle - Sahip oldukları...</sup> ihtiyacını gösterir. <sup>Ayrıntılandırdım mı?</sup>  
- Evet (örnek kullanımı)

İhtiyacımızı biliyoruz ama her okulda her okulda akıllı tahta ya da bilgisayar yok. Hadi bunları temin ettik ama bu seler de kullanım için yeterli bilgiye sahip öğretmenlerimiz olmayabilir. Ders esnasında cihazlardaki ufak sorunları giderebilmek için öğretmenlerimizde eğitim de vermemiz gerekiyor. Yani eğitim ortamını teknoloji için hazırlamalıyız.

Teknolojinin eğitim için ne kadar önemli olduğunu biliyoruz. Ama daha gitmemiz gereken çok yol var bu konuda. [Bu sistemin en iyi şekilde ve en verimli haliyle kullanılabilmesi için hem öğretmenimize hem de öğrencilerimize teknolojiyi doğru kullanabilmeği öğretmeliyiz.] Bu da bilenlerin işi. Hadi o zaman bilenler bilmeyenlere öğretsin. <sup>Sonucum düşüncesini özetliyor mu?</sup>  
- Evet

## Eğitimde Teknoloji

Teknoloji hayatımızın her alanında varolduğu gibi eğitim alanında da bizi yalnız bırakmıyor. Eğitim içinde de vazgeçilmez hale gelen teknoloji öğrenci sayıdaki artış ve öğretmen sayısının yetersizliği gibi nedenlerle hayatımızın merkezi haline geliyor.

Hayat hızlı, teknoloji hızlı ... Hayat mı teknoloji yüzünden hızlandı, teknoloji mi hayata uyum sağladı? Siz karar verin. Bilinen bir şey var ki eğitim için teknoloji bir ihtiyaç haline geldi. Günümüz çocuklarının ellerindeki cihazlarla aslında ulaşabildiği bilginin; renkli, eğlenceli, öğretici oyun ve testler öğretmenlerin sahip olduğu birkaç resimli kitap ve kara tahta ile yarışamayacak kadar muhteşem. Bu yüzden eğitim teknolojiyi merkez alarak devam etmeli.

Günümüzde her çocuk müzik dinlerken kitap okuma, oyun oynama vb. birçok etkinliği beraber yapıyor. Yani aynı anda birden fazla işi birlikte yapma potansiyeli. Bu da öğrencilerin sadece dinleme, okuma, konuşma, yazma vb. değil bu öğrenilebilir her etkinlik için birbiriyle birleştirilerek derslerde gösterilmesi gerekmektedir. Bu da teknolojinin eğitimde önemini, okullardaki bilgisayar ve akıllı tahta ihtiyacını gösterir.

İhtiyacımızı biliyoruz ama her okulda akıllı tahta ya da bilgisayar yok. Hadi bunları temin ettik bu sefer de kullanım için yeterli bilgiye sahip öğretmenlerimiz olmalı. Ders esnasında cihazlardaki ufak sorunları giderebilmek için öğretmenlerimiz eğitim de vermemiz gerekiyor. Yani eğitim ortamını teknoloji için hazırlamalıyız.

Teknolojinin eğitim için ne kadar önemli olduğunu biliyoruz. Ama daha gitmemiz gereken çok yol var bu konuda. Bu sistemin en iyi şekilde ve en verimli haliyle kullanılabilmesi için hem öğretmenlerimize hem de öğrencilerimize teknolojiyi doğru kullanabilmeyi öğretmeliyiz. Bu da bilenlerin işi. Hadi o zaman bilenler bilmeyenlere öğretsin.

Temel dayanak okuyucu-  
nun diktatini çekiyor mu? **ÖĞRETMENLİK**

Evet.

[Öğretmen; insanları eğitmeyi ve öğretmeyi meslek edinen gençlere yön veren ve yaşama hazırlayan kimsedir.] Öğretmen-

Yeterli tanıtım var mı? Evet, var.  
lik çocukluğumuzdan büyüdüğümüz zamana kadar bize hep  
kutsal → anlatılan bir meslek olmuştur.  
**yeniden yaz - ana**

**(+) ekle olarak**

Öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran özelliklerin başında fedakarlık vardır. En zor anlarda okuluna giden, öğrencilerine hep daha fazlasını sunmak için uğraşan ve gelecekte ülkemizi be-  
**yeniden yaz - sunabilme uğraşında bulunan**  
lirsizliklere bırakmayan ve çocuklarımızı en iyi şekilde eğiten fe-  
sil

dakar insandır. Bir diğer özellik güvendir. Çocukluğumuzunda  
insanlar ne demet istediğimi onlar mı? Evet gayet anlamlı.  
ha en başında, anne ve babamızdan başkasına güvenmediğimiz

o anlarda bizim emanet edildiğimiz kişidir. Topluma faydalı bi-

reyler yetistirmiş olmak da öğretmenliği farklı kılan özelliktir.  
**yeniden - yetistirmek sil ekle (+) diğer mesleklerden yaz**

Her mesleğin temel taşını atan öğretmenler, kişileri en doğru şekilde yönlendirerek hayatlarına ışık olmuşlardır. **Özetle**

öğretmenliğin en önemli özelliği malzemesi ve meyvesinin insan ol-  
**(+) ekle mesleğinin** Daha fazla ayrıntılandırma gerekiyor.  
masıdır. Çağımızın gereklerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilen

fertler yetistirmek öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturmaktadı-  
r.] **Sonucum düşüncelerimi özetliyor mu?**

Evet özetliyor. Düşüncelerimi açık bir şekilde ifade ettim.

## ÖĞRETMENLİK

"Öğretmen; insanları eğitmeyi ve öğretmeyi meslek edinen gençlere yön veren ve yaşama hazırlayan kimsedir. Öğretmenlik çocukluğumuzdan büyüdüğümüz zamana kadar bize hep kutsal anlatılan bir meslek olmuştur.

Öğretmenliği diğer mesleklerden ayıran özelliklerin başında fedakarlık vardır. En zor anlarda okuluna giden, öğrencilerine hep daha fazlasını sunmak için uğraşan ve gelecekte ülkemizi belirsizliklere bırakmayan ve çocuklarımızı en iyi şekilde eğiten fedakar insandır. Bir diğer özellik güvendir. Çocukluğumuzun daha başında, anne ve babamızdan bastısına güvenmediğimiz o anlarda bizim emanet edildiğimiz kişidir. Toplumla faydalı bireyler yetiştirmiş olmak da öğretmenliği farklı kılan özelliktir.

Her mesleğin temel taşı olan öğretmenler, kişileri en doğru şekilde yönlendirerek hayatlarına ışık olmuşlardır. Özetle öğretmenliğin en önemli özelliği malzemesi ve meyvesinin insan olmasıdır. Göğümüzün gereklerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilen fertler yetiştirmek öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturmaktadır.

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı	Gülsüm
Soyadı	SERTOĞLU
Doğum Yeri ve Tarihi	Muğla / 01.04.1996
Uyruğu	T.C.
E-Mail Adresi	
<b>Eğitim</b>	
Ortaöğretim	Fethiye Ömer Özyer Anadolu Öğretmen Lisesi/2014
Yükseköğretim (Lisans)	Pamukkale Üniversitesi-Türkçe Öğretmenliği/2018
Yükseköğretim (Yüksek Lisans)	Pamukkale Üniversitesi-Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans/2021
<b>Yabancı Dil</b>	
Yabancı Dil Adı	İngilizce
Sınav Adı	YÖKDİL
Sınavın Yapıldığı Ay ve Yıl	Mart 2019
Alınan Puan	48,75
<b>Mesleki Deneyim</b>	
2021-Devam	Yunus Emre Enstitüsü-Okutman
Yayınlar	1. Yıldız, Ü., Demir, T. ve Sertoğlu, G. (2020). Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme süreçlerinde yararlandıkları kurum ve kaynaklara yönelik bir araştırma. <i>International Journal of Language Academy</i> , 8(5), 312-326.

2. Yıldız, Ü. ve Sertoğlu, G. (2020). Ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları. *Journal of History School*, 48, 3335-3371.
3. Sertoğlu, G. (2020). Yazma eğitiminde yöntem ve teknikler: Bir meta-sentez çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 410-427.
4. Yıldız, Ü. ve Sertoğlu, G. (2019). Rusça konuşan ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri ile Türk kültürüne ilişkin görüşleri. *Journal of History School*, 42, 1101-1121.
5. Yıldız, Ü. ve Sertoğlu, G. (2019). Türkiye’de yaşayan yerleşik yabancıların yabancı dil olarak Türkçeye ilişkin görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 14(4), 1995-2011.
6. Yıldız, Ü. ve Sertoğlu, G. (2019). Esnaf tabelalarında yabancı kelime dağılımı üzerine bir çalışma. *Route Educational and Social Science Journal*, 6(7), 1094-1122.
7. Yıldız, Ü. ve Sertoğlu, G. (2019). Antalya’da yerleşik Rusça konuşan ebeveynlerin kendilerinin ve çocuklarının Türkçe kullanımına ilişkin görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 7(2), 1-18.
8. Yıldız, Ü., Sertoğlu, G., Demirok, A. ve Kirli, İ. (2019). Yabancılar için Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin; metin türü, metinlerin özgünlüğü ve metinlerde geçen kültür öğeleri bağlamında incelenmesi: İstanbul seti örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(2), 380-401.
9. Yıldız, Ü. ve Sertoğlu, G. (2019). Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı kapsamında Türkiye’de yüksek lisans programına katılan öğrencilerin programa yönelik görüşleri. *V. Uluslararası İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu Tam Metin Kitabı*, 1444-1455.