



**BAĞLANTICILIK TEMELLİ KİŞİSEL
ÖĞRENME AĞLARININ İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN İKNA EDİCİ YAZMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

Doktora Tezi

Seda KIVRAK

Eskişehir 2025

**BAĞLANTICILIK TEMELLİ KİŞİSEL ÖĞRENME AĞLARININ İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN İKNA EDİCİ YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ**

Seda KIVRAK

DOKTORA TEZİ

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Doktora Programı

Danışman: Prof. Dr. Ş. Dilek BOYACI

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ağustos 2025

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Seda KIVRAK'ın “Bağlantıcılık Temelli Kişisel Öğrenme Ağlarının İlkokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerisine Etkisi” başlıklı tezi 03/07/2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca, Temel Eğitim Ana Bilim dalında Sınıf Eğitimi Programında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

	<u>Ünvanı Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Üye (Danışman):	Prof. Dr. Şerife Dilek BOYACI	
Üye	Prof. Dr. Pınar GİRMEN	
Üye	Prof. Dr. Turan TEMUR	
Üye:	Doç. Dr. Murat Doğan Şahin	
Üye:	Dr. Berrin GENÇ ERSOY	

.....
Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

ÖZET

BAĞLANTICILIK TEMELLİ KİŞİSEL ÖĞRENME AĞLARININ İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İKNA EDİCİ YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Seda KIVRAK

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı

Sınıf Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ağustos 2025

Danışman: Prof. Dr., Şerife Dilek BOYACI

Bu araştırma bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine yönelik etkisini belirlemek ve yazma süreçlerinde oluşturdukları kişisel öğrenme ağlarını nasıl anlamlandırdıklarını betimlemek amacıyla sıralı açıklayıcı karma yöntem olarak tasarlanmıştır. Nicel boyutu deneysel desen, nitel boyutu ise betimsel fenomenoloji olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubunu 39 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Nicel boyutundaki veriler “İkna Edici Yazma Rubriği” kullanılarak, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Nicel veriler “Mann Whitney U” testinden, nitel boyutundaki verilerde ise fenomenolojik analizden yararlanılarak analiz edilmiştir.

Analizler sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin son test ikna edici yazma puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre ağ bağlantılı ikna edici yazma “bağlantı kurma, katkı-katılım, örüntü tanıma, anlam oluşturma ve yansıtma” adımlarından oluşmaktadır. Yapısal bulgular ise kişisel yazar ağı oluşturmada grup kültürüne ilişkin faktörlerin etkili olduğu göstermektedir. Deneyimin özü “daha görünür olan yazar bağlantı düğümlerinin sürekli çevresini büyütmesi” olarak betimlemiştir.

Anahtar Sözcükler: Bağlantıcılık, ikna edici yazma eğitimi, kişisel öğrenme ağı

ABSTRACT

THE EFFECT OF CONNECTIVİST BASED PERSONAL LEARNING NETWORK ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' PERSUASİVE WRITING SKILLS

Seda KIVRAK

Department of Primary Education

Programme in Primary School Education

Graduate School of Anadolu University, August 2025

Danışman: Prof. Dr., Şerife Dilek BOYACI

This study was designed as a sequential explanatory mixed method to determine the effects of connectivist based personal learning network on the 4th grade primary school students' persuasive writing skills and to describe how they make sense of personal learning network. The study group of the research, whose quantitative dimension was designed as experimental and the qualitative dimension as descriptive phenomenology, consisted of 39 students. Criterion sampling was used in the qualitative dimension of the research. Quantitative data were collected through "Persuasive Writing Rubric, qualitative data were collected through semi-structured interviews. Quantitative data were analyzed using the Mann Whitney U test, qualitative data were analyzed using phenomenological analysis.

According to the findings, it was determined that there was a significant difference between the students' post-test persuasive writing scores in favor of the experimental group. In the qualitative dimension of the research consist of the steps of networked persuasive writing as “connection forming, contribution-involvement, pattern recognition, meaning making and reflection”. The structural findings show that factors group culture are effective in creating students' personal writer network. The essence of the experience is described as "a constantly changing circle of author nodes that become more visible."

Keywords: Connectivism, persuasive writing, personal learning network.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

SEDA KIVRAK

STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES

I hereby truthfully declare that this thesis/dissertation is an original work prepared by me; that I have behaved in accordance with the scientific ethical principles and rules throughout the stages of preparation, data collection, analysis and presentation of my work; that I have cited the sources of all the data and information that could be obtained within the scope of this study, and included these sources in the references section; and that this study has been scanned for plagiarism with “Scientific Plagiarism Detection Program” used by Anadolu University, and that “it does not have any plagiarism” whatsoever. I also declare that, if a case contrary to my declaration is detected in my work at any time, I hereby express my consent to all the ethical and legal consequences that are involved.

Seda KIVRAK

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim boyunca bana yol gösteren, araştırmama görüş, öneri ve deneyimleriyle ışık tutan, sevgi ve ilgisiyle beni araştırma sürecim boyunca cesaretlendiren, her zaman desteğini yanımda hissettiğim danışman hocam Prof. Dr. Dilek BOYACI' ya teşekkürlerimi sunarım.

Tüm araştırma sürecim boyunca tez izleme komitemde yer alarak, araştırmamda bilgi ve tecrübeleriyle yol gösteren, sağladığı katkılarla araştırmamı zenginleştiren, her zaman verdiği değerli görüş, öneri ve geri dönütleriyle araştırma sürecinin niteliğini arttıran Prof. Dr. Turan Temur ve Doç. Dr. Murat Doğan Şahin hocama değerli zamanlarını ayırdıkları için teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimim sürecinde yola onunla başladığımı, değerli görüş ve önerileriyle beni destekleyen, tez jürimde yer alarak bilgi ve deneyimleriyle çalışmama ışık tutan Prof. Dr. Pınar Girmen hocama katkılarından dolayı teşekkürlerimi sunarım. Tez jürisinde yer alarak, değerli görüş ve önerileriyle araştırma sağladığı katkılardan dolayı çalışmamı değerli hale getiren Dr. Berrin Genç Ersoy hocama teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimim süresince 2211-A Yurt İçi Genel Doktora Burs Programı ile beni destekleyen TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	v
STATEMENT OF COMPLIANCE WITH ETHICAL PRINCIPLES AND RULES	vi
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xiii
GÖRSELLER DİZİNİ	xv
1 GİRİŞ	1
1.1 Sorun	1
1.2 Amaç.....	7
1.3 Önem	8
1.4 Varsayımlar	13
1.5 Sınırlılıklar.....	13
1.6 Tanımlar.....	13
2. ALAN YAZIN	14
2.1 Dil, İletişim ve İkna	14
2.1.1 İkna	18
2.1.2 Yazma	23
2.1.3 İkna edici yazma	25
2.1.4 İkna edici yazmanın önemi	27
2.2 İkna edici yazma eğitimi	30
2.2.1 İkna edici yazma eğitiminde retorik	37
2.2.2 İkna edici yazma eğitiminde öz düzenleme stratejileri	46
2.2.3 İkna edici yazma eğitiminde metin türleri	55

2.2.4 Türkçe Dersi Öğretim Programında ikna edici yazma eğitimi ve e- öğrenme ortamı.....	62
2.2.5 İkna edici yazma eğitiminde e- öğrenme ortamının rolü.....	62
2.3 21. Yüzyıl Dönüşümü ve Bağlantılı Dünya	69
2.3.1 E-öğrenme yaklaşımları.....	76
2.4 Bağlantıcılık.....	83
2.4.1 Bağlantılı bilgi ve ağlar	86
2.4.2 Bağlantıcılık ve öğrenme.....	90
2.4.3 Bağlantıcılık ekseninde kaos ve karmaşıklık teorisi	96
2.4.3.1 Bağlantılı öğrenmede kaos ve karmaşıklık teorisi	98
2.4.3.2 Öz düzenleme teorisi ve bağlantıcılık.....	101
2.4.4 Bağlantıcılık ve öğrenen rolü.....	104
2.4.5 Bağlantıcılık ve öğrenme ortamı	107
2.4.5.1 Kişisel öğrenme ağları	112
2.4.5.2 Kişisel öğrenme ağlarının önemi	115
2.3.5 Bağlantıcılık ve yazma eğitimi.....	117
2.5 İlgili Araştırmalar	119
2.5.1 İkna edici yazma eğitimi ile ilgili araştırmalar	119
2.5.2 Bağlantıcılık ile ilgili araştırmalar	125
2.5.3 Bağlantıcılık ve yazma eğitimi ile ilgili araştırmalar	130
3 YÖNTEM	133
3.1 Araştırmanın Deseni	133
3.1.1 Araştırmanın nicel boyutu.....	134
3.1.2 Araştırmanın nitel boyutu	135
3.2 Etik Bildirim	136
3.3 Araştırmanın Katılımcıları	136
3.3.1 Araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesi	137
3.3.3 Araştırma nitel boyutunda katılımcıların belirlenmesi	144
3.3.4 Araştırma ortamı.....	146

3.4 Verilerin Toplanması.....	146
3.5 Veri Toplama Araçları	148
3.5.1. Nicel veri toplama araçları	148
3.5.1.1 İkna edici yazma rubriği	148
3.5.2 Nitel veri toplama araçları.....	151
3.5.2.1 Yarı yapılandırılmış görüşme	152
3.5.2.2 Öğrenci ürünleri	152
3.6. Uygulama Süreci.....	153
3.6.1 Ön test uygulamasının gerçekleştirilmesi.....	154
3.6.2 Bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitiminin uygulanması	154
3.6.2.1 Türkçe ders planlarının hazırlanması ve uygulanması.....	155
3.6.2.2 Ağ bağlantılı öğrenme ortamı ve bağlantılı öğrenme sürecinin uygulanması.....	162
3.6.3 Son test uygulamasının gerçekleştirilmesi.....	167
3.6.4 Uygulama sonrasında görüşmelerin gerçekleştirilmesi	167
3.7 Uygulama Sürecindeki Roller	167
3.7.1 Araştırmacının rolü.....	167
3.7.2 Sınıf öğretmenlerinin rolü	168
3.7.3 Öğrencilerin rolü	168
3.8 Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik.....	168
3.9 Verilerin Çözümlemesi	169
4 BULGULAR.....	172
4.1 Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular.....	173
4.1.1 Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ilişkin durumları.....	173
4.1.2 Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ilişkin durumları.....	175
4.2 Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular	179

4.2.1 Ağ bağlantılı öğrenme ortamında ikna edici yazma sürecinin dokusal boyutu.....	179
4.2.1.1 Katılımcıların bağlantı kurma süreci	180
4.2.1.2 Katkı-katılım süreci.....	183
4.2.1.3 Örüntü tanıma süreci	190
4.2.1.4 Anlam oluşturma ve yansıma	198
4.2.2 Katılımcıların ikna etme sürecinde kullandıkları retorik araçlar ve dil-anlatım stratejileri.....	199
4.2.3 Katılımcılar ağ bağlantılı ikna edici yazma eğitimindeki deneyimlerinin yapısal boyutu.....	217
4.2.4 Deneyimin özü.....	221
5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	222
5.1 Sonuç	222
5.1.2 İkna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin dokusal boyutuna ilişkin sonuçlar.....	223
5.1.3 İkna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde kullandıkları retorik araçlar ve dil-anlatım stratejilerine ilişkin sonuçlar	224
5.1.4 İkna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin yapısal boyutuna ilişkin sonuçlar	225
5.1.5. İkna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin özüne ilişkin sonuçlar	226
5.2 Tartışma	227
5.3 Öneriler	238
5.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler.....	238
5.3.2 Araştırmaya yönelik öneriler	239
KAYNAKÇA.....	241
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 3.1 Araştırmada Kullanılan DeneySEL Desen	135
Tablo 3.2 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Normal Dağılımlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	139
Tablo 3.3 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Normal Dağılımlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları	139
Tablo 3.4 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Basıklık-Çarpıklık Değerleri	140
Tablo 3.5 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarına İlişkin Basıklık-Çarpıklık Değerleri	142
Tablo 3.6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Puanı Mann-Whitney U Testi Sonuçları	144
Tablo. 3.7 Deney ve Kontrol Grubu Özellikleri	144
Tablo 3.8 Katılımcı Özellikleri	145
Tablo 3.9 Veri Toplama Sürecinde Görüşmelere İlişkin Bilgiler	147
Tablo 3.10 Puanlayıcılar Arası Kendal W Uyum Katsayıları	150
Tablo 3.11 Puanlayıcı İçi Kappa Uyum Katsayısı	151
Tablo 3.12 Etkinliklerde Kullanılan Metin Türleri	155
Tablo 4.1 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Reklam Metni Ön Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	173
Tablo 4.2 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Mektup Ön Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	173
Tablo 4.3 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Broşür Ön Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	174
Tablo 4.4 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Reklam Metni Son Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	175
Tablo 4.5 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Mektup Metni Son Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları	176

Tablo 4.6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Brosür Metni Son Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	176



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1 Dil ve Toplumsal Bağlam Arasındaki İlişki.....	15
Şekil 2.2 İkna Etme ve İletişim	19
Şekil 2.3 İkna Edici Yazma Süreci.....	26
Şekil 2.4 Argüman Yapısı	30
Şekil 2.5 Argümanın Analitik Yapısı	32
Şekil 2.6 Retorik Üçgeni	40
Şekil 2.7 Ethos'un Merkeze Alındığı Metinler	41
Şekil 2.8 Pathos'un Merkeze Alındığı Metinler.....	42
Şekil 2.9 Logos'un Merkeze Alındığı Metinler.....	42
Şekil 2.10 Öz Düzenleme Stratejilerine Dayalı İkna Edici Yazma Eğitimi Aşamaları .	49
Şekil 2.11 POW+ TREE + COPS Grafik Düzenleyici.....	52
Şekil 2.12 Ağların Gelişim Dönemi	69
Şekil 2.13 Ağlardaki Bilgi İşleme Süreci	74
Şekil 2.14 Eğitim Uygulamasının TPAK (Teknoloji-Pedagoji-İçerik) Modeli	76
Şekil 2.15 Uzaktan Eğitimin Alt Kümeleri	77
Şekil 2.16 Bütünleştirilmiş E-Öğrenme Yaklaşımı	80
Şekil 2.17 Değişim	83
Şekil 2.18 Ağ Yapısı.....	86
Şekil 2.19 Merkezi, Merkezi Olmayan, Dağıtılmış ve Bağlantısız Ağ Yapısı.....	88
Şekil 2.20 Bağlantılı Bilginin Akış Döngüsü	89
Şekil 2.21 Öğrenme Ekolojisi.....	91
Şekil 2.22 Bağlantısal Ortamda Öğrenme Sürecinin Aşamaları Ve Uygun Koşullar	95
Şekil 2.23 İnsan Varoluşunun Fraktal Karmaşıklığı	99
Şekil 2.24 Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Üç Katmanlı Modeli.....	102
Şekil 2.25 Semantik İlkeler	107

Şekil 2.26 21. Yüzyılın Üç Büyük Bilgi Deposu	109
Şekil 2.27 Kişisel Öğrenme Ağları.....	113
Şekil 3.1 Sıralı açıklayıcı karma yöntemin adımları	133
Şekil 3.2 Uygulama Süreci Adımları.....	153
Şekil 3.3 Öğrenme Topluluğu Haritası.....	162
Şekil 4.1 Nicel ve Nitel Bulguların Sunumu	172
Şekil 4.2 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test İkna Edici Yazma Puanları Ortalamaları	174
Şekil 4.3 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test İkna Edici Yazma Puanları Ortalamaları	177
Şekil 4.4 Deney Grubunun Ön Test ve Son Test İkna Edici Yazma Puanı Ortalamalarının Karşılaştırılması	177
Şekil 4.5 Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test İkna Edici Yazma Puanı Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	178
Şekil 4.6 Ağ Bağlantılı İkna Edici Yazma Sürecine İlişkin Dokusal Boyutu	180
Şekil 4.7 İkna Etme Sürecinde Retorik Araçlar ve Dil-Anlatım Stratejileri	199
Şekil 4.8 Katılımcıların Reklam Metnine İlişkin Retorik Stratejiler.....	203
Şekil 4.9 Katılımcıların Broşür Metnine İlişkin Retorik Stratejileri	208
Şekil 4.10 Katılımcıların Mektup Metnine İlişkin Retorik Stratejiler.....	213
Şekil 4.11 Katılımcıların Kişisel Yazar Ağlarına İlişkin Retorik Stratejileri.....	216
Şekil 4.12 Katılımcı Deneyimlerinin Yapısal Boyutu.....	217

GÖRSELLER DİZİNİ

Görsel 3.1 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Reklam Metni Ön Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı	140
Görsel 3.2 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mektup Metni Ön Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı	141
Görsel 3.3 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Broşür Metni Ön Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı	141
Görsel 3.4 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Reklam Metni Son Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı	142
Görsel 3.5 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mektup Metni Son Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı	142
Görsel 3.6 Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Broşür Metni Son Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı	143
Görsel 3.7 Reklam Analizi Örneği.....	156
Görsel 3.8 Reklam Metnine İlişkin Planlama Örneği	156
Görsel 3.9 Mektup Türüne İlişkin Hedef Kitle Stratejileri	157
Görsel 3.10 Müze Tanıtımına İlişkin Planlayıcı Grafikleri	157
Görsel 3.11 Broşür Metnine İlişkin Organizasyon Yapılandırması.....	158
Görsel 3.12 Müze Tanıtımında İddiaları Detaylarla Destekleme Aşaması.....	158
Görsel 3.13 İkna Edici Nedenler Geliştirme Örneği.....	159
Görsel 3.14 Metin Taslağı Oluşturma	159
Görsel 3.15 Kelime Bankasından Seçim Yapma	160
Görsel 3.16 Reklam Metni Örneği	160
Görsel 3.17 Broşür Türüne İlişkin Örnek Metin	161
Görsel 3.18 Mektup metnine ilişkin örnek metin.....	161
Görsel 3.19 Bağlantılı Öğrenme Ortamı	163
Görsel 3.20 Ağ Topluluğundaki Bağlantı Paylaşımları	163

Görsel 3.21	Ağ Topluluğundaki Anket Paylaşımları	164
Görsel 3.22	Yazar Ağına Başlangıç	165
Görsel 3.23	Örüntü Tanıma Süreci	165
Görsel 3.24	Kişisel Öğrenme Ağı Görselleri	166
Görsel 3.25	Kişisel Öğrenme Ağı Görselleri	166
Görsel 4.1	Katkı ve Katılım Süreci Bağlantı Paylaşımları	185
Görsel 4.2	Katkı ve Katılım Süreci Bağlantı Paylaşımları	185
Görsel 4.3	Katkı-Katılım Süreci Anket Paylaşımları.....	186
Görsel 4.4	Katkı-Katılım Süreci Anket Paylaşımları.....	186
Görsel 4.5	Katkı-Katılım Süreci Ürün ve Sayfa Tanıtımları	187
Görsel 4.6	Katkı-Katılım Süreci Ürün ve Sayfa Tanıtımlar	188
Görsel 4.7	Kişisel Yazar Ağı Araçlarına İlişkin Paylaşımları	188
Görsel 4.8	Kişisel Yazar Ağına Başlangıç (1)	191
Görsel 4.9	Kişisel Yazar Ağına Başlangıç (2)	192
Görsel 4.10	Kişisel Yazar Ağına Başlangıç (3)	193
Görsel 4.11	Kişisel Yazar Ağı 1	194
Görsel 4.12	Kişisel Yazar Ağı 2	194
Görsel 4.13	Kişisel Yazar Ağı 3	195
Görsel 4.14	Kişisel Yazar Ağı 4	195
Görsel 4.15	Kişisel Yazar Ağı 5	196
Görsel 4.16	Katılımcı (1) Reklam Metni Tasarım	200
Görsel 4.17	Katılımcı (4) Reklam Metni	201
Görsel 4.18	Katılımcı (6) Reklam Metni	201
Görsel 4.19	Katılımcı (5) Reklam Metni Tasarımı	202
Görsel 4.20	Katılımcı (7) Reklam Metni Tasarımı	202
Görsel 4.21	Katılımcı (2) Müze Tasarım	204

Görsel 4.22 Katılımcı (4) Broşür Metni	205
Görsel 4.23 Katılımcı (5) Müze Tasarımı	206
Görsel 4.24 Katılımcı (1) Broşür Metni	206
Görsel 4.25 Katılımcı (7) Broşür Metni Tasarımı.....	207
Görsel 4.26 Katılımcı (8) Müzeye İlişkin Broşür Metni Taslağı	207
Görsel 4.27 Katılımcı (6) Müze Broşürü	208
Görsel 4.28 Katılımcı (1) Mektubu	210
Görsel 4.29 Katılımcı (2) Mektup	210
Görsel 4.30 Katılımcı (4) Mektup Metni	211
Görsel 4.31 Katılımcının Çevre Temasına İlişkin Mektup Metni Tasarımı (1).....	211
Görsel 4.32 Katılımcının Çevre Temasına İlişkin Mektup Metni Tasarımı (2).....	212
Görsel 4.33 Katılımcının Çevre Temasıyla İlgili Mekan Tasarımı Metni	212

1 GİRİŞ

Araştırmanın bu bölümünde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayıtlar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Sorun

Dil insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, bireylerin düşünme süreçlerini yönlendiren etkili araçlardan biridir. Geertz'e göre (1973, s.89) "dil insanlar tarafından inşa edilen ve onların dünyayla ilgili bil bilgi, inanç ve tutumlarını geliştirmelerine, iletmelerine ve sürdürmelerine olanak tanıyan semiyotik bir ağıdır". Dil, bize anlamlar dünyasının nasıl yapılandırıldığını göstermektedir. Dünyaya ilişkin görüşünü oluşturmak, düzenlemek ve etrafındaki insanlarla etkileşim kurmak için çocuk ana dilini kullanır (Halliday, 1978, s.37). Dil, insanlara hem dünyayı yorumlama araçlarını hem de kendilerinin ve başkalarının dünya algılarını etkilemek için kullanabilecekleri bir dizi yöntem sağlarken bireylerin başkalarıyla olan etkileşimlerini yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Mulholland, 1994, s.6). Bireyler iletişim sürecinde birbirlerinin düşüncelerini, davranışlarını ve tutumlarını yönlendirmek için ikna edici dili kullanırlar.

İkna iletişimcinin karakterini, tutumunu, fikrini kullanarak, kendi yollarını hedef kitleninkiyle özdeşleştirerek ve onun dilini kullanarak düşüncelerini, tutumlarını ve eylemlerini değiştirmeyi içerir (Burke, 1984, s.18). İkna aynı zamanda, bir düşüncüyü, davranışı ya da tutumu şekillendirmeye, değiştirmeye veya güçlendirmeye yönelik bir yaklaşım olarak anlaşılmaktadır (Morgan ve Miller, 2002, s.164). İkna edici iletişim sürecinde bireyden meslektaşlarını, yurttaşlarını, hükümetleri ve bürokratları ikna edecek şekilde önemli konularda bir pozisyon alarak kendini ifade edebilmesi beklenir (Crowhurst, 1990, s. 349). İnsanları harekete geçirmek, algı oluşturmak, tutum değişikliği yaratmak, bir düşüncenin benimsemesini sağlamak, karar alma süreçlerini etkilemek amacıyla retorik figürler, dilsel araçlar ve argüman yapısını kullanan ikna sanat, zanaat ve bilimi birleştirir (McGuire, 2000, s.111). Her gün medyanın insanlara ne hakkında düşünceleri gerektiğini söylemeleri, sosyal rol ve kimlik satın almaları için seslenmeleriyle ikna toplumsal yaşamın dokusuna nüfuz eder. Bu nedenle etkili ikna yolları ve araçlarının araştırılması ve öğrenilmesi önemlidir (Zuwerink ve Devine, 1996, s.931). Hess (2009, s.12) ikna edici söylemin öğretilmesi ve öğrenilmesinin eğitimde demokrasiyi benimseyen bir yaklaşım olduğunu belirtmiştir. Etkili iş iletişimi için de

öğrencilerin güçlü argüman ve kanıtlar oluşturabilmeleri gerekmektedir (Stevens, 2005, s.62). İkna edici dilin etkili kullanımında yazma becerisi önemli bir yere sahiptir. Başkalarını ikna etmek, yazma eğitiminin temel amaçlarından biridir (Nelson 2007, s.18). Yazmak, bilgilerin büyük bir ayrıntı ve doğrulukla toplanmasını, korunmasını ve iletilmesini mümkün kılarken başkalarını ikna etmek için esnek bir araçtır (MacArthur, Graham ve Harris, 2004, s.126).

Cooper'a (1986, s.366) göre yazma sosyal dünyayı oluşturan iç içe geçmiş sistemler içinde kendimizi konumlandığımız etkinliklerden biridir. Dünyayı görünür hale getiren bir temsilimiz olan yazma hem süreci hem de ürünü somut hale getirirken, deneyimimizin üç boyutu olan bağlam, analiz ve sentez süreçlerini anlam yaratmak için birbirine bağlar (Emig, 1977, s.127). Dilbilgisi, retorik, mantık ve diyalektik ekseninde birleşen ikna edici yazma ise, çeşitli disiplinlerde etkili iletişimi sağlamak için retorik araçların ve dilin ustaca kullanılmasıdır (Kinneavy, 1969, s.297). Yazmayan insanlar bugünün dünyasında iletişim, öğrenme ve kendini ifade etmek için değerli bir aracı kaybederek dezavantajlı duruma düşerken zayıf yazma becerileri de istihdam ve ileri eğitim fırsatlarını kısıtlamaktadır (MacArthur, Graham ve Harris, 2004, s.134). Morley (2007, s.3) yazmanın önemini "harekete geçmeyi seçerek, o sayfaya yazarak, zamanın, varoluşun ve benliğimizin başka bir versiyonunu yaratıyoruz" şeklinde açıklamıştır. Healey (2009, s.8) ekonomide en fazla değere sahip becerilerin (dili manipüle etme, izleyicileri güçlü şekillerde etkileme ve çağrıştırmacı hikayeler, karakterler, imajlar ve sesler oluşturma becerisi) yazma becerisi ile ilişkili olduğunu belirtmiştir.

Gençlerin bekleyen vatandaşlar değil, şimdiki vatandaşlar olarak güçlü, ustaca ifade edilmiş ikna edici mesajlar oluşturmaları önemlidir. Yüksek kaliteli ikna edici mesajlar zihinleri değiştirebilir ve toplum yönetimine ilişkin gündemleri yeniden şekillendirebilir (Thomas ve Brett, 2016, s.294). Etkili ikna edici yazılar oluşturmak için yazarın okuyucu kitlesinin kültürel ve sosyolojik yapısını dikkate alarak grubun yeteneği, motivasyonu, hedefleri ve mesaja nasıl cevap vereceğine ilişkin tahminlerde bulunması gerekmektedir (Dillard ve Marshall, 2003, s.486). İkna edici yazmada başarılı olan yazarların eğilimi okuyucu kitlesini iddiaların ham gücüyle kendi yolundan görmeye zorlamak yerine, okuyucu kitlesinin yazma konusunu nasıl anladığını, dünya görüşlerinin neler olduğunu ve konunun hangi şekillerde sunulduğunda okuyucu kitlesinde yankı uyandıracağını anlamaya odaklanmaktır (Clark, 2003, s.65). Bu çıkarımlar doğrultusunda ikna edici

yazma eğitiminin, öğrencilerin okuyucu kitlesiyle etkileşim kurabileceği, okuyucu kitlesini analiz edebileceği, okuyucu ile yazarın etkileşim kurabileceği alanlar yaratılarak öğretilmesini gerektirir.

Son yıllarda teknolojiadaki gelişmeler bireylerin iletişim kurma süreçlerini ve biçimlerini köklü bir şekilde değiştirmiştir. Hem sözlü hem de yazılı dillerin özelliklerini bünyesinde barındıran sosyal ağlar iletişim ve öğrenmede dil, yazma ve baskıdan sonra “4. Devrim” olarak kabul edilmektedir (Harnard, 1991, s.46). Küresel bir bilgi alanından daha fazlasını yaratma fikrine sahip olan ağlar “sosyal doku” inşa ederek (Anderson, 2007, s.14) kültür, dil ve teknolojinin birlikte gelişmesini sağlayarak toplumsal etkileşim aracılığıyla dilin yapılandırılmasının merkezi haline gelmektedir. Ağ toplumunda, erişilebilir bilgi, sürekli değişen ve gelişen teknolojilerle katlanarak artarken Web 2.0’ın ortaya çıkışı, resmi eğitim kurumlarının içinde ve dışında yeni iletişim biçimleri ve bilgi oluşumu için fırsatlar yaratmıştır (Goldie, 2016, s.1064). Bu fırsatlar öğrenenlerin iletişim kurma ve öğrenme süreçlerindeki tercihlerini etkilemiştir. Birçok yaratıcı yazar, yeni ortaya çıkan bir hikaye anlatma türü olarak dijital medyaya ve çevrimiçi okuryazarlığa daha fazla ilgi duymaktadır (Skains, 2017, s.106). Kullanıcıların sürekli olarak dijital teknolojilerden etkilendiği bir zamanda, teknolojilerin kontrolünü elinde tutmak yerine, ikna edici ilkelerin anlaşılması esastır (Gram-Hansen, 2021, s.385). İnternet toplum genelinde yayılmaya devam ederken, öğrencilere bu yeni ortamı kullanarak ikna edici mesajların nasıl üretileceğini öğretmek önem kazanmaktadır (Daugherty ve Reece, 2002, s.46). Bu durumda ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesinde e-öğrenme ortamlarının rolünün tanımlanması önem kazanmaktadır.

Rotherham ve Willingham’a (2009, s.19) göre günümüz okullarının tasarımının öğretmenlerin koridorun sonundaki öğretmenden daha fazlasıyla işbirliği yapmasını sağlayacak teknoloji alt yapıya sahip olması gerektiğini belirterek 21. yüzyıl sınıflarındaki öğrenme ortamının özelliklerini tanımlamıştır. 21. yüzyıl sınıflarında çevrimiçi iletişim becerileri giderek daha önemli hale geldikçe öğrenciler çevrimiçi kitap kulüplerine, bilim forumlarına veya diğer sanal tartışma biçimlerine katılımdan yararlanır (Larson ve Miller, 2012, s. 122). Öğrenciler bu süreçte iletişimin doğası ve seviyelerine ve kimlerin katılabileceğine karar vermenin yanı sıra, öğrenmenin içeriğini belirlemede etkindir (Porath ve Hagerman, 2021, s.27). Öğretmenler çevrimiçi konular ve çevrimiçi bir izleyici kitlesi sağlayarak ikna edici yazma tutkusunu aşılayabilirler; bu tutku, onları

sadece onları geleceğe hazırlamakla kalmayacak, aynı zamanda ikna edici yazma becerilerini geliştirecektir (Morton Standish, 2014, s.423).

Barrot (2021, s.107) yazma eğitiminde Facebook gibi teknolojilerin kullanılmasının etkileşimli, esnek, erişim olanağının sınırsızlığı, okuyucu kitlesine uygun yazmadaki farkındalığı artırma özelliklerinden dolayı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Engstrom (2019, s.143) çalışmasında “Wikipedia” kullanmış ve öğrencilerin ikna edici özgeçmiş yazma becerilerini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Jones (2012, s.28) ise “Twitter” uygulamasının ikna edici mesaj yazma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini belirtmiştir. Wang (2019, s.558) ağ tabanlı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen işbirlikçi yazma etkinliklerinde etkileşim ve akran dönütleri gibi sosyokültürel faktörlerin yazmanın düzenlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Ağ tabanlı öğrenme ortamlarında zaman ve yer kısıtlaması olmadan, öğrenciler yazma süreçlerinde sınırsız bilgiye ulaşabilmekte ve kolay paylaşım fırsatı elde etmektedir (Lee ve Baylor, 2006, s.344). Bu durum öğrenenlerin gelişen teknolojiler ve hızla artan bilgi kaynakları arasında teknolojinin sunduğu fırsatlar dalgasında sörf yapmayı öğrenmelerini, yaratıcı ortamlar yaratmalarını, öğrenme bağlamlarını tanımlamalarını gerektirir (Anderson, 2010, s.40). 21. yüzyıl sınıflarında öğrenenlerin ikna edici yazma becerilerinin geliştirilmesini hedef alan yazma eğitiminin yazma süreçlerini planlayan ve yöneten, işbirlikçi aktif bağlantılar kuran yazarlar olmasını sağlaması gerektirmektedir.

Öz düzenleme teorisine dayalı stratejiler öğrencilere kendi yazma hedeflerini planlamayı, belirlemeyi ve ona ulaşmayı öğretmektedir. Öğrenciler ikna edici yazılarında etkin stratejiler kullanarak yazmadan önce konunun her iki yönünü de destekleyecek fikirler üretmek yansıtıcı olmayı öğrenirler (De La Paz, 2001, s. 38). İyi bir ikna edici yazar, hedef kitlenin sosyal statüsünü, yaşını ve diğer özelliklerini dikkate alarak hangi duygudan yararlanacağını bilmelidir (Mshvenieradze, 2013, s.1940). İkna edici yazma, öğrencilerin daha üst düzey düşünmesini gerektirirken ayrıca öğretmenler ikna edici yazmayı stratejik bir öğrenme aracı olarak kullanabilirler (Wollman-Bonilla, 2004, s. 504). Öz düzenleme stratejilerine dayalı ikna edici yazma "Nereye gidiyorum?" "Nasıl gidiyorum?" "Sırada nereye?" sorularıyla, öğrencilerin yazma süreçlerinin kalitesine yönelik fırsat ve zorlukları belirlemek için gerçekleştirdiği yansıtıcı değerlendirmeleri içerir (Andrade, 2010, s.98). Öz düzenleme stratejilerinde yetkin olan öğrenciler sadece

ne yazacaklarını ve nasıl yazacaklarını değil, aynı zamanda kendi iletişimsel hedeflerine ve metnin retorik amacına ulaşmak için neden belirli bir şekilde yazılması gerektiğini de bilmektedir (Negretti, 2012, s.178). Ağ bağlantılı ikna edici yazma süreçlerinde öğrenciler hem yazar ağlarını oluştururken hem de okuyucu kitlesini ikna ederken stratejik iletişim yeteneğine ve özerk öğrenen olarak yazma süreçlerini yönetme becerisine ihtiyaç duymaktadır. Bağlantıcılık teorisi ağlar üzerinde öğrenme sürecini, öğrenen rolleri ve öğrenme ortamlarının tasarımına ilişkin stratejik olarak yaklaşmamızı sağlayan bir bakış açısı kazandırmaktadır.

Siemens (2004, s.5) bağlantıcılık teorisini “kaos, ağ, karmaşıklık ve öz düzenleme teorileri tarafından keşfedilen ilkelerin bütünleştirilmesi” olarak tanımlamıştır. Bağlantıcılık, sosyal ve kültürel bağlamın rolünü vurgulayan bir öğrenme hipotezidir. Teknolojik eğilimler ve kültürün bir sonucu olarak bilginin ağlar üzerinde işbirliği içinde yeniden oluşturulmasına odaklanmaktadır (Martinez ve Frutos, 2018, s.21). Günümüzün dijital olarak birbirine bağlı dünyasında eğitime küresel bir bakış açısı getiren bağlantıcılık, öğrenenlerin küresel profesyoneller olarak yaşam boyu öğrenme ve istihdam edilebilirlik beceriyle donatılmasını öngören yeni bir paradigmadır (Aponte ve Jordan, 2020, s.419). Downes (2008, s.82) bir teori olarak bağlantıcılığın ağdaki özerklik ve çeşitliliğe odaklandığını ve başarılı bir ağın “çeşitlilik, katılımcıların özerkliği, açıklık, bağlantı” gibi özellikleri içermesi gerektiğini belirtmiştir. Pettenati ve Cigognini (2007, s.50) bağlantıcılığın öğrenen rolünü “sürekli değişim ve yaratıcı ol” şeklinde ifade etmiştir. Öğrenme sürecine ve öğrenen rollerine ilişkin bu çıkarımlar günümüz sınıflarından farklı bir resme sahip olan öğrenme ortamı tasarımlarını gerektirir.

Thota (2015, s.85) bağlantıcılık temelli öğrenme ortamının özelliklerini “farklı bakış açılarını cesaretlendiren, öğrencilerin kendi bilgilerine, değerlerine ve kararlarına göre katkıda bulunmaları için bireysel özerkliğe izin veren, interaktif bilgi üretilmesini sağlayan” şeklinde ifade etmiştir. Bağlantılı öğrenme ortamları sosyal ilişkilerin coğrafyasını değiştirir, çocukların popülerliklerini ve sosyal ilişkilerini güçlendirir, öğrencileri belirli topluluklara veya kültürlerarası ilişkilere bağlar, üyelerinin görünürlük alanını artırır (Livingstone ve Sefton-Green, 2016, s.83). Bağlantılı çevrimiçi kurslarda, etkileşimli, aktif, yansıtıcı öğrenme ortamının sunduğu fırsatlardan yararlanmak için öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmeleri, ağ araçlarında öz düzenleme stratejilerine, işbirlikçi yaklaşıma ve etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekir (Ferguson ve

Sharples, 2014, s.103). Etkili bağlantılı öğrenme ortamları yaratmak için eğitimi tasarımcısı etkinliklerini ilginç bir hikaye çizgisine yerleştirmeli, geri bildirimler için anlamlı fırsatlar sunmalıdır (Brown ve Voltz, 2005, s.8). Bağlantısal öğrenme ortamında öğrenenler öğrenmek istedikleri konuyu, katılmak istedikleri etkinliği seçeceklerdir ancak zamanı yönetmeleri, kendi öğrenme hedeflerini belirlemeleri, kaynakları bulmaları, yeni araçlar denemeleri ve onları çalıştırmaları gerekir (Kop, 2011, s.21). Bunun için ağ tabanlı öğrenme etkinliklerine kişisel öğrenme ağlarının dahil edilmesi etkili bir yöntemdir.

Sosyal öğrenme ve bağlantıcılık teorileri üzerine inşa edilen kişisel öğrenme ağları, bir öğrenci ve kendilerini çevreleyen bağlantılardan ve kişilerden oluşur (Richardson ve Mancabelli, 2011, s.10). Kişisel öğrenme ağı, öğrencinin farklı dijital alanlardaki bağımsız öğrenme deneyimlerine rehberlik etmek için kaynaklar ve tavsiyeler sağlar (Tour, 2017, s.182). Kişisel öğrenme ağı ile coğrafya, arka plan, dil ve kültürün geleneksel engelleri şeffaf hale gelir (Warlick, 2009, s.13). Kişisel öğrenme ağları, 21. yüzyıl profesyonel gelişim menüsünde kendin yap parçasıdır. Kişisel öğrenme ağlarını oluşturmak, büyütmek ve beslemek öğrenenlerin dijital araçlarda ustalaşmasını ve kaynakları (bireyler, kaynaklar ve kuruluşlar) güvenli, etkili ve etik bir şekilde seçmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir (Nussbaum-Beach, 2012, s.26). Öğrenenlerin sosyal ağ topluluğundaki çeşitliliğe yönelik bir farkındalık geliştirmeleri ve alternatif görüşler için önemli oyuncularını aramaları kişisel öğrenme ağının temelidir ve öğrenmeyi öğretmenin kolaylaştırıcısıdır (Elliott, 2010, s.49).

Kişisel öğrenme ağları, bağlantılı ortamlarda öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçları için neyin işe yaradığını belirlemesi, katılım sürecini stratejik bir şekilde düzenlemesi, işbirliğine dayalı bir öğrenme yaklaşımını benimsemesi ve yaşam boyu öğrenenler olması için fırsatlar sunmaktadır (Moreillon, 2016, s.69). Öğrenciler kişisel öğrenme ağları ve stratejilerine ilişkin diyagramlar ve grafikler oluşturarak kendi görüşünü dinamik olarak haritalandırır, yönetir ve bileşenleri kişisel ihtiyaçlarına göre yapılandırmasını sağlar. (Littlejohn, Milligan ve Margaryan, 2012, s.230). Öğrenciler bağlantılı öğrenme ortamlarında öğrenme hedeflerini ve materyallerini belirler, bağlantı kurar, içerik üreterek katkıda bulunur ve anlamı yapılandırır. Bu süreçlerin haritalandırılması öğrencilerin ağlar üzerinde öğrenme süreçlerini yönetmelerinde etkilidir. (Siemens, 2013, s.9). Crosslin (2021, s.18) bağlantılı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğrenme

süreçlerine ilişkin seçim yapma ve karar verme fırsatını elde ettiğini, kişisel öğrenme ağlarını oluşturarak öğrenme ortamının ortak tasarımcısı haline geldiğini belirtmiştir. Yazma eğitiminde öğrenenlerin bağlantısal bir ortamda yazma süreçlerini yönetmelerine ilişkin yazarların kişisel öğrenme ağı haritalarını görselleştirmeleri ağı bağlı öğrenme stratejilerini geliştirmede önemli etkiye sahiptir (Tham, Duin, Veeramoothoo ve Fuglsby, 2021, s.12). Bu çıkarımlar doğrultusunda bağlantıcılık teorisi öğrencilere ağı bağlantılı öğrenme ortamlarındaki ikna edici yazma süreçlerine stratejik bir bakış açısı sunarken, öğrencilerin ağlardaki okuyucu kitlesine yönelik farkındalık geliştirmelerini ve yazma ortamlarının mimarları olmalarını öngörmektedir. Bağlantıcılık teorisinin yazma eğitimine sunduğu fırsatlara ilişkin betimleme yapmak için alan yazındaki yansımalarına bakmak gerekir.

Alan yazın incelendiğinde ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesinde e-öğrenme araçlarının rolüne ilişkin (Morton-Standish, 2014; Hill, 2015; Ge ve Gretzel, 2018) ve bağlantıcılık (McElvaney ve Berge, 2009; Utecht ve Keller, 2019; Oddone, 2022) ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. Ancak bağlantıcılık ve yazma becerisinin (Tham vd., 2021; Al Maawili, 2022) birlikte ele alındığı araştırmalar azdır. E-öğrenme ortamlarının sunduğu çoklu fırsatların ve bağlantıcılığın ağlar üzerindeki öğrenmeye ilişkin ilkelerinin ikna edici yazma eğitimine uygulanması gerekmektedir. Öğrenenlerin ağlar üzerindeki öğrenmelerinde farkındalık yaratmak için kişisel öğrenme ağları oluşturma sürecini deneyimlemelerine ihtiyaç vardır. Ağı bağlantılı öğrenenlerin yer aldığı 21. yüzyıl sınıflarında ikna edici yazma süreçlerini planlayan, okuyucu kitlesinin özelliklerini analiz eden, yazma hedeflerine uygun olarak etkili stratejiler geliştiren ve ağlar üzerindeki öğrenme stratejileri etkin kullanan yazarlar olabilmeleri için bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ikna edici yazma becerisine etkisinin belirlenmesi ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda araştırmanın problemi “Bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

1.2 Amaç

Bu araştırmanın amacı bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine yönelik etkisini belirlemek ve yazma süreçlerinde oluşturdukları kişisel öğrenme ağlarını nasıl anlamlandırdıklarını betimlemektir. Araştırmanın amacı kapsamında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- Bağlantıcılık temelli oluşturulan kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine etkisi var mıdır?
- İlkokul 4. sınıf öğrencileri bağlantıcılık temelli ikna yazma eğitiminde kişisel öğrenme ağı oluşturma süreçlerinin dokusal boyutuna ilişkin olarak ne deneyimlemektedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma süreçlerinde metin türlerine göre kullandıkları retorik araçlar ve dil-anlatım stratejileri nelerdir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencileri bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitiminde kişisel öğrenme ağı oluşturma süreçlerinin yapısal boyutuna ilişkin olarak nasıl deneyimlemektedir?
- İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitiminde kişisel öğrenme ağı oluşturma süreçlerinde deneyimin özü nedir?

1.3 Önem

Dil iletişim aracı olmanın yanı sıra bireylerin düşüncelerini oluşturmalarında ve ifade etmelerinde önemli bir araçtır. Dilsel seçimlerimiz düşüncelerimiz tarafından yönlendirilirken, dünya hakkındaki düşüncelerimiz ve hislerimiz de kullandığımız dil tarafından şekillendirilir (Lakoff, 1973, s.47). İletişim ve dil düşüncelerin organize edilmesini ve iletilmesini sağlayarak, toplumsal yaşamı şekillendirir, boyutunu değiştirir ve yeniden yapılandırır. Kültürleri, ekonomik ve dini sistemleri, yasaları, dilleri ve etik kodları nedeniyle toplumlar büyük ölçüde iletişim ve dilin yapısıyla ilgilenirler (Cherry, 1966, s.6). Toplum tarafından yapılandırılan ve inşa edilen dil, kendimizi biz olarak düşünmemizi sağlar ve her birimizin kimliği dilimiz tarafından oluşturulmaktadır (White, 1986, s.1962). Dil kullanımı ve bağlamı eğitim, ekonomi ve politikayla ilgili olarak fikirleri etkiler ve dil görüşler, fikirler, pazarlama dünyasını etkisi altına alırken onlardan etkilenir. Dilin bu kullanımına ilişkin görüşler, ikna etme sürecini içermektedir (Irvine, 1989, s.249).

İnsanların yeryüzündeki değişim yaratma, çevreyi değiştirme ve toplumu yapılandırma arzusu etkileşim sürecinin ikna, etki, güç ve retorik açıdan karakterize edilmesine neden olmuştur (Foss ve Griffin, 1995, s.2). Dil ve ikna, iletişim sürecinde toplumların hazırlanmasında, kontrol edilmesinde ve etkilenmesinde hayati öneme sahiptir. Güçlü toplumlar konuşma yazarları, gazete editörleri, politikacılar gibi güçlü ikna edicilere sahiptir (Partington ve Taylor, 2017, s.8). Her gün medyanın insanlara ne ve ne hakkında

düşünceleri gerektiğini söylemeleri, sosyal rol ve kimlik satın almaları için seslenmeleriyle ikna toplumsal yaşamın dokusuna nüfuz eder (Zuwerink ve Devine, 1996, s.931). Bireylerin ikna için gerekli becerileri kazanmasında yazma becerisi önemli bir yere sahiptir. Başkalarını ikna etmek için yazıyı kullanmak, yazılı söylemin temel amaçlarından biridir (Nelson 2007, s.18).

Yazmak hem zaman hem de mekan bakımından birbirinden uzak insanlar arasındaki iletişimi sağlarken aynı zamanda daha büyük insan grupları arasındaki bir miras ve amaç duygusu geliştirir (Graham ve Perin, 2007, s. 445). Yazmayan insanlar bugünün dünyasında iletişim, öğrenme ve kendini ifade etmek için değerli bir aracı kaybederek dezavantajlı duruma düşerken zayıf yazma becerileri de istihdam ve ileri eğitim fırsatlarını kısıtlamaktadır (Graham, Harris ve McArthur, 1991, s.282). Dell (1964, s.501) öğrencilerin yazarak duygu ve düşüncelerinin ne olduğuna dair daha net bir resim elde ettiğini, yapıcı bir güç duygusu kazandığını ve yazının iletişim yönü aracılığıyla bir izleyici kitlesini, fikirlerinin geçerliliğinin tanınmasını, anlaşılma ve kabul edilme duygusunu güvence altına alabileceğini belirtmiştir. Healey (2009, s.6) ekonomide en fazla değere sahip becerilerin (dili manipüle etme, izleyicileri güçlü şekillerde etkileme ve çağrıştırmacı hikayeler, karakterler, imajlar ve sesler oluşturma becerisi) yazma ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. İnsanlar ikna edici yazmayı tavsiyelerde bulunmak, kendi bakış açılarının savunmak ve belirli bir eylem tarzını gerçekleştirmek için kullanırlar böylece ikna edici yazı toplumumuza nüfuz eder (Applebee, 1984, s.580). İkna edici yazı benzersizdir; çünkü iddiayı belirterek, kanıt veya verilerle destekleyerek, kanıtları iddiayla ilişkilendirmek için akıl yürütme kullanarak, karşı argümanları öngörerek ve bunların tümünü uygun kelime seçimi, dilbilgisi ile yapar (Boyle ve Hindman, 2015, s.44). Hiçbir yazı türü, gerçek kitleler ve gerçek konular hakkında yazmak için ikna edici yazmadan daha fazla fırsat sağlamaz. Bağlamsal olarak konumlandırılmış yazıyla ilgilenen öğretmenler, ikna edici yazıda zengin fırsatlar bulacaktır. (Crowhurst, 1990, s.350). İkna edici yazmanın önemine ilişkin bu çıkarımlar ikna edici yazma eğitiminin nasıl yürütüldüğünü de önemli hale getirmektedir.

İkna edici yazma eğitimi bağlamını şekillendiren önemli faktörlerden biri de ağ bağlantılı öğrenme ortamlarıdır. Günümüzde teknolojinin hızlı gelişimi ve internet kullanımındaki hızlı artış ve özellikle Web 2.0 ve mobil gelişmelerle birlikte, yeni ve farklı eğitim yapıları, organizasyonları ve ortamlarını bir olasılık haline getirmektedir

(Kop ve Hill, 2008, s.9). Teknoloji, toplumda bilginin yaratılmasını sağlar ve insanlar, bilginin tüketicisi olmaktan, bilginin sosyal inşası sürecinde bilgi üreticisi, aktif oyuncular olmaya geçer (Martinez ve Frutos, 2018, s.22). Bell (2009, s.10) öğrenenlerin sosyal medyayı istesek de istemesek de vahşice tüketceklerini ve öğrencilerin bağlantılı öğrenenler olmasının sonucu olarak öğrenmenin ne fiziksel ne sanal sınıfla sınırlı kalmayacağını ifade etmiştir. Yalnızca metinle büyütülen bir çocuk, çizgi filmlerle büyüyen bir çocuktan veya Facebook'ta büyüyen bir çocuktan farklı düşünecek ve öğrenecektir (Downes, 2010, s.28).

21. yüzyıl sınıflarında öğrenciler çevrimiçi iletişim becerileri giderek daha önemli hale geldikçe çevrimiçi kitap kulüplerine, bilim forumlarına veya diğer sanal tartışma biçimlerine katılımdan yararlanır (Larson ve Miller, 2012, s. 122). Bağlantılı öğrenme ortamları sosyal ilişkilerin coğrafyasını değiştirir, çocukların popülerliklerini ve sosyal ilişkilerini güçlendirir, öğrencileri belirli topluluklara veya kültürlerarası ilişkilere bağlar, üyelerinin görünürlük alanını arttırarak belirli toplumsal kimlikler sergilemelerine izin verir (Livingstone ve Sefton-Green, 2016, s.83). Sosyal hayatlarımızın retorik karmaşıklığına ve yazma sürecine “hashtag, başlık ekleme, kişisel profiller oluşturma” gibi terimlerle ağlar giderek daha fazla aracılık etmektedir. Öğrenciler, bağlantılı öğrenme ortamlarında aktif olarak okuryazarlık ekolojileri yaratır (Walls ve Vie, 2017, s.6). Bu değişimler aynı zamanda ikna edici yazma eğitimini de etkilemiştir.

Ağlardaki ikna edici yazma süreci, yazarların dijital ortamda kendisine sunulan fırsatlarla etkileşime girerek, retorik araçlara ilişkin stratejileri kullanarak yazılarını üretmesi ve paylaşması sürecini içerir (Koehler, 2013, s.395). İkna edici yazma eğitiminde öğrencilerin okuyucuyla özdeşleşmesini, onlarla ortak zemin oluşturmalarını ve onların değerlerini, tutumlarını ve deneyimlerini paylaştığını göstermesini sağlayacak öğrenme ortamlarını tasarlamak önemlidir. (Shen, 2014, s. 1511). Sosyal ağlar, öğrencilerin farklı geçmişlere, kültürlere, dil seviyelerine, okuyucu kitlesine, ilgi alanlarına, tür tercihlerine ve iletişim stillerine sahip öğrencilerin ikna edici metinler oluşturmalarına olanak tanır (Meekings, 2021, s.14). Web tabanlı sosyal ağ araçları, öğrencilere ihtiyaçları ve ilgi alanlarıyla ilgili konularda yazmak, ön yazma, taslak oluşturma, akran değerlendirmesi ve gözden geçirme adımlarını yürütmek, sınıf dışı yazma deneyimlerini gerçekleştirmek, yazar kimliği kazandırmak ve işbirliği için mükemmel fırsatlar sunmaktadır (Boas 2011,

s.28). Bağlantılı öğrenme ortamının sunduğu çoklu fırsatlardan yararlanmak ikna edici yazma eğitiminin stratejik olarak yapılandırılmasını gerektirir.

Öz düzenlemeli stratejilerinde yetkin olan öğrenciler planlama yapar, hedef belirler, öğrenme stratejilerini seçer ve uyarlar, yardım ve geri bildirim arar, etki ve motivasyonu yönetir, çalışma alanlarını tasarlar, hedeflerine doğru ilerlemeyi izler ve değerlendirir. (Andrade, 2010, s.98). İkna edici yazılar yazarken iyi yazarlar söylem bilgisinden, hedef kitleden, konudan ve yazma sürecinden yararlanırlar. Yazarın ikna etme sürecinde sunulan kaynakları ustaca yönetmedeki başarısı öz düzenleme stratejilerindeki yetkinliği gerektirir (Ferretti ve Lewis, 2019, s.1412) . Öz düzenleme stratejileri öğrencilerin kendi yazılarında çekiciliğın nasıl çalıştığının, görsellik ve sözdizimi unsurlarının ikna edici etkiler üretmek için nasıl kullanıldığını ve hangi retorik stratejileri uyguladıklarının farkına varmalarını sağlar (Roskelly, 2012, s.10). Çocukları daha stratejik okuyucular ve yazarlar olmaları için eğitmek, çocukların potansiyel stratejilerin farkına varmalarına, başarıyı iyi stratejilere bağlamalarına, uygun stratejileri seçmelerine ve izlemelerine yardımcı olmayı içerir (Paris ve Paris, 2003, s.90). Öğrenenlerin bağlantılı ortamlarda doğru kaynak ve kişilerle bağlantı kurması, elde ettikleri bilgileri yorumlaması ve anlamlandırması ve ağlardaki örüntüleri tanımlayacak stratejileri etkin olarak kullanabilmesi önemlidir (Shriram ve Warner, 2010, s.7). İlkokul öğrencilerinin bağlantılı öğrenme ortamlarındaki yetkin ikna edici metinler üretmesinde ve usta yazar kimliklerini geliştirmesinde ağ bağlantılı öğrenme süreçlerini açıklayan teorilerden yararlanmak gerekir. Ağ bağlantılı öğrenme süreçlerine ilişkin bakış açısı sunan teorilerden biri bağlantıcılıktır.

Bağlantıcılık Siemens (2004, s.5) tarafından geliştirilmiş “kaos, ağ ve karmaşıklık ve öz düzenleme teorileri tarafından keşfedilen ilkelerin bütünleştirilmesi” olarak tanımlanmış ve bağlantılı öğrenme ortamlarında karar vermeyi öğrenme sürecinin kendisi olarak ifade etmiştir. Downes (2010, s.29) bağlantıcılık teorisinde öğrenenlerin yalnızca öğrenme içeriğini sunduğumuz varlıklar olmadığını aynı zamanda daha geniş ağ için algısal girdi olarak işlev gören öğrenme kaynakları olduğunu belirtmiştir. Teknolojideki artan gelişmeleri ve bunların bilgi edinme durumunu değiştirmedeki etkisini kabul eden bağlantıcılık, bilginin “nerede”, “kimlerle” ve “nasıl elde edileceğine” odaklanarak geleneksel öğrenme teorilerine meydan okuyan yeni bir bilgi paradigması önermektedir

(Corbet ve Spinello, 2020, s.4). Bağlantıcılık öğrenme sürecine ve öğrenen rolüne ilişkin yeni anlayışlar geliştirirken öğrenme ortamlarının tasarımına ilişkin yenilik getirmiştir.

Bağlantılı ilkelere dayalı eğitim tasarımları, akranlar arası öğrenmeler için fırsatlar sağlayan, özerk öğrenme ile karakterize edilen, esnek ve etkileşimli, öğrenenlerin ihtiyaçları ve ilgi alanları tarafından yönlendirilen, öğrenciler arasında bir topluluk duygusunu teşvik eden öğrenme ortamlarını içerir (Mallon, 2013, s.19). Ağ tabanlı öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreçleri, akran değerlendirmeleri, sosyal ve entelektüel uygulamalar ve yansıtıcı düşünme faaliyetleri öğrenenlerin, öğrenme ortamlarının mimarı olma pratiğine kültürel olarak uyum sağlamalarına yardımcı olur (Brown, 2005, s. 29). Öğrencilerin kendi öğrenme ortamlarının mimarları olarak hareket etmeleri için bağlantıların kişisel, işbirliğine dayalı, esnek erişim sağlayan, farklı bakış açılarını bütünleştiren ve çeşitliliğe izin verecek şekilde yapılandırılması gerekir (Brown, Dehoney ve Millichap, 2015, s.5). Bağlantılı ilkeleri öğrenme ortamına taşımanın ve öğrenenlerin öğrenme ortamlarının mimarları olmasını sağlamanın yöntemlerinden biri “Kişisel Öğrenme Ağları” dır.

21. yüzyılın ağ bağlantılı dünyasında bilgiler günler, haftalar veya aylar içinde değişirken hızla genişleyen ve büyüyen verileri işlemek için mükemmel bir araç “Kişisel Öğrenme Ağı” oluşturmaktır (Green, 2020, s.99). Öğrenciler kişisel öğrenme ağı gruplarında aitlik hissi, ifade özgürlüğü, farklı bakış açılarına maruz kalma, iletişim fırsatları gibi birçok kazanım elde etmektedir (Harding ve Engelbrecht, 2015, s.182). Kişisel öğrenme ağlarında öğrenciler toplulukla beraber öğrenir, dijital okuryazarlık geliştirir, iyi ağ oluşturma becerileri edinir ve çevrimiçi olarak etkili bir şekilde işbirliği yapma yeteneğine sahip olur (Ossiannilsson, Uhlin ve Creelman, 2014, s.66). Kişisel öğrenme ağları oluşturmak öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmelerini ve yaşam boyu öğrenen haline gelmelerini destekleyen önemli bir adımdır (Ivanova, 2009). Bu yüzden kişisel öğrenme ağının, çok yönlü öğrenme için bir kanal olduğu konusunda farkındalığı arttırmak, öğrenmeye yönelik yenilikçi bir yaklaşımdır (Oddone, Hughes, Lupton, 2019, s.115). Öğrencileri küresel iş gücüne ve kültürlerarası değişime hazırlamak için, yazma öğretiminde kişisel öğrenme ağlarının yazarlar tarafından görselleştirilmesi ve tartışılması gereklidir (Tham vd., 2021, s.1).

Alan yazın incelendiğinde ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesinde e-öğrenme araçlarının rolüne ilişkin (Morton-Standish, 2014; Hill, 2015; Ge ve Gretzel, 2018) ve

bağlantıcılık (McElvaney ve Berge, 2009; Utecht ve Keller, 2019; Oddone, 2022) ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. Ancak bağlantıcılık ve yazma becerisinin (Tham vd., 2021; Al-Maawili, 2022) birlikte ele alındığı araştırmalar azdır. E-öğrenme ortamlarının sunduğu çoklu fırsatların ve bağlantıcılığın ağlar üzerindeki öğrenmeye ilişkin ilkelerinin ikna edici yazma eğitime uygulanması gerekmektedir. Bu araştırma alan yazına ve uygulayıcılara bağlantıcılık temelinde kişisel öğrenme ağlarının yazma etkinliklerine nasıl uygulanacağına ilişkin rehberlik edebilecek bir çalışma niteği taşımaktadır.

1.4 Varsayımlar

Araştırmada katılımcıların veri toplama sürecinde gerçek performanslarını yansıttıkları ve görüşmeler sırasında samimi davrandıkları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında öğrenim görmekte olan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan deney ve kontrol grubuyla,
- Temel dil becerilerinden yazma becerisiyle,
- Bağlantıcılık teorisiyle,
- 6 haftalık deneysel uygulama süreci ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Bağlantıcılık: Kaos, ağ ve karmaşıklık ve öz düzenleme teorileri tarafından keşfedilen ilkelerin bütünleştirilmesi (Siemens, 2004, s.5).

İkna Edici Yazma: İkna edici yazma çeşitli disiplinlerde etkili iletişimi sağlamak için retorik araçların ve dilin ustaca kullanılmasıdır (Kinneavy, 1987, s.3).

Kişisel Öğrenme Ağı: Kişisel öğrenme ağı, bireyin gayri resmi öğrenmeye erişmek için sosyal teknolojileri kullanarak stratejik olarak geliştirdiği bir insan, bilgi ve kaynaklar ağı (Tour, 2017, s.182).

E-öğrenme: Öğrenme içeriğinin ağlar üzerinde öğrenciler tarafından oluşturulup dağıtıldığı, öğrenme ortamının sınırsız olduğu, daha fazla yaratmak ve iletişim kurmak için öğrenmenin nasıl kullanılacağını esas alan öğrenme türü (Downes, 2005, s.413).

2. ALAN YAZIN

Araştırmanın bu bölümünde kavramsal çerçeve ve araştırma ile ilgili alan yazın taraması hakkında bilgi verilmiştir.

2.1 Dil, İletişim ve İkna

Dil insanlar arasındaki iletişimi sağlayan, bireylerin düşünme süreçlerini yönlendiren ve dünyayı anlamlandırmalarında yardımcı olan en etkili araçlardan biridir. Bireylerin iletişim kurmada ve çevrelerini anlamlandırmada ilk edindiği dil ise ana dilidir. Dil, düşünce ve duyguların ifadesi edilmesini ve iletilmesini sağlayan fonetik semboller sistemidir, toplum içerisinde ifade ve iletişimin esas itibarıyla mükemmel bir araçtır (Sapir, 1949, s.3). İletişim ve dil düşüncelerin organize edilmesini ve iletilmesini sağlayarak, toplumsal yaşamı şekillendirir, boyutunu değiştirir ve yeniden yapılandırır. Kültürleri, ekonomik ve dini sistemleri, yasaları, dilleri ve etik kodları nedeniyle toplumlar büyük ölçüde iletişim ve dilin yapısıyla ilgilirlenirler (Cherry, 1966, s.6). Bilginin bir yerden başka bir yere iletilmesi anlamına gelen iletişimin bileşenleri kaynak, mesaj, alıcı ve kaynak ile alıcı arasındaki bağlantıyı sağlayan iletişim kanalından oluşmaktadır (Miller, 1951, s.7). Dil gönderen, alıcı, mesaj, bağlam, iletişim kanalı ve psikolojik bağlantılarla bireylerin iletişime girmesini ve iletişimde kalmasını sağlamaktadır (Jakobson, 1987, s. 68). “Dil insanlar tarafından inşa edilen ve onların dünyayla ilgili bilgi, inanç ve tutumlarını geliştirmelerine, iletmelerine ve sürdürmelerine olanak tanıyan tarihsel olarak aktarılan bir semiyotik ağ” olarak tanımlanabilir ve ana dillerini yetkin olarak kullanmayan insanlar olan bu semiyotik ağın tarihsel olarak kendilerine aktarılmasına izin veremezler (Geertz, 1973, s. 89).

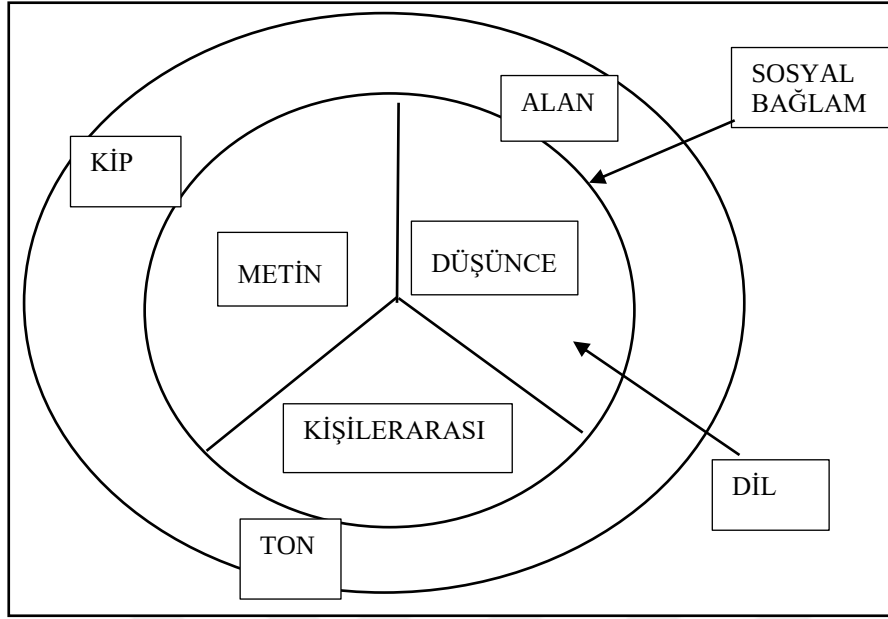
Dil toplum tarafından yapılandırılan, paylaşılan ve kolektif bir süreçtir, çünkü dilin kendisi toplumsal olarak inşa edilir ve toplum tarafından tanımlanır. Aynı zamanda dil, “kendimizi biz olarak düşünmemizi sağlayan paylaşılan beklentiler ve ortak terimler kümesidir” ve her birimizin kimliği dilimiz tarafından oluşturulmaktadır (White, 1986, s.1962). Dilsel seçimlerimiz, düşüncelerimiz tarafından yönlendirilirken dünya hakkındaki düşüncelerimiz ve hislerimiz de kendimizi ifade etme şeklimizi belirler. Bu nedenle dili kullanma biçimimiz dünya hakkındaki hislerimiz ve düşüncelerimizin bir yansımasıdır (Lakoff, 1973, s.47). Dilin iletişim, düşünce ve duyguları ifade etme ve kimlik oluşturma sürecindeki rolü bireylerin dünyaya ilişkin algılarını ve anlamlandırma süreçlerini etkilemektedir.

Aksan’a (1999, s.15) göre “Biz dünyayı anadilimizin penceresinden görür, evreni anadilimizin kavramlarıyla biçimlendiririz”. Dil, bize anlamlar dünyasının nasıl yapılandırıldığını göstermektedir. Bireyler dil aracılığıyla dünyaya ilişkin görüşünü oluşturur ve düzenler. Dil aracılığıyla öğrendikçe dil hakkında bilgi edinir ve bu temeller üzerine dünya görüşünü oluşturur (Halliday, 1978, s.37). İletişim resminden doğal olarak çıkan anlamının bilişsel boyutu, bir cümlenin anlamını anlamak, cümlenin hangi düşünce veya düşünceleri kodladığını bilmektir. (Harman, 1975 s.271). Bu nedenle dil sadece iletişimin değil, aynı zamanda anlamlandırmanın bir aracıdır.

Eğer dili sadece bir iletişim aracı olarak değil, aynı zamanda bir anlam yaratma aracı olarak ele alırsak, sınıflarımızda neler olup bittiğini görmek mümkün olur (Berthoff, 1984, s.745). Düşünce dili harekete geçirirken, dinleme, okuma, konuşma ve yazma da daha fazla düşünceyi harekete geçirir ve böylece öğrenme döngüsü devam etmektedir. Bu, dilin öğrenmedeki rolünü iletişimsel olanın ötesine taşır (Bearne, 1999, s.9). Dilin öğrenmedeki rolü anlamlandırma süreçlerine vurgu yaparak, onu derinlemesine analiz etmemize yarayan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişkileri incelememize olanak tanımaktadır (Cummins, 1981, s.6). Dil sadece anlamlandırma ve öğrenme sürecinde değil, aynı zamanda toplumların yapılandırılması, kültürü temsil etme ve aktarma aracı olarak önemli rol oynamaktadır.

Dilbilimciler anlamlandırma sürecinde dil ve dil kodlarının yapısıyla ilgilenirken, sosyal bilimciler bu yapıları olduğu gibi kabul eder ve dilin bireylerin evrene ilişkin algısını belirlemesiyle ilgilenirken dil yaygın olarak kültürle ilişkilendirilir (Gumperz, 1967, s.224). Kültür, bir sosyal grubun maddi üretimleri, sanat eserleri, edebiyatı, sosyal kurumları ve bunların tarih aracılığıyla yeniden üretilmesi, korunması için dilin temsil etme biçimine odaklanır (Kramsch, 1995, s.92). Kültür ve dil arasındaki ilişki, yazar karakterlerini oluştururken, okuyucunun metinde anlamasını, çıkarım yapmasını ve tepki vermesini seçtiği şeyler üzerinden kültürel değerleri metne yansıtmasında görülür (Brooks, 1968, s.215). Kültür ve dil bilişsel süreçler üzerinde derin etkilere sahiptir. Farklı kültürel veya dilsel geçmişlere sahip insanlar farklı şekilde düşünür ve anlamlandırır (Lambert, 1973, s.6). Dilin ve kültürün bireylerin anlamlandırma süreçlerine olan etkisini belirlemek için dilin toplumsal bağlamla olan ilişkisini belirlemek gerekir. Şekil 2.1’de dil ve toplumsal bağlam arasındaki ilişki gösterilmiştir.

Şekil 2.1



Kaynak: Thomas, 2014, s.75.

Dilin toplumsal bağlamla ilişkisi, hakkında yazılan veya konuşulan konu (söylem alanı) iletişim kuran ve iletişim kurulan kişilerin rolleri (söylem tonu) ve dilin toplumsal bir eylemde oynadığı rolle (söylem kipi) ilgilidir (Halliday 1993, s. 113). İletişim, dil, düşünce ve toplumsal bağlam etrafında yaratılan anlamlandırma süreci dilin sosyal rolüne vurgu yapmaktadır. Dilin ve sosyokültürel yapıların birbirine bağımlılığı, çocukların iletişim tarzları, sosyal kimlikleri ve rolleri, toplumsal bağlamda dili kullanma biçimlerine dair bir resim sunar (Schieffelin ve Ochs, 1986, s.163). Dili, toplumsal mimari tarafından şekillendirilen iletişim aracı olarak düşündüğümüze toplumsal yaşam iletişimsel yeterliliği şekillendirir. Topluluğa, aileye, dine, kültüre ve cinsiyete bağlı olarak dilin kullanımı ve anlamın yapılandırması değişmektedir. Çünkü toplumsal, ekonomik, politik faktörlere bağlı olarak bireyler dili farklı şekillerde deneyimlemektedir (Hymes, 1980, s.13). Dil, konuşanın toplumsal ve bireysel kimliğini ortaya koyarken, insanlar koşullarını tanımlamak ve kontrol etmek için dili geliştirirler. Böylece dil tanımlamanın en canlı ve en kritik anahtarıken, aynı zamanda politik bir araç ve gücün kanıtıdır (Baldwin, 1997, s.5). Dilin gücünden yararlanmak dile ilişkin bakış açımız ve yaklaşımlarımız tarafından şekillendirilmektedir.

Küresel çağda dile olan bakış açımız, dünyaya ilişkin kavrayışımız dilde mi yansıtılıyor yoksa iletişim kurduğumuz kavramları çerçevelememizi sağlayan şeyin dilin kendisi mi olduğu sorusu dil sisteminin toplumu nasıl şekillendirdiğini ve o topluma yaptığı katkıya

ilişkin cevap sunmaktadır (Underhill, 2009, s.17). Dile olan bakışımız, hem sözlü hem de yazılı dillerin özelliklerini bünyesinde barındıran iletişim ve öğrenmede dil, yazma ve baskıdan sonra “4. Devrim” olarak kabul edilen sosyal ağlar tarafından etkilenmektedir (Harnard, 1991, s.46). Sosyal ağlar küresel toplulukların farklı geçmişlere, kültürlere, dil seviyelerine, okuyucu kitlesine, ilgi alanlarına, tür tercihlerine ve iletişim stillerine sahip çeşitli gruplarını bir araya getirerek iletişim için ortak bir dil önerir (Meekings, 2021, s.14). İnternet teknolojisindeki gelişmelerle beraber daha bağlantılı ve küresel hale gelen dünyada bireyler dijital bir dile sahip olduğu (Brown, 2005, s.2), “kalabalıkların bilgeliği ve kolektif zekanın” devreye girdiği (O’Reilly, 2009, s.3) süreçte dile ilişkin tanımlamalarımız ve iletişim sürecine olan yaklaşımlarımız kökten değişmektedir. Bu nedenle dili, sürekli olarak toplumsal koşullar tarafından yeniden oluşturulduğu ve gelenek tarafından yeniden şekillendirildiği için dili bir dizi kural ve anlam olarak düşünmememiz gerekir. Bu yeniden oluşturulma sürecinde ekonomik güç gibi, dilin gücü de toplumsal sermayeye orantısız bir şekilde dağılarak dilsel ve analitik becerilere sahip olan seçkinlere fayda sağlar (Kohn, 2000, s.410).

Dilin gücünden yararlanmak, öğrencilerin dilsel ve analitik becerilere sahip seçkinler olması dil öğretiminin etkili olmasına bağlıdır. Günümüzde ağlarda iletişim kurma, çevrimiçi metinleri yorumlama ve oluşturma ağ toplumunda dil öğretiminin bir takımyıldızıdır. Ağ topluluklarına iletişim ve dil öğretimi katılımın nasıl gerçekleştiği, etkileşimin doğası, bu etkileşimi şekillendiren sosyokültürel bağlam ve öğrencilerin iletişim kurma ve öğrenme şekli gibi faktörlere bağlıdır (Warschauer ve Kern, 2000, s.17). Küresel bir bilgi alanından daha fazlasını yaratma fikrine sahip olan ağlar “sosyal doku” inşa ederek (Anderson, 2007, s.14) kültür, dil ve teknolojinin birlikte gelişmesini sağlayarak toplumsal etkileşim aracılığıyla dilin yapılandırılmasının merkezi haline gelmektedir. İnternetin gücünün sadece içerik sunmak değil, aynı zamanda etkileşimli ağ topluluğu oluşturmak olduğu için (Bruckman, 2002, s.63) günümüzde bireyler dünyayı anlamlandırırken kolektif olarak yapılandırılan dili ve bilgiyi kullanırlar. Dil, insanlara hem dünyayı yorumlama araçlarını hem de kendilerinin ve başkalarının dünya algılarını etkilemek için kullanabilecekleri bir dizi yöntem sunarak, bireylerin başkalarıyla olan etkileşimlerini yönetmelerine yardımcı olmaktadır (Mulholland, 1994, s.6). Dil kullanımı ve bağlamı eğitim, ekonomi ve politikayla ilgili olarak fikirleri etkiler ve dil görüşler, fikirler, pazarlama dünyasını etkisi altına alırken onlardan etkilenir. Dilin bu kullanımına ilişkin görüşler, ikna etme sürecini içermektedir (Irvine, 1989, s.249).

2.1.1 İkna

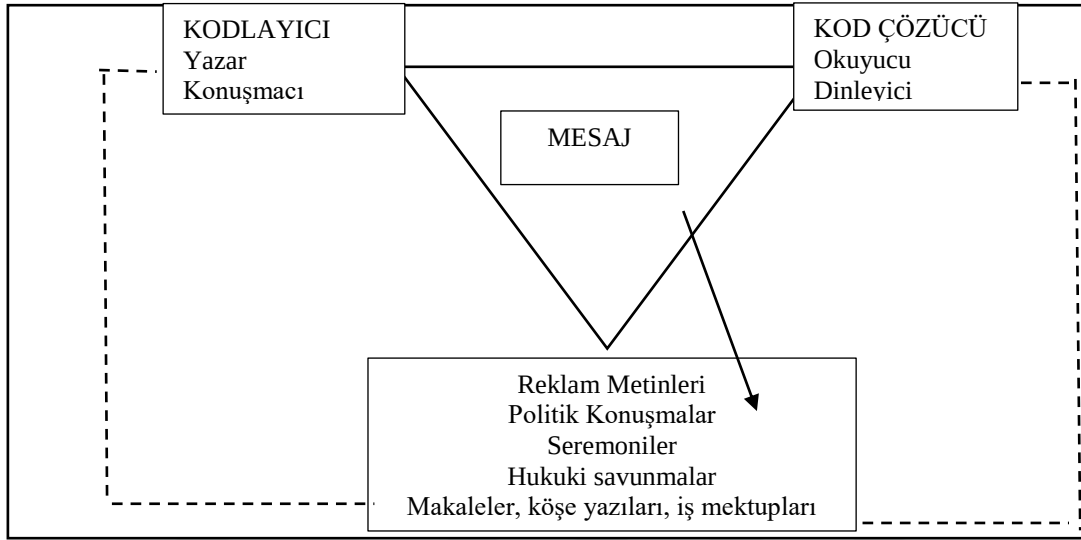
İkna iletişimcinin karakterini, tutumunu, fikrini kullanarak, kendi yollarını hedef kitlenininkiyle özdeşleştirerek ve onun dilini kullanarak düşüncelerini, tutumlarını ve eylemlerini değiştirmeyi içerir (Burke, 1984, s.18). İkna “etkilemek, harekete geçirmek ve teşvik etmek” gibi kelimelerle ilişkilendirilir. İletişimin ögesi ve bütünleştirici faktörü olan ikna, birini belirli bir eyleme yönlendirmek veya birinin belirli bir bakış açısını benimsemesini sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Duncan ve Moriarty, 1998, s.2). İkna, bireylerin inançlarını (bazı önermelerin doğruluğu veya yanlışlığı hakkındaki tahminlerini), tutumlarını (bir şeyin iyiliği ve kötülüğüne ilişkin değerlendirmelerini) ve davranışlarını (birey tarafından gerçekleştirilen eylemleri) değiştirme sürecini ifade etmektedir (Dillard ve Marshall, 2003, s.483). Belirli etkileşimleri insanlara kabul ettirmek ya da belirli fikirleri benimsemelerini sağlamak için insan dürtülerine ve ihtiyaçlarına hitap eden ikna öğretilen, öğrenilebilen bir süreçtir (Cialdini, 2001, s.76). İkna insanları harekete geçirmek, algı oluşturmak, tutum değişikliği yaratmak, bir düşüncenin benimsemesini sağlamak, karar alma süreçlerini etkilemek amacıyla retorik figürler, dilsel araçlar ve argüman yapısını kullanan güçlü bir araçtır. Bu boyutuyla ikna sanat, zanaat ve bilimi birleştirir (McGuire, 2000, s.111). İnsanların yeryüzündeki değişim yaratma, çevreyi değiştirme ve toplumu yapılandırma arzusu etkileşim sürecinin ikna, etki, güç ve retorik açıdan karakterize edilmesine neden olmuştur (Foss ve Griffin, 1995, s.2). Hangi ürünleri satın alacağınızdan hangi adayı destekleyeceğinize kadar her türlü karar alma sürecinde kişilerin düşüncelerini, davranışlarını ve tutumlarını değiştirmeyi içeren ikna, pazarlama, davalar, seçim kampanyası, şirket yönetimi gibi iletişim süreçlerini şekillendirmektedir (O’Keefe, 2006, s.349).

İkna edici iletişim sürecinde bireyden meslektaşlarını, yurttaşlarını, hükümetleri ve bürokratları ikna edecek şekilde önemli konularda bir pozisyon alarak kendini ifade edebilmesi beklenir (Crowhurst, 1990, s. 349). İkna, dil aracılığıyla anlaşılacak ve inanılmak amacımızı gerçekleştirmek için hedef kitlemizin inançlarını, arzularını ve eylemlerini etkilemeye çalıştığımız iletişimsel eylemdir (Taillard, 2000, s.145). İkna başkalarının davranışlarını değiştirmeyi ve etkilemeyi ya da var olan inançlarını ve davranışlarını güçlendirmeyi amaçlayan dilsel seçimler olarak tanımlanabilir. (Halmari ve Virtanen, 2005, s.6). İkna edici iletişimin amacı, iletişimcinin mesajları aracılığıyla insanları bir şey yapmaya, belirli bir tutumu benimseye veya bir görüşe katılmaya ikna

etmektir (Lisanty, 2016, s.15). Şekil 2.2’de ikna etme ve iletişim süreci arasındaki ilişkiye ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.2

İkna Etme ve İletişim



Kaynak: Kinneavy, 2003, s.135.

İletişim sürecinde kod çözücünden (okuyucu, dinleyici, izleyici) belirli bir tepki almaya odaklanan ve bu tepki talebiyle yönetilen söylem, ikna veya retorik olarak ortaya çıkar. Kodlayıcı, kod çözücünün bir şey yapmasını veya inanmasını sağlamak için dilin çizebileceği resmi ve dili araçsal hale getirmektedir (Kinneavy, 2003, s.136). İkna edici iletişim süreci, kaynağın ilgi çekici bir mesaj aracılığıyla alıcının tutumlarını veya davranışlarını değiştirdiği “farkındalık, dikkat ve benimseme” aşamalarından oluşmaktadır (Weenig ve Midden, 1991, s.734). İkna edici iletişimin aşamaları, alıcının mesaja dikkat etmesi, algılaması, benimsemesi ve hatırlamasını gerektiren bilişsel tepkiler içerir. Alıcının bilişsel tepkilerini, mesaja yönelik bilgisi ve tutumu, kaynağın mesajı sunduğu bağlam, mesaj içeriği ve kaynak özellikleri etkiler (Breckler ve Wiggins, 1991, s.181). İkna edici iletişimin başarılı olmasında “kim, kime, hangi kanaldan, hangi etkiyle, ne söylediği” sorusunun cevabı sonucunda ortaya çıkan “kaynak, mesaj ve hedef kitleye” ilişkin faktörler ön plana çıkmaktadır (Kruglanski ve Thompson, 1999, s.86). Hedef kitleye sunulan mesaj, mesajın konusu, sunumu ve hedef kitle tarafından nasıl algılandığı ikna edici iletişimin başarılı olmasını etkilemektedir. Hedef kitle verilen mesajı dikkatli bir şekilde inceler, değerlendirir ve kararlarını bu doğrultuda verir

(O’Keefe, 2006, s.335). İkna sürecinde, verilmek istenen mesajlar argümanlar aracılığıyla hedef kitleye iletilir.

Argüman, bireylerin fikirlerini açıklamak ve hedef kitlenin bu fikirleri benimsemesini sağlamak için “iddia, gerekçe, kanıtlar, çürütmeler” aracılığıyla bir mesajın sunulmasıdır (Toulmin, 1958, s.87). “İkna” kavramı argüman yapısı merkeze alınarak incelendiğinde bir anlamda akla başvurma sürecini ifade eder ve mantığa dayalı ikna sürecinin başarılı olması için iyi yapılandırılmış ve doğru bilgilere dayanan argümanların oluşturulması gerekmektedir (Strauss, 1991, s.335). Argümanlar aracılığıyla başkalarının tutumlarını, inançlarını veya davranışlarını etkilemek, temel değerlere yapılan çağrılarla kasıtlı bir girişimi ve bu kişilerin de nasıl yanıt verecekleri konusunda bir miktar seçeneğe sahip olduğu bir süreçtir (Wilson ve Morgan, 2003, s.447). Mesajların, ikna sürecinde farkındalık yaratmak ve bireylerin seçim veya davranışlarını değiştirmek için hedef kitle odaklı, onlar üzerinde etkili olduğuna inanılan kişiler tarafından, kanıta dayalı ve iç görü odaklı bir yaklaşım kullanılarak oluşturulması gerekmektedir (Burgess, 2016, s.69). İkna etme sürecinde, kanıta dayalı mesajlar argümanlar aracılığıyla iletilmektedir. İkna girişimiyle başa çıkmada sürecinde, ikna edici iletişime karşı farkındalık geliştiren kişiler mesajdaki konuyla ilgili bilgi veya argümanı düşünceli bir şekilde ele alır. İletişim sonrası tutumlarını da argümanın kalitesine göre oluştururlar (Miniard, Bhatla, Lord, Dickson ve Unnava, 1991, s.93). İkna etme sürecinde, hedef kitlenin tutum, inanç ve davranışları etkilemek için güçlü argümanlar sunan mesajlar, zayıf veya kusurlu argümanlar sunan mesajlardan daha etkilidir (Schwarz, Bless ve Bohner, 1991, s.162). Güçlü argümanların oluşturulması hedef kitle özelliklerinin ve bağlamın dikkate alındığı retorik araçların kullanımını gerektirir. Bireyler hedef kitlelerinin ilgilerini çekmek, yakınlık kurmak ve özdeşleşmek amacıyla retorik araçları kullanırlar.

Retorik toplumdaki ikna edici iletişimi stratejiler aracılığıyla yaratır, sürdürür ve değiştirir. Retorik araçlar ise iknaya ilişkin bu stratejileri içerir (Botan, 1997, s.189). Retorik araçlar, hedef kitlenin özelliklerine odaklanan “pathos”, mesaj kaynağının özelliklerine odaklanan “ethos” ve argüman özelliklerine odaklanan “logos” aracından oluşmaktadır (Braet, 1992, s.308). Retorik, argüman yapısını etik çekilik ve okuyucu kitlesinin özellikleriyle bütünleştirerek zayıf argümanları daha güçlü hale getirir. Hedef kitle, argümanları yazarın kimliğini dikkate alarak incelerken, yazar mesajlarını okuyucu kitlesinin eğilimleri, kültürel özellikleri ve bilgi birikimlerine uygun olarak

yapılandıracaktır (Kane ve Patapan, 2010, s.378). Hedef kitlenin ilgilerini yansıtan, dikkat çekici, açık, anlaşılır olan ve hedef kitle değerleriyle benzerlik gösteren argümanlar, mesajların hedef kitle tarafından algılanmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırarak içselleştirilmesini sağlamaktadır (Ratneshwar ve Chaiken, 1991, s.53).

İkna edici mesajın konusu hedef kitlenin ilgilerine hitap ettiğinde, mesajın alıcıları argüman yapısı ve detaylarıyla ilgilenerken karar verirler. Bireyler ilgilerine hitap eden mesajlara daha çok katılım sağlar, olumlu tutum geliştirir ve benimserler (Leippe ve Elkin, 1987, s.269). Bir kişinin ikna edici mesaj sunulurken olumlu tutum sergilemesi, mesaj hakkında motivasyona sahip olması, mesajı değerli bulması ve mesajın kişinin beklentilerini karşılaması mesajı benimsemesinde ve içselleştirmesinde önemlidir (Petty, Schumann, Richman ve Strathman, 1993, s.6). Bireyler kendilerine sunulan mesajları benimserken ya da içselleştirirken aynı zamanda kaynağın çekiciliği, benzerliği, uzmanlığı ve güvenilirliğini ele alarak ikna edici etkileşime ilişkin kararlar almaktadır (Cacioppo, Petty ve Morris, 1983, s.807). Bu nedenle mesaj kaynağına ilişkin özellikler ikna edici iletişim sürecinin başarılı olmasını etkilemektedir.

Mesaj kaynağına ilişkin özellikler ikna edici mesajların kim tarafından sunulduğuyula ilgilidir. Mesaj kaynağının çekiciliği, uzmanlığı ve güvenilirliği hedef kitlenin mesaja yönelik algılarını, tutumlarını ve mesajları içselleştirmesini etkilemektedir (Maddux ve Rogers, 1980, s.235). Kaynağın çekici olması, kaynağın imajı ya da hedef kitleyle olan benzerliğinden kaynaklanabilir. Bireyler kendileriyle özdeşleşen, kendi değer sistemleriyle uyumlu olan ve benzerlik gösteren kaynakları daha güvenilir ve çekici bulmaktadır (Wilson ve Sherrell, 1993, s.102). Kaynağın çekiciliği, uzmanlığı, güvenilirliği gibi özellikler ikna etme sürecinde çevresel ipucu görevi üstlenir ve ikna üzerinde kolaylaştırıcı etkisi vardır. Aynı zamanda güvenilirliği artırır ve hedef kitleyle kaynağın özdeşleşmesine yardımcı olur (Chaiken, 1979, s.1387). Güvenirlik ve çekiciliğin artırılması, hedef kitleye mesajların hangi kanaldan, nasıl ve hangi etkiyle sunulduğuna da bağlıdır. Bu durum ikna edici mesajların hedef kitle, bağlam, argüman ve kullanılan retorik araçlara uygun dilin kullanımıyla ilgilidir.

İkna edici mesajlar çeşitli unsurlar içerir, ancak en kritik olanlardan biri dildir ve ikna edici mesajların önemli unsurlarından olan dilin sosyal bağlamda kullanımının ikna sürecini nasıl etkilediği önemlidir (Hosman, 2002, s.378). Dilin ikna üzerindeki etkisi, iknanın argüman oluşturma süreci ve argüman incelemesini içermeyen retorik araçlar ve

dil stratejileri olarak iki boyutunu ortaya çıkarmaktadır (Hafer, Reynolds ve Obertynski, 1996, s. 317). İkna edici iletişim sürecinde ve argüman oluşturmada semantik yapılar ve bu yapıları temsil etmek için kullanılan dilsel araçlar, dil stratejileri (örneğin; kelime seçimi, cümle yapıları, konuşma biçimleri, argüman türleri) ve ikna edici dilin retorik araçları hakkında bilgiye ihtiyaç vardır (Crammond, 1997, s.12). İkna etme sürecindeki dil seçimleri hedef kitle tarafından kaynağın ve mesajın algılanmasını etkiler. Yetkin dil stratejilerine sahip olan ikna ediciler mesajlarını sosyal bağlama uygun bir biçimde sunmaktadırlar (Zillmann, 1972, s.160). Farklı iletişim kaynakları tarafından yapılan farklı dil seçimleri mesajların kabul edilmesinde ya da benimsenmesinde önemli rol oynamaktadır. Kaynaklar, mesajları yetkin iletişim stratejileri ve dil araçları kullanarak sunduklarında daha güvenilir olmaktadır (Burgoon, Dillard ve Ooran, 1983, s.284). İkna edici dil, argüman oluşturma ve retorik araçları yansıtmadaki etkili kullanımı nedeniyle gücün dili olarak tanımlanmaktadır (To, Thomas ve Thomas, 2020, s.140). Retorik ve ikna etme sürecinin temelinde dilin gücü, kelimeler ve eylemler arasındaki ilişkiden kaynaklanmaktadır. Kelimeler eylemi şekillendirirken eylemde kelimeleri dönüştürür. Yeni kelimeler, yeni anlamlar yaratır. Mevcut kelimelerle oluşturulan anlamlara taban tabana zıt anlamlar üreterek onları altüst ederler (Lebow, 2007, s.134). İkna ve dilin iletişim sürecindeki rolleri etkili ikna edici etkileşimler yaratmayı daha da önemli hale getirmektedir.

Etkili ikna, ikna edenlerin meslektaşlarını ortak bir çözüme yönlendirdiği bir müzakere ve öğrenme süreci haline gelir. İkna, insanları şu anda sahip olmadıkları bir pozisyona taşımayı içerir ve dikkatli bir hazırlık, argümanların doğru çerçevelenmesi, canlı destekleyici kanıtların sunulması ve izleyicilerinizle doğru duygusal eşleşmeyi bulma çabasını gerektirir (Conger, 1998, s.86). Başarılı ikna edici iletişim kurmak için, bireylerin ikna sürecine ilişkin farkındalık geliştirmesi ve ikna bilgisine sahip olması gerekmektedir. İkna bilgisi, ikna eden kişinin motivasyonlarını, ikna stratejilerini ve tekniklerini, ikna stratejilerinin işlevselliğini, ikna bağlamını, iknanın psikolojik boyutunu ve ikna girişimleriyle başa çıkma yollarını içerir (Campbell ve Kirmani, 2000, s.69). Etkili ikna, beğeni ilkesi (benzerliklerin ortaya çıkarılması), karşılık ilkesi (ihtiyaçlara odaklanma ve çözüm), sosyal kanıt ilkesi (akran gücünü kullanma, vatandaş tanıklığı, tüketici yorumları), tutarlılık ilkesi, taahhüt ilkesi (bağlı hissetmelerini sağlama), yetki ilkesi (otorite ve uzmanların kullanılması), kıtlık ilkesi (büyük avantajlar sunma) gibi stratejileri kullanmayı gerektirir (Cialdini, 2001, s.79). Her gün medyanın

insanlara ne hakkında düşünmeleri gerektiğini söylemeleri, sosyal rol ve kimlik satın almaları için seslenmeleriyle ikna toplumsal yaşamın dokusuna nüfuz eder. Bu nedenle etkili ikna yolları ve araçlarının araştırılması ve öğrenilmesi önemlidir (Zuwerink ve Devine, 1996, s.931). Etkili iknanın öğrenilmesi argüman yapısı, retorik araçların ve dil stratejilerin yetkin kullanımını gerektirir. Bireylerin ikna için gerekli becerileri kazanmasında yazma becerisi önemli bir yere sahiptir. Başkalarını ikna etmek için yazıyı kullanmak, yazılı söylemin temel amaçlarından biridir (Nelson, 2016, s.170)

2.1.2 Yazma

Yazma sosyal dünyayı oluşturan iç içe geçmiş sistemler içinde kendimizi konumlandığımız etkinliklerden biridir. Yazma aracılığıyla yazar ve okuyucu arasında sürekli devam eden fikirlerin bir manzarası yaratılır (Cooper, 1986, s.366). Yazmanın yazar, metin ve okuyucu arasındaki bir etkileşim tanımlanması yazmanın iletişimsel yönüne odaklanır. Metinler, yazar ve okuyucunun fikirleriyle yeniden şekillendirilir ve anlamlandırılır (Barnett, 1989, s.32). Schultz ve Fetcho (2000, s.53) yazmanın sosyokültürel boyutuna vurgu yaparak yazmayı yazar ve okuyucu arasında izleyici, amaç, kültür, toplum ve tarih tarafından şekillendirilen örtük ve açık bir diyalogu içeren sosyal bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı hayal gücünün kullanımından, açıklık ve etkililik gibi şeylerden bahsediyorsak yazmak aynı zamanda bir sanattır. Harika bir yazardan bahsederken, yazma sanatından ve iletişim kurma yeteneğinden bahsediyoruz (Thomas, 1972, s.69). Denizcinin rüzgarı kullanması veya ressamın fırçayı kullanması gibi yazar, yazma sürecini nasıl geliştireceğini deneyim yoluyla öğrenir. Yazar yazma sanatını oluşturan yolları kullanarak yazılarını üretir (Murray, 1984, s.6). Yazma, aynı zamanda sıklıkla dünyayı görünür hale getiren bir temsilimizdir ve hem süreci hem de ürünü somut hale getirir. Yazma, deneyimimizin üç boyutu olan bağlam, analiz ve sentez süreçlerinin anlam yaratmak için birbirine bağlanmasıdır (Emig, 1977, s.127). Yazmaya ilişkin bu tanımlama yazmanın düşünme ve öğrenmedeki rolüne vurgu yapmaktadır. Öğrenciler yazarak duygu ve düşüncelerinin ne olduğuna ilişkin daha net bir resim elde ettiği yapıcı bir güç duygusu kazanır. Yazılı iletişim aracılığıyla öğrenciler okuyucu kitlesi tarafından fikirlerinin geçerliliğinin tanınmasını, anlaşılmasını ve kabul edilmesini sağlar (Dell, 1964, s.501).

“Ne yazdığımı görene kadar ne düşündüğümü bilmiyorum” ifadeleri yazma eylemini, söylemek istediğimiz şeyin ve yazarken ortaya çıkan anlamın keşfi olarak tanımlar. Bu

süreçte sayfadaki kelimeler, yazarın okuyucuya iletmek istediği bir mesaja yaklaşıma kadar oluşturulur ve yeniden biçimlendirilir (Harris, 1986, s.12). Yazma bu yönüyle yazarın, bir metni üretirken ön yazma, taslak hazırlama, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarından geçtiği döngüsel bir süreçtir (Badger ve White, 2000, s.154). Yazmanın düşünmedeki rolü, yazarın belirli konulara ilişkin kendi anlayışını yeni fikirler veya deneyimler aracılığıyla organize etmesi, bunlar arasındaki ilişkileri açıklaması ve yazmanın aktif doğası hakkında çıkarımları keşfetmek için bir ortam sağlamasıdır (Applebee, 1984, s.583). Yazmaya başlamadan önce tam olarak farkında olmadığımız bir şeyi kendi yazımızda okuyabilmemiz bizim için çok yaygın bir süreçtir. Bu yönüyle yazma aslında keşif anlamında bir öğrenme olabilir. Yazma aracılığıyla öğrenmede önemli olan okuldaki çocukların kendileri için önemli olan şeyleri, kendileri için önemli olan birisine seyirci rolünde yazmalarıdır (Britton, 1972, s.50). Yazmanın düşünme ve öğrenmedeki rolü, teknoloji toplumunda başarılı performans için giderek daha gerekli olan becerilerin kazanılmasında etkilidir. Bu nedenle tüm okul derslerinde açık ve etkili yazmayı, okul müfredatının merkezi bir hedefi haline getirmek önemli hale gelir (Langer ve Applebee, 1987, s.151).

Yazmayı öğrenmek, toplumdaki rollerin ve kimliklerin farklılıklarını keşfeden, yeni bilgi, eylem ve roller üretmek için kullanan bir insan olmak anlamına gelir. Yazma sahip olduğumuz kimlikler, modellediğimiz kimlikler ve öğrencilerden üstlenmelerini istediğimiz kimlikler hakkında dikkatlice düşünmemizi önerir (Brooke, 1987, s.152). Yazarlar kimliğini oluştururken, otobiyografik benliği (ilgi alanları, değerleri, inançları, sosyal konumu), söylemsel benliği (nasıl okunacağına dair beklentisi), yazar benliği (metnin yazarı olarak kendisi için kurduğu varlık) ve algılanan yazar (okuyucunun yarattığı yazar izlenimi) gibi boyutlardan yararlanır ve yazma gelişimini destekler (Burgess ve Ivancic, 2010, s.236).

Yazma gelişimi aynı zamanda öğrencilerin bilgi, strateji, beceri ve iradelerinde meydana gelen değişikliklere bağlıdır. Konu bilgisi, metin üretme ve oluşturma becerileri, düşünceleri veya eylemleri canlandırma ve yönlendirme süreçleri, yazma hedeflerine ulaşmak için engelleri aşma stratejileri yetkin yazmada belirgindir (Graham, Harris, ve McArthur, 1991, s.282). Yazma yazarların hedeflerine ulaşmak için planlar hazırlamak, geçmiş kararları eleştirel bir şekilde incelemek, zorlukları öngörmek, rekabet eden fikirleri uzlaştırmak gibi yansıtıcı faaliyetler ve ikna edici iletişimin retorik kanıtlarıyla

doludur (Scardamalia, Bereiter ve Steinbach, 1984, s.175). Retorik ve yazma, yazarların hedeflerine ulaşmak için düzenlediği, organize ettiği yazarın kendi büyüyen hedef ağı tarafından yönlendirilen, hedef odaklı bir dizi karar alma ve seçim sürecidir (Flower ve Hayes, 1981, s.367). Yazma ve retorik yazarların, yazma amacını belirlemesini, yaratıcı fikirleri keşfetmesini, fikirlerini sunarken hedef kitleye uyarlamasını, yazma sürecini organize etmesini, dilden yararlanarak yazar kimliği oluşturmalarını ve iletişim süreçlerini tanımlayarak ikna edici stratejiler gerektirir (Halpern, 1981, s.39). Yazma ve retorikğin daha iyi anlaşılmasını sağlamak ikna edici yazma sürecine odaklanmayı gerektirir.

2.1.3 İkna edici yazma

Dilbilgisi, retorik, mantık ve diyalektik ekseninde birleşen ikna edici yazma çeşitli disiplinlerde etkili iletişimi sağlamak için retorik araçların ve dilin ustaca kullanılmasıdır (Kinneavy, 1969, s.297). İkna edici yazma yazarın bir bakış açısı edinerek, fikirleri veya eylemleri değiştirmek, bir bakış açısını savunmak, belirli eylem tarzına yönlendirmek ve görüşleri çürütmek için okuyucu kitlesinin özelliklerinin dikkate alındığı argüman oluşturma sürecidir (Applebee, Langer, Mullis ve Jenkins, 1990, s.26). İkna edici yazma, yazarın olası karşıt argümanlarla örtük veya açık bir şekilde ilgilenerek, çözümün avantajlarını dile getirirken okuyucunun kitlesinin bakış açısını tanıması ve tutarlı olması gereken bir süreçtir (Connor, 1990, s.76).

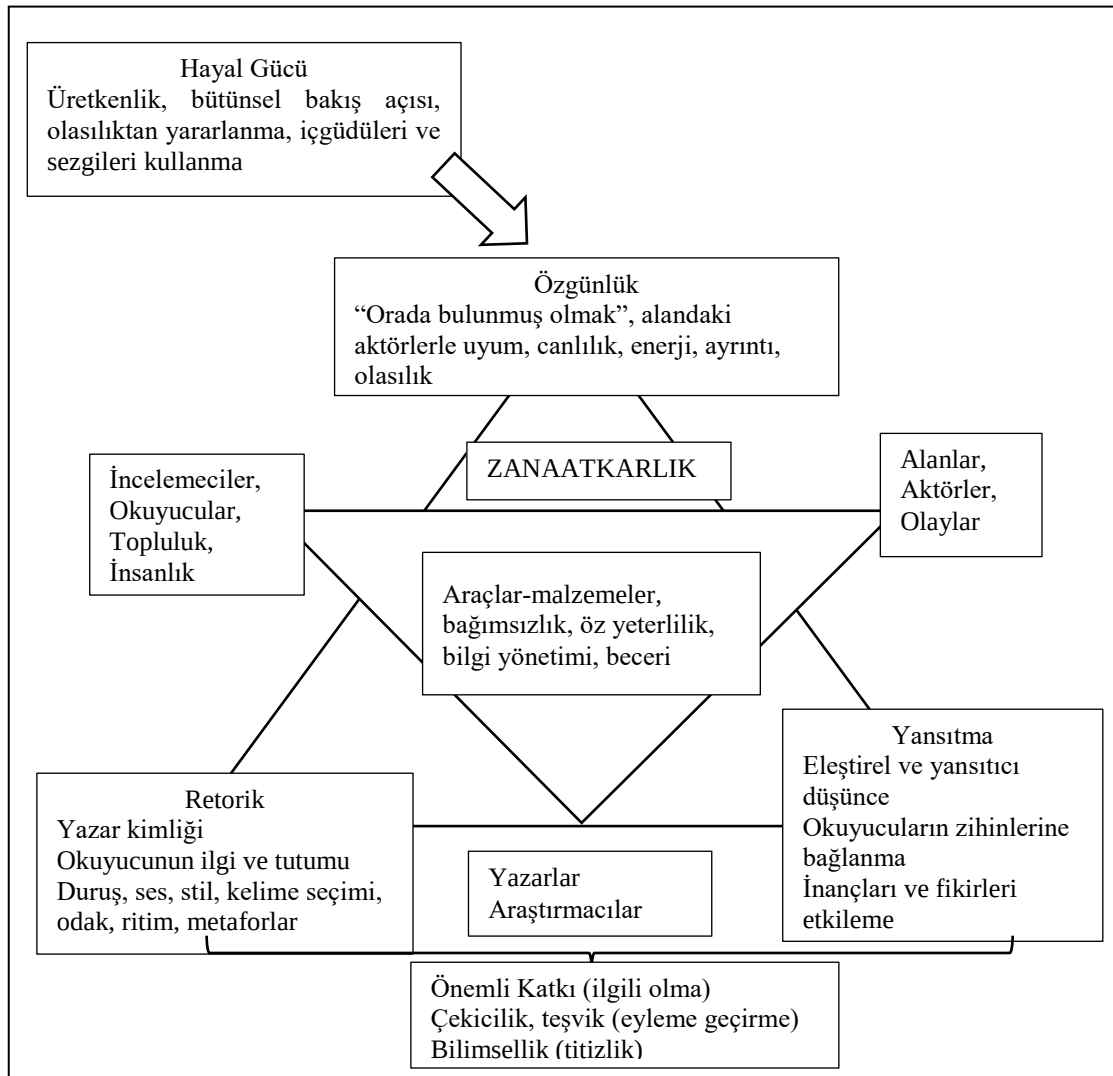
İkna edici yazma bir tanımın ya da bir fikrin anlamını vurgulamayı değil, ikna edici etkiler üretecek yönleri vurgulayan retorik araçları kullanma, okuyucu tarafından paylaşılan anlamları sunma, yüksek düzeyde bir izleyici farkındalığı ve kanıta dayalı argüman yapısını oluşturma yeteneği içermektedir (Crammond, 1997, s.114). İkna edici yazmada ana amaç okuyucuların belirli bir bakış benimsemesi için retorik stratejiler ve ikna edici argümanları etkili bir şekilde kullanarak okuyucunun düşünce, his ve eylemlerini yönlendirerek ikna etmektir (Frederick, 2011, s.9). İkna edici yazının amacı, okuyucuyu bir konu hakkında bir bakış açısına ikna etmek, bir fikri ifade etmek, bir konuyu tartışmak veya analiz etmek, okuyucu kitlesini eğlendirmek ve bilgilendirmek olabilir (NAPLAN, 2013, s.5).

İkna edici yazma, okuyucunun belirli bakış açısını benimsemesi için yazar ve izleyici arasındaki kimlik ile başlayan ve izleyicinin fikrini değiştirmesiyle veya bakış açılarını yazarınkine yaklaştırmasıyla sona erer (Shen, 2014, s.1511). İkna edici yazma, yazarın okuyucusunu belirli bir bakış açısını benimseye ve bir eylemde bulunmaya ikna etmek

için çeşitli bakış açılarını dikkate alan, sözdizimi, anlambilim ve pragmatikğin karmaşık kullanımlarını gerektiren zorlu bir görevdir (Nippold, Ward-Lonergan ve Fanning, 2005, s.125). İkna edici yazma, özgür seçim atmosferinde, yazarın okuyucu kitlesinin bir argümana ilişkin inanç ve davranışlarını değiştirmeye çalıştığı iletişimsel hedefleri olan bir süreçtir (Lonigro, Longobardi ve Laghi, 2018, s. 180). Şekil 2.3’de ikna edici yazma sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.3

İkna Edici Yazma Süreci



Kaynak: Jonsen, Fendt, Point, 2018, s.43.

İkna edici yazma süreci yazarın özgünlük, yansıtıcı düşünme becerisi, okuyucu kitlesinin analizi, retorik araçların etkin kullanımı ve bütünsel bakış açısı gerektiren zanaatkarlık becerilerine sahip olması gerektirir (Jonsen, Fendt, Point, 2018, s.42). İkna edici yazma,

aynı zamanda okuyucuların düşüncelerini değiştirmelerini etkilemek amacıyla kanıt sağlamayı gerektirir (De La Paz, 2001, s.38). Bundan dolayı ikna edici yazıda, iddiaların nedenlerle desteklenmesi, alternatif bakış açılarının dahil edilmesi aynı zamanda karşıt fikirlerin zayıf yönlerini gösterilmesi gerekir (Stapleton ve Wu, 2015, s.14). İkna edici yazmada yazar, okuyucunun metinle etkileşime girme deneyimini tahmin etmeye çalışır ve etkileşimsel olarak işbirlikçi bir iletişimin üretilmesini hedeflerken, ikna edici yazma argüman ve argümanın ikna ediciliğini arttıran retorik bakış açısını içermektedir (Hample, 2007, s.167).

İkna edici yazmada argüman yapısını oluşturan, iddialar, gerekçeler, karşıt çürütmelerin ve bu yapıların izleyici farkındalığına yönelik stratejileri içeren retorik araçların kullanımı yetkin ikna edici yazının doğasını yansıtmaktadır (Crammond, 1997, s.117). Etkili ikna edici yazılar oluşturmak için yazarın okuyucu kitlesinin kültürel ve sosyolojik yapısını dikkate alarak grubun yeteneği, motivasyonu, hedefleri ve mesaja nasıl cevap vereceğine ilişkin tahminlerde bulunması gerekmektedir (Dillard ve Marshall, 2003, s.486). İkna etme sürecinde, yazarların başkalarını harekete geçirmeye çalışması yazma motivasyonunun temel bileşenidir ve yazarın amacı hedef kitleleri üzerinde belirli etkiler yaratmak olduğu için hedef kitle istenen etkilere sahiplerse başarılıdır (Nelson, 2007, s.24). İkna edici yazmada başarılı olan yazarların eğilimi, okuyucu kitlesini iddiaların ham gücüyle kendi yolundan görmeye zorlamak yerine okuyucunun kitlesinin yazma konusunu nasıl anladığını, dünya görüşlerinin neler olduğunu ve argümanların hangi şekillerde sunulduğunda okuyucu kitlesinde yankı uyandıracaklarını anlamaya odaklanır (Clark, 2003, s.65). Bu açıklamalar doğrultusunda ikna edici yazma, öğrencilerin iletişim süreçlerinde etkili bir atmosfer oluşturma, yazma süreçlerini yönetme, okuyucu kitlesine ve ilişkin farkındalık geliştirmeyi gerektirir.

2.1.4 İkna edici yazmanın önemi

Yazmak hem zaman hem de mekan bakımından birbirinden uzak insanlar arasındaki iletişimi sağlarken aynı zamanda daha büyük insan grupları arasındaki bir miras ve amaç duygusu geliştirir (Graham ve Perin, 2007, s. 445). Yazmayan insanlar bugünün dünyasında iletişim, öğrenme ve kendini ifade etmek için değerli bir aracı kaybederek dezavantajlı duruma düşerken zayıf yazma becerileri de istihdam ve ileri eğitim fırsatlarını kısıtlamaktadır (Graham, Harris ve McArthur 1991, s.311). İnsanlar ikna edici yazmayı tavsiyelerde bulunmak, kendi bakış açılarının savunmak ve belirli bir eylem

tarzını gerçekleştirmek için kullanırlar. Böylece ikna edici yazı toplumumuza nüfuz eder (Applebee ve Langer, 2009, s. 20). İkna edici yazı benzersizdir; çünkü iddiayı belirterek, kanıt veya verilerle destekleyerek, kanıtları iddiayla ilişkilendirmek için akıl yürütme kullanarak, karşı argümanları öngörerek ve bunların tümünü uygun kelime seçimi, dilbilgisi ile yapar (Boyle ve Hindman, 2015, s.44). Healey (2009, s.6) ekonomide en fazla değere sahip becerilerin (dili manipüle etme, izleyicileri güçlü şekillerde etkileme ve çağrıştırmacı hikayeler, karakterler, imajlar ve sesler oluşturma becerisi) yazma ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin yazma konusundaki yeterliliğinin gelişmesiyle beraber toplumların karşılaşılan sorunlara çözüm üretme potansiyeli ve ikna etme yeteneği artar (Nippold, Ward-Lonergan ve Fanning, 2005, s.126). İkna edici yazma, bilgi ve retorik alanların etkileşime girmesini teşvik ederek nedenleri formüle etme, analiz etme ve sonunda bunları yeni fikirlere ve sonuçlara sentezleme süreçlerini kolaylaştırarak öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir (Burkhalter, 1993, s.13). Modern toplum çoklu ve rekabet eden söylemler tarafından şekillendirilirken vatandaşlar verilerin mesajın pasif alıcıları değildir. Bireyler, ikna edici söylemler yoluyla konuları öğrenmelerine, değerlendirmelerine ve savunuculuk yapmalarına olanak tanıyan imgeler geliştirirler. İkna edici imgeler, aydınlanmış seçim yapmanın ve retoriğin önemli bir parçasıdır ve diyalog yoluyla anlamları tarafından yaratılır, değiştirilir ve güçlendirilir (Taylor, 2011, s.436)

Dil ve ikna, iletişim sürecinde toplumların hazırlanmasında, kontrol edilmesinde ve etkilenmesinde hayati öneme sahiptir. Bireylerin kendilerini nasıl ifade ettikleri, kim olduklarını ve mesleklerinde başarılı olup olmayacaklarını belirler. Güçlü toplumlar konuşma yazarları, gazete editörleri, politikacılar gibi güçlü ikna edicilere sahiptir (Partington ve Taylor, 2017, s.8). Aynı zamanda bireylerin kimlik oluşumu ve demokrasi arasındaki karmaşık bağlantıları çözmek iletişim sürecine retorik olarak yaklaşmamızı sağlamaktadır. Bu yüzden ikna, etkili liderliğin ayırt edici özelliğidir ve toplumları yapılandırmanın en etkili yoludur (Cruz, 2000, s.275). Bir kişi yazmada ikna edici dili etkili bir şekilde kullanabildiğinde, demokratik toplumlarda katılım ve güce erişme yeteneği artar (To, Thomas ve Thomas, 2020, s.140). İkna edici yazma, toplumlarda açıklık, dürüstlük, işbirliği yapma ve ikna olma eğiliminin dayandığı güven gibi değerlerin inşasına yardımcı olur. Retoriğin aynı zamanda vatandaşlar arasındaki fikirlerin özgürce değiş tokuşuyla toplumu yaratma ve sürdürme gücü vardır (Lebow, 2007, s. 136). İkna etme aynı zamanda, kamusal tutumların önemli bir bileşenini oluşturur

ve tutumlar, insanların tüketici ve vatandaş olarak nasıl davrandıklarını belirlemede ve toplumu bilgilendirme sürecinde, refah konularıyla ilgili eğitim stratejileri belirlemede önemli rol oynamaktadır (Coleman, 2010, s.74). Toplumun ve bireylerin refahını sağlamak amacıyla belirlenen eğitim stratejileri arasında çevrimiçi, süreklilik içeren ve farklı kültürlerin bireylerini içeren iş iletişimi atmosferi oluşturmaya gelmektedir.

İnternetin dil sanatları çerçevesi haline gelmesi okullarda ikna sürecini, retorik tutum ve uygulamaların yeniden yapılandırılmasını, argümanın ikna sürecine hizmet edebilir hale getirilmesini ve iknanın kaçınılmaz insan motivasyonlarına dayalı, önemli ve potansiyel etik bir etkinlik olarak görülmesini daha da önemli hale getirmektedir (Fleming, 2019, s.526). Elektronik iletişim ve küreselleşmeyle, fikirler ve insanlar her zamankinden daha özgürce organizasyonlar arasında dolaşırken insanların sadece “Ne yapmalıyım?” diye sormadığı, “Neden yapmalıyım?” diye sorduğu bir ortamda iş insanlarının ikna etme sanatını öğrenmesi önemli hale gelmektedir (Conger, 1998, s.86). Günümüzde etkili iş iletişimde, öğrencilerin bağlamlara uygun ikna edici söylemi nasıl yaratacaklarını, güçlü argüman ve kanıtlar oluşturabilmeyi öğrenmeleri gerekmektedir (Stevens, 2005, s.62). İş dünyası veya bürokrasi ile olan kişisel anlaşmazlıklarda, açık ve ikna edici bir şekilde tartışma yeteneği paha biçilmez bir beceridir. Bu yüzden bir durumu savunan yazı önemli bir yazı türüdür. İyi tartışılmış bir vakanın tutarlı bir şekilde sunulması hem akademik başarı hem de genel yaşam amaçları açısından önemlidir (Crowhurst, 1990, s.349). Gençlerin, bekleyen vatandaşlar değil, şimdiki vatandaşlar olarak, güçlü, ustaca ifade edilmiş argümanları oluşturmaları önemlidir. Yüksek kaliteli argümantasyon zihinleri değiştirebilir ve toplum yönetimine ilişkin gündemleri yeniden şekillendirebilir. Fikirleri, kavramları ve düşünceleri çeşitli kitlelere iletme fikri çizim tahtasından çıkar ve eyleme geçer (Thomas ve Brett, 2016, s.294).

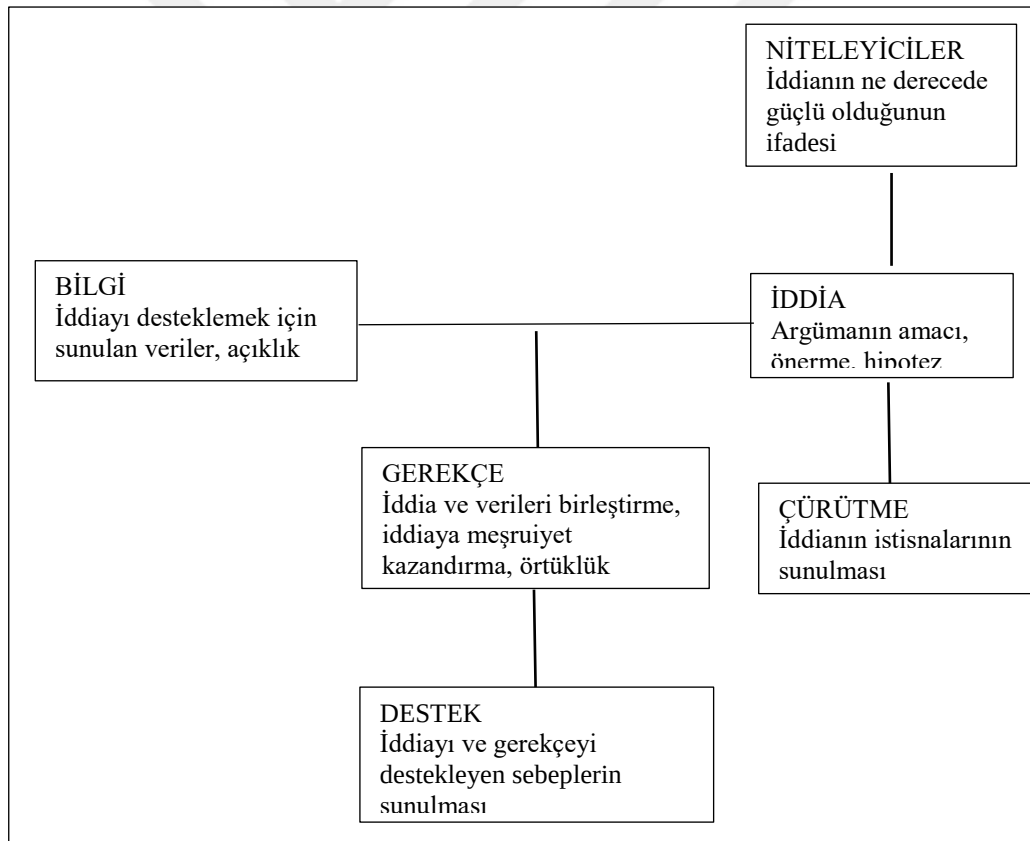
Hiçbir yazı türü, gerçek kitleler ve gerçek konular hakkında yazmak için ikna edici yazmadan daha fazla fırsat sağlamaz. Bağlamsal olarak konumlandırılmış yazıyla ilgilenen öğretmenler, ikna edici yazıda zengin fırsatlar bulacaktır (Crammond, 1998, s.256). İkna edici yazmanın sunduğu bu fırsatlardan yararlanmak ikna edici yazma eğitiminin nasıl gerçekleştirildiğine bağlıdır. İkna edici yazma çocukların, araştırdıkları konulara ilişkin farkındalık geliştirmelerini, yazılarını kime sunduklarını ve nasıl sunacaklarını bilmelerini, ne tür dil araçları kullanabilecekleri konusunda yetkin olmalarını gerektirir (Saunders, 1998, s.104). Günümüzde, ikna edici bir şekilde yazma

becerisi gerçeği görüşten ayırma, görüşleri için birden fazla neden sunma ve karşı argümanları tahmin etmeleri için ikna edici yazma eğitiminin programlara dahil edilmesi gerekmektedir (Nippold, Ward-Lonergan ve Fanning, 2005, s.135).

2.2 İkna edici yazma eğitimi

İkna edici yazma eğitiminin ana odak noktalarından biri argüman oluşturma sürecidir. Toulmin (1958) ikna etme sürecinde argüman oluşturmaya ilişkin bir model sunmuştur. Toulmin'e göre (1958, s.87) "bir argüman organizma gibidir ve argüman, iddia, gerekçe, kanıtlar, karşı argümanların belirlenmesi ve çürütülmesine" dayanır. Şekil 2.4'de argüman yapısı ve bileşenlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.4
Argüman Yapısı



Kaynak: Toulmin, 1958, s.97.

Toulmin'e göre (1958, s.98) iddia, veriler ve gerekçeler argümanın ana bileşenleriyken, destekleyiciler iddiayı ve gerekçeyi destekleyen nedenler, çürütmeler ise argümanda desteklenen iddianın istisnaları sunulduğu, karşıt argümanlar ve alternatif düşünceler

tartışıldığı veya yanlışlığının gösterildiği ek bileşenlerdir. Niteleyiciler de, iddianın ne derece güçlü olduğunu gösteren ifadeleri, cümleleri ve kelimeleri içermektedir.

Argüman yapısı analiz edildiğinde iddia argümanın merkez noktasında yer alır ve güçlü bir iddia argümanın gücünü tam olarak yansıtırken; verilerin ve kanıtların iddiaya bağlanması, iyi desteklenmiş olması, tutarlı ve kabul edilebilir olması, gerekçe aracılığıyla argümanın sonucuna destekleyici bir şekilde bağlanması gerekmektedir (Hample, 1985, s.8). Argüman yapısı iddialar, gerekçeler, destekleyiciler, niteleyiciler, çürütmelerden oluşurken, gerekçeler iddiaları ya da fikirleri desteklemek için sağlanan kanıtlardır. Destekleyiciler iddialarla gerekçeleri birbirine bağlayan nedenlerdir ve “niçin?” sorusunun cevabı verilir. Çürütmeler hedef kitlenin ürettiği karşıt argümanların yanlışlığını göstermek için oluşturulur. Niteleyiciler ise iddianın ne derece güçlü olduğunu gösteren ifadelerdir (Wangerin, 1993, s. s.209). Argüman yapısını oluşturan veriler, iddiayı destekleyen deneyim, olgu, istatistik veya olaylardır ve etkili ikna edici metinlerin özelliklerinden biri, iyi verilerin belirli gerçeklere dayanması ve iddiayla doğrudan ilişkili olmasıdır (Connor, 1990, s. 75). İkna edici bir metin üretirken yazarlar argüman yapısındaki bu bileşenleri dikkate alarak argümanlarını oluştururlar.

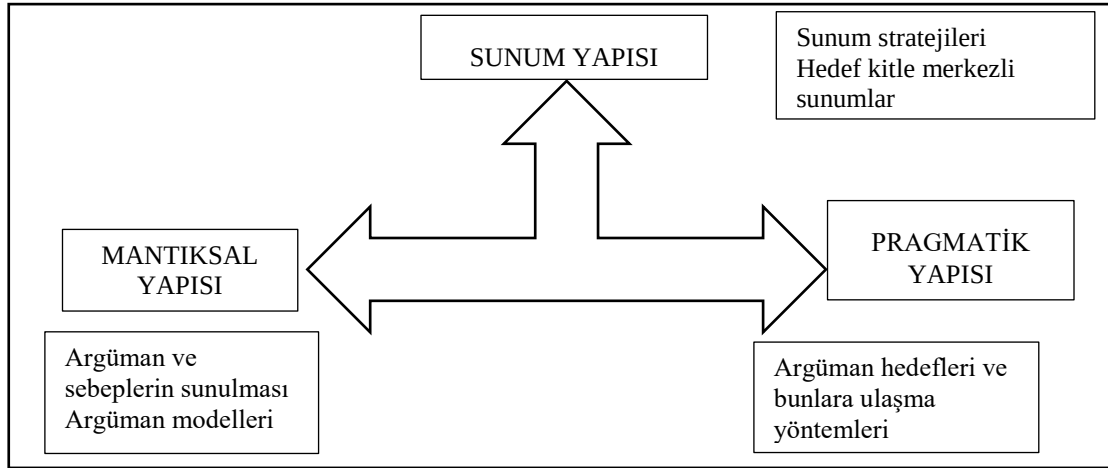
Argüman oluşturma, yazarın okuyucu kitlesinin belirli bakış açısını, düşüncüyü veya tutumu benimsemesi için iddia, gerekçe, destekleme ve karşıt argümanlara ilişkin çürütmelerini sunduğu süreci içerir (Besnard ve Hunter, 2008, s.5). Bir argüman oluşturmak veya bir bakış açısı sunmak, yazarların iddialarını destekleyen veriler sunmasını, kanıtlar bulmasını, nedenler oluşturmalarını, karşıt argümanları tahmin edebilmesini ve okuyucuları kendi konumlarına ikna etmesini içeren yazma görevlerini gerektirir (Carrell ve Connor, 1991, s.316). Yazarın okuyucunun argümana olan inancını arttırmak ve olumlu tutum geliştirmesini sağlamak amacıyla kanıt ve gerekçeleri metinde kullanması, iddialarını uygun bir temelde sunmasını sağlar. Kanıtlar ve gerekçeleri iddiayla ilişkilendirmek amacıyla yazar, bağlantılı önermeler kullanarak argümanı detaylandırmaktadır (Mann ve Thompson, 1987, s.271). İnsanlar ikna etme sürecinde mesajın kaynağıyla sessiz bir diyaloga girer ve bu süreçte pasif değildir. Kendi zihninde karşıt argümanlar üretir, yazarın vurguladığı noktaları eleştirir ve yazarın kimliğini anlamlandırır. Karşıt argümanların yazar ve okuyucu arasında diyalog yoluyla ele alınması ikna ediciliği arttırmaktadır (Miller ve Baron, 1973, s.103). İkna edici yazarlar alternatif bakış açılarını, görüşleri ve fikirleri belirleyerek karşıt argümanlara bir çözüm

geliştirir ve çözümü kanıtlarla destekler. Bu yönüyle argüman oluşturma süreci karar verme, fikir ve inançları formüle etme ve problem çözme gibi entelektüel yeteneklerin merkezinde yer alır (Cho ve Jonassen, 2002, s.5). Bu çıkarımlar doğrultusunda güçlü argümanlar oluşturma, yazarın argüman yapısına ilişkin analizler yapmasını gerektirir.

Başarılı argümanların oluşturulması, bağlantılı önermelerin oluşturularak iddiaların yapılandırılması ve argüman yapısının analiz edilerek bileşenleri arasındaki farklı etkileşimlerin tanımlanması gerektirir (Amgoud, Cayrol, Lagasquie-Schiex ve Livet, 2008, s.1063). Belirli bir iddiayı desteklemek için sunulan bir dizi kanıt parçası, gerekçe ve karşıt argümanlara ilişkin çürütmeleri içeren argüman yapısının analizi, argüman zincirlerinin içeriğini anlamaya, dilsel yapıyı analiz etmeye, argüman bileşenleri arasındaki ilişkiyi belirlemeye, altta yatan inançları anlamaya odaklanır (Mochales ve Moens, 2011, s.5). Marshall (1989, s.121) argümanın analitik yapısını incelemiş ve argümanın analitik yapısının “pragmatik, mantıksal ve sunum” boyutlarından oluştuğunu ifade etmiştir. Şekil 2.5’ de bu yapıya ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.5

Argümanın Analitik Yapısı



Kaynak: Marshall, 1989, s.121.

Marshall’a (1989, s.122) göre argümanın pragmatik yapısı argüman hedefleri ve bunlara ulaşma yöntemlerini, mantıksal yapısı argüman bileşenlerini ve modellerini, sunum yapısı ise hedef kitle merkezli sunum stratejilerini içermektedir. Başarılı ikna edici yazıların üretilmesi, argümanın analitik yapısının anlaşılması ve bütünsel olarak ele alınmasına bağlıdır. Başarılı argüman oluşturma süreci "bir argümanı çürütme" çabası olarak görülebilir ancak amaç, rakibin attığı belirli argüman vuruşlarının her birini

karşılamak veya saptırmak değil, aynı zamanda okuyucu kitlesi tarafından benimsenebilen argüman oluşturmaktadır (Clark, 2003, s.64). İkna edici yazmada mantıksal akıl yürütme sürecinin kullanılması nesnel açıklamalar sunarken, yazar bu süreçte fikirleri kodlamalı, gerekçeler kullanmalı, argümanları okuyucu kitlesinin en ikna edici bulacağı şekilde çerçevelemeli, karşıt argüman ve çürütmeleri tahmin etmeli ve okuyucularına uygun yazar kimliği oluşturarak mesajını iletmesi gerekir (Hyland, 2008, s.3). İkna edici metin oluştururken, yazarların okuyucu kitlesinin tutumlarını, inançlarını ve argümanlarını tahmin etmeleri gerekir. Yazarlar argümanlarını tutarlı ve mantıklı bir şekilde sunarken konumlarını açıkça belirtmeli, iddialarını ilgili gerekçeler ve açıklamalarla desteklemeli, karşıt argümanları çürütmenin yollarını bularak izleyicilerine hitap etmelidir (Midgette, Haria ve MacArthur, 2008, s.132). Argüman oluşturma sürecinde yazarlar, karşıt argümanları çürütmek, farklı bakış açılarının esnek tutum sergilemelerini sağlamak, okuyucu kitlesiyle yakınlık ve bağlılık oluşturmak amacıyla dilsel ve retorik araçları kullanırlar (Helms-Park ve Stapleton, 2003, s.253).

Argümanın sunumunda her bileşen diğer bileşenlerle ilişkilendirilir ve kendilerine özgü dilsel araçlar kullanılarak sunulmaktadır. Kanıtlar ve gerekçelerin iddialarla ilişkilendirilmesinde, retorik araçların seçimine bağlı olarak yazarın dil ve anlatım stratejilerine ilişkin seçimleri değişmektedir (Gilbert, 1994, s.164). İkna edici yazmada iddialar sunulduğunda, gerekçeler ve görüşler iddiayı desteklemek için olgusal kanıt alanını oluşturur. Bu alan, bir hikaye anlatımı, raporlar ve olayların sayısal temsilleri olarak tanımlanan istatistiksel kanıtlar şeklinde sunulabilir (Baesler, 1997, s.170). Başarılı argümanlar, uygun dilsel araç ve stratejileri kullanarak argüman bileşenleri arasında tutarlılığı sağlamayı ve koordine etmeyi içerir. Bu doğrultuda argümanın inşası ve sunumu, bir önermeyi ifade etme, birleşik cümleler ve bağlaçların kullanımı, geçerlilik iddiaları için zarfların kullanımı gibi karmaşık dilbilgisi yeterliliklerini gerektirmektedir (Klein ve Klein, 2015, s.109). Argüman sunumunda kanıtlar ve gerekçeleri iddialara bağlamak, argümanı detaylandırmak ve karşıt argümanları ifade etmek için bağlaçlar (bu nedenle, çünkü, dolayısıyla, örneğin, ama) gibi geçiş kelimeleri, bir iddiaya karşı tutumu belirtmek için gereklilik kipleri ya da okuyucuya atıfta bulunmak için zamirleri (biz, siz vb) kullanırlar (Dobbs, 2014, s.1331). Yetkin yazarlar başarılı argümanlar oluşturmak için aynı zamanda okuyucu kitlesine uygun olarak dil ve anlatım stratejilerini geliştirirler.

Güçlü argümanların hedef kitleye, konuya, duruma ve istenen sonuca özgü özel ihtiyaçlara göre tasarlanması gerekir. Yazarlar başarılı ikna sürecinde hedef kitlenin özelliklerine benzeyen karakter kullanan, istatistik yerine anlatı içeren, hedef kitlenin kültürüne ilişkin mitler içeren mesajlar aracılığıyla argümanlarını oluşturmaktadır (Weber, Martin ve Corrigan, 2006, s.76). İyi bir argüman yapısı, bir iddianın tartışılabilir yönünün temsili (yani, bir önermeyi veya bir iddiayı iddia olarak işaretleyen metindeki semantik yapılar) ve iddia ile veri yapıları arasındaki haklı çıkarıcı ilişkileri belirtmek için okuyucu kitlesinin ilgisini çeken zengin anlatımlar içermektedir (Crammond, 1997, s.113). Yazarlar argüman sunumlarında kanıtların ve gerekçelerin birbiriyle ilişkilendirilmesinde bağlaçları kullanarak argümanın anlamını ortaya çıkarır, argümanın bir amaç için oluşturulduğunu gösterir ve okuyucu kitlesini yönlendirir (Ducrot, 2009, s.143). Başarılı bir okuyucu veya yazar, güçlü argümanlar oluşturan, retorik stilleri ve yapıları kullanarak etkili tartışabilen, kendi fikrinsel katkılarını bağlama uygun olarak sunabilen ve başkalarının ikna edici bulacağı şekilde yazabilen kişidir (Newell, Beach, Smith ve VanDerHeide, 2011, s.298). İlkokul öğrencilerinin başarılı ikna edici yazarlar olmalarını sağlamak argüman oluşturma sürecine ilişkin farkındalık geliştirmelerini gerektirir.

Argüman oluşturma, soyutlama, kavramsallaştırma ve uygulamalı mantık becerilerini içerir. Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi, kendi öğrenmelerini yönetmelerine ve başkalarının argümanlarını tartabilmelerine yardımcı olmak amacıyla argüman oluşturma stratejilerinin ilkökulda yazma eğitimine dahil edilmesini gerektirir (Andrews, Torgerson, Low ve McGuinn, 2009, s.299). Çocuklar ebeveynleri, kardeşleri ve akranlarıyla olan tartışmalarının içeriği, biçimi ve işlevi hakkında bilgiye sahip olan yetenekli müzakerecidirler. Çocukların tartışma süreçlerinde başarılı olmaları için nedenler sunduğu, destekleyici kanıtlar sağlayarak çıkarım yaptıkları, sunulan kanıtları değerlendikleri, karşıt argümanları çürüttükleri ve kanıtların kendi düşünceleri üzerindeki etkilerine ilişkin analiz yaptıkları yazma etkinliklerinin oluşturulması gerekir (Schwarz, 2009, s.117). İyi gerekçelendirilmiş ikna edici argümanlar yazmayı öğrenmek için öğrencilerin bir konunun karmaşıklığı üzerinde düşünmek, kanıtlara dayalı çıkarımlarda bulunmak ve fikirleri mantıksal olarak sıralamak için yardıma ihtiyaçları vardır (Rex, Thomas ve Engel, 2010, s.58). İkna edici yazma eğitiminde diyagramların kullanılması, öğrencilerin kavramlar arasında fikir üretmelerine, argümanlarını inşa etmelerine, argüman bileşenleri arasında bağlantı kurmalarına, metin yapısını organize etmelerine,

retorik araçları ve dil stratejilerini etkili şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktadır (Benetos ve Bétrancourt, 2020, s.266).

Öğrencilere argüman yazma gibi zorlu bir görev vermek, aynı zamanda ilgi duydukları konular hakkında seçenekler sunmayı, işbirlikçi grup çalışmalarını ve akran etkileşimlerini gerektirir (Hidi, Berndorff ve Ainley, 2002, s.441). İkna edici yazma eğitiminde akran etkileşimlerinin kullanılması, çocukların argüman yapısındaki bileşenleri bütünsel bir bakış açısıyla ele almasını ve argümanlarını planlarken okuyucu kitlesinin bakış açısını, arka plan bilgisini, konuyla ilgili inanç ve değerlerini dikkate almasını sağlamaktadır (Ferretti, Andrews-Weckerly ve Lewis, 2007, s.275). İddiaları kanıtlarla desteklemek ve argüman oluştururken düşünme süreçlerini koordine etmek amacıyla ikna edici yazma eğitiminde akran diyaloglarının kullanılması, öğrencilerin karşıt bakış açılarını tanıma ve etkili iletişim kurma becerilerinin gelişmesi için zengin içerikler sunar (Kuhn, Hemberger ve Khait, 2017, s.3). Karşıt görüşü ve ona eşlik eden argümanları açık ve canlı kılan şeyin, karşıt görüşü savunan bir dizi akranla devam eden diyalog deneyimidir. Diyaloglar öğrencilerin etkileşime girdiği kişilerin argümanlarını tahmin etmelerini sağlarken, çürütmelerini okuyucu kitlesi farkındalığı geliştirerek yapılandırmalarını sağlar (Hemberger, Kuhn, Matos ve Shi, 2017, s.604).

Öğrencilerin başarılı argüman oluşturmaları için, ayrıca ikna edici yazma eğitiminin gerçek hedef kitle içermesi, ikna edici yazmanın amaçlarına ve argüman bileşenleri arasındaki etkileşime ilişkin farkındalık yaratmalarını sağlaması gerekmektedir (Johns, 1993, s.85). Öğretmenler öğrencilerin hedef kitleyi dikkate alarak bir pozisyon geliştirmesi, iddia ve içerik bilgisini analiz etmesi ve pozisyonunu tutarlı bir şekilde sunması için retorik stratejilerin ve dilsel araçları içeren yazma deneyimleri tasarlamalıdır (Wingate, 2012, s.147). Öğrencilerin argüman yazımları incelendiğinde metin üretimde kullandıkları retorik stratejiler ve dilsel araç seçimlerinde ana dilleri ve kültürleri etkili olmaktadır. Farklı kültürlere ve dillere sahip olan öğrenciler argümanlarını inşa ederken farklı retorik araçları, farklı yoğunlukta kullanmaktadırlar (Liu, 2005, s.15). Bu nedenle ikna edici yazma eğitiminde öğrencilerin ilgileri alanlarına ve kültürlerine hitap eden metin türlerinin kullanılması gerekmektedir.

Argümanlar belirli bir noktayı vurgulamak için anlatı, anekdot ve çizimleri kullanır. Bu nedenle argüman oluşturma sürecinde, öğrencilerin ilgi alanlarına hitap eden anlatılar ve anekdotlar gibi metin türlerinin kullanılması etkili olmaktadır (Crammond, 1998, s.257).

Stevens (2005, s.64) ikna edici yazma eğitiminde mektup türünün kullanılmasının, öğrencilerin gerçek bağlamlara ve hedef kitlelere uygun olarak iddialar sunmasını, kanıtlar ve destekler sağlanmasını geliştirdiğini belirtmiştir. Argüman oluşturma sürecinde öğrenciler nedenleri inşa ederken, iddiaları gerekçelerle ilişkilendirirken ve kanıtların savundukları düşünceleri nasıl desteklediğini açıklarken retorik araçlardan, oluşturdukları karakter ve anlatılardan yararlanmasına olanak tanınmalıdır (O'Hallaron, 2014, s.327). İkna edici yazma, çocukların hedef kitlenin ihtiyaçlarını algılaması, potansiyel hedef kitleyle ortak paylaşılan değerler yaratması, bilgiye dayalı argüman inşa etmesi ve bağlama uygun metin yapısı oluşturmaya gibi karmaşık ve entelektüel olgunluğa ihtiyaç duyan zihinsel süreçleri içermektedir (Midgett ve Haria, 2016, s.1048). Öğrenciler başarılı ikna edici metinler oluşturmak ve ikna edici yazmanın karmaşık doğasıyla başa çıkmak için retorik, dilsel araçlar ve okuyucu kitlesini içeren stratejiler geliştirirler.

Günümüz okullarında öğrencilerin ilköğretim sınıflarından başlayarak argüman yazımında yeterlilik göstermeleri farklı bakış açılarını dikkate almalarına, daha esnek tutuma sahip olmalarına, dil becerilerini etkin kullanmalarına ve zengin retorik stratejiler repertuarına sahip olmalarına bağlıdır (Nippold ve Ward-Lonergan, 2010, s.240). Öğrencilerin argüman yapısını oluşturan iddia, iddiaları destekleyen kanıtlar ve gerekçeler arasında köprü kurmalarını sağlayan bağlayıcıların farkında olmalarını sağlamak için dil ve anlatım stratejilerini içeren yazma etkinliklerine yer verilmelidir (Yeh, 1998, s.60). Öğretmenler öğrencilerin fikirlerini açık ve ikna edici şekillerde ifade etmeleri için yazma eğitimini söz sanatları ve etkili kelime seçimi stratejileriyle desteklemeli, metinlerini okuyucuların kendi bakış açısını destekleyecek şekilde sunmalarını sağlamalı ve argümanlarını güçlü şekilde ifade etmelerine yardımcı olmalıdır (Thomas ve Brett, 2016, s.294). Öğrencilerin güçlü argümanlar oluşturmaları için retorik stratejiler geliştirmesi, dilin gücünü kullanması ve hedef kitleye uygun argüman modellerinden yararlanarak etkili bir şekilde sunması gerekmektedir. İkna edici yazma eğitiminin öğrencilerin bu yeterlilikleri kazandıracak şekilde tasarlanması önemli hale gelmektedir.

Argüman oluşturma, ikna edici metinlerin belirli retorik becerilerle nasıl ilişkili olduğuna dair mevcut anlayışa katkıda bulunmaya ve hem izleyiciyi hem de bilgi alanını kapsayacak şekilde okuyucu kitlesini manipüle etmek de stratejilerin önemini göstermektedir (Crammond, 1997, s.120). Yazarlar okuyucu kitlesinin ilgilerini,

değerlerini ve bilgi birikimlerini dikkate alarak farklı retorik araçlar ve sunum stratejileri kullanırlar. İkna etme sürecinde retorik araçlar ve dil kullanımı yalnızca sunulan içeriği değil, aynı zamanda sunulan içerik hakkında ne düşünülmesini gerektiğini önermektedir (Charaudeau, 2008, s.9). Toplumsal aktörler olan öğrenciler belirli bir bağlamda bir iddianın meşruiyeti hakkındaki varsayımları şekillendirmek ve yansıtmak için alan içi stratejileri (argüman oluşturma, iddialar, veriler ve gerekçeler sunma) kullanmaktadır. Bağlamın meşruiyetini kurmak veya bozmak içinse alanlar arası retorik stratejilerinden (duyguları harekete geçirme, etik çekicilik) yararlanırlar (Harmon, Green ve Goodnight, 2015, s.77) . Bu nedenle ikna edici yazma eğitiminin bir diğer boyutunu retorik ve retorik eğitimi oluşturmaktadır.

2.2.1 İkna edici yazma eğitiminde retorik

İkna edici yazma eğitiminin odak noktalarından bir diğeri Aristoteles tarafından ikna etme sürecini tanımlamak amacıyla geliştirilen retorik araçlardır. Retorik kavramı kişilerarası ilişkilerin ve tutumların belirli bir bağlamda nasıl etkilendiğinin incelenmesini sağlar. Bir grup insanın görüşmesi, bir yazarın drama yaratması ya da editöre mektup yazması ve bir kurumun etkileyici imaj oluşturmaları retorik içermektedir (Brockriede, 1968, s. 4). Retorik içeren metinler, meydana getirildikleri bağlamla ilişkilendirilirken kendisinin ötesinde bir şey uğruna var olur ve nihai olarak dünyada eylem veya değişim üretmek için ikna edici işlev görür (Bitzer, 1968, s.4). Aristoteles, retoriği "belirli bir durumda, ikna etmenin mevcut yollarını gözlemlemek" olarak tanımlanmaktadır. Yetenekli ikna edici, hedef kitleyi analiz ederek repertuarındaki çeşitli retorik araçları, ikna edici mesajını kavramsallaştırma, tasarlama ve yürütme sürecinde uygun olarak kullanabilme yeteneğine sahiptir (Dillard ve Marshall, 2003, s.481). Retorik toplumdaki ilişkileri stratejik iletişim aracılığıyla yaratır, sürdürür ve değiştirir. Stratejik iletişim süreci, hedef kitleyle etkileşim kurmak ve insanları ikna etmek için, bağlamın analiz edilmesini, retorik stratejilerin ve tekniklerin etkin kullanılmasını içerir (Botan, 1997, s.189). Bu çıkarımlar ikna edici yazma sürecine bütünsel olarak yaklaşılmaları için retoriği incelemeyi gerektirir.

Yunanca “rhēma” (kelime) ve “eirō” (söylemek) kelimelerinden türetilen retorik, ikna yapısı ve stratejileriyle ilgilidir. Retorik araçlar “logos, ethos ve pathos” olarak üç boyuttan oluşur. “Logos” mantıksal akıl yürütme yoluyla argüman oluşturma sürecine odaklanırken, “ethos” yazar kimliği, karakteri, güvenilirliği ve uzmanlığıyla ilgilidir.

“Pathos” ise okuyucu kitlesinin duygularına, değerlerine, ilgilerine hitap ederek ikna etmeyi amaçlar (Burke, 1951, s.203). Yazar “pathos” retorik aracını kullanırken okuyucunun duygularını harekete geçirerek belirli bir ruh haline sokmayı amaçlamaktayken; okuyucuda güvenilir ve inanılır bir imaj oluşturmak için yazarın karakteri ve kişiliğiyle ilgili olan “ethos” retorik aracını kullanır. “Logos” ise yazarın bilimsel kanıtlar sunarak okuyucuyu ikna etmeye çalıştığı stratejileri içerir. Bu süreçte yazar nedenler sunar, kanıtlarla ve örneklerle iddiayı detaylandırır (Braet, 1992, s.310). Retorik araçlar, mantıksal akıl yürütme ve sağlam muhakemeye başvurarak oluşturulan argüman yapısıyla (logos), yazarın uzmanlığı, güvenilirliği ve dinamizmini (ethos), hedef kitlenin duygu, değer ve ilgilerini birleştirerek başarılı ikna girişimlerini oluşturulmasını sağlamaktadır (Jorgensen, 1996, s.403). Yetenekli yazarlar okuyucuları harekete geçirmek, ikna etmek, üzerlerinde istedikleri etkiyi yaratmak için klasik retorik görüşünün “ethos, pathos, logos” olarak adlandırdıkları retorik araçlara ilişkin strateji ve teknikleri yetkin olarak kullanırlar (Boscolo ve Hidi, 2007, s. 2). Yazarlar başarılı ikna edici metinlerini mantıksal akıl yürütmeye dayalı olarak geliştirdiklerinde “logos” retorik aracına ilişkin strateji ve teknikleri kullanır.

“Logos”, mantık kelimesinin köküdür ve okuyucular her zaman mantıksal bir ögesi olan bir argümana en iyi şekilde yanıt verirler. Buradaki güç kelimesi “çünkü” dür. Okuyuculara bir neden verilirse, sizin istediğiniz şekilde yanıt verme olasılıkları daha yüksektir. Etik çekicilikte, yazarın itibarı, uzmanlığı, bilgisi, okuyucu kitlesinin yazar algısı etkili olurken, okuyucunun duygularını harekete geçirmek için duygu yüklü kelimeler, çağrışımlara sahip kelimeler kullanarak okuyucularınızı gizlice manipüle eder ve güçlü sonuçlar elde edebilirsiniz (Frederick, 2011, s.21). Genellikle ikna etme sanatıyla ilişkilendirilen retorikte, argüman kendisini tümdengelim ve tümevarım yoluyla akla başvurma fikrine sıkı sıkıya bağlı kalan ve retorik kanıtlar olarak işlev gören “logos” aracılığıyla göstermektedir (Gotweiss, 2007, s.243). Retorik, argümanları "insan doğası, akıl yürütme biçimleri, alışkanlıkları, arzuları ve duyguları" açısından inceler ve etkili ikna izleyicilerinizi alıcı hale getirmek, mantıksal bütünlüğe veya duygusal içeriğe olduğu kadar, savunucunun karakterine ve güvenilirliğine bağlıdır (Frost, 1994, s.93). Güçlü ikna edici yazılar, kanıta ve mantıksal muhakemeye dayalı iddialar oluşturmanın yanı sıra, güvenilirlik ve etik çekiciliğinin etkili kullanımını içermektedir.

Etik çekicilik, yazarın kendi kişisel deneyimlerini, konu hakkında iyi bir bilgi ve hedef kitlenin değerlerinin farkında olmayı içermektedir. Yazarların etik çekicilik gösterebilmeleri yazarın anlatım tarzına, kullanmayı seçtiği argüman türlerine ve kullanılan retorik araçlara bağlıdır (Connor, 1990, s.83). Bir öykünün inandırıcı olup olmadığı hem anlatıcı hem de aktör olarak karakterin güvenilirliğine bağlıdır ve yazarın zekasını, dürüstlüğünü, kendine özgü üslubunu ortaya koyan karaktere ilişkin değer yönelimi ile ifade edilir (Parrish, 2018, s.16). Bir yazarın etik çekiciliği büyük ölçüde kelime seçimi ve üslupla yaratılır. Yazarın hedef kitlesine nasıl bir imaj yaratması, bu yaratımda hangi dil ve anlatım stratejileri kullanması gerektiği ve argümanın nasıl sunulacağına ilişkin dilsel yeterlilikleri kullanmasını gerektirir (Edlund, 2003). Etik çekicilik yazarın karakterine, güvenilirliğine ya da uzmanlığına odaklanmaktadır. Yazar etik çekiciliği kullanırken okuyucu kitlesini etkileyecek imaj oluşturma çabasıdadır. Etik çekicilik yaratmak için metinde yazar dilsel araçları kullanarak kendi karakterini tasvir eder (Bator, 1980, s.430). İkna etme sürecinde yazarlar, hedef kitlenin duygularına hitap ederek okuyucuların sadece kendine güvenmesini sağlamakla kalmaz aynı zamanda iddialarına bağlı hissetmelerini sağlar.

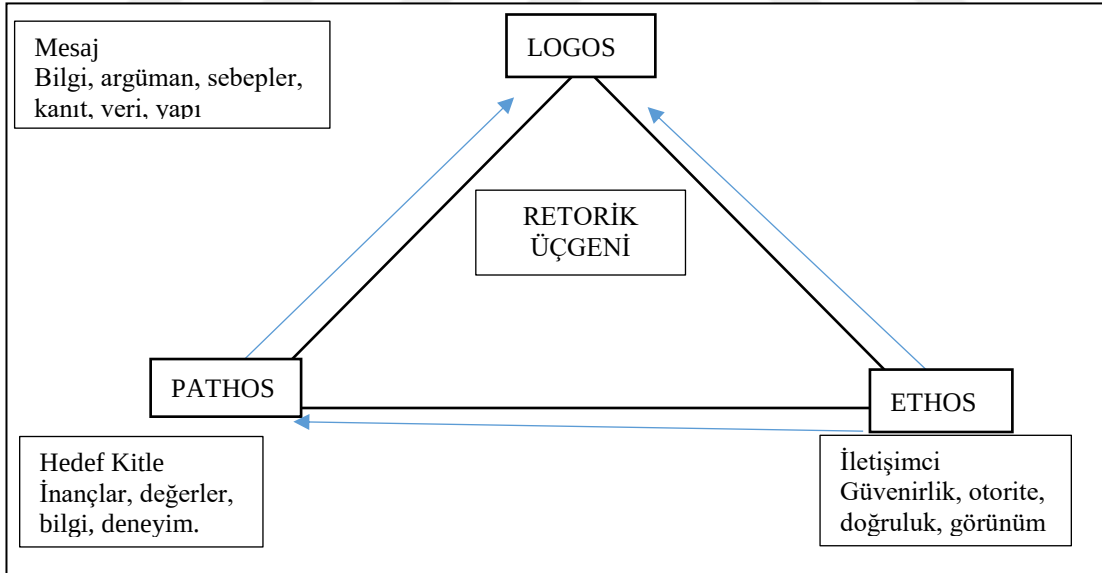
“Duygulara hitap etme ikna etmenin en önemli yönüdür”, bu nedenle ikna etme sürecinde hedef kitlenin dostluk, korku, utanç, nezaket, acıma, öfke, kıskançlık, öykünme gibi insan yargısını veya karar verme sürecini etkileyen retorik öneme sahip duyguları harekete geçirilerek hedef kitle üzerinde istenen etkiler yaratılmak istenir (Brinton, 1988, s.208). Retoriğin temel konusu bireylerin dünyayla olan ikna edici etkileşimlerinde seçimler yapma ve karar vermeye ilişkin stratejiler sunmaktır. Yazar, seçim yapma ve karar verme süreçlerini yönlendirmek amacıyla “pathos” retorik aracını kullanarak okuyucu kitlesinin tutku ve duygularını harekete geçirir (Garver, 1994, s.96). Retorik ikna sürecinde, belirli bir yer ve zamandaki okuyucu kitlesinin ilgileri, beklentileri, duyguları ve değerlerinin analizini içermektedir. Okuyucu kitlesinin analizi yazarın bağlamla etkileşime girerek, olguları açığa çıkarıp üzerinde çalışarak, uygun materyali seçerek ve bunları tutarlı bir biçimde düzenleyerek okuyucu kitlesine bir bakış açısı sunmasını sağlar (Consigny, 1974, s.181).

İkna edici retorik araçların analizinde güvenilirliğe yapılan çağrılar arasında yazarın kişisel deneyimi, konu bilgisi ve izleyici değerlerinin farkındalığı yer almaktayken duygusal çağrılarda ise, izleyicide duygu uyandırmak için somut ve yüklü bir dilin, canlı

resimlerin ve metaforların kullanımını içermektedir (Connor, 1990, s.76). İkna etme sürecinde yazılı ve sözlü mesajlar iletilirken, vizyon ve değerlerin bir araya getirilerek paylaşılan bir amaç duygusu oluşturmak için dilsel ve retorik araçlar kullanılarak okuyucu kitlesinin, değerlerine hitap edilir (Carton, Murphy ve Clark, 2014, s.1549). Yazarlar okuyucuların duygularından ve ilgi alanlarından yararlanıp onları vurguladıklarında, en güçlü ikna edici araçlardan olan pathos’u kullanırlar (Roskelly, 2013, s.140). Öğrenciler kişisel hikayeleri veya gözlemlerini kullandıklarında, okuyucuların duygularından ve ilgi alanlarından yararlanıp onları vurguladıklarında, en acil çekicilik olan pathos’u kullanırlar (Obara, 2015, s.40). İkna etme işi insanların size, fikrinize veya ürününüze karşı sıcak hissetmesini sağlamaktan daha fazlasını içerir. Aynı zamanda sizin onlardan yapmalarını istediğiniz şeye bağlı hissetmeleri gerekir (Cialdini, 2001, s.79). Şekil 2.6’da retorik araçlara ve etkili kullanımdaki faktörlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Şekil 2.6

Retorik Üçgeni



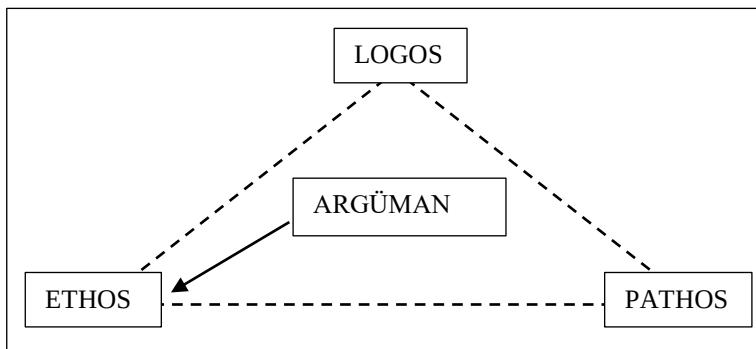
Kaynak: Barker, 2015

Barker (2015) ikna etme sürecinde “hedef kitle, iletişimci ve mesaj” faktörlerinin retorik araçlar üzerindeki etkilerini iletişimcinin güvenilirliği, hedef kitlenin inanç ve değerleri ve mesaj verme sürecindeki argüman yapılandırılması olduğunu ifade etmiştir. Yazarlar retorik stratejilerini etkili hale getirmek ve metinlere yansıtmak için farklı retorik teknikler kullanmaktadır. Yazar etik çekicilik oluşturmak için “benzerlik, yaklaşma,

saygı, uzmanlık, öz eleştiri, tutarlılık” gibi tekniklerden yararlanırken; nedenler sunma, gerekçelendirme, kanıtlar sunma, örnekler verme gibi teknikleri kullanarak “logos” stratejisini aktifleştirir (Higgins ve Walker, 2012, s.198). Yazar etik çekicilik tekniklerini kullanarak güvenilir bir ortam sağlarken, okuyucularının duygularını ve tutkularını harekete geçirmek amacıyla “duygu yüklü kelimeler, zengin betimlemeler, kültürel mitleri içeren anlatılar, mecazlar, söz sanatları” gibi dilsel araçları kullanarak okuyucularını yönlendirirler (Varpio, 2018, s.207). Retorik teknikler mantıksal çekicilikte, yazar ve okuyucu arasında ortak akıl üzerinde anlaşmayı sağlayan “talimat vermek, ispatlamak ve uyarmak” olmak üzere üç farklı stilde ortaya çıkar. Etik çekicilik “uzlaşmak ve memnun etmek” üzere iki bileşenden oluşur. Duygusal çekicilik ise tutku, arzu ve isteklerin harekete geçirildiği dramatik stildir (Voci, 2022, s.7). Yazarlar etkili bir ikna edici metin üretmek için retorik araçlara ilişkin stratejileri ve teknikleri birleştirir, ancak yazar bu üç ikna edici öğeye farklı ağırlık verebilir. “Logos” tarafından egemen kılınan bir ikna edici yazı argüman, akıl yürütme ve gerçeklerin, kanıtların sunumu ile karakterize edilirken; “pathos” empati, sempati, duyarlılıklarla ve “ethos” güven, otoriteye saygı, dürüstlük, güvenilirlik ve arzu edilenin dikkate alınmasıyla çalışmaktadır (Gottweiss, 2007, s.243). Şekil 2.7’de “ethos” retorik aracının egemen olduğu ikna edici metne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.7

Ethos'un Merkeze Alındığı Metinler



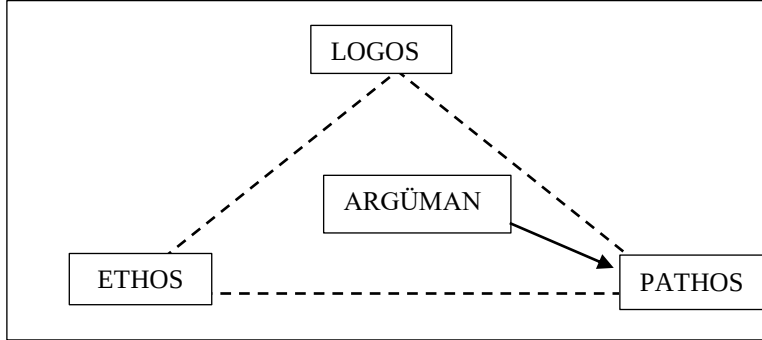
Kaynak: Gotweis, 2007, s.247.

Şekil 2.7 incelendiğinde ikna edici metinlerde argüman oluşturma sürecinin “ethos” merkeze alınarak oluşturulduğu görülmektedir. Bu çıkarımlar doğrultusunda “ethos” retorik aracının egemen kılındığı bir metinde yazar kimliğini öne çıkaracak ve bu

doğrultuda strateji ve teknikler geliştirecektir. Şekil 2.8’de “pathos” retorik aracının merkeze alınarak oluşturduğu ikna edici metne ilişkin görsele yer verilmiştir.

Şekil 2.8

Pathos’un Merkeze Alındığı Metinler

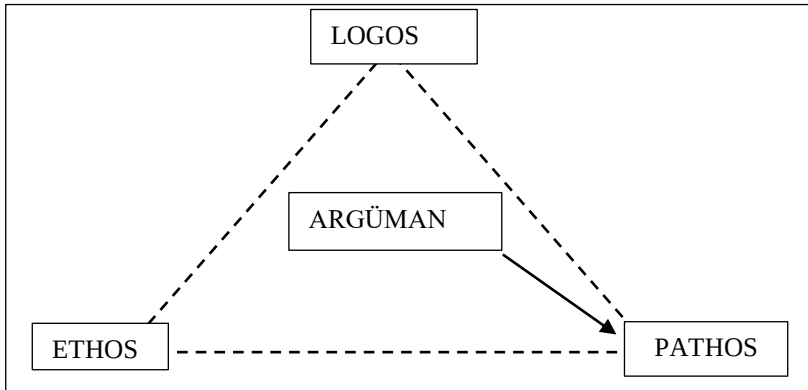


Kaynak: Gotweis, 2007, s.247.

Şekil 2.8 incelendiğinde yazarın argümanlarını “pathos” retorik aracını merkeze alarak oluşturduğu görülmektedir. Yazar bu doğrultuda ikna edici metnini hedef kitlenin duygu, değer, ilgi ve isteklerini dikkate alarak oluşturmaktadır. İkna edici metnin merkezinde hedef kitle özellikleri yer alır. Şekil 2.9’da “logos” retorik aracının merkeze alındığı ikna edici metne ilişkin bilgiler görselleştirilmiştir.

Şekil 2.9

Logos’un Merkeze Alındığı Metinler



Kaynak: Gotweis, 2007, s.247.

Şekil 2.9 incelendiğinde yazarın argümanını “logos” retorik aracını merkeze alarak geliştirdiği görülmektedir. Bu doğrultuda yazar ikna edici metnini mesajın içeriğine odaklanarak oluşturmaktadır. Bu çıkarımlar başarılı ikna edici metinde retorik araçların

bütünsel olarak ele alınması gerektiğini gösterir. Ancak yazarlar ilgilendikleri metin türüne, konuya, hedef kitle özelliklerine göre farklı yoğunlukta, farklı retorik araçları kullanmaktadır.

Retoriğin, hedef kitlenin ikna edilmeye çalışıldığı tek taraflı bir süreç olarak ele alınması ikna edici iletişimde kısır döngü yaratır. İkna etme sürecinde retorikle diyalektiğin birleştirilmesi yazar ve okuyucu arasında diyalogu içeren gerçek bağlama dayalı ortamın yaratılmasını sağlar (Jacobs, 2000, s.262). Yazarlar, semboller aracılığıyla okuyucu kitlesine ilişkin kültürü veya bir fikri yakalayarak mesajını okuyucu kitlesine iletir. Retorik, yazar ve okuyucu arasındaki diyalektik süreçler ve dil üzerine düşünmek için analiz fırsatları sunarken, ikna edici yazmaya amaç veren değerleri ve yazar kimliğinin yansımalarını içerir (Hartelius ve Browning, 2008, s.23). Mantıksal akıl yürütme, etik çekicilik ve duygusal çağrılar birlikte kullanıldığında bütün bir ikna edici yazı yaratılır ve bu fikir retorik araçların hedef kitle, bağlam ve argüman dikkate alınarak uyumlu kullanılmasını gerektirir. Bu nedenle okuyucu ile yazar arasında, yazarın karakteri ve okuyucunun ilgileri üzerine kurulan diyaloglar önemlidir (McCormack, 2014, s.150). Yazar ve okuyucu arasındaki diyaloglar, yazarın okuyucu kitlesine bağlanarak bağlama uygun retorik ve dilsel araçları belirlemesini kolaylaştırır ve okuyucu kitlesine yönelik farkındalığı artırır.

Yazar retorik stratejileri etkili hale getirmek için hedef kitleye, bağlama ve konuya uygun olarak yapılandırılmalı ve sunulmalıdır. Bu aşamada yazar okuyucu kitlesinin argümanla ilişkisini, kültürünü ve sahip olduğu bilgi birikimi analiz ederek dilsel araçlar yardımıyla etkin bir şekilde sunar (Burke, 1969, s.49). Yazar metinleri oluştururken konuya, okuyucu kitlesine, bağlama, kültüre ve zamana bağlı olarak retorik strateji ve teknikleri farklı yoğunlukta bütünleştirebilir. Yazarlar kimlik inşa etmek için kültürel mitlerden yararlanarak etik çekiciliği ve duyguları harekete geçirmeyi, argüman oluşturma stratejilerinden daha fazla kullanabilirler (Brown, Ainsworth ve Grant, 2012, s.313). Retorik araçların örtük anlam kategorilerini ve derin yapıyı yakalaması için ikna edici etkilerinin artırılmasında yazarlar argümanı zamana, bağlama ve hedef kitleye uygun olarak yapılandırmak için “kairos” retorik aracını kullanır (Castelló ve Lozano, 2011, s.19).

Kairos, “herhangi bir zamanda gerçekleşemeyecek bir şeyin uygun bir şekilde gerçekleştiği bir mevsim veya tekrarlanmayacak bir fırsatı işaret eden bir zaman” olarak

tanımlanmaktadır. Yazara retorik stratejileri bağlama, hedef kitleye ve zamana uygun olarak tasarlaması ve etkili üslupla sunması için fırsatlar sunmaktadır (Kinneavy ve Eskin, 2000, s.440). “Kairos” yazarın ikna etme sürecinde retorik stratejiler, dilsel araçlar, bağlam, hedef kitle ve zaman arasında denge sağlayan seçimler yapmasını sağlamaktadır. İkna edici metinlerin argüman, retorik araçlar, metin üretimi, hedef kitle ve bağlam analizinin bütünlük sağlaması ya da harmoni oluşturması sonucunda etkili olabileceğine vurgu yapar (Myers, 2011, s.16). “Kairos” her sanat eserinde, güzelliğin ölçümle, belirli bir simetri ve uyumla gerçekleştiğini, tüm bu yaratıcı metinlerin doğru ölçümlerin yapılması ve doğru bağlamlarda doğru seçimlerin uygulanmasıyla oluşturulduğunu belirtir (Boschung, 2013, s.47).

Retorik, ikna etme sürecinde uygun anlarda uygun olan strateji ve stilleri kullanarak hedef kitlenin ilgisini ve dikkatini argümana çekmeye çalışan bir sanattır. Bu süreçte “kairos” retorik estetiği yaratmaya yardımcı olmak için bağlama uygun üslup, ölçü, oran, ritm ve harmoni geliştirerek ikna edici iletişiminin bileşenleri arasında denge oluşturur (Schiappa, 1990, s.203). Farklı hedef kitleleri, farklı bağlamlarda ve zamanlarda ikna etmek için uygun retorik araçlara ilişkin seçim yapmada fırsatları sunan “kairos”, ikna edici metnin yazarlar ve okuyucular tarafından aktif olarak inşa edildiğini öne sürer. Bu nedenle yazarın argümanını okuyucularının kabul edebileceği bir şekilde ve yazarla okuyucu arasında bir alan yaratarak sunmasını önerir (Miller, 1994 s.83). Öğrencilerin ikna edici yazma süreçlerinde retorik araçlara ilişkin farkındalık geliştirmeleri ikna edici metinlerini farklı bir boyuta taşır. Bu nedenle ilkokul öğrencilerinin başarılı ikna edici metinler üretmeleri için retorik yazma eğitimiyle bütünleştirilmesi gerekir.

İkna edici yazma eğitiminde, öğretmenler öğrencilerin ikna edici metinlerine retorik açıdan önemli yapıları dahil etmelerini yalnızca öğrencilere hedef kitlenin özellikleri hakkında belirli bilgiler sağlayarak değil, aynı zamanda hedef kitle faktörünü manipüle ederek de(yani, hedef kitle üzerinde istenen etkiyi nasıl ve neden elde edebileceklerini) kolaylaştırmaya çalışmalıdır (Crammond, 1997, s.118). Retorik eğitimi, ilkokulda dil ve okuryazarlık eğitiminde güçlü bir katma değere sahiptir. Öğrencilerin dünyayla etkileşim kurma, üretken ve dengeli vatandaşlık oluşturma, içinde yaşadıkları ve miras alacakları dünyada faaliyet gösteren kişiler olma, dili amaçları için etkili kullanmalarına yardımcı olması, anlamanın anahtarı olması, kullanılan dile veya yazmanın pratiğine odaklanması açısından önemlidir (Green, Molyneux ve Scull 2022, s.306). Retorik araçların

ekonomide, politikada ve iletişimde önemli rol oynadığı dönemde öğrencilere retorik araçların, stratejilerin ve tekniklerin iletişim süreçlerine yansımaları konusunda farkındalık geliştirmelerini gerektirir (Pascoal, 2015, s.205). Günümüz dünyasında retorik, sosyal ve kültürel ortamın şekillenmesine katkıda bulunur ve retorik öğretimi, retorikğin esnek yapısıyla ve eğitimde birden çok alana hitap etmesiyle öğrencilerin öğrenmesi gereken becerileri geliştirmek için seçkin kültürü yaratan etkilerden biridir (Heath, 2017, s.82). İlkokulda retorik öğretimi öğrencilerin dil sanatlarında yetkin hale gelmesinde, demokratik süreçlerde aktif rol alma ve yetkin demokratik vatandaşlar olmasını sağlamak ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili modern eğitim hedefleri bağlamında son derece ilgili hale getirmektedir (Žmavc, 2021, s.78).

Öğrencilerin retorik hakkında bilmesi gereken ilk şey, konuşmalarda, filmlerde, reklamlarda, kitaplarda, beden dilinde ve sanatta her yerde olduğudur ve öğrencilerin yetenekli iletişimciler haline gelmesinde retorik eğitiminin konuşmayı, okumayı ve yazmayı nasıl dönüştürebileceğine ilişkin farkındalık geliştirmelerini gerekir (Roskelly, 2012, s.7). Öğrencilere ikna edici yazma eğitiminde, metindeki retorik araçları analiz ettirmek, o şeyin okuyucularını, izleyicilerini veya dinleyicilerini nasıl ikna ettiğini ve konumlandığını belirlemelerini sağlar ve öğrencileri ikna edici yazma süreçlerini konusunda daha yetkin hale getirir (Rosenwasser ve Stephen, 2008, s.93). Öğrencilerin söylem uzmanlığına sahip olmasını, izleyiciyi etkilemesini ve hedef kitleyi meşgul etme yeteneklerini geliştiren retorik eğitimi, ikna edici yazarların fikirlerini belirli bir okuyucu kitlesi için çerçevelmelerini, ikna edici çağrılarını, kelime oyunları, mecazlar ve sloganları içeren dil stratejilerini kullanmalarını gerektirir (Jonsen, Fendt ve Point, 2018, s.44). Öğrenciler dil aracılığıyla retorik araçlarını etkin hale getirirken, aynı zamanda okuyucu kitlesinin ilgisini çekecek yazar kimliğini oluşturmaya odaklanır.

Öğrenciler dil aracılığıyla kendi karakterlerini oluşturma yoluyla etik çekiciliği düşünmeye teşvik edildiğinde ya da markalaşma kavramıyla ilişkilendirildiğinde, retorikğin önemini görme olasılıkları daha yüksektir. Bu süreçte öğrenciler yazma sürecinde izleyiciye odaklanır ve hedef kitlenin mevcut bilgi tabanlarını, tercihlerini, olası itirazlarını, isteklerini hesaba katmaktadır (Engbers, 2018, s.94). Çocukların yazma ürünlerini retorik bir mercekle incelemek, retorik yönlerini göstermek ve vurgulamak için retorik ilköğretim uygulamalarına uygun şekilde bağlanabilir. Öğretmenler yalnızca öğrencilerinin anlatı anlayışını derinleştirmek için değil, ayrıca öğrencilerinin karakterini

etkilemek ve onları hedef davranışlara yönlendirmek ve çocukların kendi dünyalarının dışına bakabilmelerini sağlamak amacıyla kullanabilirler (Dong, 2018, s.25). Dünyadaki varlığımızı nasıl yönettiğimiz ve geleceği nasıl hayal ettiğimizle ilgili olan öğretim programlarının yapılandırılmasında, öğrenenleri farklı küresel koşulları ve belirsiz bir gelecek olan dünyayı biçimlendirmede argüman, retorik ve stratejiyi bir araya getirmek faydalı olacaktır (Green, 2008, s.42). Öğrenciler ikna edici yazma süreçlerini planlamak, izlemek ve değerlendirmek için öz düzenleme stratejilerine ihtiyaç duyar. Bu nedenle öz düzenleme stratejilerinin ikna edici yazmayla bütünleştirilmesi gerekir.

2.2.2 İkna edici yazma eğitiminde öz düzenleme stratejileri

İlkokul öğrencilerinin ana fikirleri belirleyememesi, önemli bilgileri önemsiz bilgilerden ayırt edememesi, yazılarını izleme ve düzeltmede başarısız olması, yüzeysel değişiklikler yapması veya izleyicinin bakış açısını takdir edememesi, metnin anlaşılır olmasını sağlayamaması stratejide yetkin olmamalarından kaynaklanır. (Paris ve Paris, 2003, s.89). Yetkin ikna edici yazılar genellikle güçlü nedenler geliştirir, destekleyici örnekler sunar ve alternatif bakış açılarını dikkate alırlar. İkna edici yazılar yazarken iyi yazarlar söylem bilgisinden, hedef kitleden, konudan ve yazma sürecini ustaca yönettiği stratejilerden yararlanırlar (Ferretti ve Lewis, 2019, s.1412). İkna edici metinler yazarın belirli bir pozisyon seçmesi, fikirlerini desteklemek için argüman geliştirmesi, hangi dil özelliklerinin görüşlerini en iyi şekilde ifade ettiğini belirlemesi, yazma stillerinin etkisini analiz etmesi, metnin güçlü ve zayıf yönlerinin değerlendirilmesi gibi çeşitli üst bilişsel stratejilerin ustaca kullanılmasına ihtiyaç duyar (Lonigro, Longobardi ve Laghi, 2018, s.183). Başarılı ikna edici yazar bir pozisyon ortaya koymalı, karşı argümanları öngörmeli ve karşıt bakış açılarına organize bir şekilde yanıt vermelidir. Bu zorlu iletişim görevi, yazarın konu hakkında bilgi ve bakış açısı edinmesini, bir konunun birçok yönünü analiz etmesini ve bakış açısını etkili bir şekilde sunmasını sağlayacak öz düzenleme stratejilerinde yetkin olmasını gerektirir (Nippold ve Ward-Lonergan, 2010, s.240).

Öz düzenleme stratejileri öğrencilerin yazma süreçlerini hedefleri doğrultusunda planlamalarını, yönetmelerini ve yansıtıcı olarak değerlendirmelerini sağlarken, yazmaya yönelik öz yeterliliklerini geliştirir ve yazma sürecini kendilerinin yönlendirmesini sağlar (Zimmerman ve Bandura, 1994, s.859). Öz düzenlemeli öğrenme, öğrencinin öğrenme hedeflerine sistematik olarak yöneldiği, kendi ürettiği düşünceler veya davranışlardan kaynaklanan, öğrencinin öğrenme sürecini kendisinin başlattığı, değiştirdiği ve

sürdürdüğü hedef odaklı etkinlikleri içerir (Zimmerman ve Schunk, 2012, s.25). Öz-düzenlemeli öğrenme modeli öğrencilerin stratejik davranışlarını, bilgilerini ve motivasyonlarını geliştirmek için tasarlanmış bir öğretim yaklaşımı sunar. Bu yaklaşım öğrencilerin yazma süreçlerini planlamalarını, düzenlemelerini, değerlendirmelerini ve hedeflerine yönelik bilişsel ve üst bilişsel stratejiler geliştirmelerini içerir (Lane, Harris, Graham, Weisenbach, Brindle ve Morphy, 2008, s.236).

Öz düzenlemeli bir öğrenci olmak, kişinin kendi öğrenmesi üzerinde yönetici kontrolü kullanması veya genç öğrencilerin jargonuyla "kendisinin patronu olması" anlamına gelir. Öğrenciler planlama yapar, hedef belirler, öğrenme stratejilerini seçer ve uyarlar, yardım ve geri bildirim arar, etki ve motivasyonu yönetir, çalışma alanlarını tasarlar, hedeflerine doğru ilerlemeyi izler ve değerlendirir (Andrade, 2010, s.98). Yazma konusunda yetkin olan öğrenciler plan oluşturmak, plan oluştururken hedef kitle özelliklerini dikkate almak, yazılarını düzenlemek, değerlendirmek ve yeniden formüle etmek için çeşitli stratejileri ustalıkla düzenleyerek hedeflerine ulaşırlar. Usta yazarlar yazdıkça planlarını zenginleştirmeye ve geliştirmeye devam ederler (Sexton, Harris ve Graham, 1998, s.296). Öğrencilerin yazma stratejilerine ilişkin sahip olduğu bilgiler, içerik oluşturma süreçlerini, kaynakları kullanma yöntemlerini ve yazılarını nasıl planladıklarına ilişkin seçimlerini etkiler. Etkili yazma stratejileri bilgisine sahip öğrenciler yazma zorluklarına ilişkin hedefleri belirler ve yazma süreçlerinin nasıl geliştiğini daha iyi anlayarak uygun stratejiler geliştirirler (Hammann, 2005, s.17). Stratejik yazarlar metinlerini üretirken yazma amaçlarını belirler, hedef kitlelerini analizler eder, metin türü, yapısı ve içerik hakkındaki fikirlerini üretmek ve düzenlemek için grafik gösterimleri kullanır, yazma süreçlerindeki sorunları ve fırsatları değerlendirmek için ölçütler belirler (MacArthur ve Lembo, 2009, s.1037). Öz düzenleme stratejilerine ilişkin bilgiden yoksun olan öğrenciler yazma sürecinde planlamanın rolünü en aza indirir, yazma görevini yalnızca bildiklerini anlatmak olarak görürler, metinler fikirler akla geldikçe üretilir, metnin organizasyonuna ve türe ilişkin özelliklere dikkat etmezler (Lienemann, Graham, Leader-Janssen ve Reid, 2006, s.68).

Öz düzenleme stratejilerinin öğretilmesi, öğrencilerin stratejilerini kendilerine özgü olarak geliştirmeleri, strateji bilgisini metin türleriyle bütünleştirmeleri ve stratejilerini yazma süreçlerine nasıl uygulayacağına ilişkin farkındalık geliştirmeleri için fırsatlar sunmaktadır (Harris, Graham, Friedlander, Laud, 2013, s.539). Öğrencilere öz

düzenlemeye ilişkin stratejilerin öğretilmesi, arka plan bilgisini geliştirmek için hedef belirlemelerini, belirlenen hedefler doğrultusunda yazma süreçlerini planlamalarını, metin türündeki bileşenlere ilişkin farkındalık kazanmalarını, yazma süreçlerini yansıtıcı bir şekilde izlemelerini ve çıkarımları sonucunda yeniden düzenlemelerini sağlamaktadır (Zumbrunn ve Bruning, 2013, s.99). Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek bağımsız öğrenenler yaratır, öğrenme sürecine katılımlarını artırır ve kendi öğrenme süreçlerini izlemelerini ve değerlendirmelerini sağlar. Öğrenciler yazma süreçlerine ilişkin hedefler belirler, ilerlemesini izler, değerlendirir ve stratejilerine ilişkin yansıtıcı faaliyetlerde bulunur (Graham, Harris ve Reid, 1992, s.5). Santangelo, Harris ve Graham'a (2007, s.2) göre öz düzenleme stratejilerine dayalı yazma eğitiminin faydaları şunlardır:

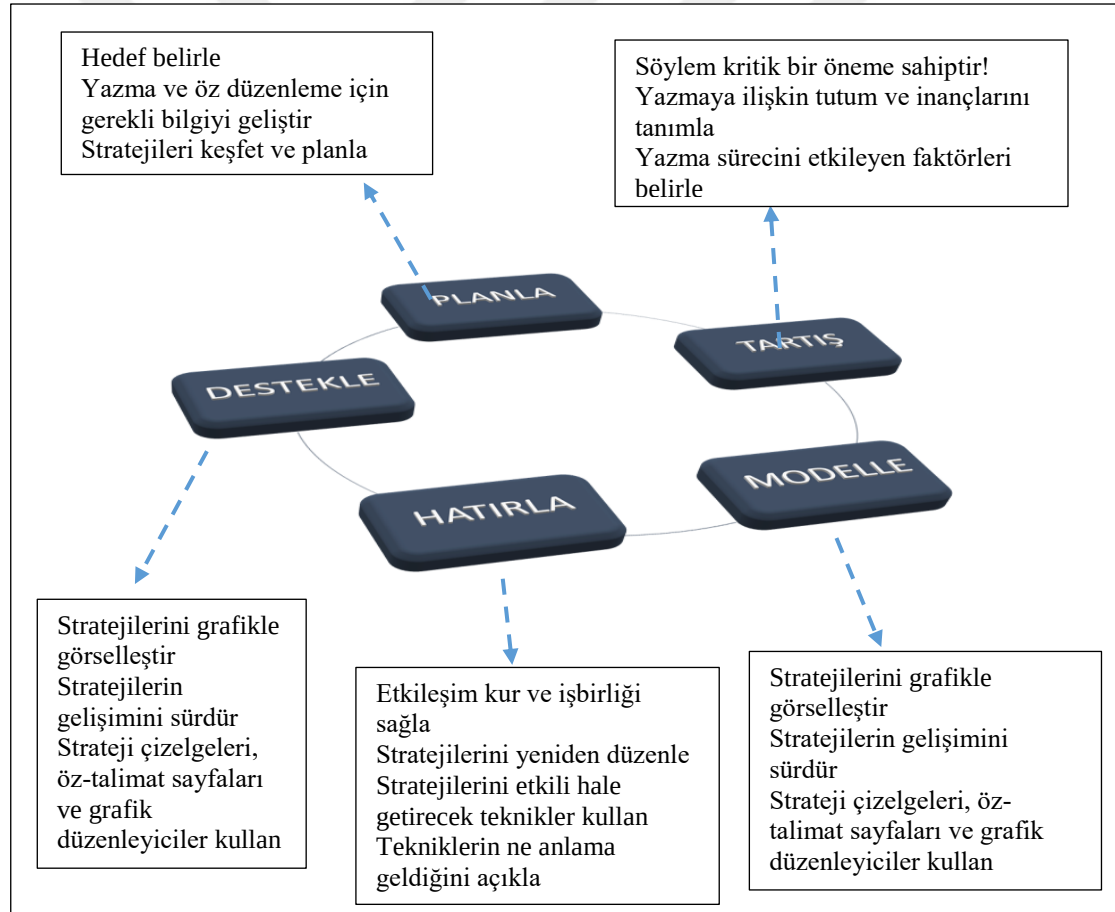
- Yazma süreci boyunca gereken sayısız karmaşık görevi basitleştirmeye ve düzenlemeye yardımcı olur.
- Bir yazma ödevinin tamamını veya bir kısmını başarıyla tamamlamak için bir eylem yolu tanımlarlar.
- Planlama, oluşturma, değerlendirme ve gözden geçirme sırasında gerçekleşen zihinsel işlemleri görünür ve somut hale getirirler.
- Öğrencileri yazılı çalışmalarını planlamaya, taslak hazırlamaya, düzenlemeye, gözden geçirmeye ve yayınlamaya teşvik eder.

İlkokul sınıflarında öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hedef belirleme, planlama ve metin üretimine yönelik stratejilerini öğrenmesi esnek, yinelemeli, etkileşime açık ve işbirliğine dayalı bir yaklaşım gerektirir (Harris, Graham ve Adkins, 2015, s.2). Öz düzenleme stratejileri eğitiminde çocuklara başlangıçta stratejileri ne zaman, nerede ve nasıl uygulanacağıyla ilgili gerekli beceriler öğretilir. Ayrıca yazma ürünleri hakkında düşünceleri, ürünleri ve stratejilerini başkalarıyla paylaşmaları, yansıtıcı günlük tutmaları veya akranlarıyla tartışmaya teşvik edilmeleri yazmaya yönelik yaklaşımlarını zenginleştirebilir (Graham ve Harris, 1997, s.110). Öğretmenler öğrencilerin yazma süreçlerini planlama, ilerlemelerini izleme ve değerlendirme süreçlerinde belirli stratejilerin nasıl kullanılacağına ilişkin modeller sunar. Bu stratejileri bağımsız olarak uygulamaları için hedef belirleme, planlama ve metin türüne özgü stratejilerin kullanıldığı pratikler yaptırılır (Graham, McKeown, Kiuahara ve Harris, 2012, s. 881). Öz düzenleme stratejilerine dayalı yazma eğitimi stratejilerin açık ve etkileşimli

öğrenimini, bu stratejileri kullanmak için gereken arka plan bilgisini, strateji kullanımını ve yazma sürecinin yönetimini sağlayan hedef belirleme, planlama, izleme ve yansıtma gibi stratejileri içerir (Harris, Lane, Graham, Driscoll, Sandmel, Brindle ve Schatschneider, 2012, s.105). Öğrencilerin ikna edici yazma süreçlerini planlama, izleme ve değerlendirme adımlarında bir yön sağlamak ve öz düzenleme stratejilerine ilişkin farkındalığını geliştirmek için “planla, tartış, modelle, hatırla ve destekle” aşamalarından oluşan bir süreç yürütülebilir (Harris, Graham, Friedlander ve Laud, 2013, s.540). Şekil 2.10’da ikna edici yazma eğitiminin bu adımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.10

Öz Düzenleme Stratejilerine Dayalı İkna Edici Yazma Eğitimi Aşamaları



Şekil 2.10 incelendiğinde öz düzenleme stratejilerini temel alan ikna edici yazma eğitiminin ilk aşaması planlamadır. De La Paz (2001, s.40) ikna edici yazmada planlama sürecinin önemini vurgulayarak öğrencilerin yazma süreçlerinde öz düzenleme stratejilerini kullanarak okuyucuları daha etkili yönlendirdiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin hedeflerini belirlemeleri, hedef unsurlarını oluşturup değerlendirmeleri ve

bunları yazma süreçlerine dahil etmelerini ve süreçleri koordine etmelerini içeren stratejiler öğrenmesi ikna edici yazmalarına daha fazla neden eklemesini, detaylandırmasını ve zenginleştirmesini sağlamaktadır (Paris ve Paris, 2003, s.92). Öğrencilerin yazma süreçlerini yapılandırdıkları ve yazılarını hedef kitleye etkili bir şekilde iletme stratejilerini belirlediği hedef belirleme aşamasında, öğretmen öğrencilerin metin türlerini formüle etmeleri ve yapılandırmaları konusunda farklı yollar öğretmek yansıtıcı becerilerini zenginleştirmelerine yardımcı olur (Chalk, Hagan-Burke ve Burke, 2005, s.76). İkna edici yazma eğitiminde hedef belirleme stratejileri ilkökul öğrencilerine iyi belirlenmiş net bir yön sağlayarak öğrencilerin türe özgü alt hedefler belirleme, argüman yapısını ayrıntılı olarak ele alma, argümanın bileşenleri arasında ilişki kurma, kendi konumlarını desteklemek için nedenler üretme, farklı bakış açılarını dikkate alarak karşıt argümanlara ilişkin çözüm geliştirme süreçlerini destekler (Ferretti, MacArthur ve Dowdy, 2000, s.695). Öğrenciler ikna edici metinlerine yönelik planlama sürecinde argümanları listeler, argümanın hangi tarafını destekleyeceklerini açıkça belirtir ve argümanları metne nasıl yerleştireceklerini tasarlar. Bu durum öğrencilerin stratejilerini doğru, tutarlı ve etkili bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir (Jacobson ve Reid, 2010, s.170).

Öz düzenlemeye dayalı ikna edici yazmanın ikinci aşaması yazma süreçlerini yansıtıcı bir şekilde izlemek ve yönlendirmektedir. "Nereye gidiyorum?" "Nasıl gidiyorum?" "Sırada nereye?" soruları, kişinin öğrenme süreçlerinin kalitesine yönelik fırsat ve zorlukları belirlemek için gerçekleştirdiği yansıtıcı değerlendirmeleri içerir (Andrade, 2010, s.102). Öğrenciler izleme süreçlerinde yazmaya yönelik tutumunu ve inançlarını "Yazarken kendime ne söylüyorum?" sorusuna verdiği cevapla tanımlarken, "Daha iyi stratejiler neler olabilir? sorusuna cevap vererek stratejilerini yapılandırır (Graham, Harris, Friedlander ve Laud, 2013, s.541). Yansıtıcı değerlendirme sürecinde öğrencilerin öz konuşmayı kullanmaları, hedeflere ulaşmadaki başarılarını izlemeleri, karşılaştırmaları ve başarılarını hedef stratejilerin kullanımına bağlamaları sağlanmalıdır. Bu süreçte stratejilerde ustalaşmak ve bunları bağımsız olarak uygulamanın önemi vurgulanır. Ustalık hedefleri kişisel gelişimin değerlendirilmesi, öz değerlendirme ve özerkliğin geliştirilmesini içerir (Tracy, Reid ve Graham, 2009, s.324). Öğrencilerin usta ve özerk yazar olmaları öz düzenleme kapasiteleriyle ilişkilidir.

“Bunun hakkında nasıl hissediyorum?” sorusuna verdikleri yanıt öz düzenleme kapasitelerini etkilerken, “Nereye gidiyorum?” sorusuna verdiği yanıt belirli kriterlere göre değerlendirme yapmasını, hedef odaklı stratejiler geliştirmesini ve yazmaya yönelik motivasyonunu arttırmasını sağlamaktadır (Andrade ve Heritage, 2017, s.37). Gözden geçirmek için etkili stratejiler kullanan çocuklar, bir akranının tavsiyesini izleyebilir, kendi yazılarını farklı bir bakış açısıyla yeniden okuyabilir ve gözden geçirirken fikirleri süsleme olasılıkları daha yüksektir (Paris ve Paris, 2003, s.93). Öğrenciler izleme stratejileriyle akran geri bildirimlerinin arkasındaki mantığı anlar, neye katkıda bulunduğunun farkına varır ve metinlerini revize etmelerini sağlar (Cho, Cho ve Hacker, 2010, s.110). Öğrenciler izleme ve değerlendirme aşamalarında yansıtıcı dönüt ve geri bildirimlerden yararlanırlar, etkileşim yaratırlar, işbirliğine ilişkin farkındalık geliştirirler ve yazma hedefleriyle sonuçlarını karşılaştırarak metinlerini yeniden yapılandırır (Reid, Hagaman ve Graham ve 2014, s.23).

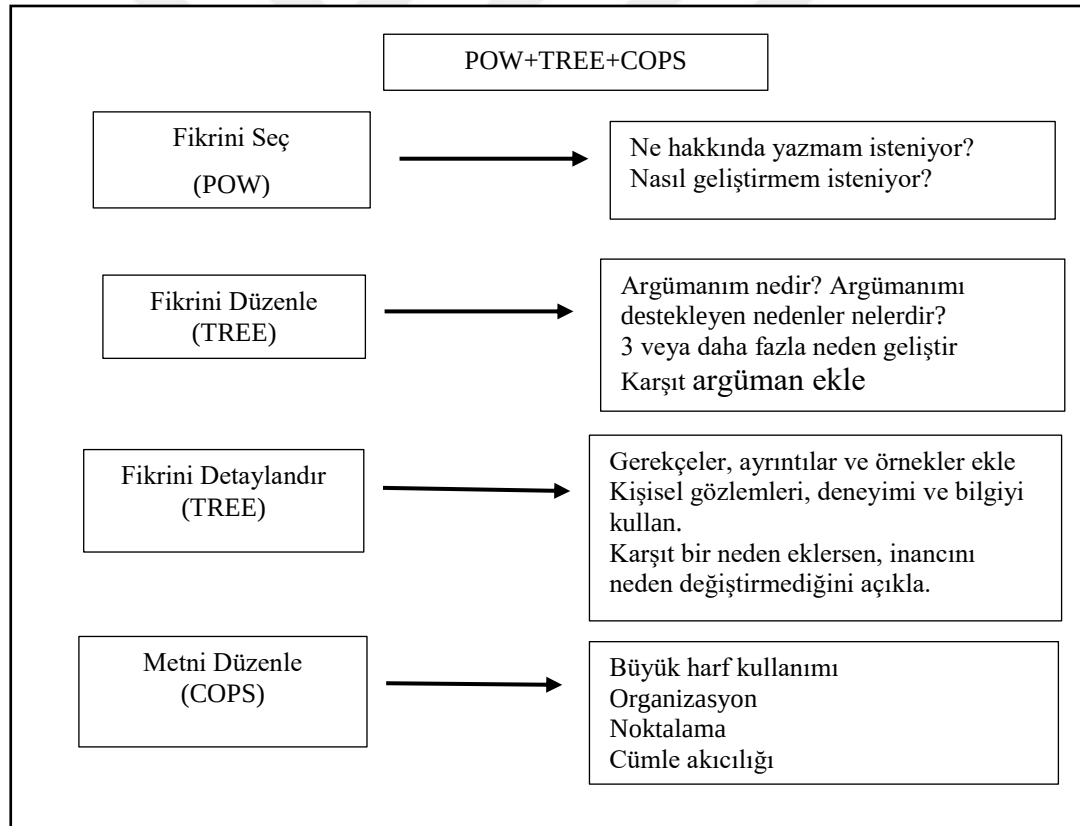
Stratejilerin “ne zaman, nasıl ve nerede” uygulanacağına ilişkin değerlendirmeler yazma sürecinin kalitesini etkilemektedir. İkna edici metinler yazmak hedef belirlemeyi, talimatlar oluşturmayı, metinlerin organize edilmesindeki ilerlemeleri takip etmeyi içeren öz düzenleme stratejilerini gerektirir (Sawyer, Graham ve Harris, 1992, s. 340). Öğrenciler ikna edici metinlere ilişkin stratejileri revize ederken karşıt argümanları tahmin eder ve çürütür, argüman öğelerini yazılı kompozisyonlarına nasıl yerleştirecekleri konusunda fikir sahibi olur. Farklı bakış açılarını saygılı bir şekilde ele alarak argümanın ikna ediciliğini etkileyebilecek bağlamsal ve örgütsel faktörleri anlamlarını desteklemektedir (Ferretti ve Lewis, 2019, s.1425). Öz düzenleme stratejileri eğitimi öğrencilerin yazmanın planlanması, oluşturulması ve değerlendirilmesi süreçlerinin yürütülmesine ilişkin bir yapı sağlayan teknikler ve grafik düzenleyiciler içerir. Öğrencilerin ikna edici yazma süreçlerini koordine etmelerini sağlamak için geliştirilen tekniklerden biri “POW TREE” modelidir.

Shora ve Hott (2016, s.19) ikna edici yazma eğitiminde öz düzenleme stratejilerine dayalı olarak geliştirilen “POW+TREE” tekniğinin öğrencileri bir konuyu incelemeye ve bir konu hakkındaki duruşlarını açıklamaya teşvik ettiğini, fikirlerini desteklerken daha fazla neden sunmalarını sağladığını ve karşıt argümanları dikkate alarak etkili bir şekilde çürüttüklerini belirtmiştir. “POW + TREE”, öğrencilerin yazılarını konuya odaklamak, fikirleri açık ve mantıksal bir şekilde sunmak ve belirli ayrıntıları eklemek için etkili bir

strateji sunmaktadır. COPS stratejisinin eklenmesiyle, öğrencilere denemelerini dil bilgisi ve mekanik açısından düzenlemeleri için etkin bir model sunmaktadır (Berry ve Mason, 2012, s.129). Ayrıca öğrencilerin yazma süreçlerindeki öz düzenleme stratejilerinde ustalaşmasını sağlayan aşamalı bir model sunar. Öğrenciler kendi yazma hedeflerini belirler, planlarını oluşturur, yazma süreçlerini izler ve değerlendirir. Böylece yazma becerilerini geliştirirken yazma süreçlerini yönetirler. Öğrencinin strateji kullanımında ustalaşmasını kolaylaştır ve yazma sürecine yönelik arka plan bilgisini geliştirir (Mason, Kubina, Valasa ve Cramer, 2010, s.153). Şekil 2.11 'de "POW TREE+COPS" tekniğine ilişkin aşamalara yer verilmiştir.

Şekil 2.11

POW+ TREE + COPS Grafik Düzenleyici



Kaynak: Berry ve Mason, 2012, s.129.

Öz düzenlemeli stratejileri eğitiminde öğrencilerin stratejileri etkin bir şekilde uygulamaları için model olan bir diğer teknik "STOP DARE" tekniğidir. "STOP" tekniği yazmaya yönelik planlama stratejilerini içerir ve "yargılamayı askıya al, bir taraf tut, fikirleri düzenle ve yazarken daha fazla plan yap" adımlarından oluşur. "DARE" ise

öğrencilerin ikna edici metnin bölümlerini üretmelerini içeren “bir konu cümlesi geliştir, destekleyici fikirler ekle, diğer taraf için bir argümanı reddet ve bir sonuçla bitir” yazma adımlarından oluşmaktadır (De La Paz, 1999, s.93). Liberty ve Conderman (2018, s.122) ikna edici yazma eğitiminde “STOP DARE” tekniği adımlarının kullanılmasının öğrencilerin ikna edici stratejilerini planlamasını kolaylaştırdığını, stratejilerini düzenleme ve değerlendirme aşamasında akran geri bildirimleri için fırsatlar sunduğu belirtmiştir. Song ve Ferretti (2013, s.69) “STOP DARE” tekniğinin planlama sürecine odaklandığını, öğrencilerin yazılarında bir pozisyon, nedenler ve bir sonuç eklemelerine yardımcı olmak için tasarlandığını belirterek, öğrencileri alternatif bakış açılarını düşünmeye teşvik ettiğini belirtmiştir. Öz düzenleme stratejilerinin sunduğu model ve teknikler ilkökul öğrencilerinin ikna edici yazma sürecinde usta, özerk ve stratejik yazarlar olmalarını sağlamaktadır.

Öz düzenleme stratejilerine dayalı ikna edici yazma eğitimi öğrencilerin düşüncelerini sürdürmelerine, fikir üretmelerine, türe özgü öğeleri dahil etmelerine ve iyi düşünülmüş bir hikaye ve ikna edici deneme yazmalarına yardımcı olmak için tasarlanmış öğretim bileşenlerini içermektedir (Graham, Harris ve Mason, 2005, s.211). Öğrencilerin kendi yazılarında ikna edici çekiciliğin nasıl çalıştığının, görsellik ve sözdizimi unsurlarının ikna edici etkiler üretmek için nasıl kullanıldığını ve hangi retorik stratejileri uyguladıklarının farkına varmaları gerekir (Roskelly, 2012, s.13). İkna edici metin üretirken öğrencilerin bilgi edinmek için doğru kaynakları seçmesine, dahil edilecek fikirler hakkında kararlar vermesine, hedef kitlenin değerlerini analiz etmesine, fikirleri hedef kitlenin ilgileri doğrultusunda organize etmesine ve hedef kitlenin ilgi duyacağı yazar kimliği yaratmasına yardımcı olur (Boscolo ve Hidi, 2007, s.8). Öz düzenleme stratejileri yazarın okuyucu kitlesini ikna etmek, onların duygularına hitap etmek ve eylemlerini yönlendirmek amacıyla retorik araçlar, dil kullanımı ve argüman oluşturma sürecini bağlama uygun olarak planlamasını, koordine etmesini ve sunmasını sağlamaktadır (Myers, 2007, s.80).

İkna edici yazmada etkili bir destek olan öz düzenleme stratejileri, öğrencilerin okuyucu kitlesinin değerlerini analiz ederek yazma süreçlerine ilişkin planlama yapmalarını, merkezi bir argüman belirlemelerini, argümana destek sağlamalarını ve karşıt argümanları tahmin etmelerine yardımcı olur (Boyle ve Hindman, 2015, s.46). Ayrıca yazarın retorik seçimler yoluyla okuyucuyla etkileşim kurmalarını, bağlama yönelik

farkındalıklarını geliştirmelerini ve iddialarıyla okuyucunun inançlarıyla denge kurmasını sağlar. Böylece öğrenciler sadece ne yazacaklarını ve nasıl yazacaklarını değil, aynı zamanda retorik amaçlara ulaşmak için neden belirli bir şekilde yazılması gerektiğini de bilmektedir (Negretti, 2012, s.178). Escott ve McCrudden (2022, s.403) ikna edici yazma eğitiminde öz düzenleme stratejilerinin kullanılmasının öğrencilerin iddialarını ifade etme, iddialarını desteklemek için nedenler kullanma, daha gelişmiş nedenler ekleme, nedenlerini desteklemek için ayrıntılar sağlama ve sonuç ifadelerini oluşturma süreçlerini geliştirdiğini belirtmiştir. Walter ve Cohen (2019, s.394) öğrencilerin karşıt argümanları çürütürken öz düzenleme stratejilerini kullanarak farklı bağlam özelliklerini belirlediğini, okuyucu kitlesinin değer ve inançlarını analiz ettiğini ve okuyucu kitlesinin sunulan argüman hakkında nasıl düşüneceği konusunda tahminler yaptığını ifade etmiştir. Bu nedenle ikna edici yazma eğitiminde öğrencilerin ihtiyaçları olan kaynak materyalleri nasıl belirleyeceklerini, önemli fikirleri hedef kitleyi ikna etmek için nasıl sunacaklarını, hedef kitlenin değer ve duygularını nasıl belirleyeceklerini sağlayacak öz düzenleme stratejilerini yönelik farkındalık kazandırmak önemlidir (Wijekumar, Harris, Graham ve Lei, 2022, s.1436).

Genç yazarların geniş bir strateji repertuarına hakim olmaları ve etkili şekilde uygulanabileceği bağlamların farkında olmalarını sağlamak için kanıtlara dayalı argüman oluşturulması, hedef kitle beklentilerinin analiz edilmesi ve ikna edici stratejilerin geliştirilmesine ilişkin etkinlikler yazma eğitiminde yer alabilir (Monte-Sano ve De La Paz, 2012 s.273). Albertson ve Billingsley (2000, s.91) yazarların metinlerine neyi dahil edeceklerine veya bırakacaklarına karar vermesi, hedef kitlenin ihtiyaçlarını karşılayan bir metin oluşturması, bir metni etkili bir şekilde düzenlenip revize edebilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yetenekli ikna edici yazarlar metin türleri, yazma hedefleri, kelime seçimi ve dilbilgisi yapıları açısından geniş bir repertuara ve bunları öz düzenleme stratejilerini kullanarak koordine etme yetkisine sahiptir (Ferretti ve Graham, 2019, s.1352). Durham (1970, s.159) yazma eğitiminde romanlar, şiirler, hikayeler ya da senaryolar gibi türlerin etkili olduğunu belirtirken öğrenenlerin herhangi bir tema üzerinde özgürce yazmalarının teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Dell (1964, s.500) yazma eğitiminde yazarların yazma süreçlerinde kendi metin türlerini seçmede özgür olması gerektiğini belirtmiştir. Öğrencilerin ikna edici yazma süreçlerinde metin türlerini özgürce seçebilmeleri için metin türlerine yönelik farkındalık geliştirmeleri ve türe özgü özellikleri ikna edici yazılarına aktarması sağlamak gerekmektedir.

2.2.3 İkna edici yazma eğitiminde metin türleri

Metinlerin dünyada, toplumsal yaşamın çeşitli alanlarında, insanlar üzerinde etki yaratmak için kullanılması, metinlerin retorik bir güce sahip olduğunu gösterir ve retorik öğretimi için de uygun bir nesnedir (Green, 2008, s.41). Öğrencilerden romanlarda, şiirlerde, oyunlarda ve kurgusal olmayan eserlerde retorik etkileşimler aramalarını istemek, tüm yazıların ne kadar retorik olduğunu ortaya çıkaracaktır (Roskelly, 2012, s.10). Dilsel araçların kullanımı ve tutarlı bir metin üretme yeteneği, başarılı ikna edici bir metin geliştirmek için yeterli değildir. Ayrıca türe özgü bazı özelliklerin metne dahil edilmesi gerekir. Benzer şekilde argüman üst yapısı, mantıksal akıl yürütmenin gücü, ikna edici çağrılarının kullanımı kişinin ikna edici metinlerini metin türlerine göre ustaca uyarlamasını gerektirir (Connor, 1990, s.74). Şiirde, kurguda ve tiyatrodaki kişi, eylem ve imgedeki temsil yoluyla somutlaştırılan soyut kavramlar etkili olurken; ikna edici kısa yazılarda, bir tema okuyucuyla yankılanır, duygusal bir tetikleyiciye bağlanır ve önemli olan sunulan değil söylenenin altında yatan anlamlardır (Becker, 2010, s.576). İkna edici unsurlarla kurgunun birleştirildiği metin türlerinden biri hikayelerdir.

Hikayede yazar okuyucularının ilgilerini çekecek ya da beğenmelerini sağlayacak karakterler oluşturur, çatışmalar yaratır, çözüm üretir ve okuyucusunu yönlendirir. Okuyucunun anlatılan şeyler hakkında ne veya nasıl düşüneceği bir yazarın bir olayı veya kişiyi nasıl tanımladığına bağlıdır. Bu nedenle yazar üslup, organizasyon, mekan, bakış açısı ve kelime seçimi gibi unsurları okuyucu kitlesinin kurgusunu benimsemesi ve içselleştirmesi için kullanır (Foley ve Robbins, 2001, s.466). Hikayelerde argüman kullanımı, bilginin kuru bir gerçekler listesi olarak sunulması yerine bilgiyi hissetme, bilgiyle etkileşimde kalma, okuyucunun önceden edindiği bilgi, amaç, duygusal tepkiler ve dikkatini bağlama taşıdığı için okuyucuların ikna edici metinleri anlama olasılığı daha yüksek olmaktadır (Newkirk, 2014, s.168). Bir öykünün inandırıcı olup olmadığı, hem anlatıcı hem de aktör olarak karakterlerin güvenilirliğine bağlıdır. Yazar karakterini belirlerken, etik çekicilik yaratmak amacıyla okuyucu kitlesinin değerlerini yansıtan karar ve eylemlerinin yorumlayarak sosyal olarak oluşturur (Parrish, 2018, s.18). Şiir, hikaye, tiyatro gibi kurgusal metin türleri ikna edici unsurlar içermesine rağmen, ikna edici yazma eğitiminde sadece okuyucuları ikna etmek için oluşturulan kurgusal olmayan metin türleri de bulunmaktadır.

Kinneavy (2003, s.137) reklamlar, makaleler, köşe yazıları, iş mektupları hukuki savunmalar gibi kurgusal olmayan metin türlerinin ikna edici metin türleri olduğunu belirtmiştir. Kurgusal olmayan metin türleri bilgilendirmek, ikna etmek, tartışma ve tavsiyede bulunmak amacıyla yazılırken; deneme, rapor, el kitabı, seyahat kitabı, seyahat rehberi ve broşürü, röportaj, günlükler gibi türleri içermektedir (Andrews, Torgerson, Low ve McGuinn, 2009, s.297). Öğrencilerin ikna edici yazma süreçlerini teşvik etmek amacıyla reklam metinlerini analiz etmek ve reklam metni oluşturmak, ikna edici mektuplar, kendi karakterlerini oluşturdukları biyografiler kullanmak, kampanyalar tasarlamalarını sağlamak, gazete ve dergilerde editör rolünü üstlenmeleri için etkinlikler oluşturmak önemlidir (Goodridge, 2010, s.11).

İkna edici yazma eğitiminde sıklıkla kullanılan metin türlerinden biri reklam metinleridir. Yazma eğitiminde reklamlar kullanıldığında, kurguları, söz oyunları, hikaye anlatımları, fotoğrafları, çizgi film karakterleri, kelime oyunları ve ritimleri içermesi nedeniyle öğrenciler tarafından romanlar, şiirler ve oyunlardakilerden daha kolay hatırlanır, akılda kalıcı, keyifli ve eğlencelidir (Cook, 2001, s.13). Tüm reklamların amacı, okuyucuların zihninde ürünle bir ilişki kurmak ve ürünü satın almaya yönlendirmek için okuyucularını ikna etmeyi içerir. Bu nedenle, reklamları ikna edici bir dil olarak kabul edebiliriz (Fries, 1992, s.342). Romanova ve Smirnova (2019, s.69) reklam metinlerinde okuyucuların arzularını ve ihtiyaçlarına hitap etmek, güvenilir imaj oluşturmak ve okuyucularla ortak bir zemin oluşturmanın amaçlandığını belirtmiştir. Yazarlar mevcut tüketici tutumlarını değiştirmek için hedef kitlelerine bilgi sağlama, bilgileri motive edecek şekilde sunma, duyguları harekete geçirerek bağımlı hissettirme gibi ikna stratejilerini uygulamaktadır (Armstrong, 2010, s.26). Reklamlarda hedef kitlenin duygularını harekete geçirmek yazarla hedef kitle arasındaki etkileşimi gerektirir.

Reklamlarda etkileşimin amacı, olumlu bir marka deneyimi yaratmak, marka deneyiminin güçlendirilmesi ve yoğunlaştırılması için anlatı aktarımı, reklam imgeleri, retorik gibi ikna yollarını kullanarak hedef kitle üzerinde davranış ve tutum değişikliği yoluyla bir tüketici kimliği oluşturmaktır (Phillips ve McQuarrie, 2010, s.371). Reklamlarda yazar tüketicilerin kalbini ve zihnini kazanır, tercihleri etkiler veya sağlamlaştırır. Reklamlar yazara tüketicilerin ikna edici girişimleri nasıl tanıdıklarını, değerlendirdiklerini ve bu girişimlerle başa çıkmak için stratejiler geliştirip kullandıklarını anlamak için bir çerçeve sunar (Verlegh, Fransen ve Kirmani, 2015, s.3).

Reklamlarda hedef kitle, mesajın içeriğini ve yazarın argümanlarını detaylı incelerken mesajın içeriği tarafından ikna edilirler. Mesajın içeriğiyle ilgisiz kaldığında ise yazarın statüsü ve güvenilirliği (uzman ya da ünlü olması), mesajın yoğunluğu (renk, ses, duygu) tarafından ikna edilirler (Livingstone ve Helsper, 2006, s. 570). Yazarlar reklam metinlerinde, kültürel değerler ve dil normları aracılığıyla mal ve hizmetleri tanıtmının temel araçlarının ötesine uzanan diğer amaçları iletir. Bu süreçte hedef kitlelerini anlamlı ve rahatsız edici olmayan bir şekilde etkilemek için zengin retorik strateji repertuarına sahip olmak önemlidir (Dietrich, 2018, s.12). Günümüzde reklamlar tüketiciliğin yeni senaryosunda çok popüler ve vazgeçilmez bir bilgi kaynağı haline gelirken ikna sürecinde reklam dilinin insan zihnini nasıl etkilediği önemlidir (Flergin, 2014, s.62).

Reklam metinlerinde, yazarlar dikkat çekmek ve etki yaratmak için, kelimelerle oynarlar, dil kurallarını çiğnerler ve kelimeleri bağlam dışı kullanırlar. Reklam dili şiirsel dilin özellikleri olan söz sanatları, kelime oyunları, metaforlar, aliterasyon, asonans veya uyak gibi diğer üslup araçlarını kullanır (Vasiloaia, 2020, s.127). Reklam metinlerindeki ikna edici dil, yaratıcı ve dikkat çekici olma eğilimindedir. Yazar okuyuculara hitap etmek için sloganlar, duygusal kelimeler, gayri resmi ifadeler, çarpıcı metaforlar, karşılaştırmalar, retorik sorular, aliterasyon ve günlük konuşma tarzına özgü dilin kullanımı gibi çeşitli dil kaynaklarını kullanır (Labrador, Ramón, Alaiz-Moretón ve Sanjurjo-González, 2014, s.40). Reklam metinlerinde retorik figürlerin, kelime oyunlarının, duygusal betimlemelerin, diyalogların, etkileyici karakterlerin kullanılması okuyucuyu veya dinleyiciyi ikna edici semantik bir alanda bırakmak için kasıtlı olarak oluşturulmuş bir bağlamın ürünüdür (McQuarrie ve Mick, 1996, s.433). Reklam metinlerinde yazarlar, sadece bir ürünü değil aynı zamanda bir fikri veya imajı satmak için çizgi film karakteri, tanınmış aktör, bir dizi anonim figürler ve çeşitli dilsel stratejiler kullanarak okuyucularını harekete geçirir ve iletmek istediği mesajlara yakınlaştırır (Goddard, 1998, s.29).

Reklam metinleri, öğrencilerin her türden mantıksal argümanlar olarak işleyen başarılı ikna edici metinler oluşturma ve geliştirme yeteneklerini derinleştirebilir ve genişletebilir (Engbers, 2018, s.92). Reklam metinlerinde yazarın amacı yalnızca okuyucularına reklamın "ne söylediğini" anlatmak değil, aynı zamanda bunu toplumsal bir bağlam içine yerleştirmektir. Öğrencilerin, reklamın ikna edici söylemini görmek için toplumsal bağlam rollerini analiz etmeleri gerekmektedir (Rosenwasser ve Stephen, 2008, s.95).

Stanley ve Lawson (2020, s.7) ikna edici yazma eğitiminde reklamlar kullanıldığında öğrencilerin ikna edici mesajları analiz etme, argümanlarını oluştururken nedenler geliştirme, işlevsellik ve bakış açılarını dikkate alma konusunda farkındalık kazandığını belirtmiştir. İlkokul öğrencileri reklam yazımı ile uğraşarak iletişimsel güç geliştirme fırsatlarına sahip olurlar, çeşitli ikna edici yazma tekniklerinden yararlanırlar. Ayrıca reklam dilinin genellikle canlı, somut, olumlu ve çekincesiz kelimelerin yanı sıra kısa, akılda kalıcı ifadeler ve akılda kalıcı mesaj içermesi ikna edici yazma becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir (Beard, Burrell ve Homer, 2016, s. 425). İkna edici yazma eğitiminde kullanılan metin türlerinden bir diğeri mektuplardır.

Öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini geliştirmek için editöre mektuplar, okul reformları için öneriler, diğer öğrenciler için çalışma notları gibi gerçek bağlamlar vermek retorik seçimleri ve stratejilerinde farkındalık kazanmalarını sağlamaktadır (Roskelly, 2012, s.12). İkna edici mektuplar ikna edici yazma eğitiminde öğrencilerin kendi ilgi alanlarına yönelmesini sağlayan türlerden biridir. Anderson (2008, s.270) ilkokul öğrencilerinin yetişkinlere yönelik yazdığı ikna edici mektuplarında, görüşler ve gerekçeler açısından kısa ve net, okuyucuların çıkarlarına hitap eden ve saygın bir yetişkine yazılacak bir mektup dikkate alınarak kibar şekilde bir anlatım tarzının yer aldığını ifade etmiştir. İkna edici mektuplar yazmak, öğrencileri topluluklarına ve etraflarındaki dünyaya dahil etmek için güçlü bir araçtır. İkna edici konular, öğrencilerden arkadaşlarına, gazete editörlerine veya olası işverenlerine mektup yazmalarını, argüman oluşturmalarını ve belirli pozisyon almalarını sağlar (Beddow, 2012, s.12). Mektuplar, bir kişinin düşüncelerini önceden planlamasını ve tereddüt, kesinti veya dikkat dağıtma olmadan iletmesini sağlar. Ayrıca mektuplar ikna etme sürecinde taahhüt etme isteğini somutlaştırarak okuyucu ve yazar arasında bağlılık sağlar (Bisset, 2015, s.38). Yazarlar başarılı ikna edici mektuplar oluşturmak için dil ve anlatım stratejileri geliştirirler.

Başarılı ikna edici mektupları başarısız mektuplardan ayıran en önemli farklar, somut/duyusal kelimelerin kullanımı, metnin canlılığı ve tutarlılığıdır. Başarılı mektuplardaki diğer faktörler arasında daha fazla insan ilgisi, kelime dağarcığı çeşitliliği, daha gerçekçi cümleler ve bir açılış anlatısının kullanımı yer almaktadır (Jolliffe, 1992, s.13). Mektuplarda ikna edici dil kullanımı açık, ilgi çekici, kişiseldir. Benzetme ve metaforlar, sıfatlar, hedef kitleye uygun şahıs zamirleri, güçlü kelimeler, konuşma diline

özgü ifadeler, bağlaçla başlayan cümleler ve noktalama işaretlerinin uygun kullanımını (Goering, Connor, Nagelhout ve Steinberg, 2011, s.233). Yazarlar, mektuplarında güncel olaylar ve durumlar hakkındaki görüşlerini ifade ederek ve eylem çağrısında bulunarak pozisyon alırlar. Yazar, pozisyonlarını yansıtmak için dilsel kaynakları ve stratejileri pragmatik kullanırken mektupların üretildiği kültürel bağlama yönelir ve bağlamsal özellikler yazarların dilsel seçimlerinde görülmektedir (Pounds, 2005, s.50). Myers (2011, s.14) öğrencilerin mektuplarda, okuyucusunun ilgi, yetenek, değer ve duygularını harekete geçirerek ikna etmeyi amaçlarken hedef kitleye uygun üslup unsurlarını, retorik figürler ve şemaları kullandığını belirtmektedir. Stevens (2005, s.66) ikna edici yazma eğitiminde öğrencilere argüman oluşturma stratejilerini öğretmek amacıyla mektupların kullanılmasının, argümanlar oluşturma ve destekleyici kanıtlar sunma, hedef kitle analizi konusunda daha fazla farkındalık geliştirme ve duruma uygun tonu nasıl kullanacaklarına ilişkin stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olduklarını belirtmiştir. İkna edici yazma eğitiminde öğrencilerin okuyucu kitlesine yönelik farkındalık geliştirmesini ve kültüre, bağlama ve konuya uygun üslup geliştirmesini sağlayacak diğer bir metin türü broşürlerdir.

Yazarlar broşürlerde okuyucu kitlesinin kültürel referanslarını, ilgilerini, değerlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alarak okuyucu duygularını harekete geçirme, okuyucu kitlesiyle benzerlik oluşturma, uzmanlığa yönelik atıfta bulunma gibi bir dizi retorik teknik kullanarak ikna edici stratejilerin bir kombinasyonu sağlar (Apriyanti, 2021, s.256). Broşür metinlerinde öğrenciler olumlu kültürel imaj yaratmak, düşünceleri ve duyguları harekete geçirmek ve olumlu anlamlar yaratmak amacıyla yerel ve kültürel motifleri, ayrıntılı grafikleri, açıklayıcı ve betimleyici anlatımları, renkli metaforları kullanmakta ve doğru retorik ilişkiler kurmaktadır (Isakova, Kryukova ve Aleksandrova, 2021, s.10). Lam (2016, s.32) öğrencilerin seyahat broşürlerinde okuyucu kitlesini harekete geçirmek amacıyla ürünleri değerlendirdiğini, çekici ayrıntılar ve teşvikler sunduğunu, etkileyici kimlikler oluşturduğunu ve metinlerinde kullandığı betimleyici sıfatları, duygu yüklü kelimeleri ve değerlendirici açıklamaları okuyucu kitlesinin kültürel değerleri ve istekleriyle örerek oluşturduğunu belirtmiştir. Broşür metinlerinde öğrenciler dili, okuyucunun zihninde seyahat etmeye değer olumlu bir mekan imajını oluşturmaya yardımcı olacak şekilde kullanır, mekanının özellikleri vurgular ve detaylandırır, okuyucu kitlesine teşvikler sunar ve bilgi sağlar, okuyucu kitlesini yönlendirir ve okuyucu kitlesinin yorumlarını alır (Luo ve Huang, 2015, s.208). Broşürlerde ikna edici dil yapısı

incelendiğinde, akılda kalıcılık, dikkat çekicilik, ritim, aliterasyon, sloganlar ve yerin özelliklerini vurgulamak için betimleyici kelimeler, kültürel motifler kullanıldığı görülmektedir (Santos ve Mukminin, 2022, s.1217). Öğrenciler broşürlerde okuyucu kitlesini cezbetme aşamasında ayrıntılar sağlamak, ilgisini çekmek için sıfat tamlamalarını ve betimleyici kelimeleri kullanırken, uzun cümlelerden ve tekrarlardan kaçınmak için zamirleri kullanmaktadır. Teklifler sunma, yönlendirme ve bilgilendirme aşamasında yönlendirici fiilleri ve isim tamlamalarını tercih ederken (Phongphon, Chumpavan ve Kardkarnklai, 2017, s.121). Bu çıkarımlar doğrultusunda dilsel araçların ikna edici metinlere canlılık, tutarlılık ve hareket kazandırdığı görülmektedir.

İkna edici metinler, yazarların okuyucu kitlesine uygun retorik araç seçimlerini, argüman sunma şekillerini, okuyucuların beklentilerini ve metnin arka plan bilgilerini okuyucularına yansıtma süreçlerinde kullandıkları dilsel araçları içermektedir (Hyland, 2008, s.4). Metin türlerinin üretimi, iletişimsel eylemde başarılı olmanın koşullarının yerine getirilmesini gerektirir. Yazarın iletişimsel eylemde başarılı olmak için, retorik araçları etkin hale getiren mecazlar, metaforlar, benzetmeler ve zengin betimlemeler içeren dil ve anlatım stratejilerini etkili bir şekilde kullanması gerekir (Wróbel, 2015, s.412). İkna edici yazma sürecinde, yazar kelimeleri kullanarak görüşlerini görselleştirir, detaylandırır, anlaşılmasını kolaylaştırır ve okuyucu kitlesine iletir. Okuyucu kitlesinin duygularını harekete geçirmek için yazar retorik araçlar ve kelimelerin gücünü kullanır. Zengin betimlemeler, benzetmeler, söz sanatları, mecazlar ve ayrıntılı açıklamalar kullanılarak olay örgüsü harekete geçirilir ve canlandırılır (Hawhee, 2011, s.140).

İkna etme sürecinde dilin gücü yazarların mesajı işleme yeteneklerine, okuyucu kitlesinin konuya ilgisini arttırmak, dikkatlerini yönlendirmek, argümanlarını ilgi çekici şekilde sunmadaki yetkinliklerine bağlıdır (Holtgraves ve Lasky, 1999, s.197). İkna edici bir metinde kelimeler ve biçimler yazarların amaçlarını taşır ve okuyucuların nasıl algıladığını araştırmak, iletişimin nerede ve nasıl gerçekleştiğini veya kaybolduğunu ortaya çıkarmak ikna sürecinde okuyucuları ve yazarları uzlaştırmanın yoludur (Roskelly, 2013, s.138). Başarılı ikna edici yazmada argümanlar cümlelerin içinde yer alır. Her cümlenin ikna edici gücü, aktif veya pasif formun kullanımı, zarf ve sıfatların konumlandırılması, birinci veya üçüncü şahıs anlatımının seçimi ve referans kalıpları gibi unsurlara bağlıdır (Horton, 1995, s.986). Retorik araçları etkin hale getirmede, sembolik dil ve metaforların kullanımı, bir metne eklenen ve onu ikna edici kılan, ancak içeriğini

değiştirmeyen süsleme olarak görülmektedir. Özellikle yazarın gerçek düşüncesinin daha çekici bir mecazi ifadeyle ve zengin kodlar kullanarak başka sözcüklerle ifade edilmesi ikna ediciliği artırır (Sperber ve Wilson, 1990, s.143). İkna edici yazma eğitiminde öğrencilerin ilgisini çekecek ve motivasyonlarını arttıracak metin türlerinin yanı sıra, ilgi alanlarına hitap eden konu ve tema seçeneklerinin sunulması önemlidir.

Gerçekler, ilgi çekici temaların ve yaratıcı argümanların yaratılmasını yönlendirdiğinden, ikna edici yazmaya yaklaşımımız, öğrencilerin kendilerinin ilgi alanlarına hitap eden, gerçekleri sunan ve öğrencilerin yazma süreçlerini sürekli olarak değerlendirdiği yazma etkinliklerini gerektirir (Cunningham ve Streicher, 2007, s.162). İkna edici yazma becerisini geliştirmek için konular her zaman öğrenciler için önemli olmalıdır. Öğrencilerin, konular hakkında güçlü hisler beslemeleri sağlanmalı, yazıların gerçek bağlamlardaki hedef kitleye gönderilmesi sağlanmalı ve öğrencilerin ilgi alanından çok uzak konularda kısır bir egzersiz olmamalıdır (Crowhurst, 1990, s.350). Öğrencilerin kendini keşfetme fırsatı sağlamak amacıyla yazma süreçlerinde ilgi alanlarını, duygularını ve deneyimlerini yazmaya teşvik etmesi gereklidir (Graham, Harris ve MacArthur, 1991, s.283). Öğrencilerin kendilerini keşfetmelerini sağlamak aynı zamanda öğrenme ortamlarının ilgi alanlarına yönelik tasarlanmasını gerektirir.

Günümüzde sürekli değişen ve gelişen teknolojiler öğrenenlerin ilgi alanlarını, iletişim kurma ve öğrenme süreçlerindeki tercihlerini değiştirmiştir. Birçok yaratıcı yazar, yeni ortaya çıkan bir hikaye anlatma türü olarak dijital medyaya ve çevrimiçi okuryazarlığa daha fazla ilgi duymaktadır (Skains, 2017, s.106). Rotherham ve Willingham (2009, s.19) “Günümüz okullarının tasarımı öğretmenlerin koridorun sonundaki öğretmenden daha fazlasıyla işbirliği yapmasını sağlayacak teknoloji alt yapıyı, web sitelerini, wiki’leri ve benzerlerinin nasıl oluşturulup, düzenleneceği ve bunların 21. yüzyıl beceri hareketinin hedefleriyle uyumlu” gerektiğini belirterek, 21. yüzyıl sınıflarındaki öğrenme ortamı tasarımlarını betimlemiştir. Radyo, sinema, fotoğraf, reklam ve internet gibi kitle iletişim araçlarının ortaya çıkışı ikna ve retoriğin insanların hayatında daha belirgin bir şekilde yer almasına neden olmuştur (Pascoal, 2015, s.206). Bu durum ise ikna edici yazma süreçlerinde e- öğrenme ortamlarının rolünün önemini arttırmaktadır. İkna edici yazma ve e-öğrenme ortamlarının okulların ve eğitim programlarının bünyesinde yer almasını gerekliliğini arttırmaktadır.

2.2.4 Türkçe Dersi Öğretim Programında ikna edici yazma eğitimi ve e-öğrenme ortamı

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesinde dijital yetkinlik ve e-öğrenme ortamlarının rolüne vurgu yapılmaktadır. 2019 Türkçe Dersi öğretim programında temel dil becerilerinin kazandırılması için öğrenme-öğretme sürecinde mümkün olduğu sürece bilgi ve iletişim teknolojilerden yararlanılması gerektiği bu teknolojilerinin kullanımının öğrencilerin öğrenim stratejilerini geliştireceği belirtilmiştir (MEB, 2019, s.9). Ayrıca dijital yetkinliğin “internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla” geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 2019, s.4). Derslerde kullanılacak metin türleri ve kaynaklar arasında “ ağ günlüğü, sosyal medya uygulamaları, sosyal medya mesajları, haber metni, e posta” ağ araçları önerilmiştir (MEB, 2019, s.17). Yazma becerisine ilişkin olarak “yazma stratejilerini uygular”, “yazdıklarını düzenler”, “yazdıklarını paylaşır” (MEB, 2019, s.29) gibi kazanımlara yer verilmesine rağmen ikna edici yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara ve metin türlerine ilişkin detaylı açıklamalara yer verilmemiştir. Bu açıklamalar doğrultusunda yazma becerisi geliştirmede e-öğrenme araç ve kaynaklarının öğrenme-öğretme sürecindeki rolü ve yazma eğitimine nasıl dahil edileceği önem kazanmaktadır.

2.2.5 İkna edici yazma eğitiminde e- öğrenme ortamının rolü

Ağ toplumunda, erişilebilir bilgi sürekli değişen ve gelişen teknolojilerle katlanarak artarken Web 2.0'ın ortaya çıkışı, resmi eğitim kurumlarının içinde ve dışında yeni iletişim biçimleri ve bilgi oluşumu için fırsatlar yaratmıştır (Goldie, 2016, s.1064). Sosyal ağların sosyal etkileşim ve motivasyonu arttırması, işbirliğine dayalı çalışmayı desteklemesi, öğrenenleri istedikleri materyali seçme fırsatı sunması, içeriği pasif olarak sindirmek yerine deneyimleriyle inşa etmesi gibi özelliklerinden dolayı hem öğrenciler hem de öğretmenler için ilgi çekicidir (Lemire ve Hotte, 2010, s.2). Bu durum öğrenenlerin iletişim kurma ve öğrenme süreçlerindeki tercihlerini etkilemiştir. 21. yüzyıl sınıflarında öğrenciler çevrimiçi iletişim becerileri giderek daha önemli hale geldikçe çevrimiçi kitap kütüphanelerine, bilim forumlarına veya diğer sanal tartışma biçimlerine katılımdan yararlanır (Larson ve Miller, 2011, s. 122). Sosyal hayatlarımızın retorik karmaşıklığına ve yazma sürecine “hashtag, başlık ekleme, kişisel profiller oluşturma” gibi terimlerle aracılık eden ve değişen iletişim normlarını kucaklayan yeni ikna alanında retorik stratejilerini formüle

etmek, uygulamak ve yönetmek için yenilikçi bir dilin benimsemesi gerekmektedir (Ge ve Gretzel, 2018, s.1274). Öğrenciler, sosyal medya teknolojilerinde gerçekleştirdikleri yazma etkinlikleri aracılığıyla aktif olarak okuryazarlık ekolojileri yaratır ve böylece hem sosyal hem de kişisel yaşamlarını şekillendirirler (Walls ve Vie, 2017, s.6). Bu değişimler aynı zamanda yazma eğitimini de etkilemiştir.

Widodo, Budi ve Wijayanti (2016, s.45) öğrencilerin yazma süreçlerinde sosyal ağlar kullanıldığında esnek tartışma ortamlarının yaratıldığını, yazılarına resim, görsel ve grafik eklemelerde kolaylıklar sunduğunu ve akran değerlendirmesi gibi fırsatlar sunarak ilgi çekici bir yazar ve okuyucu topluluğu oluşturduğunu belirtmiştir. Baker ve Lastrapes (2019, s.357) ilkokul öğrencilerinin dijital yazma uygulamasını kullanması yazma süreçlerine olan heves ve isteklerini arttırarak daha sık yazma çalışmaları yaptığını belirtmiştir. Wang (2019, s.558) ağ tabanlı öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen işbirlikçi yazma etkinliklerinde etkileşim ve akran dönütleri gibi sosyokültürel faktörlerin yazmanın düzenlenmesi ve değerlendirilmesi aşamalarında önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. Lee (2019, s.250) yazma eğitiminde dijital oyunlar kullanmanın özgün, esnek ve yaratıcı yazmayı geliştirdiğini ve yazmaya yönelik motivasyonu attırdığını ifade etmiştir. Majid, Tan ve Soh (2003, s.78) ilkokul öğrencilerinin yazma çalışmalarında internet kullanımının öğrencilerin fikirlerini özgürce ifade etmelerini sağladığını, yazma motivasyonlarını teşvik ettiğini ve işbirliği için fırsatlar sunduğunu belirtmiştir.

“Instagram, Twitter ve YouTube” gibi sosyal ağ uygulamaları, küresel toplulukların çeşitli gruplarını bir araya getirir ve bu nedenle iletişim için ortak bir dil önerir. Bu ortak dil yazma eğitiminde sosyal ağlar aracılığıyla farklı geçmişlere, kültürlere, dil seviyelerine, okuyucu kitlesine, ilgi alanlarına, tür tercihlerine ve iletişim stillerine sahip öğrencilerin metinler oluşturmaya olanak tanır ve ikna edici bir şekilde iletişim kurmak için yazma sürecinin yeniden kavramsallaştırır (Meekings, 2021, s.14). Web tabanlı sosyal ağ araçları, öğrencilere ihtiyaçları ve ilgi alanlarıyla ilgili konularda yazmak, ön yazma, taslak oluşturma, akran değerlendirmesi ve gözden geçirme adımlarını yürütmek, sınıf dışı yazma deneyimlerini gerçekleştirmek, yazar kimliği kazandırmak ve işbirliği için mükemmel fırsatlar sunmaktadır (Boas 2011, s.28). İkna edici yazma eğitiminde çevrimiçi araçların kullanılması, gerçek dünyanın taleplerini yerine getirerek işbirliğine dayalı, etkileşimli, gerçek okuyucu kitlesinin yer aldığı öğrenme ortamları oluşturur ve öğrencilere ikna edici yazılı ifade sanatında ustalaşmanın getirdiği neşeyi ve gücü verir

(Morton-Standish, 2014, s.423). Öğrencilerin ikna edici yazma süreçlerindeki motivasyonunu arttıran “Twitter” bu araçlardan biridir.

“Twitter”, öğrenciler arasında iş birliğini teşvik eden, akran geri bildirimleri için etkileşimleri fırsatlar sunan, kullanıcıları özlü olmaya ve doğrudan konuya girmeye zorlayarak özlü yazı yazmalarını geliştiren ve öğrencilere dilbilgisi öğretmek için harika bir araçtır. Aynı zamanda öğrencilerin analitik, işbirlikçi ve sosyal ağ becerilerini de geliştirir (Mork, 2009, s.51). Yazma eğitiminde “Twitter” kullanımı, öğrencilere çevrimiçi kaynaklar ve küresel çevrimiçi bir uygulama topluluğunun parçası olma fırsatı sunarken kendi bakış açılarından farklı bakış açılarını değerlendirmeleri, aidiyet duygusu geliştirmeleri ve yansıtıcı düşüncelerini paylaşmalarını gerektiren öğrenme ortamları yaratır (Davis, 2015, s.1557). Ağ topluluğundaki yazarlar birbirlerinin görüşlerini etkilemek ve kitleleri iddialarına ikna etmeye çalışırken, okuyucu kitlesinin özelliklerini analiz ederek çürütmeler, karşı iddialar ve kanıtlar sunması sosyal medyadaki ikna girişimlerinin karakteristiğini oluşturmaktadır (Jones, 2012, s.28). Barrot (2021, s.95) yazma eğitiminde “Facebook” teknolojilerin kullanılmasının etkileşimli, esnek, erişim olanağının sınırsızlığı, okuyucu kitlesine uygun yazmadaki farkındalığı artırma özelliklerinden dolayı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. İkna edici yazma eğitiminde okuyucu kitlesine yönelik farkındalığı arttıran araçlardan bir diğeri yazar bloglarıdır.

Yazma eğitiminde blogların kullanılması, yazarların ağ topluluğunda sürekli katkı ve etkileşim halinde olmalarını, okuyucu kitlesi farkındalığı geliştirmelerini, iş birliği içinde yazma süreçlerini yönetmelerini, ağ topluluğunda yazar kimliklerini oluşturmalarını ve kültürlerarası farklılıklarla etkileşim içinde olmaları gibi önemli fırsatlar sunmaktadır (Reinhardt, 2019, s.22). Web sitelerindeki fikir blogları, öğrenciler ve öğretmenler için gerçek dünyadan argüman yazımı örnekleri sunmalarından, gerçek okuyucu kitlesi yaratmalarından, farklı bakış açılarını içeren yazma ortamı oluşturması ve ortak konulara ilgi duyan toplulukları bir araya getirmesinde dolayı öğrenciler için erişilebilir ve gerçekçi bir anlayış sağlar (Schneer, 2014, s.619). De Andrés Martínez (2012, s.210) öğrencilerin yansıtıcı bloglarda yazı yazmalarının öğrenen özerkliği, işbirliğini teşvik ettiğini ve öğrencilerin yazma süreçlerini planlamaları, izlemeleri ve değerlendirmeleri için fırsatlar sunarak yazmaya yönelik etkili stratejiler oluşturmalarını sağladığını belirtmiştir. López-Pellisa, Rotger ve Rodríguez-Gallego (2021, s.1306), ağ tabanlı

öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin işbirliği ve akran değerlendirmeleri için olanaklar sunarak öğrencilerin yazma performanslarını yansıtıcı değerlendirmelerle izlemesini ve değerlendirmesini kolaylaştırdığını açıklamıştır. İkna edici yazma eğitiminde öğrencilerin metinlerini ağ üyelerinin geri bildirimleriyle yapılandığı ve metnin yazar ile okuyucu arasındaki etkileşimle yeniden üretildiği sosyal ağ aracı olan “wikiler”, yazma süreçlerinin yönetilmesini kolaylaştırır.

Wiki'ler, birden fazla kullanıcının içerik değiştirmesine, düzenlemesine ve eklemesine olanak tanıyan web sayfalarıdır veya yazma alanlarıdır (Allwardt, 2011, s.598). Wiki'ler gibi sosyal ağların yazma süreçlerinde kullanılması, yazarlar için yeni medya kompozisyonu, işbirlikçi yazma, eleştirel etkileşim ve gerçek hedef kitleler için alan oluştururken; yazar ve okuyucu rollerini değiştirerek metnin yazar ve okuyucu tarafından oluşturulduğu, değiştirildiği ve yeniden yapılandırıldığı bir yazma süreci ortaya çıkarmaktadır (Lundin, 2008, s.434). Wiki'ler öğrencilere gerçek insanların yazılarını okuyacağını ve yanıtlayacağını hedef kitleleri sunan, yazar grupları tarafından işbirliği içinde gerçekleştirilen ve metnin okuyucu kitlesiyle güncellendiği bir yazma sürecini ortaya çıkarır. Bu yazma süreci öğrencilerin müzakere, işbirliği, birlikte çalışma ve birbirlerinin düşüncelerine saygılı olmalarını gerektirir (McPherson, 2006, s.70). Engstorm (2019, s.143) ikna edici yazma sürecinde “Wikipedia” tarzında bir profil oluşturup özgeçmiş yazmalarının öğrencilerin ikna etme sürecinde okuyucu kitlesi farkındalıklarını arttırırken yazmaları üzerinde işbirliğine dayalı olarak düzenlemeler yapmalarına olanak sağladığını belirtmiştir. Konieczny (2007, s.22) ağ tabanlı araçlarda öğrencilerin editörler arası karşılaştırmalara yer verdiğini, metinlerini işbirliği içinde düzenlediğini, bilgiyi aktif olarak keşfettiğini, takım halinde sürekli olarak metin üzerinde çalıştıklarını, akran dönütleriyle öğrenme topluluğu arasındaki etkileşimi arttırdığını ifade etmiştir. Bu çıkarımlar çevrimiçi öğrenme ortamlarında metinlerini üretirken yazar ile okuyucu arasındaki diyalogun önemli hale geldiğini göstermektedir.

Sosyal medya teknolojileri etkileşimli yazma için fırsatlar sağlayarak yazma eğitiminde katılım, etkileşim, işbirliği, metin türlerini oluşturmada diyalogun önemi arttırmaktadır (Anderson, Swenson ve Gilkerson, 2016, s.4103). Sosyal ağ araçlarında biyografi yazan öğrenciler, metinlerini ağ topluluğunun üyeleriyle etkileşim kurarak birlikte yapılandığı, okuyucu kitlesine erişimin kolay olduğu ve bilgi alanlarını kendilerinin oluşturduğu yazma ortamı yaratır (Ferris ve Wilder, 2006, s.5). Web 2.0 araçlarının

uygulanmasına dayanan dijital hikaye anlatımının kullanılması, öğrencilerin anlatı metinlerinin üretimini geliştirmeyi amaçlayan işbirliğine dayalı, etkileşimli, yenilikçi ve alternatif bir öneri sunmaktadır (Tsigani ve Nikolakopoulou 2018, s.68). Öğretmenlerin ikna edici yazma etkinliklerine çevrimiçi hikaye panosu ve örgüsüne ilişkin tasarımları, bir kitap karakteri ya da tarihi figürler için çevrimiçi özgeçmişleri, gerçek okuyucu kitleleri için podcast metinleri, argümanları analiz etmek için reklam metinlerini veya Youtube kliplerini, blog yazılarını, çevrimiçi mesajları dahil etmesi gerekmektedir (Morton-Standish, 2014, s.425). Cummings (2009, s.11) öğrencilerin sosyal ağlarda çoklu seslerin parçalarını bir araya getirdiğini, yazar ve okuyucu rollerini şekillendirdiği, kaynak gösterme farkındalığı kazandığını, alandaki bilgiden yararlandığını, yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini ve metinlerde retoriğe odaklandığını belirtmiştir. Sosyal ağ araçlarının yapısı, ağ topluluğunun üyelerinin birbirleri üzerinde yaratıcı etkiler üretmek amacıyla daha fazla dijital retorik tekniklere odaklanmasına neden olmuştur.

Dijital retorik, ağların barındırabileceği metin içeriğine ve bu içeriğin oluşturulduğu uygulama topluluklarına odaklanmaktadır. Dijital retorik çalışmaları, geleneksel retorik ikna stratejilerinin dijital alanlarda nasıl işlediğini ve yeniden yapılandırıldığını açıklamaya yardımcı olur (Bogost, 2007. s.24). Web siteleri gibi dijital parçalar ziyaretçilerinin bir ürünü satın alması, bir hizmet sözleşmesi yapması, bir projeye katılması, bir markaya hayranlık duyması, içeriklere ilgi duyması veya en azından bir süre bağlantıda kalması için retorik araçları içerir (Emanuel, Rodrigues ve Martins, 2015, s.417). Bu nedenle yaratıcı bir yazarın çalışması, dijital gelenekte kendisine sunulan fırsatlarla etkileşime girerek hem edebi hem de retorik gelenekler aracılığıyla beste yapmasını ve her zaman yeniden hayal edildiği, üretildiği, yayıldığı ve ağ topluluğuna geri dönme sürecini içerir (Koehler, 2013, s.395). Retoriğe ilişkin tanımlamalar, teknolojinin getirdiği yeniliklerle bütünleşerek ikna edici yazmaya ilişkin yeni bir resim çizer.

Ağ bağlantılı ortamlarda yazarların okuyucu kitlesini etkilemek için etik çekicilik içeren bir yazar kimliği oluşturmada “kişisel markalaşma, anahtar kelime araması, görünürlük, web sitesi” gibi terimler etkili olmaktadır. Etik çekicilik için yazar okuyucuyla özdeşleşen, benzerlik gösteren ve ilgi çeken bir profil oluşturur (Lair, Sullivan ve Cheney, 2005, s.325). “Twitter” gibi sosyal medya araçlarında kullanıcılar takipçi, beğeni ve olumlu yorum sayılarını arttırmak için okuyucularının duygularını

harekete geçirir, etkileyici bir karakter oluşturur ve linklerle kullanıcılarını mesaj içeriklerine yönlendirerek “pathos, ethos ve logos” retorik araçlarına ilişkin stratejileri kullanmaktadır (Saaty, 2020, s.120). Sosyal medyada başkalarını takip etme, engelleme, onaylama veya reddetme kapasitesi, kullanıcıların ideal hedef kitlelerini oluşturmasını sağlayarak ikna edici etkilerini en üst düzeye çıkarır ve etik çekiciliklerini artırır (Parrish, 2018, s.20). Sosyal medya araçları okuyucular ve blog yazarı arasındaki sosyal etkileşimi artırarak, okuyucularla yazar arasında benzerlik deneyim, yakınlık, yazar güvenilirliği gibi retorik tekniklerin kullanılmasını ve stratejik dilsel seçimlerin ön plana çıkmasını sağlamaktadır (Icha ve Agwu, 2015, s.8).

Ağlardaki ikna edici iletişim aynı zamanda stratejik iletişimdir. Genellikle, büyük resmi gören, koordineli ve stratejik bir iletişim yaklaşımı benimseyen blog yazarları etkileşimli, hedef odaklı, çeşitli insan gruplarını içeren ve tüm disiplinlerden yararlanan birden fazla araç kullanır (Smith, 2020, s.61). Web yazarları, günümüzün etkileşimli ve katılımcı ortamlarında düzenli olarak okuyucuların metinsel tepkilerini alırlar. Bu nedenle ağ topluluğundaki yazarlar, okuyucu kitlesine ilişkin akışkan, gelişen ve yinelemeli algılarına uyum sağlamak için okuyucu kitlesinin merkezde olduğu stratejiler kullanırlar (Gallagher, 2015, s.398). Etkileyici yazarlar arzu edilebilir bir imaj oluşturmak için hedef kitleyi derinlemesine inceler, okuyucuyla ortaklık duygusu yaratır, özgün kişisel anlatılar kullanır ve kendisine yüksek sosyal çekicilik içeren dikkatle hazırlanmış çevrimiçi bir kimlik oluşturur (Hudders, De Jans ve De Veirman, 2021, s.328). DePew (2011, s.71) sosyal medyada öğrencilerin takipçileriyle bağ kurmak için yazar kimliklerini, okuyucu kitlesinin sahip olduğu algıları, dilsel ve kültürel beklentilerini, değer verdiği baskın kültürün öğelerini içeren retorik teknikler ve dil araçları repertuarından yararlanarak oluşturduğunu belirtmiştir. Hill (2015, s.157) öğrencilerin retorik araçları kullanarak elektronik sözlük geliştirirken ortak yazarlık ve işbirliğinin kalitesine yönelik farkındalık kazandıklarını, akran eleştirisi aracılığıyla editör rolünü üstlendiklerini belirtmiştir. Ağ topluluğunda editör rolünü üstlenmeleri öğrencilerin ağ farkındalığı geliştirmesine ve stratejik iletişim kurmasına bağlıdır.

Bir yazarın ağ farkındalığı, diğer yazarlardan gelen etkinlikleri tanıtması, potansiyel okuyucuların ilgisini çekmesi ve sürdürmesi, edebi ve sanatsal metinlerin küratörlüğünü yapması, geri bildirimler ve paylaşımlarla diğer yazarların çalışmalarına katılım yapmasını sağlayarak kazandırılır (Sheard, 2007, s.357). Ağ topluluklarında akran

editörler diğerlerinin çalışmalarını okur, yazarlara fikir verir, topluluğun fikirlerinden yararlanır, metinleri yapılandırır, geçerli ve güvenilir bilgiyi ayırt etme sürecinde işbirliği içinde geliştirdiği öz düzenleme stratejilerini kullanırlar (Carter ve Harper, 2013, s.291). Eğitimciler öğrencilerin kariyerlerine hazırlanmalarına yardımcı olmak, hem sınıf içinde hem de dışında öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlamak ve sosyal medya araçlarının gücünden yararlanmak için öz düzenlemeye dayalı uygulamaları öğrenme etkinliklerine dahil etmesi gerekir (Lewis ve Nichols, 2012, s.14).

Sosyal ağ siteleri gibi yazma araçlarının artmasıyla gerçek bağlamlara gömülü halen yazma eğitiminde öğretmenler anlamlı işbirliğini kolaylaştırmak için, yazarların çeşitli sorumlulukları paylaştığı, ağa katkıda bulunduğu, keşif ve ortak inşa aşamalarını içeren, öz düzenleme stratejilerini teşvik eden öğrenme görevlerini dikkatlice tasarlamaları gerekir (Zheng, Yim ve Warschauer, 2018, s.4). Bu öğrenme görevleri ağlarda duygusal filtrelerin düşürüldüğü, katılımın teşvik edildiği, öğrencilerin dil ve yaratıcılıklarını alana dahil ettiği, farklı kültürlerle özgürce etkileşime girebildiği, özgün söylemleriyle kendi yazar kimliklerini oluşturduğu sosyal iklimin yaratılmasına ihtiyaç duyar (Reid, 2011, s.64). Yazma eğitiminde dijital araçların sunduğu fırsatlardan yararlanabilmek için dijital araçlara erişim sağlanması ve okulların, öğrencilerin çağdaş yazma ihtiyaçlarını karşılayan bir yazma eğitimi geliştirmeleri gerekir (Dahlström, 2019, s.1564). Bell (2009, s.10) öğrenenlerin sosyal medyayı istesek de istemesek de vahşice tüketceklerini ve öğrencilerin bağlantılı öğrenenler olmasının sonucu olarak öğrenmenin ne fiziksel ne sanal sınıfla sınırlı kalmayacağını belirtmiştir. Crosslin (2021, s.2) öğrenenlerin bağlantılı öğrenme ortamlarına ilişkin farkındalık kazanmaları için kendi öğrenme yollarını çizmeleri gerektiğini, öğrenme ihtiyaçlarını ve öğrenme yolları hakkında seçim yapmalarının önemli olduğunu belirtmiştir. Siemens ve Conole (2011, s.2) bilginin kolektif biçimde yapılandırıldığı günümüzde, öğrenenlerin kendi öğrenme ortamlarını tasarladığı, özgürce seçimler yaptığı, kendi öğrenme sürecini yönettiği bağlantılı öğrenme ortamlarının tasarımına vurgu yapıldığını belirtmiştir. Bu çıkarımlar çevrimiçi öğrenme süreci, öğrenen rolleri ve öğrenme ortamlarına ilişkin yaklaşımlarının incelenmesini gerektirir.

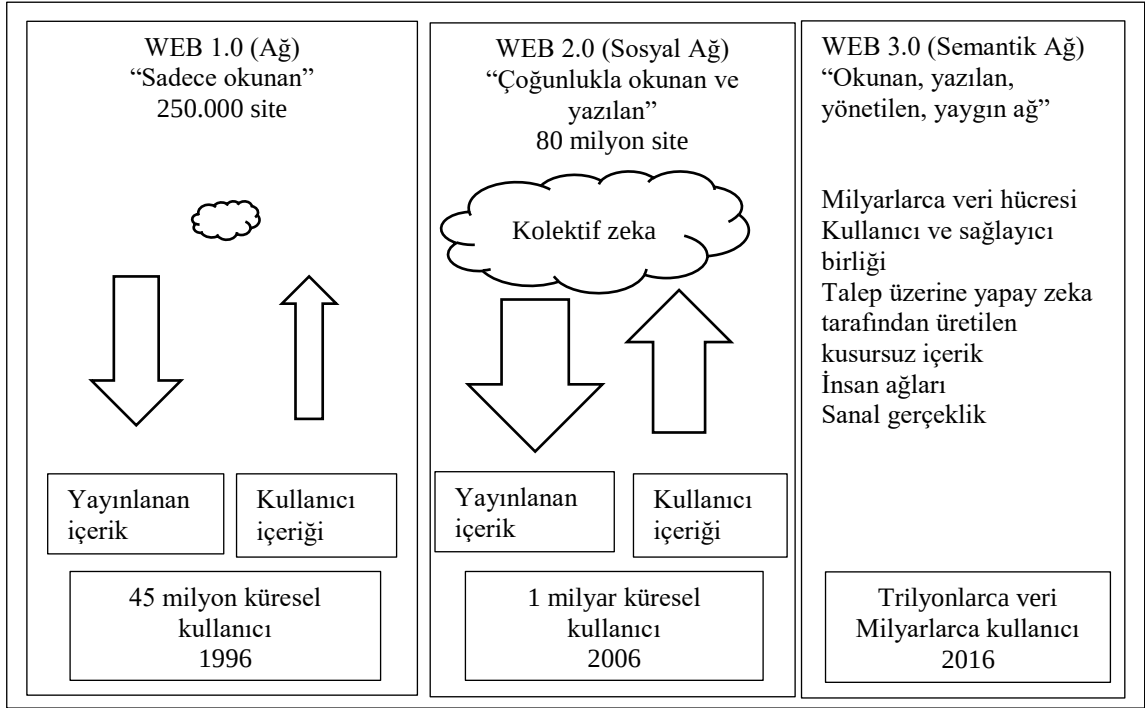
2.3 21. Yüzyıl Dönüşümü ve Bağlantılı Dünya

21. yüzyılda teknolojiadaki değişimlerle dünya daha fazla birbirine bağlantılı, kaynak kısıtlamasının kalktığı, yaşam boyu öğrenmenin ve bilgi ekonomisinin daha fazla mülkiyet istediği hale gelmektedir (Fisher, 2006, s.9). İnternetin ve sosyal ağların etkileşimli ve işbirlikçi katılımları giderek daha fazla mümkün kılmasıyla öğrenme, geleneksel çizgilerin bulanıklaştığı, bilginin ağ topluluğunun üyeleriyle birlikte yaratıldığı ve teknoloji, besteci ve izleyici arasındaki oyunun aktif olduğu süreç olarak olmaktadır (Davidson ve Goldberg, 2009, s.25). İnternetin gücü içerik sunmakta değil, karşılıklı olarak destekleyici öğrenen topluluklarının oluşması için bir bağlam yaratmakta yatar. Günümüzde çocuklar coğrafyadan, yaştan, zamandan ve mekandan bağımsız olarak ağ topluluklarında öğrenirler. Öğrencilerin hangi kitapları okudukları kadar, hangi internet yazılımlarını kullandıkları da önemlidir (Bruckman, 2002, s.63). İnternetteki ve ağlardaki gelişim süreçleri 21. yüzyıl toplumunun dönüşümünü hızlandırırken iletişim kurma biçimlerimizi, bilgi edinme kaynaklarımızı, kültürel etkileşimleri ve iş yapma biçimimizi değiştirir.

“World Wide Web” teknolojisiyle başlayan ağdaki gelişim dönemleri “Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0” olarak ifade edilmiştir. “World Wide Web” temel hedefi insanların ve makinelerin iletişim kurabileceği paylaşılan bir bilgi alanı oluşturmak olan, insanların içerikleri kalıcı veya geçici olarak depolayabildiği veya yapılandırdığı, içeriklerin başkaları tarafından kullanılabilirdiği ve gerektiğinde depolanan bilgilere başvurulduğu sistemdir (Fielding ve Taylor, 2002, s.117). “Web 1.0” internetteki bir sayfada kullanıcı ile yazar rollerinin açık olduğu ağ yapısıdır. “Kullanıcı” genellikle bir sitenin tüketicisidir ve içeriği düzenleme hakkı yokken, “yazar” içeriğin bir sayfaya yerleştirilmesinden ve içeriği güncellemekten sorumludur. Kullanıcı ile yazar arasındaki bu net sınır “Web 2.0” olarak adlandırılan sosyal ağlarda bulanıklaşır, kullanıcılar yazar olur, içerik sağlar, hataları düzeltir ve “yaşayan bir web sitesi” yaratır (Kerres, 2006, s.2). Şekil 2.12’de ağların gelişim dönemlerine, dönemlerin özelliklerine, kullanıcı rollerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.12

Ağların Gelişim Dönemi



Kaynak: Naik ve Shivalingaiah, 2008

Şekil 2.12 incelendiğinde, Web 1.0’dan Web 2.0’a geçildiğinde ağların etkileşim özelliğinden dolayı kullanıcı tarafından üretilen içeriğin, katılımcı sayısının arttığı ve “kolektif zeka” kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. Web 3.0’da “sanal gerçeklik, yapay zeka ve kullanıcı-üretici kimliklerinin birliği” görülmektedir. Web 2.0 kavramı ilk defa Tim O’Reilly tarafından şu ifadelerle açıklanmıştır:

“Web 2.0’ın da katı bir sınırı yoktur, bunun yerine bir yer çekimsel çekirdeği vardır. Web 2.0’ı, bu çekirdekten farklı bir mesafede, bu ilkelerin bazılarını veya tamamını gösteren sitelerden oluşan gerçek bir güneş sistemini birbirine bağlayan bir dizi ilke ve uygulama olarak hayal edebilirsiniz. Web 2.0 döneminde liderlik etmek ve hayatta kalmak isteyenlerin temel prensibi kolektif zekayı kullanmak için ağın gücünü benimsemiş olmaktır. Bu noktada “kalabalıkların bilgeliği” devreye girer. Bu nedenle Web 2.0 sadece bilgilerin yayıldığı bir medya aracı değildir, aynı zamanda neyin önemli olduğuna karar verilen bir dünyadır” (O’Reilly, 2009, s.2).

Web 2.0 dünyası, “kullanıcı tarafından oluşturulan içerik, kalabalığın gücünden yararlanma, kalabalıkların bilgeliği, amatörün yükselişi, halk bilimi, katılım mimarisi, ağ etkileri ve uzun kuyruk” gibi terimlerle şekillenir (Anderson, 2007, s.14). Sosyal ağlardan sonra ağların rolünü değiştiren Web 3.0 olarak adlandırılan semantik ağlardır. Semantik ağın geleceğine ilişkin şu ifadeler bize ağlardaki değişim sürecine ilişkin bir resim sunmaktadır.

“Semantik ağı, ağın bir sonraki çağı olarak okuyoruz. Bu çağ ağları daha iyi kullanmayı amaçlayan birçok farklı arzunun ve etkinin sonucudur. Olgunlaşan bir anlayışa sahip “yapay zeka” alanından gelen semantik ağ fikrinde, günlük yaşamın karmaşıklığını bilgisayarlara yüklemek için ütöpik bir istek vardır. Semantik ağ bilgi erişiminin semantik meta verilerle düzenlendiğı bir senaryodur ” (Marshall ve Shipman, 2003, s. 57).

21. yüzyılın başlarında ütöpik bir istek olan semantik ağlara ilişkin açıklamaların gerçekleşmesi on yıl gibi kısa sürede gerçekleşmiş ve yaygınlaşmıştır. Web 2.0 teknolojilerini bir etkinleştirme platformu olan Web 3.0, ağları bir veri tabanına dönüştüren ve içeriğı birden fazla tarayıcı tarafından erişilebilir hale getiren bir harekettir. Bu hareket “yapay zeka, anlamsal web, coğrafi uzamsal web veya 3B web” gibi terimlerle ifade edilmektedir (Naik ve Shivalingaiah, 2008). “Web 2.0” hareketinin arkasındaki temel yaklaşım, Tim Berners-Lee tarafından sunulan “ağ insanlar arasındaki iletişim için bir ortam olmalıdır” fikrinin gerçekleştirilmesidir. Bu doğrultuda “Web 2.0”, işbirliğı sağlayan, kolektif zeka yaratan, kullanıcılar arasındaki ilişkiler ve geri izlemelerle bütünleşen abonelik tabanlı bir dağıtım ağından bahseder (Rollet, Lux, Strohmaier, Dosinger ve Tochtermann, 2007, s.95). Web 2.0 paradigmasının arkasındaki temel fikir, birden fazla uygulamadan web üzerindeki verilere erişim sunması, özelleştirilebilir kullanıcı ara yüzleri aracılığıyla etrafında farklı veri kümelerini (coğrafi konum, kişı, tarih, ürün) birleştirmesidir (Shum, 2008, s.99). Ağ evriminin ikinci aşaması olan ve “bilgelik ağı, insan merkezli ağı, katılımcı ağı ve okuma/yazma ağı” olarak da adlandırılan Web 2.0 etkileşimi, işbirliğini, kolektif zekayı vurgulayan teknolojilerin, iş stratejilerinin ve sosyal eğilimlerin bir koleksiyonudur (Murugesan, 2007, s.34). Kullanıcılar tarafından erişilebilir kişisel web siteleri oluşturulmasına olanak tanıyan uygulamalar olan bloglar, çevrimiçi günlükler, sosyal ağlar, forumlar ve içerik toplayıcılarından oluşturmaktadır. Bu uygulamaların geliştirilmesinde benimsenen prensipler şunlardır:

- Hizmet tabanlı, basit ve açık kaynaklı çözümlere odaklanma
- Kullanıcıların yeni şekillerde katılımını ve etkileşimini gerektiren, sürekli ve artarak devam eden uygulamalar geliştirme.
- Yalnızca tüketmeyi değil, aynı zamanda içeriğı katkıda bulunmayı, incelemeyi ve düzenlemeyi sağlama
- Yeni hizmet tabanlı iş modelleri ve pazarlama için yeni fırsatlar sunma (Constantinides ve Fountain, 2008, s.233).

Kullanıcıların içerik oluşturmaya dahil edildiği katılımcı kültürü yaratan “Web 2.0” uygulamaları, insanların başkalarını gözlemlediği, ağı genişlettiği, yeni arkadaşlar edindiği, içerikleri düzenlediği ve güncellediği, blog yazdığı ve yayınladığı, dosya paylaştığı veya etiketlediği dinamik bilgi matrisleridir (Beer ve Burrows, 2007, s.68). Bu uygulamalara bloglar, fotoğraf ve dosya paylaşım sistemleri (Flickr, SlideShare, YouTube) ve sosyal ağ siteleri (Friendster, Facebook, MySpace, SecondLife) gibi ağ araçları örnek verilebilir (Reddick ve Aikins, 2012, s.1). Kullanıcı ile kaynak arasındaki karşılıklılığın vurgulandığı fikir olan sosyal ağlar, bilginin etkili bir şekilde paylaşılmasına izin vererek dünyayı birbirine bağlamanın başka bir yolunu sunar ve içeriğe katkıda bulunma ağın manzarasını kısa sürede değiştirir (Naik ve Shivalingaiah, 2008). Kullanıcıların bilgiye erişim sağlamasından daha fazla amaç güden Web 2.0 uygulamalarının özellikleri şunlardır:

- Sanal uygulamaların oluşturulmasına, çeşitli kaynaklardan veri çekilmesine izin verir.
- Katılımcıdır. İçerik akışı tek taraflı olma eğiliminde değildir. Kullanıcı ihtiyacı olan içeriği bulup bir araya getirebilir.
- Modülerdir. Kullanıcılar ihtiyaçlarını karşılayan bir şey inşa etmek için bir dizi birlikte çalışan bileşenden seçim yapabilirler.
- Kod, içerik ve fikirleri paylaşmakla ilgilidir. Ağ topluluğunda iletişimin kolaylaştırılmasıyla ilgilenir.
- Yeniden düzenlemeye odaklanır. İhtiyaç duyduğumuz hizmeti, belgeyi veya parçacığı açıkça referans verebilir veya çağırabiliriz.
- Uygulamalar, ihtiyaçlarımızı karşılayan hizmetler sunmak için bizim hakkımızdaki bilgileri, nerede olduğumuzu ve ne yaptığımızı kullanabilir
- Çok sayıda küçük birey grubunun çıkarlarına hizmet ederken platformun temel parçalarından yararlanır
- Verilerin yeniden kullanımlarına izin verir (Miller, 2005, s.3).

Web 2.0 uygulamaları ağı, içeriğin yaratıldığı, paylaşıldığı yeniden düzenlendiği ve kullanıcıların diyaloga geçtiği platforma dönüştürür. Web 2.0'ın ortaya çıkışının teknolojik bir devrim değil, toplumsal bir devrim olduğunu fark etmek önemlidir. Web 2.0 bir teknoloji değil, bir tutumdur (Downes, 2005, s.412). Küresel bir bilgi alanından daha fazlasını inşa etme fikrine ve çok daha fazla sosyal bir açıya sahip olan sosyal ağlar

aracılığıyla işbirliği, etkileşim ve katkı özelliklerini içeren yeni bir “sosyal doku” inşa edilmektedir. Bu fikir ağın gücünün doğrudan ve dolaylı yansımasıdır (Anderson, 2007, s.14). Etkileşimin yeni bir çağını başlatan sosyal ağlar kullanıcılarını gruba dahil eder, herkes tarafından kullanılmasını kolaylaştırır, hizmetten dışlamaz, kullanıcıyla ilgili olmasını sağlar ve böylece kullanıcılarına kullanımı kolay, etkileşimli, kapsayıcı ve ilgilerine hitap eden ağ ortamı sunmaktadır (Zajicek, 2007, s.37). Ağları sosyal, katılımcı ve daha demokratik hale getiren bu uygulamalar kullanıcı dostu bir platform yaratarak çekiciliği ve kullanım kolaylığını artırır, kullanıcı tarafından oluşturulan içerikleri daha popüler hale getirir (Fuchs, 2011, s.289). Web 2.0’ın katkıları şunlardır:

- Selefî Web 1.0’dan daha dinamik ve etkileşimlidir, kullanıcıların hem içeriğe erişmesine hem de katkıda bulunmasına olanak tanır.
- Kullanıcıların siteyi ziyaret etmeden bile en son içeriğini takip etmesini sağlar.
- Yazılımcıların verilerden, bilgilerden veya hizmetlerden yararlanan yeni uygulamaları kolay ve hızlı bir şekilde oluşturmasını sağlar.
- İçeriklerin esnek tasarımını, yeniden kullanımını ve güncellemelerini kolaylaştıran zengin ve duyarlı kullanıcı arayüzü sağlar.
- İşbirlikçi içerik oluşturma ve değiştirmeyi kolaylaştırır
- Ağdaki farklı uygulamaları ve verileri yeniden kullanarak, birleştirerek farklı uygulamalar oluşturur
- Ortak ilgi alanlarına sahip kişilerden oluşan sosyal ağlar kurar, iş birliğini destekler ve kolektif zekanın yaratılmasına yardımcı olur (Murugesan, 2007, s.34).

Bu katkılarıyla öğrenme fırsatlarının patlamasını körükleyen Web 2.0 eğitimi hiyerarşik, doğrusal ve sıralı şekilde öğrenme deneyimleriyle zorlamak yerine bağımsız, kişiselleştirilmiş, çeşitli yazarların fikirlerini içeren etkileşimli ve işbirliği özelliklerini içerecek şekilde dönüştürmektedir (Frydenberg, 2002, s.3). Öğrenenleri daha dinamik ve etkileşimli bir alanda bir araya getirir, bilginin sürekli olarak talep edilmesi, tüketilmesi ve yeniden yorumlanmasıyla ağ deneyimlerini zenginleştirir, bilgi alışverişinin özel çıkarlar tarafından sınırlandırılmadığı açık ve küresel bir ağ alanı oluşturmaktadır (Giustini, 2006, s.1283). 21. yüzyıldaki eğitim kurumlarının bir örneğini temsil eden sanal öğrenme ortamları bloglar, vikiler, sosyal yer imleri gibi sosyal ağ araçları aracılığıyla güçlü bir şekilde küresel ölçekte kolaylaştırır. Böylece öğrenme daha önce mümkün

olmayan bir şekilde sosyal olarak konumlandırılır (Mayes ve De Freitas, 2007, s.33). Web 2.0 aktarımlı (öğrenciler arasında bilginin yayıldığı dağıtıcı süreç), diyaloga dayalı (katılımcılar arasındaki etkileşime ve söyleme odaklanan) ve ortak yapıcılığı (öğrenenlerin bir dizi hedefle ilgili olarak işbirliği içinde çalışması) içeren özelliklere sahip pedagojik yaklaşım sunmaktadır (Bower, Hedberg ve Kuswara, 2010, s.182). Web 2.0 ile birlikte, kültür ve teknoloji birlikte gelişir, yarattığımız eserler yeni sosyal uygulamaları teşvik eder, ve öğrenme sosyal bir süreç olarak görülür. Böylece çevrimiçi öğrenen grupları teknoloji, pedagoji ve sosyal uygulamaların kombinasyonu oluşmaktadır (Bruckman, 2002, s.63).

Web 2.0 uygulamaları öğrenme için materyalin sürekli üretildiği, çoğaltıldığı ve dönüştürüldüğü bağlamları oluşturan, işbirliği ve dağıtılmış yazarlığı içeren, açık ve çok yönlü iletişimin sağlandığı erişim için fırsat sunan, katılımın ve etkileşimin vurgulandığı, içeriğin açık ve kolektif olarak yaratıldığı faaliyetlerle karakterize edilmektedir (Dohn, 2009, s.345). Öğrenenlerin ağlarda bilgiyi işleme faaliyetleri sohbet ve işbirliği yapma, ilişkiler kurma ve sürdürme, farkındalık ve deneyim kazanma, fikirlerle etkileşime girerek organize etme ve anlamlandırmadan oluşmaktadır (Efimova, 2004, s.11). Şekil 2.13’de ağlar üzerindeki bilgi işleme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.13

Ağlardaki Bilgi İşleme Süreci



Kaynak: Efimova, 2014, s.12.

Web 2.0, bilginin varoluş alanını değiştirerek bilgi yönetiminde benimsenmesi gereken yeni bir dalga getirir. Wikiler ve bloglar gibi araçlar yazmaya istekli, sürekli olarak ne yazacağını ve nasıl yazacağını bilen kullanıcıları gerektirir (Levy, 2009, s.132). Öğrenciler sosyal ağlar aracılığıyla fikirlerini iletir ve sunar, birbirlerinin çalışmalarını takip eder, birbirlerinin insan ve referans ağlarına erişirler. Bu eylemler öğrencinin bağımsız çalışmasını ve öz düzenleme stratejilerini etkin olarak kullanmasını talep eder (Dalsgaard, 2016, s.262). Bu doğrultuda öğrenenler ağlardaki öğrenme görevlerini, yöntemlerini ve harcadıkları zaman miktarını belirler, öğrenme süreçlerini yönlendirirler ve öğrenmelerine ilişkin kararlar alırlar veya seçim yaparlar (Ehlers, 2009, s.301). Öğrenenlerin bilgiyi elde etme ve yönetme süreçlerinin değişmesi eğitim kurumlarının alt yapı ve eğitim yaklaşımlarını yeniden şekillendirmesini gerektirir. Bu süreç şu ifadelerle betimlenebilir.

“Web 2.0 aracılığıyla insan katılımının, ham veri akışına nasıl bir yapı katmanı eklediğini görülmektedir. “Twitter” aracılığıyla “retweetlenen” bilgiler son dakika haberlerini anında yayar ve birçok kişinin ne olduğunu öğrenmesi için ilk olarak baktığı kaynak haline gelir. Bu sadece bir başlangıçtır. Bilginin gölgesinin yaratılması, nesnelerin interneti veya toplu zihin gibi terimlerle şekillenen dünya daha fazla sohbet havasına bürünür, aramalar daha hızlı hale gelir ve günlük veya hatta saatlik olarak taranması gereken on milyonlarca site eklenir, anında güncellemeler yapılır bu da hem altyapıda hem de yaklaşımda önemli bir değişiklik anlamına gelir.” (O'Reilly ve Battelle, 2009, s.6).

Küreselleşme ve teknolojik devrimin dört yılı, kırk yıllık sürekli eğitimin sadece başlangıcıdır. Teknolojik değişiklikler ekonomi ve eğitim organizasyonlarının karmaşıklığını ve hızını artırırken, aynı zamanda yaşama, çalışma, düşünme ve öğrenme biçimimizi değiştirir (Weggen ve Urdan, 2000, s.8). Teknolojinin güçlü fırsatlar sunduğu ve “sahnedeki bilginin” yerini “yan taraftaki rehber” bıraktığı günümüzde, toplumsal güçler eğitimin odak noktasının öğrenen ve öğrenme olmasını talep etmektedir. Bu talep için kaliteli öğrenme sonuçlarına dayalı stratejileri olan kurumlar, sunulan fırsatlardan faydalanmak için iyi bir konumda bulunmaktadır (Williams ve Goldberg, 2005, s.728). Dijital teknolojilerin küreselliği tetiklediği, eğitim kurumlarının strateji perspektiflerini ve eylem bağlamlarını değiştirdiği süreçte çekiciliğe sahip olan öğrenen organizasyonların başarısı; kendisini uygulama topluluklarıyla etkileşimde bulunan bir sosyal öğrenme sistemi olarak tanımasına, deneyimden yararlanarak öğrenimini kurumsal bilgiyle kesiştirmesine ve yenilik döngüsünün hızında planlama döngüsüne geçmesine bağlıdır (Fry, 2001, s.238).

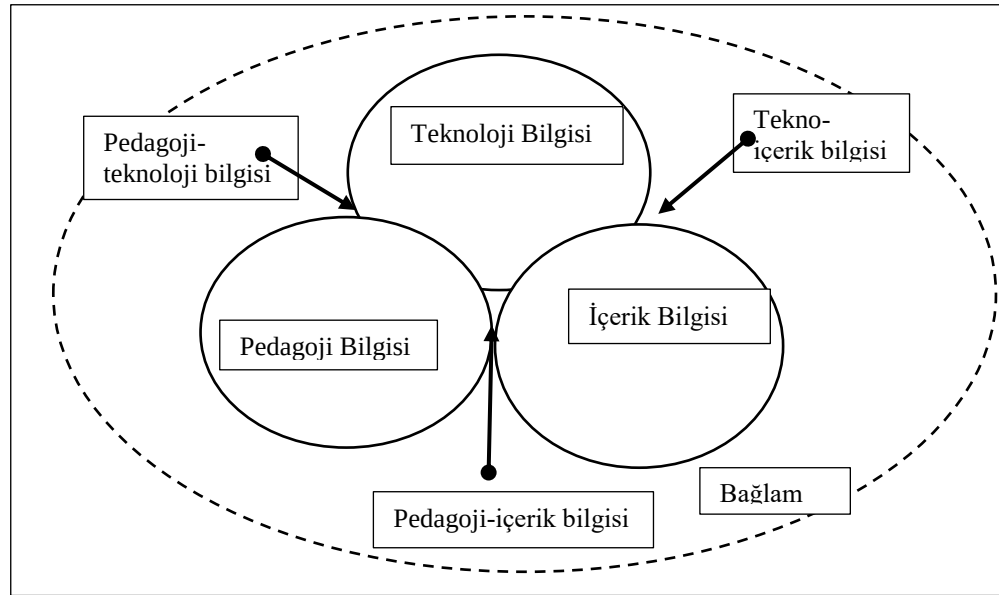
İnternet öğrenmeyi bağlantılar aracılığıyla küresel hale getirirken, onu eğitimde nasıl verimli kullanacağımıza ilişkin net bir anlayış sağlamaz. Güçlendirilmiş bireysel öğrencileri e-öğrenme tasarım sürecinin merkezine yerleştirmek bize bir anlayış sağlamaktadır (Mayes ve De Freitas, 2007, s.39). Çağdaş eğitim teorisi ve teknoloji tasarımları tarafından savunulan öğrenci merkezli, etkileşime dayalı, işbirliği ve katkıya odaklanan bir öğrenme paradigması eğitimin geleceği için büyük vaat taşımaktadır (Bower, Hedberg ve Kuswara, 2010, s.179). Teknolojinin öğrenme sürecinde sunduğu yaklaşımlardan yararlanmak ağlarda üzerinde öğrenme süreçlerini ele alan e-öğrenme kavramına ilişkin yaklaşımlarının incelenmesini gerektirir.

2.3.1 E-öğrenme yaklaşımları

E-öğrenme yaklaşımları, insanların elektronik öğrenme ortamlarında nasıl öğrendiklerinin bilimsel olarak araştırılmasını içerir (Mayer, 2003, s.298). E-öğrenme yaklaşımları teknoloji, pedagoji ve içerik bilgisine ilişkin yapılandırmaları içermektedir. Şekil 2.14’de e-öğrenme yaklaşımlarını ele alma sürecindeki faktörlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.14

Eğitim Uygulamasının TPAK (Teknoloji-Pedagoji-İçerik) Modeli



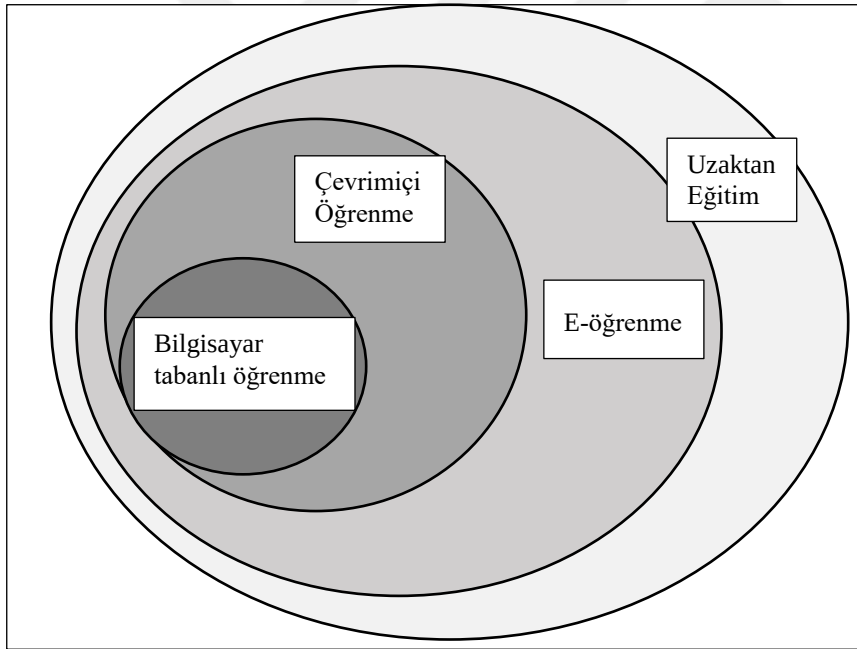
Kaynak: Bower, Hedberg ve Kuswara, 2010 s.180.

İçerik bilgisi öğrenme tasarımının ele alacağı disipline özgü bilgiyi ifade ederken, pedagoji bilgisi öğrenme tasarımının özelliklerine göre belirlenen etkileşim

yaklaşımlarını içerir. Teknolojiler, sosyal vurgu, mikro içerik yönelimi, açık erişim ve karmaşık ara yüzlerle sahip Web 2.0 araçlarıdır. (Bower, Hedberg ve Kuswara, 2010 s.180). Bilgi ve performansı artırmak için internet teknolojilerinin kullanılması olarak tanımlanan e-öğrenme “ağ tabanlı öğrenme, çevrimiçi öğrenme, dağıtılmış öğrenme, bilgisayar destekli eğitim veya internet tabanlı öğrenme” terimleriyle ifade edilmektedir (Jethro, Grace ve Thomas, 2012, s. 205). E-öğrenme dünyası geliştikçe tanımlamalar sürekli olarak değişen e-öğrenme terimi, “bilgisayar tabanlı öğrenme, web tabanlı öğrenme, sanal sınıflar ve dijital işbirliği” dahil olmak üzere geniş bir uygulama ve süreç kümesini kapsar (Weggen ve Urdan, 2000, s.8). Şekil 2.15’de e-öğrenmenin kapsamına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.15

Uzaktan Eğitimin Alt Kümeleri



Kaynak: Weggen ve Urdan, 2000, s.9.

E-öğrenme, öğrencilerin öğretim ortamlarında teknolojiyi kullandıklarında anlayış ve bilgilerindeki artış olarak tanımlanabilir (Anderson, 2005, s.6). E-öğrenme tanımına bilgi yönetimi ve sanal işbirliğini dahil eden şirketler ve endüstri uzmanları, e-öğrenmeyi “bilgi üreten, yayan ve performansı iyileştirmek için tasarlanan herhangi bir sistem” olarak tanımlanmaktadır (Welsh, Wanberg, Brown ve Simmering, 2003, s.247). Toplumun yaşam boyu hızlı öğrenme ihtiyacına teknolojik bir yanıt olan e-öğrenme, yalnızca gerekli

eğitime sahip olmakla kalmayıp öğrenmeye devam edebilen bir iş gücünü gerektiren günümüz ekonomisinin gelişimi için de önemlidir (Cohen ve Nycz, 2006, s.24).

Her zaman ve her yerde bilgi aktarımını teşvik eden ağ teknolojilerinin kullanımı olarak tanımlanan e-öğrenme öğrenci merkezli, etkileşimli, öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi teşvik eden, öğrencilerin aktif seçimler yaptığı, kendi öğrenme süreçlerine ilişkin kararlar aldığı özelleştirilebilir bir sistem gerektirir (Huffaker ve Calvert, 2003, s.326). Bireysel performans ve gelişime yardımcı olmak için ağ tabanlı teknolojiler aracılığıyla öğrenme fırsatlarının sunulmasını ve yönetilmesini içeren e-öğrenmeye ilişkin IBM'in dört katmanlı modeli şu şekildedir:

- Birinci seviye (Oku-Gör-Duy): Ağlar üzerindeki öğrenme sürecinde bilgi ve farkındalığın geliştiği aşamadır
- İkinci seviye (Dene-Uygula): Ağlar üzerindeki öğrenme deneyimlerine katılmayı içerir.
- Üçüncü seviye (Tartış-İşbirliği Yap): Uygulanan beceriyi, işbirliğine dayalı öğrenmeyi, takım odalarını ve tartışma forumlarını içerir.
- Dördüncü seviye (Ustalık): Ağ üzerinden elde edilen deneyim, bilgi ve becerileri bir araya getirildiği ve anlamlandırıldığı aşamadır (Pollard ve Hillage, 2001, s.6).

E-öğrenmeye ilişkin bu çıkarımlar, öğrenmenin öğrenenler arasındaki ilişkiler kurma süreci olduğunu göstermektedir. Bu ilişkiler artan deneyim ve etkileşim ile daha karmaşık hale gelir. E-öğrenme ortamları, hem nasıl öğrendikleri hem de ne öğrendikleri konusunda farklılık gösteren öğrenenlerin ilgi alanlarına hitap edecek etkinlikleri içerecek kadar esnek olmalıdır (Shute ve Towle, 2003, s.106). Karmaşık ve çok yönlü bir alan olan e-öğrenmede dikkate alınması gereken temalar şunlardır:

- Disiplinler arası olma ve çoklu ses kavramı: farklı araştırma perspektiflerinin alanı nasıl etkilediğinin belirlenmesi
- Değişim ve özellikle öğrenme teknolojileriyle ilişkisini anlamak: Değişimin itici güçlerinin, gerekçelerinin, sonuçlarının ve etkisinin araştırılması, değişimi yönetme ve etkinleştirme stratejilerinin ele alınması
- İşbirliği: Küreselleşmeyle ilgili soruları ve işbirliği içinde çalışmayla ilgili temel standartların belirlenmesi

- Etkileşim ve sosyal boyutlar: Etkileşimli ortamın doğası, etkileşim düzeyleri ve biçimlerinin araştırılmasıdır (Conole, 2004, s.4).

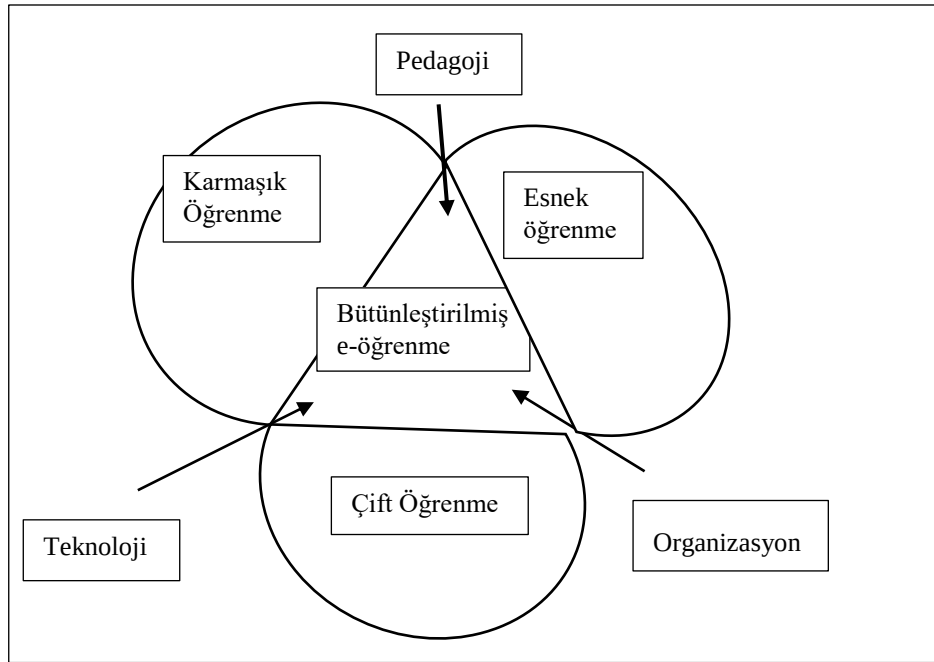
E-öğrenmenin vaadi coğrafi sınırlara bakılmaksızın yetkinlik, kabiliyet, hız ve performansı iyileştirmek için güçlü araçlar getirmesidir. İnsanların öğrenmesinin doğasını temelden değiştirerek insanların gerçekten bilmeleri gerekenleri öğrenmeye teşvik etmektedir (Nagy, 2005, s.81). Sosyal ağ araçlarıyla çevrimiçi öğrenme deneyimi bir içerik tüketimi olmaktan çıkar ve içerik üretimi, etkileşim ve katılım boyutuna taşınır. Öğrenenler tarafından içeriklerin organize edildiği, yapılandırıldığı ve öğrenme ortamlarının tasarlandığı e-öğrenme modeli yapısı, bir kitap veya kılavuzdan çok bir dile veya sohbete benzemektedir (Downes, 2005, s.414). Bu durum ağlar üzerinde öğrenme sürecinde diyalog, yapı ve öğrenci özerkliği önemli hale getirir.

- Diyalog: Çevrimiçi bağlamlarda, eğitmenler etkili iletişim biçimleri aracılığıyla öğrenci-eğitmen, öğrenci-öğrenen ve öğrenci-içerik arasındaki etkileşimi içerir.
- Yapı: Ders organizasyonun katılımı veya esnekliğini temsil eder ve bunun öğrenci katılımı üzerindeki etkisine atıfta bulunur. Esnek, etkileşim ve katılıma dayalı ders organizasyonlarını teşvik eder.
- Öğrenen özerkliği: Öğrencinin özerlik, duygusal bağımsızlık ve öz yönetim becerileri içerirken, derse hem bağımsız hem de işbirliği içinde katılım algısını temsil eder. Öğrencinin öz düzenlemeye dayalı öğrenme düzeyiyle doğrudan ilişkilidir (McBrien, Cheng ve Jones, 2009, s.3)

E- öğrenmenin diyaloga dayalı, esnek ve etkileşimli olması öğrencilerin farklı kültürlere sahip kişilerle iletişim kurmasını, çok sayıda bilgi kaynağına ulaşmasını ve içeriklerini paylaşmasını sağlarken, öğrenme deneyimi ağ topluluğun üyeleri tarafından sosyal olarak yapılandırılır (Laurillard, 2005, s.88). Öğrenmenin sosyal olarak yapılandırılması, e-öğrenmedeki kritik faktörleri ve etkili stratejileri gösteren “nasıl yapılır” bölümünde iletişim, kültür ve teknolojiye değişimleri dikkate alarak esnek öğrenme stratejilerinin geliştirilmesini gerektirir (Rosenberg, 2005, s.11). Esnek öğrenme stratejilerini temel alan bütünleştirilmiş bir e-öğrenme yaklaşımını gerektirir. Şekil 2.16’da bütünleştirilmiş e-öğrenme yaklaşımının teknoloji, organizasyon, karmaşık öğrenme ve esnek öğrenme ile ilişkisine dair bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.16

Bütünleştirilmiş E-Öğrenme Yaklaşımı



Kaynak: Jochems, Van Merrienboer ve Koper, 2004, s.8.

Şekil 2.16 incelendiğinde bütünleştirilmiş e-öğrenme yaklaşımına göre, ağlar üzerindeki öğrenme süreci teknoloji, pedagoji ve organizasyonun birleştirildiği karmaşık, esnek ve çift öğrenmenin kesişim kümesini ifade eder.

- Karmaşık öğrenme: Karmaşık alanlar hakkında akıl yürütme yeteneği için gerekli olan problem çözme, eleştirel düşünme, öğrenmeyi öğrenme, öz düzenleme gibi üst bilişsel becerilerin esnek bir şekilde koordine edilmesine odaklanır.
- Esnek öğrenme: Öğrenme sürecini zaman ve mekandan bağımsız hale getirerek öğrenenlerin iş gereksinimlerindeki değişikliklere iyi hazırlanmasını, kariyer perspektiflerini geliştirmesiyle ilgilenir.
- Çift öğrenme: Gerçekçi öğrenme görevlerinin önemini vurgular ve anahtar kelimesi dengedir. Farklı bakış açılarından kaynaklanan çeşitli gereksinimler arasında bir denge kurulması gerektiğini vurgular (Jochems, Van Merrienboer ve Koper, 2004, s.6).

E-öğrenmeye ilişkin bu yaklaşımlar eğitime olan bakış açımızı değiştirir. İş yapma şeklimizi ve öğrenmeye olan bakış açımızı kökten değiştiren sanal öğrenme ortamları öğrenenlerin etkili iletişim kurmalarını, işbirliği içinde çalışmalarını, bilgileri amaçları doğrultusunda etkili şekilde bulmalarını ve kullanmalarını sağlayarak değişen toplumsal

bağlam için donatılması için fırsatlar sunar (Conole, 2013, s.115). Teknolojinin hızla gelişmesi ve internet kullanımındaki üstel büyüme, öğrenenlerin yaşamları boyunca çevrimiçi ağlar oluşturmalarını ve ağlardaki öğrenme içeriklerine, niteliğine, seviyelerine ve kimlerin katılabileceğine ilişkin kararlar vererek öğrenme deneyiminin merkezinde olmasını sağlamaktadır (Kop ve Hill, 2008, s.9). İnternet bağlantıları olan ilköğrencileri, yarım yüzyıl önceki dünyadaki herhangi bir akademisyenden daha fazla bilgi ve iletişim kaynağına sahiptir. Bu nedenle ne öğrendikleri, nasıl öğrendikleri ve dijital çağda nerede öğrendiklerini belirlemelerini içeren özerk öğrenen olmalarını gerektirir (Warschauer, 2007, s.45).

Yeni ve güçlü dijital araçların geliştirildiği, bol miktarda bilgi ve farklı bakış açılarıyla erişim sağlandığı 21. yüzyıl dünyasında öğrenenlerin iş gücüne hazır olması, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili iletişim, iş birliği ve ekip oluşturma becerilerini geliştirilmesi için eğitimin çevrimiçi bir dünyayla ilişkilendirilmesini gerektirir (Keane, 2012, s.44). Teknolojinin, ekonomide, birbirimizle iletişim kurma biçimimizde ve öğrenme yöntemlerinde yol açtığı büyük değişiklikler nedeniyle belirsiz, karmaşık ve muğlak bir gelecekte başarılı olacak öğrenci rollerinin oluşması için, dijital becerilerin öğrenme alanına yerleştirilmesini önemli hale getirir (Bates, 2015, s.17). Ağlar, günümüz çocuklarının etkileşimli bilgiye ulaşan, iş gücünün sürekli değişen dünyasına uyum sağlayan, dil becerilerinde etkin olan ve diyalog, açıklık, çeşitlilik ilkeleri doğrultusunda diğer kültürlerle olumlu etkileşimler kuran öğrenenler rolü geliştirmesinde eğitim kurumları için köprü görevi görmektedir (Lemke, 2002, s.16).

Öğrencilerin resmi öğrenme dışındaki dünyalarını incelediğinde ağlar, bilginin yeniden tanımlandığı, çevrimiçi sosyal ortamlarda bireylerin uzman, amatör, izleyici, yazar, öğrenci ve eğitim rolleri arasında sorunsuz geçiş yapabildiği, dinamik ve işbirliğine dayalı kişisel öğrenme ortamlarını sunmaktadır (Welburn ve Eib, 2010, s.43). Sosyal ağların, ağ topluluğundaki üyeleri içerik üretimi ve paylaşımı, diğer üyelerin içeriklerine yorum yapma, nesnelerin etiketlenmesi gibi eylemlerle bilgi üreticileri haline getirmesi gayri resmi öğrenmeyi kabul etmemizde yardımcı olur (Bell, 2011, s.100). Ağlardaki gelişim öğrencilerin diğer öğrencilerle etkileşime girebilecekleri, sınıf ötesinde işbirliği yapabilecekleri ve farklı kültürlerdeki kişilerle bağlantılı olabilecekleri esnek bir müfredat ve etkileşimli bilgi yaratma fırsatlarını içeren pedagojik bir yaklaşımı gerektirir (Starkey, 2011, s.22).

E-öğrenme ortamlarının hangi bağlam ve öğrenci grupları için tasarlandığı, öğrencilerin nasıl tepki gösterdiği önemlidir. Bu nedenle öğrenme ortamlarının tasarımı, yaşam boyu öğrenmeyi, kişiselleştirilmiş alanları, farklı kültürleri içeren ve kullanıcı yetenekleriyle, ilgileriyle ve ihtiyaçlarıyla simetrik bağlantılar içeren tasarım örüntüsüne sahip olmalıdır (Wilson, Liber, Johnson, Beauvoir, Sharples ve Milligan, 2007, s.32). Etkili e-öğrenme deneyimleri yaratmak, öğrenme süreçlerini nasıl gerçekleştireceğimizi ve yöneteceğimizi içeren bağlantılı öğrenme ortamlarının yaratıcı bir şekilde tasarlanmasını gerektirir (Horton, 2011, s.3). Etkileşimli, bağlantılı ve işbirlikçi projeleri destekleyen sanal öğrenme topluluklarının oluşturulması, öğrenme-öğretme sürecinin sosyal bir süreç olarak yeniden tanımlanmasına yol açan bir dönüşümdür (Del Moral, Cernea ve Villalustre, 2013, s.121). Dijital çağın dönüştürücü doğasının anlaşılması için eğitim teknolojisi uygulayıcılarının hem öğrenmeyi hem de çalışmayı destekleyen ortamların planlanması ve uygulanması için esnek, farklı etkileşimlere açık, kolayca özelleştirilebilen süreçler ve teknikler geliştirmelidir (Spector, 2008, s.261).

21. yüzyıl okullarının ayırt edici özelliği, öğrencilerin sosyal ağlar aracılığıyla kendi öğrenmeleri üzerinde çalışmasını, çevrimiçi günlükler yazmalarını, internette araştırma yapmalarını ve grup halinde çalışma yapmalarını sağlayan, işbirlikçi kültürü destekleyen etkileşimli ekolojiler oluşturmaktır (Pearlman, 2010, s.127). Yenilikçi bir şekilde tasarlanmış e-öğrenme ortamları duygusal destek yaratarak yaratıcı süreci besler. Bu nedenle günümüzün eğitim vizyonu duygusal zekayı içeren çağdaş öğrenme ortamlarını tasarlayan, teknik bilgi birikimine sahip ve stratejik bağlantılar oluşturan tasarımcı rolüne sahip eğitimcilere ihtiyaç duyar (Segrave ve Holt, 2003, s.22). Eğitimciler bağlantılı ortamlarda öğrenme etkinliği ilginç bir hikaye çizgisine yerleştirmeli, öğrenci yansıması ve üçüncü taraf eleştirisi için anlamlı fırsatlar sağlamalı, bağlama ve içeriğe uygun teknolojileri kullanmalı ve tasarlanan faaliyetlerin kişisel, sosyal ve çevresel etkisine odaklanmalıdır (Brown ve Voltz, 2005, s.8). Bağlantılı öğrenme ortamlarının tasarımcıları sadece öğretmenler ya da okullar değil, aynı zamanda öğrenme içeriğini, yöntemini ve zamanını öğrenme ihtiyaçlarına göre yönlendiren bağlantılı öğrenenlerdir.

Ağlar öğrencileri içerik, öğrenme dizisi, öğrenme hızı, zamandan bağımsız hale getirerek öğrenme deneyimlerini kişisel öğrenme hedeflerine uyacak şekilde yapılandırmalarına, öğrenme ortamlarının tasarımcısı olmalarına ve öğretmen rolünün dönüştürülmesine odaklanır (Jethro, Grace ve Thomas, 2012, s. 205). Sınıf içi eğitimin aksine oldukça

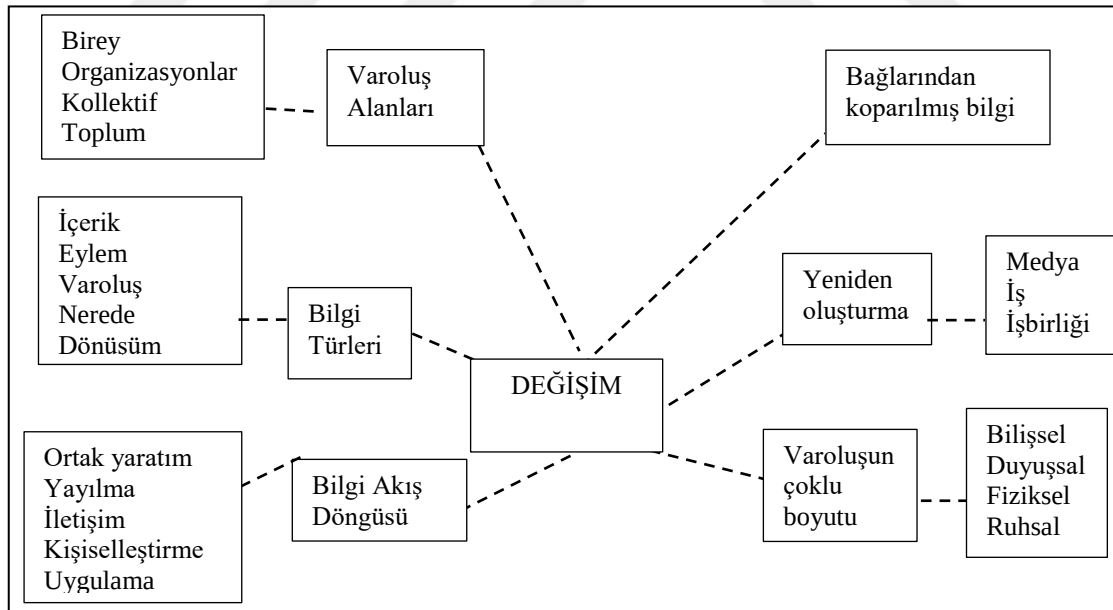
görünür olan bağlantılı öğrenme ortamlarının tasarlanması, zihnin ağlar üzerinde öğrenme sırasında nasıl çalıştığının belirlenmesi ve öğrenmeyi etkileyen faktörler hakkında ağlarının bize neler söylediğinin anlaşılmasıyla başlar (Clark, 2002, s.3). Ağların bize neler söylediğini anlamamıza yardımcı olacak bakış açısını sunan, öğrenme sürecindeki faktörleri ele alan, öğrenen rolleri, öğrenme ortamı tasarımlarına ilişkin ilkeleri sunan öğrenme teorisi bağlantıcılık teorisidir.

2.4 Bağlantıcılık

George Siemens tarafından geliştirilen dijital çağ ve ağ toplumunun öğrenme teorisi olarak açıklanan bağlantıcılık ağlar üzerindeki öğrenme süreci, öğrenen rolleri ve öğrenme ortamı özelliklerini açıklamaktadır. Siemens'e (2006, s.2) göre teknolojiye değişimler bilgi edinme ve öğrenme süreçlerine olan bakış açımızı yeniden şekillendirmektedir. Şekil 2.17' de değişim sürecine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Şekil 2.17

Değişim



Kaynak: Siemens, 2006, s.3.

Şekil 2.17 incelendiğinde değişim sürecinin bilginin varoluş alanları, bilgi türleri ve bilgi akış döngüsünde birçok değişime neden olduğu görülmektedir. Siemens (2006, s.3) bilgiye ilişkin değişim sürecini şu şekilde ifade etmiştir.

“Toplumumuzun mekanlarını ve yapılarını sarsacak dramatik değişimin erken aşamalarındayiz. Yarının yapı taşı olan bilgi, çalkantılı bir değişim denizinde yol alıyor. Daha önce bilgi, ekonominin yaratım, üretim ve pazarlama amaçlarına hizmet ediyordu. Bugün, bilgi ekonominin kendisidir. Eskiden araç olan şey bugün amaç haline geldi. Bilgi ortak olarak yaratılıyor, paylaşıyor ve kullanılıyor” (Siemens, 2006, s.4).

Bilginin ağlar üzerinde organizasyonlar ve topluluklar tarafından kolektif olarak yeniden yaratılması bilginin varoluş alanında, bilgi türlerinde ve bilgi akış döngüsünde değişimler yaratırken öğrenmedeki eğilimlerde değişmiştir. Siemens (2004, s.1) öğrenmedeki eğilimleri;

- Örgün eğitim artık öğrenmemizin çoğunu kapsamıyor ve gayri resmi öğrenme, öğrenme deneyimimizin önemli bir yönüdür
- Öğrenme, ömür boyu süren sürekli bir süreçtir. Öğrenme ve işle ilgili faaliyetler artık ayrı değil çoğu durumda aynıdır
- Kullandığımız araçlar düşüncemizi tanımlar ve şekillendirir. Teknoloji de beynimizi yeniden yapılandırmaktadır
- Önceden öğrenme teorileri tarafından ele alınan süreçlerin çoğu (özellikle bilişsel bilgi işlemede) artık teknolojiye indirilebilir veya teknoloji tarafından desteklenmektedir
- Bilgi ihtiyacının nerede ve nasıl bulunacağını nasıl bulunacağını daha esnek gelmiştir şeklinde ifade etmiştir.

Siemens (2004, s.5) mevcut öğrenme teorilerinin öğrenme sürecindeki eğilimleri açıklama yetersiz olduğunu belirtmiş ve bağlantıcılık teorisini “kaos, ağ ve karmaşıklık ve öz düzenleme teorileri tarafından keşfedilen ilkelerin bütünleştirilmesi” olarak tanımlamıştır. Siemens (2004, s.4) ve bağlantıcılığın ilkelerini;

- Öğrenme bilgi ve fikir çeşitliliğine dayanır
- Öğrenme özelleştirilmiş ağların ve bilgi kaynaklarının bağlanma sürecidir.
- Öğrenme insan dışı uygulamalarda da var olabilir
- Öğrenme kapasitemiz şu anda ne bildiğimizden daha önemlidir
- Sürekli öğrenmeyi kolaylaştırmak için bağlantıları beslemek ve sürdürmek gerekir
- Alanlar, fikirler ve kavramlar arasındaki bağlantıyı görme yeteneği temel beceridir

- Tüm bağlantısal öğrenim faaliyetlerinin amacı güncel ve doğru bilgidir.
- Karar verme öğrenme sürecinin kendisidir olarak açıklamıştır.

Bağlantıcılık, bilginin varlıklar arasındaki bağlantı kümelerinden oluştuğunu, bir varlıktaki değişimin diğer varlıkta da değişime yol açabileceğini ve öğrenmenin bağlantıların büyümesi, gelişmesi, değiştirilmesi veya güçlendirilmesi olarak görüldüğü öğrenme teorisidir (Downes, 2010, s.29). Ağ teknolojilerindeki gelişmeler öğrenme sürecinin, öğrenen rollerinin ve öğrenme ortamının doğasını değiştirmiştir. Dijital çağ için önerilen bir öğrenme teorisi olan bağlantıcılığın ortaya çıkması bu değişimin yansımasıdır (Foroughi, 2015, s.12). Teknolojideki artan gelişmeleri ve bunların bilgi edinme durumunu değiştirmedeki etkisini kabul eden bağlantıcılık, bilginin “nerede”, “kimlerle” ve “nasıl elde edileceğine” odaklanarak geleneksel öğrenme teorilerine meydan okuyan yeni bir bilgi paradigması önermektedir (Corbet ve Spinello, 2020, s.4). Bağlantıcılık, gerçekleri ve kavramları öğrenmekten ziyade, öğrencilerin öğrenme hedefleri için ihtiyaç duydukları bilgiye giden yolların nasıl yaratılacağını öğrenmeyi, yeni bağlantılar oluşturmayı ve öğrenme ağını genişletmeyi vurgular (Anderson, 2010, 43). Karmaşık ve kaotik bilgi ontolojisinden yararlanan bağlantıcılık, fikirlerin çeşitliliğini kabul eder ve öğrenme etkinliğinin hedefini ağlar aracılığıyla doğru ve güncel bilgiye ulaşmak olarak tanımlamaktadır (Bell, 2011, s.103). Ağlar üzerindeki öğrenmeler için alternatif öğrenme teorisi olarak konumlandırılan bağlantıcılık, öğrenmedeki teknolojik eğilimlerin, ağ organizasyonlardaki değişikliklerin, bağlantılı bilginin doğası ve kaynağının incelenmesini sağlar (Conradie, 2014, s. 257).

Teknolojik gelişmelerle hızla değişen karmaşık, sosyal olarak bağlantılı ve küresel olan toplumumuzun bir yansıması olan bağlantıcılık, bilginin ağdaki mevcut fikirlerin ve farklı bakış açılarının işbirliğiyle oluştuğunu öne sürer. Bilgi kaynakları arasındaki bağlantıları görme ve bağlantıyı sürdürme yeteneğinin önemini vurgular (Duke, Harper ve Johnson, 2013, s.6). Bağlantıcılık teorisi, toplumda gerçekleşen bilginin rolündeki değişim, teknoloji ve toplum arasındaki ilişkiyle ilgilidir. Teknolojik eğilimler ve kültürün bir sonucu olarak bilgi ağlar üzerinde işbirliği içinde yeniden oluşturulmasına odaklanmaktadır (Martinez ve Frutos, 2018, s.21). Bağlantıcılık teorisi, günümüzün dijital ve birbirine bağlı dünyasında, eğitime küresel bir bakış açısıyla yaklaşılmasını ve öğrencilerin küresel profesyoneller olarak yaşam boyu öğrenme becerileriyle donatılması sürecini yönetmek için yeni bir paradigmadır (Aponte ve Jordan, 2020, s.419).

Bağlantıcılık teorisi, ağlar üzerindeki öğrenme sürecine ve ağ topluluğu tarafından işbirliği içinde ortak olan yaratılan bağlantılı bilgiye odaklanır. Bağlantıcılık teorisinin anlaşılmasını sağlamak ve sunduğu fırsatlardan yararlanmak için ağların yapısı ve bağlantılı bilginin oluşumunun açıklanması gerekmektedir.

2.4.1 Bağlantılı bilgi ve ağlar

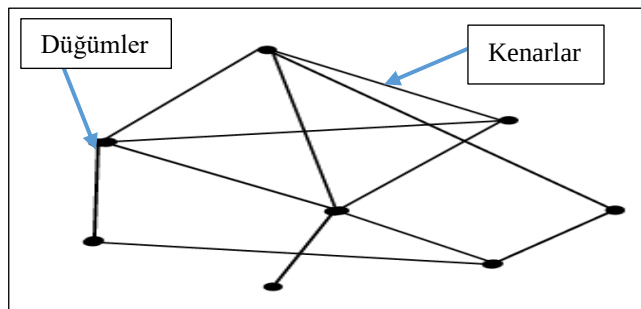
Ağlar bilginin paylaşıldığı, yayıldığı, yeniden yaratıldığı bağlantılı öğrenme ortamının merkezinde yer almaktadır. Ağ toplumunda gerçekleşen bilgi üretimi ve öğrenme sürecini açıklamak için bağlantı, düğüm, ağ kavramlarının açıklanmasını gerektirir. Siemens (2006, s.) düğüm, bağlantı ve ağ ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır

“Ağların güzelliği, içsel basitliklerinde yatar. Bir ağ en azından iki öge gerektirir: düğümler ve bağlantılar. Bir düğüm herhangi bir diğer ögeye bağlanabilen herhangi bir ögedir. Bir bağlantı, düğümler arasındaki herhangi bir bağlantı türüdür. Düğümler arasındaki bağlantı ne kadar güçlüyse, bilgi o kadar hızlı akar” (Siemens, 2006, s.30).

En basit haliyle bir ağ, çizgiler veya kenarlarla birleştirilmiş bağlantı noktaları veya düğümler koleksiyonudur (Newman, 2008, s.33). Ağlar doğası gereği düğümlere ve bağlantılara ihtiyaç duyarlar. Düğümler, diğer ögelere bağlanabilen ögelerdir ve bağlantılar, bilgi akışına izin veren düğümler arasındaki bağlantılardır (Darrow, 2009, s.17). Düğümler, bir ağda bulunan bağlantı noktalarından ortaya çıkar. Bir ağ, kaynakları paylaşmak için birbirine bağlanmış iki veya daha fazla düğümden oluşur. Düğümler, bilginin yoğunluğuna ve belirli bir düğümde gezinen bireylerin sayısına bağlı olarak değişir (Kop ve Hill, 2008, s.2). Şekil 2.18’de ağ, düğümler ve gruplar arasındaki veri bağlantısı ilişkisine yer verilmiştir.

Şekil 2.18

Ağ Yapısı



Kaynak: Newman, 2008, s.33.

Ağ analizi, bireyleri veya grupları, noktalar ve birbirleriyle ilişkilerini çizgiler olarak kavramsallaştırır. Noktalar ve çizgiler tarafından oluşturulan ve ağ üyelerinin etkileşimlerini etkileyen örüntülerle ilgilenmektedir (Scott, 2012, s.1). Bağlantılar genellikle nesnenin önemi, sıralaması veya kategorisi gibi veri örneklerinin özelliklerini gösterebilen örüntüler sergiler. Bu doğrultuda topluluklar veya grupların ağdaki oluşturdukları yapıları keşfetmeye odaklanılması gerekir (Getoor ve Diehl, 2005, s.3). Ağ oluşturmak, hedef odaklı ilişkilerin kurulduğu, sürdürüldüğü, ağ topluluğunun avantajlarının en üst düzeye çıkarıldığı, bilgiye erişimin sağlandığı, sürekli ve aktif bir süreçtir (Gibson, HardyIII ve Buckley, 2014, s.149).

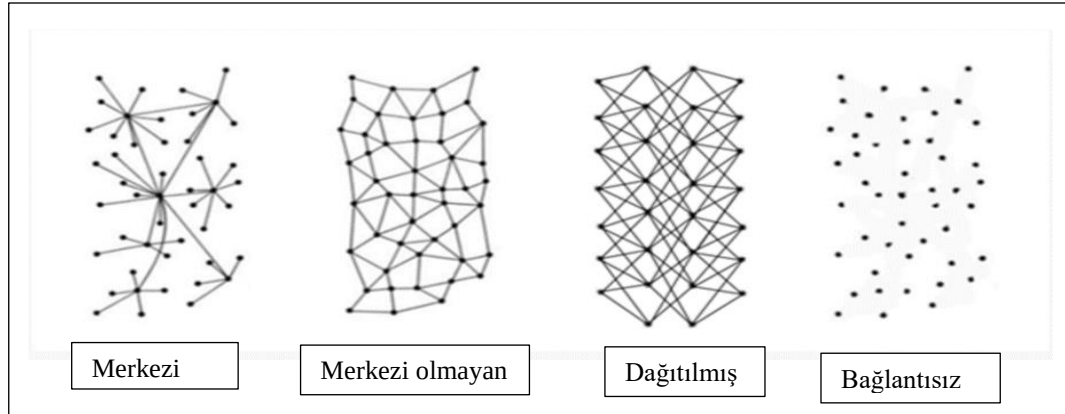
Öğrenenlerin ağ oluşturma sürecinde bağlantıları gevşek, tesadüfi, hedefli, karşılıklı veya tek yönlü olabilir. (Siemens 2013, s.7). Güçlü bağlantılarda bilgi yoğun, hızlı şekilde akarken, herkes aynı bilgiyi öğrenir ve merkezde grubun güçlü bağlantılar kuran üyeleri yer almaktadır. Zayıf ve gevşek bağlantılarda ise bilgi akışı yavaştır ancak farklı bakış açılarına ait bilgilere yer verilir (Scott, 2012, s.7). Zayıf bağlantılar, en yakın sosyal çevrenizin parçası olmayan ve bu nedenle sosyal kümeniz ile başka birinin kümesi arasında köprü görevi görme gücüne sahip olan tanıdıklardır (Downes, 2005, s. 414). Bağlantı kayıpları ve zayıf bağlantılar şu ifadelerle betimlenebilir.

“Bir öğrenme ağı içindeki tüm düğümler alakalı kalmaya devam etmez. Akıllı bir ağ olarak, zihniniz sürekli olarak yeni ortamları ve bilgileri yansıtacak şekilde yeniden şekillenir ve ayarlanır. Şirketler de benzer bir süreçten geçer. Artık değer görmeyen düğümler bu ortam içinde zayıflar. Zayıflama birçok şekilde meydana gelebilir, ancak en belirgin olanı, ağ içindeki bağlantı kaybıdır.”(Siemens, 2006, s.39).

Bağlantıların, öğrenme sürecinde daha etkili hale gelmesi ve bağlantı kayıplarına neden olmaması için bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Öğrenmeyi destekleyen bağlantılar; merkeziyetsiz, dağıtıcı, aracısız, demokratik, dinamik ve sürekli olma özelliklerine sahiptir (Downes, 2013, s.214). 21.yüzyıl düşünce tarzı olarak ağ, tüm ipliklerin gittiği tek bir merkezi noktanın olmadığı, çok yönlü düğümler veya bağlı birçok noktanın oluşturduğu, esnek, bilgiye açık, dinamik, diyalog ve işbirliği içeren, bireylerin hayal gücüne giren yüksek teknoloji alanıdır (Williamson, 2013, s.152). Şekil 2.19’da 21. yüzyıl düşünce tarzını yansıtan merkezi olmayan, dağıtılmış ağ yapısı ile merkezi ağ yapısı arasındaki karşılaştırmalara yer verilmiştir.

Şekil 2.19

Merkezi, Merkezi Olmayan, Dağıtılmış ve Bağlantısız Ağ Yapısı



Kaynak: Downes, 2022, s.73.

Şekil 2.19’da dağıtılmış ve merkezi olmayan bağlantıların oluşturduğu ağ örgüsü incelendiğinde bağlantı sayısının fazla olduğu görülmektedir. Başarılı ağ oluşturma, aynı zamanda bireyin diğer aktörlerin elindeki kaynakları kullanma ve bir ağdaki bilgi akışını artırma becerisinde yatmaktadır (Muijs, West ve Ainscow, 2010, s.10). Ağların hem bireyler hem de sosyal ve politik çevre üzerinde etkili olduğu bağlantılı öğrenme ortamlarının en güzel örneği sosyal ağlardır.

Bağlantıcılık teorisinde sosyal ağlar öğrenme ve fikir üretmelerinin düğümleridir. Sosyal ağlar, birbirimizin bilgi tabanını anlama ve üzerine inşa etme yeteneği” olan karşılıklı anlayış üzerine kuruludur (Kropf, 2013, s.17). Ağlar topluluklar oluşturur ve bu topluluklar da sosyal ağ sitesi içinde benzersiz kültürler yaratır. Sosyal ağların oluşturulması, insanların farklı zamanlarda katıldığı veya ayrıldığı akışkan bir süreçtir (Miller, 2009, s.54). Ağ tabanlı bir toplumda, her kişi ağın bir üyesidir. Bağlantısız olmayan bir ağın bilgi üretme kapasitesi yoktur (Downes, 2008, s.96). Bağlantıcı modelde öğrenme topluluğu, her zaman daha büyük bir ağın parçası olan bir düğüm olarak tanımlanır. Düğümler ayrıca kuruluşlar, kütüphaneler, web siteleri, dergiler, veri tabanları veya diğer bilgi kaynakları olabilir (Goldie, 2016, s.1067). Bu çıkarımlar doğrultusunda ağlar öğrenmenin merkezi haline gelmektedir.

Ağlar, öğrenmek istediklerinizle, topluluklarla kolektif olarak ne inşa ettiğiniz veya ne geliştirdiğinizle ilgilidir. Fikirlerinizi büyütebileceğiniz ve yeni iş birliği projeleri başlatabileceğiniz insanları bulursunuz. Ağınızın öğrenmenize yardımcı olma potansiyeli, çeşitliliğinde, ilişkilerin kalitesinde, iyi filtreleme yeteneğinizde yatar (Nussbaum-Beach, 2012, s.26). Bağlantıcılıkta ağlar yalnızca daha fazla anlam katmakla

kalmaz, aynı zamanda öğrenmenin bağlamına ilişkin etkili unsurları ortaya çıkarır (Shriram ve Warner, 2010, s.7). Ağlar, eğitimin geleceği için ciddi bir kalite önerisini temsil eder, bu nedenle kasıtlı bir yetiştirme ve destek gerektirir. Etkili bir ağ yalnızca insanları bir araya getirmeyi içermez. Sürekli etkileşim, iş birliği, özerklik ve çeşitlilik gerektirir (Rincón-Gallardo ve Fullan, 2016, s.19). Ağlar düzgün bir şekilde tasarlandığında, öğrenmeyi güvenilir bir şekilde kolaylaştırır. Bunun nedeni, düzgün bir şekilde tasarlandığında, ağın kendisinin öğrenecek olmasıdır. Bilgi ağlara gömülüdür (Downes, 2008, s.97).

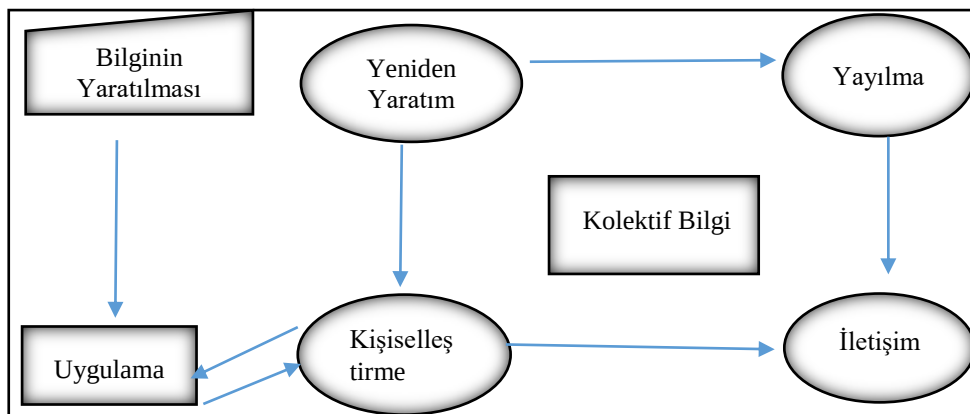
Ağdaki her düğümün ve bağlantının bilgisi vardır. Bir düğümdeki verinin değişmesi, diğer bir düğümdeki verinin değişmesine neden olur. Ağlarda yorumlanan ve yeniden yaratılan bilgiler düğümler aracılığıyla tekrar paylaşılır ve dağıtılır (Herlo, 2016, s.332). Bağlantılı bilgi, bireylerin etkileşimler aracılığıyla bilgi edinebileceği, bilgileri yorumlayabileceği, ağ üyeleriyle etkileşime girerek elde edilen bilgileri değerlendirebileceği bilgi döngüsünde oluşur (Duke, Harper, Johnston, 2013, s.3). Siemens bağlantılı bilginin akış döngüsü şu sözlerle ifade etmiştir.

“Günümüzün çevrimiçi dünyasında, bir yazar bir dizi fikir/yazı yayımlayabilir ve meslektaşlarından, diğer disiplinlerden üyelerden veya dünyanın dört bir yanından akranlarından eleştiri alabilir. Fikirler başkaları tarafından daha ayrıntılı (veya kişiselleştirilmiş) temsiller oluşturmak için kullanılabilir. Diyalog devam eder ve fikirler farklı varyasyonlarda analiz edilip birlikte yaratıldıkça ivme kazanır” (Siemens, 2006, s.7)

Şekil 2.20’de bağlantı bilginin döngüsel akışına ilişkin aşamalar gösterilmiştir.

Şekil 2.20

Bağlantılı Bilginin Akış Döngüsü



Kaynak: Siemens, 2006, s.7.

Ağlarda bağlantılı bilgi oluşumu dağıtıcı, etkileşimli akışkan ve dinamik bir süreçtir. Bilgi ağ içerisinde akarken ağın bir parçası haline gelir ve yorumlarla aracılığıyla değişime uğrar (Goldie, 2016, s.1066). Dağıtılmış bağlantılı bilgi bir varlık ile diğeri arasındaki ilişkiden daha fazlasıdır. Çünkü etkileşim, yorumlama, dağıtım ve birleşimle beraber ağ topluluğu tarafından bilgi yeniden yaratılır (Downes, 2008, s.77). Ağ topluluğunun etkileşimleri sonucunda ağda ortaya çıkan bilgi, düğümler arasındaki etkileşimle ve ağ üyelerinin yorumlamaları sonucunda işbirliğine dayalı bir şekilde yeniden yaratıldığı için ağ topluluğunun üyelerini aşan bilgidir (Martinez ve Frutos, 2018, s.24).

Öğrenenler bağlantılarında süreklilik sağlayarak bilgi akışının hızlı temposunda güncel bilgiyi elde etme fırsatı yaratır. Zayıf bağlar ise bilgi ve öğrenme arasında kısa bağlantılar oluşturarak öğrenenlerin doğru ve güncel bilgi elde etmesini engeller (Darrow, 2009, s.19). Bilginin güncelliği bir ağın işlevini ve ağ oluşturma becerilerinin değerini yükseltmektir. Bağlantılı bilginin oluşturulmasıyla ağ ayrı bir bilişsel unsur haline gelir; yeni bilgileri işler, filtreler, değerlendirir, doğrular ve bilgiyi güncel hale getirir (Siemens, 2006, s.43). Bağlantıcılık teorisi, karmaşık ve kaotik sistem olan ağlardaki bilgi bolluğunun yarattığı ortamlarda gerçekleşen öğrenme etkinliğinin hedefi geçerli, doğru ve güncel bilgiye ulaşmak olarak tanımlamaktadır (Bell, 2011, s.103). Bu çıkarımlar doğrultusunda bağlantıcılık teorisinin ağlar üzerinde öğrenme aşamaları, öğrenen rolleri ve öğrenme ortamının özelliklerine yönelik sunduğu bakış açılarının incelenmesi önemlidir.

2.4.2 Bağlantıcılık ve öğrenme

Bağlantıcılık teorisinde, öğrenme ağ topluluklarında meydana gelen etkileşimler sonucunda meydana gelmektedir. Siemens (2004, s.4) ağlar üzerindeki öğrenmenin bilgi ve fikir çeşitliliğine dayandığını, özelleştirilmiş ağların ve bilgi kaynaklarının bağlanma süreci olduğunu, öğrenmenin organizasyonlarda, topluluklarda ve eserlerde gerçekleşebileceğini belirtmiş ve öğrenme sürecini şu ifadelerle tanımlamıştır.

“Öğrenme, uzmanlaşmış düğümleri ve bilgi kaynaklarını birbirine bağlama sürecidir. Karmaşık sistemler olan ağlarda topluluklar arasında bağlantı oluşturma, anlamı yapılandırma ve örüntüleri tanımak öğrenmedir. Karar verme başlı başına bir öğrenme sürecidir. Ne öğrenileceğinin seçimi ve gelen bilginin anlamı değişen bir gerçekliğin merceğinden görülür. Şu anda doğru olan bir bilgi, kararları etkileyen bilgi iklimindeki

değişiklikler nedeniyle yarın yanlış olabilir. Öğrenme bilgiyi bilmekten ziyade doğru ve güncel bilgiyi bulmaktır” (Siemens, 2004, s.4).

Downes (2010, s.19) bağlantılı öğrenme için, ağdaki kişilerin iletişim kurması, etkileşim sonucunda bir varlıktaki durum değişikliğinin başka bir varlıkta durum değişikliğine yol açması gerektiğini belirtmiş ve öğrenme sürecini şu ifadelerle betimlemiştir.

“Öğrenme, özünde, öğrenen ile topluluğun diğer üyeleri arasında gerçekleştirilen bir sohbettir. Bu sohbet, Web 2.0 çağında, yalnızca sözcüklerden değil, aynı zamanda görsellerden, videolardan, multimedya ve daha fazlasından oluşur. Bu sohbet, yalnızca uzmanlar tarafından değil, öğrenciler de dahil olmak üzere topluluğun tüm üyeleri tarafından yaratılan, dinamik ve birbirine bağlı zengin bir kaynak dokusu oluşturur” (Downes, 2010, s.28).

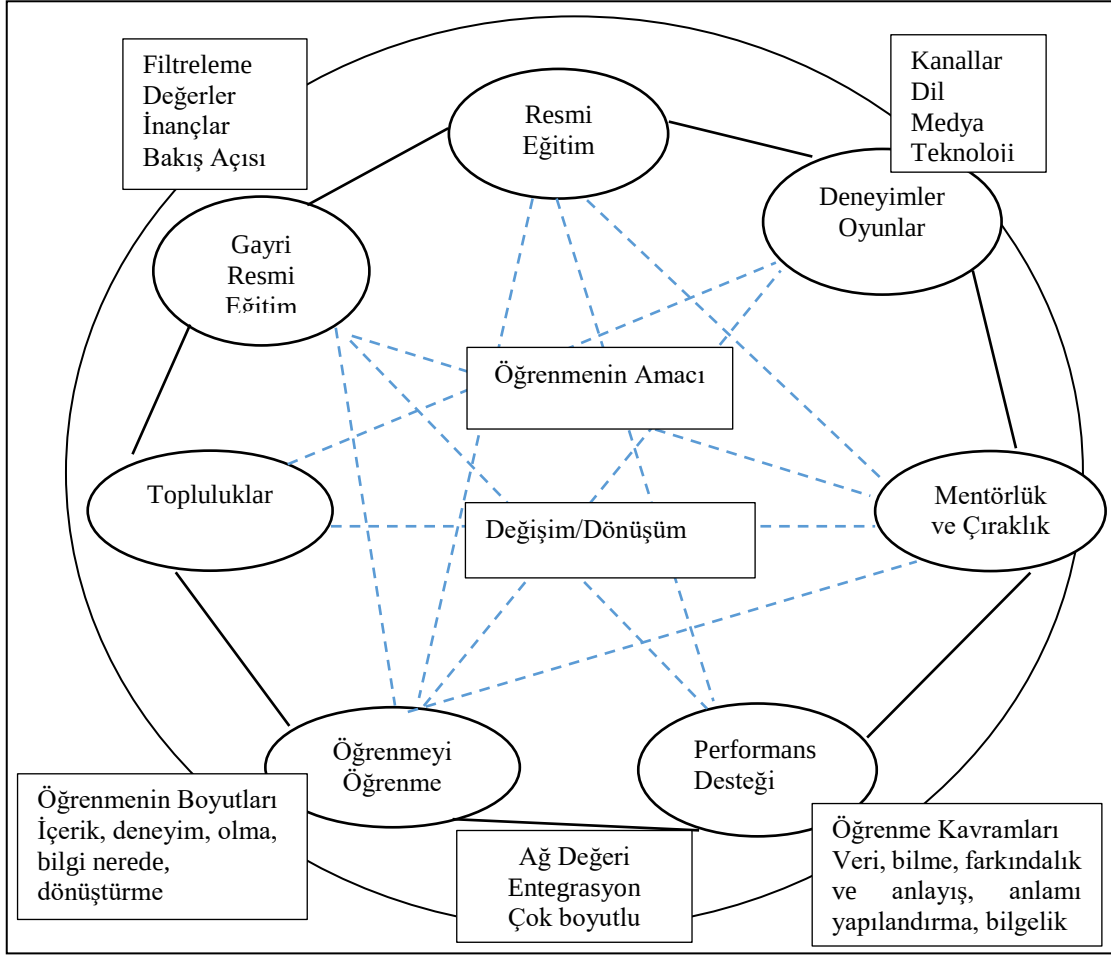
Ağlar üzerinde öğrenmeye ilişkin bu tanımlamalar incelendiğinde, öğrenme sürecinin “iletişim, etkileşim, düğümler, kodlama ve organize etme” kelimeleriyle ilişkilendirildiği görülmektedir. Bağlantıcılık teorisi, ağlar üzerinde öğrenme sürecinin ağ topluluğunun üyeleri tarafından etkileşimler aracılığıyla gerçekleştiğini söyler.

Siemens (2004, s.5) ağlardaki öğrenmenin etkileşime, birlikte düşünmeye, paylaşma, diyaloga izin veren benzer ilgi alanlarının kümelenmediği öğrenme toplulukları tarafından şekillendirildiğini belirtmiştir. Bağlantıcı öğrenme, güncel ve esnek ağ bağlantılarını oluşturmaya, bağlantıları sürdürmeye, ihtiyaç duyulan yerde bilgiyi bulma ve uygulama kapasitesine odaklanır (Anderson ve Dron, 2011, s. 87). Bağlantılı öğrenme, öğrenenlerin ağlar üzerinde gezinmesi, mevcut olan bilgileri filtrelemesi, ağın üyeleriyle etkileşim kurmasını ve bilgi üreticisi olarak ağa katkı sağlama süreçlerini içermektedir (Kop ve Hill, 2008, s.9). Bağlantıcılıkta öğrenmenin başlangıç noktası, öğrenenlerin ağ araçları aracılığıyla bağlantı kurmasıdır. Öğrenenlerin bir öğrenme topluluğuna bağlanması ve ağdaki içerik, kişi ve uygulamalarla etkileşime girmesiyle öğrenme süreci başlatılır (Goldie, 2016, s.1065).

Siemens (2006, s.38) bağlantıcılık teorisinin ağlar üzerindeki öğrenmeye olan bakış açısını öğrenmenin boyutları, öğrenme kavramları, ağ değeri, kanallar ve filtreleme gibi bileşenlerden oluşan öğrenme ekolojisi aracılığıyla açıklamaktadır. Şekil 2.21’de bağlantıcılık teorisine öğrenme ekolojisine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.21

Öğrenme Ekolojisi



Kaynak: Siemens, 2006, s.39.

Şekil 2.21 incelendiğinde bağlantılı öğrenmenin amacının değişim ve dönüşüm süreci tarafından yapılandırıldığı görülmektedir. Öğrenme kanalları dil, medya ve teknolojiyen oluşurken, filtreleme sürecini değerler, inançlar ve bakış açısı etkilemektedir. Ağın değeri ise bilgilerin entegrasyonu ve çok boyutlu olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrenenler, öğrenme süreçlerini ilerletmede düğümler arasındaki bağlantıları kullanır, ağlarda oluşan bağlantı kalıplarını ve örüntülerini tanır, etkileşimler aracılığıyla elde ettiği bilgileri yorumlar aracılığıyla anlamlandırarak öğrenme ağını genişletir (Herlo, 2016, s.335). Bağlantıcılık teorisinde öğrenme, bağlantılı bilgiler oluşturmak amacıyla ağlarda bağlantı kurma, karmaşık fikirlerin düzenlenmesi ve mevcut fikirlerin bütünleştirilerek yeniden yaratılmasıdır. Ağ toplumunda öğrenme, bilgi kaynakları arasındaki bağlantıları görme ve sürekli öğrenmeyi kolaylaştırmak için bağlantıyı sürdürme yeteneğiyle ilişkilendirilir (Duke, Harper, Johnston, 2013, s.3). Bağlantıcılık veya dağıtılmış öğrenme, bilginin artık doğrusal bir şekilde edinilmediği, bağlantılar elde etmenin ve sürdürmenin mevcut bilgi durumundan daha önemli olduğunu ve öğrenmenin

yalnızca insanlar arasında değil aynı zamanda eserler, organizasyonlar ve gruplar arasında dağıtıldığını göstermektedir (Mattar, 2018, s.207).

Bağlantıcılık, öğrenme sürecinde ağlar üzerindeki deneyimlere değer verir. Öğrenme, ağda bağlantıların oluşturulması, sürdürülmesi, büyütülmesi ve ağ topluluğundaki üyelerin etkileşimleri aracılığıyla gerçekleştirilen müzakere süreçlerini içerir (Barnett, McPherson, Sandieson, 2013, s.688). Bağlantıcılık teorisinde öğrenme, ağlar halinde organize edilen ve elektronik araçlarla desteklenen gayri resmi bilgi alışverişinin rolünün giderek daha önemli hale geldiği bir süreç olarak ele alınır. Öğrenme diğer aktivitelere yerleştirilmiş yaşam boyu süren ağ etkinlikleri sistemi olarak görülmektedir (Tschofen ve Mackness, 2012, s.125). “Nerede” ve “nasıl” sorularının cevabı yeni "öğrenme" sürecini oluşturur. Bu sürecin anahtarı, öğrenmenin birçok farklı kavşakta ve gayri resmi olarak gerçekleşebilmesidir. Öğrenenlerin güncel ve doğru bilgiye erişmesi ve organize etmesini gerektirir. Ne bildiğinden ziyade nasıl bilgiye ulaşacağını bilmesi önemlidir (Shriram ve Warner, 2010, s.10). Bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenmek için ağlar üzerinde öğrenme aşamalarının ilişkin çıkarımlar yapılmalıdır. Bağlantıcılık teorisi ağlar üzerindeki öğrenme aşamalarına ilişkin bir anlayış sağlamaktadır. Siemens’e (2006, s.45) göre bağlantı öğrenmenin aşamaları şunlardır:

- Farkındalık ve Alıcılık: Öğrenenler bu aşamada bilgi bolluğuyla başa çıkmak için faydalı buldukları kaynakları, insanları ve araçları belirleme becerisi kazanırlar.
- Bağlantı Kurma: Öğrenciler kişisel bir ağ oluşturmak için birinci aşamada edindikleri kaynakları, araçları ve anlayışı kullanmaya başlarlar. Yeni kaynakları edinme veya tüketme konusunda öğrenme ekolojisinde aktiftirler.
- Katkı ve Katılım: Öğrenciler kendi oluşturdukları ağa katkı yapmaya başlarlar. Daha görünür bir düğüm haline gelmeye başlarlar. Birbirleriyle etkileşimin yüksek düzeyde olduğu aşamadır.
- Örüntü Tanıma: Öğrenciler ağ konusunda bilinçli ve yetkindir. Pasif içerik tüketiminden aktif katkıya geçerken öğrenmelerinde birden fazla teknolojiye güvenir, aralarında seçim yapar ve ağ ilişkilerinin doğasını belirler.
- Anlam Oluşturma: Öğrenciler kalıpları anlama ve yeni anlamlar oluşturma yeteneğine sahiptir. Bakış açılarının ve görüşlerinin yeniden biçimlendirilmesini içerir. Kendilerinin temsil ettiği gibi benzersiz bireylerle işbirliği yaptıklarını keşfederler.

- Yansıtma (Praxis): Döngüsel bir yansıma, deney ve eylem süreci olan “Praxis” bireylerin bir ağın araçlarını, süreçlerini ve unsurlarını eleştirel olarak değerlendirmelerine olanak tanır. Öğrenciler öğrenme ağlarını inşa etmek, yeniden yaratmak ve düzenlemek amacıyla ekosisteme aktif olarak katılırlar.

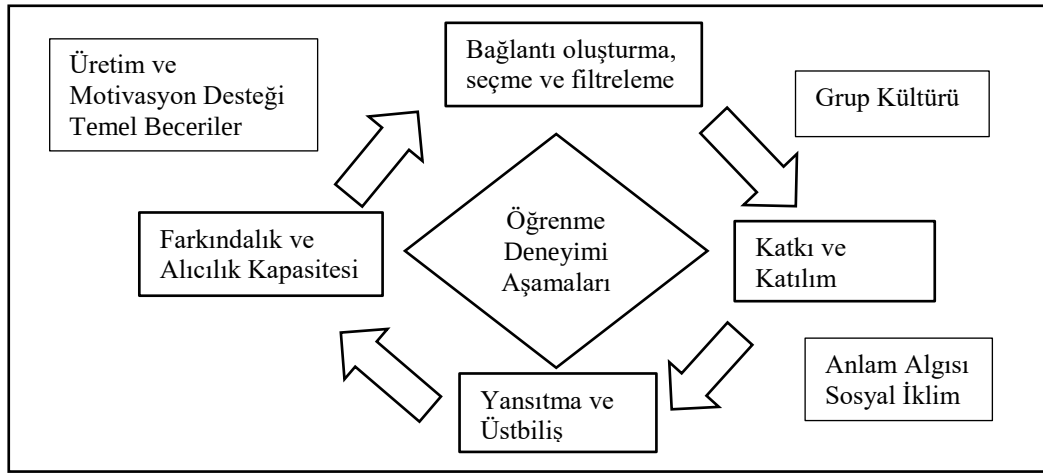
Bağlantıcılık teorisinde öğrenme süreci, bireylerin ağ topluluğuyla bağlantı kurması, ihtiyaç duyduğu bilgileri elde etmesi, ağ topluluğun üyeleriyle bağlantı kurarak etkileşim ve işbirliği içinde bilgiyi yeniden yapılandırması adımlarını içerir. Yeniden yaratılan bilgiler ağ topluluğunda paylaşılarak öğrenme ağı beslenir (Littlejohn, Milligan ve Margaryan, 2012, s.230). Bağlantıcı öğrenmenin başlangıç noktası, öğrencinin uzmanlaşmış düğümlerle (temas noktaları) veya bilgi kaynaklarıyla yönlendirilmiş bir şekilde bağlantı kurmasıyla gerçekleşir. Sürekli öğrenme için kaliteli bağlantılar beslenir ve sürdürülür. Bu süreçte öğrenme öğrencileri alanlar, fikirler, kavramlar ve kaynaklar arasındaki bağlantıları belirlemeye teşvik eder (Tham, vd. 2021, s.3). Bağlantıcılık, öğrenmenin gizli örüntüleri tanımlamak olduğunu, öğrenmenin sayısız öngörülemez faktörden etkilendiği ve sonucun parçalardan daha büyük olduğu karmaşık ağ sisteminde öz düzenleme, kaos ve karmaşıklık teorilerini içeren bir süreç olarak ele alınması gerektiğini söylemektedir (Darrow, 2009, s.19). Bilgi, ağ bağlantıları üzerinden kontrolsüz bir şekilde dağıtılır ve bu nedenle öğrenme, ilgili bilgi örüntülerini tanımaktan ve yeni bağlantılar kurmaktan oluşur. Dolayısıyla kullanıcılar, kendi sosyal bağlamlarını getirerek ve tüm öğrenme sürecine kendilerini adanarak öğrenme topluluklarının aktif üyeleri haline gelirler (Del Moral, Cernea ve Villalustre, 2013, s.121).

Anlam oluşturma süreci anlamı birlikte inşa eden ve müzakere eden sürekli söylemler yoluyla gerçekleştirilir. Dil ve diyalog, sosyal davranışın ve anlam oluşturma temel dayanaklarıdır. Bu nedenle anlam oluşturma aktif katılım, anlamlı ve işbirlikçi diyalog süreçleriyle gerçekleştirilir ve sürdürülür (Ravenscroft, 2011, s.142). Bağlantılı öğrenmenin temelinde yer alan anlam oluşturma, “bağlantı kurma, tüketim, katkı ve bilginin yeniden yaratılması” süreçlerinden oluşur. Anlam oluşturma süreci aynı zamanda “haritalama” olarak adlandırılmıştır. Öğrenciler öğrenme hedeflerini ve materyallerini belirler, bağlantı kurar, içerik üreterek katkıda bulunur ve anlamı yapılandırır. Bu süreçlerin haritalandırılması öğrencilerin ağlar üzerinde öğrenme süreçlerini yönetmelerinde etkilidir (Siemens, 2013, s.9). Pettenati ve Cigognini (2007, s. 49) bağlantısal öğrenmeyi, ağ üzerinden bilginin üretildiği sosyal, açık, kapsamlı ve ilişkisel

bir öğrenme sürecini tanımlayan bir etiket olarak açıklarken “temel beceriler, üretim ve motivasyon desteği, grup kültürü, anlam algısı ve sosyal iklim gibi birçok faktörün ağa bağlı öğrenme sürecinde etkili olduğunu belirtmiştir. Şekil 2.22’de bağlantılı öğrenme sürecinde etkili olan faktörlere ilişkin bilgiler gösterilmiştir.

Şekil 2.22

Bağlantısız Ortamda Öğrenme Sürecinin Aşamaları Ve Uygun Koşullar



Kaynak: Pettenati ve Cigognini, 2007, s.49.

Ağlardaki öğrenme sürecini grup kültürü, sosyal iklim ve anlam algısı gibi faktörlerin etkilemesi öğrenmenin ağ topluluğu etrafında şekillendiğini göstermektedir. Bağlantıcılık, bir öğrenme teorisi olarak eğitimdeki gücü öğrenciler ve öğretmenler gibi bireylerden alıp kolektif bir gruba kaydırır. Öğrenme ağlar ve bağlantılar aracılığıyla ağ topluluğunun üyeleri tarafından kolektif olarak gerçekleştirilen bir süreçtir (Crosslin, 2016, s. 89). Bağlantıcılık hiyerarşiyi altüst ederek, öğrenmenin organizasyonların, grupların ve toplulukların etkileşimleriyle inşa edilen işbirlikçi bir epistemolojiye katkıda bulunur. Öğrenme artık bu etkileşimler aracılığıyla müzakere edilen ağ tabanlı bir etkinlik ve inşadır. Sosyal yazılım ve medya ağ tabanlı öğrenmenin itici güçleridir ve bağlantılı öğrenme bireysel öğrenmenin ötesine geçer (Mattar, 2018, s.209). Ağ bağlantılı toplumda etkileşim, ortak dinamikler ve katılım için yeni olanakların sunulmasıyla öğrenme süreci artık giderek daha fazla merkezsiz hale gelir, zaman ve mekanda dağılır, yatay olarak yapılandırılır ve ağ bağlantılı birçok farklı medyada birleşir (Warschauer, 2007, s.43). Bağlantıcılık, öğrencilerin şu anda bildiklerinden daha fazlasını bilme kapasitelerine değer verir. Bu nedenle kişisel bilgi yönetimi, bağlantıcılığın merkezi bir parçasıdır ve öğrenme ortamları, öğrencilere belirli öğrenme hedefleri için bilgi akışını yaratan,

koruyan ve kullanan bir öğrenme ekolojisini nasıl geliştireceklerini öğretmek için tasarlanmıştır (Tham, vd., 2021, s.4). Bağlantılı öğrenme sürecinde öğrenenler, karmaşık ve kaotik sistemlerde bağlantı kurma, seçme ve filtreleme, bilgi oluşturma, sistemlerdeki karmaşık örüntüleri tanımlama ve yansıtıcı süreçlerle bilgiyi ağırlara geri bağlama gibi süreçlerden geçmektedir. Bu yüzden karmaşık ve kaotik sistemlerin yapısının incelenmesi için kaos ve karmaşıklık teorilerinin anlaşılmasını gerektirir.

2.4.3 Bağlantıcılık ekseninde kaos ve karmaşıklık teorisi

Bağlantıcılık teorisinde öğrenme süreci kaos, karmaşıklık ve öz düzenleme teorileri üzerine kuruludur. “Kaos” terimi, doğrusal olmayan sistemlerin içsel geri bildirim döngülerinden kaynaklanan görünüşte öngörülemez bir davranışı tanımlar. “Karmaşıklık” kavramı ise oldukça değişken dalgalanmalar üreten sistem olarak ifade edilebilir (Lipsitz ve Goldberger, 1992, s.1806). Öngörülebilir olmamak, esasen başlangıç koşullarına duyarlı olmak demektir. Başlangıç koşullarına duyarlı olan sistemler durağan değil, kısa zamanlara bağlı dinamik değişimleri içerir (Ornstein, 1989, s.185).

Lorenz (1969, s.290) dinamik ve akışkan sistemlerin başlangıç koşullarına hassas ve duyarlı olduğunu, küçük değişikliklerin büyük sonuçlara yol açtığını belirterek “Kelebek Etkisini” şu şekilde ifade etmiştir.

“Bir kelebeğin tek bir kanat çırpışı bir kasırga oluşturmada etkili olabiliyorsa, aynı şekilde önceki ve sonraki kanat çırpışları da, milyonlarca başka kelebeğin kanat çırpışların da etkili olabiliyorsa, insanların oluşturduğu karmaşık sistem davranışlarından bahsetmiyorum bile. Bir kelebeğin kanat çırpışı bir kasırga oluşturmada etkili olabiliyorsa, bir kasırgayı önlemede de etkili olabilir. Tam olarak kaç kelebek olduğunu, hangilerinin hangi anda kanat çırpıştığını, nerede olduklarını ve ne kadar uzak olduklarını bilmediğimizden gelecekte meydana gelecek olayları doğru bir şekilde tahmin edemeyiz” (Lorenz, 1972).

“Kelebek etkisi” olarak adlandırılan başlangıç koşullarına hassas bağımlılık, geleceğin doğru bir şekilde tahmin edilebileceğine dair geleneksel bilimsel inanca karşı derin ve belki de aşılmaz bir meydan okuma sunar (Warren, Franklin ve Streeter, 1998, s.363). Kaotik sistemler doğrusal olmayan, dinamik, başlangıç koşullarına bağımlı ve küçük bir başlangıç değişikliğinin beklenmedik sonuçlar yarattığı, kısa sürede değişen, öngörülemez sistemlerdir (Thietart ve Forgues, 1997, s.140). Öngörülebilirliğin kısa zaman dilimleriyle sınırlı olduğu, rastgele gibi görünen periyodik olmayan örüntülerin olduğu, sistemin geri bildirimlerde bulunarak örüntüleri değiştirdiği ve geri bildirim sonrakı desenin nedeni haline geldiği karmaşık bir işleyişe sahiptir (Cutright, 1996, s.6).

Kaotik sistemler, dönüşüm hedeflerini gerçekleştirmek için öngörülemeyen olaylardan enerji topladıkça değişimi hızlı şekilde yönlendiren bir model oluşturur (Snyder, Acker-Hocevar ve Wolf, 1995, s.4).

Kaotik sistemlerde, çok kısa vadeli davranış hakkında tahminler yapmamızı sağlayan ancak genel olarak uzun vadeli tahminler yapmamızı engelleyen bir alt yapı vardır. Bu altyapı doğrusal olmayan, garip çekicileri içeren, örüntüler üreten özelliklere sahiptir (Durham, 1997, s.32). Desenlerin ortaya çıkmasında sistemin öngörülemez olması ve başlangıç koşullarına karşı aşırı hassas olması etkilidir. Başlangıç koşulundaki küçük değişiklikler, sistemde beklenmedik dramatik değişimlere neden olur ve desenler üretir (Wilding, 1998, s.50). Kaotik sistemlerin ayırt edici özelliği de, başlangıç koşullarındaki küçük değişikliklerin zamanla üstel olarak yayılarak, çekiciler tarafından oluşturulan örüntüleri sürekli olarak değiştirmesidir (Wilkinson, 1997, s.115). Bu değişimler geri bildirimlerle sağlanır. Kaotik sistemlerin merkezinde geri bildirim yer almaktadır. Geri bildirimler sistem işleyişinde değişiklikler yaratarak, başlangıç koşullarının yarattığı örüntüleri değiştirerek tekrarlanmayan yeni desenler oluşturur (Hudson, 2000, s.225). Kaotik durumları tahmin etmemizi, açıklamamızı ve anlayışımızdaki boşluğu tamamlayan kaos terisi, çok fazla bilgi, karmaşık ilişki ve etkileşime giren çok sayıda değişkeni ele almamızı gerektiren karmaşıklık teorisini de içine almaktadır (Radford, 2006, s.183).

Karmaşıklık teorisi, karmaşık sistemlerdeki ani değişimin nasıl meydana geldiğine dair daha ayrıntılı bir açıklama arar. Karmaşık sistemleri, doğrusal olmayan, başlangıç koşullarına duyarlı, dinamikler aracılığıyla kendi kendini inşa eden, bu nedenle de sürekli değişen olarak görür (Warren, Franklin ve Streeter, 1998, s.365). “Dengeden uzak” ve “kaosun eşiğinde” olan açık ve karmaşık sistemler kendi kendini organize eden dağıtıcı yapılar içerir. Bireysel özelliklerin değil, ağ ilişkilerinin bir fonksiyonu olduğu için toplumsal organizasyonlarda açık ve karmaşık sistemlerdir (McKelvey, 1999, s.295). Birçok etkileşime sahip çok sayıda parçadan oluşan ve çevreyle kaynak alışverişinde bulunan karmaşık ve açık sistemler “desenler içeren çekiciler, kendi kendini organize eden ağlar, kaosun eşiğinde değişim ” gibi unsurla karakterize edilir. (Anderson, 1999, s. 220).

Karmaşık sistemlerin işleyişinde, zengin bağlantılar ve geri bildirimlerle yinelemeli döngüler yaratırken, döngüler zengin etkileşimli ögelerin ağ oluşturmasıyla fraktal

desenleri oluşturur, değişimi haritalandırır, garip çekicileri görselleştirir (Reason ve Goodwin, 1999, s.300). Karmaşık sistemin ağlara benzeyen işleyişi şu şekilde açıklanmıştır.

“İkili bileşen etkinliklerinin her kombinasyonu bir ağ oluşturur. Sisteme dahil olan girdilerle sistem bir benzersiz durumdan diğerine geçer. Bu benzersiz durumlar ardışık olarak döngüler oluşturur. Karmaşık sistemlerde her ağın en az bir durum döngüsü olur. Başlangıç koşulları etkileşimlerle koşulları değiştirerek, çok benzer olan başlangıç koşullarının farklı şekilde sonuçlanmasına neden olabilir.”(Kauffman, 1991, s.80).

Karmaşık sistemlerin işleyişi, ağlardaki gibi dağıtıcı yapılar tarafından şekillendirilir. Dağıtıcı yapılar geri bildirim döngüleri aracılığıyla kendi kendine organize olan bir yapıyı korur, yeni çekiciler ortaya çıktıkça güçlenir ve yeni yapılar oluşturur (Bloom, 2001, s.26). Dağıtıcı yapılar ağlar içinde sistemin sahip olduğu madde, enerji ve bilgiyi sürekli dağıtır. Bilgiyi anlama ve kullanma kapasitesi ne kadar iyiye, çevresel değişime uygun yanıtlar vererek organize durumu sürdürme yeteneği o kadar fazladır. Bu yetenek, sistemin hayatta kalmasını, çoğalmasını ve hedeflerine ulaşmasını sağlar (Blackman, 2000, s.144). Sistemlerin dağıtıcı yapılarla sürekli değişerek örgütlenen fraktal doğası, onları dünyalar içinde dünyalar gibi gösterirken, kendi kendini organize etme kaotik sistemlerdeki yöntemlerin kullanılma kapasitesini tanımlar, kaos ile denge arasındaki esnekliği açıklar, sistemi analiz etmemizi sağlar (Human, 2003, s.153). Karmaşıklık teorisi, sistemleri analiz etmemize yarayacak zengin ve etkili bir bakış açısı sunmaktadır. Karmaşıklık teorisinin önemi şu ifadelerle açıklanabilir:

“Karmaşıklık teorisi, sistem yapılarını yeniden tanımlayarak bilimi dönüştürmeyi vaat eder. Düzen aslında elinizin altındadır. Sezgilerimiz binlerce yıldır yanılttı. Aslında, hayata bakış açımızı gözden geçirmeliyiz. Karmaşık ağlar, doğası gereği “kaotik ve düzenli” iki geniş rejim arasındadır. Kaosun sınırında duran karmaşık rejimi içerir. Karmaşık ağlardaki dinamik ilişkiler öz düzenlemeyi ve seçim yapmayı kapsamaktadır” (Kauffman, 1992, s.303).

Ağlar üzerindeki öğrenme sürecini anlamlandırmamız kaos ve karmaşıklık teorisinin sunduğu prensiplerden yararlanmayı gerektirir. Kaos ve karmaşıklık teorilerinin öğrenme üzerindeki yansımalarını belirlemek, bağlantılı öğrenme ortamlarının etkili bir şekilde tasarlanmasını, bilgi ve öğrenen rollerine ilişkin yeni anlayışlar geliştirmemizi sağlar.

2.4.3.1 Bağlantılı öğrenmede kaos ve karmaşıklık teorisi

Bağlantıcılık teorisinde karmaşık ve kaos teorilerinin öğrenme sürecine yansıtılmasının nedeni ağların yapısıdır. Ağ küçük bir tohumdan başlar ve zamanla yeni düğümler veya

bağlantılar ekleyerek büyür. Dinamik işleyişleri sırasında fraktal özellik gösteren ağlar büyüme sırasında desenler üreterek ilerler (Cohen ve Havlin, 2010, s.49). Ağların iç dinamik yapıları nedeniyle bağlantıları birleştiren dağıtıcı yapılara sahip olması, kullanıcı sayısını artırarak “küçük dünyalık ve ölçeksiz dağılma” özelliğine sahip olmasına neden olur ve karmaşıklığını artırır. (Boccaletti, Hwang, Chavez, Amann, Kurths ve Pecora 2006, s.85). Ağlar topluluk yapısı ve dağıtıcılarla şekillenir. Bu nedenle her ağ, bağlantısını karakterize eden ve ağın dinamiklerini etkileyen belirli topolojik özellikler sunar. Ağların analizi topolojik özelliklerin belirlenmesine bağlıdır. (Costa, Rodrigues, Travieso ve Villas-Boas, 2007, s.170). Bağlantılı öğrenme ortamlarının tasarlanması ağ özelliklerinin belirlenmesinin yanı sıra, ağdaki topluluk ilişkilerinin nasıl gerçekleştiğinin analiz edilmesini de içerir.

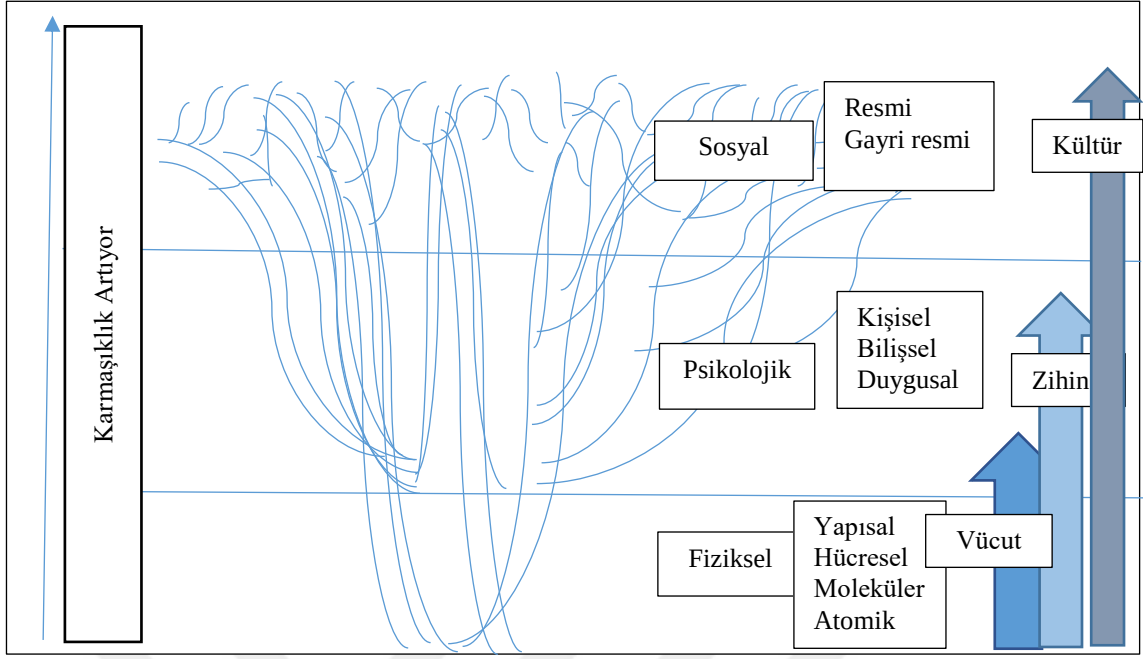
Bağlantılı öğrenme ortamları, ağlar ile karakterize edilmeleri nedeniyle değil, aynı zamanda dinamik yapıları ve öğrenenler tarafından sürekli olarak yapılandırılması nedeniyle de doğası gereği karmaşıktır (Boitshwarelo, 2011, s.163). Öğrenme süreciyle ağ biliminin bir araya gelmesi, bilgiyi işleme sürecini karmaşık sistemler perspektifinden yaklaşmak için bir dizi yeni fırsat yaratmaktadır. İnsan beynindeki anlamlandırma sürecini, ağ mimarisi ile ilişkilendirerek haritalamak uzun vadeli bir amaç taşımaktadır (Sporns, 2013, s.492). Ağların karmaşıklığı ve insan beynindeki anlamlandırma sürecine ilişkin şu betimlemeler ağlar üzerindeki öğrenme sürecine ilişkin bir anlayış sağlamaktadır.

“Bu gezegen büyüklüğündeki ağlar karmaşıklık açısından bir insan beynine benzemektedir. Hem beyin hem de ağlar yüz milyarlarca nörona veya Web sayfasına sahiptir. Her biyolojik nöron binlerce başka nörona sinaptik bağlantılar kurarken, her web sayfası düzinelerce hiper bağlantıya dallanır. Bu, ağdaki statik sayfalar arasında bir trilyon “sinapsa” denk gelir. İnsan beyninde bu sayının yaklaşık 100 katı vardır. Ancak beyinler her birkaç yılda iki katına çıkmaz. Makineler ise çıkar.” (Kelly, 2005, s.116).

Sadece ağların yapısının değil, aynı zamanda insan varoluşunun ve sosyal sistemlerin karmaşık ve kaotik doğasını anlamak, ağlar üzerindeki öğrenme sürecine ilişkin bir anlayış sağlamaktadır. Şekil 2.23’de insan varoluşunun ve sosyal sistemlerin karmaşıklığı görselleştirilmiştir.

Şekil 2.23

İnsan Varoluşunun Fraktal Karmaşıklığı



Kaynak: Human 2003, s.151.

İnsan varoluşunun fraktal karmaşıklığı incelendiğinde sosyal sistemlerle etkileşimler arttıkça karmaşıklık artmaktadır. Siemens (2004, s.3) kaos ve karmaşıklık teorisini ağlar üzerindeki öğrenme sürecine yansıtırken öngörülemezlik ve başlangıç koşullarına duyarlı olma özelliklerine odaklanmış, karar verme ve örüntüleri tanıma yeteğinin önemini şu ifadelerle betimlemiştir.

“Kaos, bir bilim olarak, her şeyin her şeyle bağlantısını kabul eder. “Kelebek Etkisi” analojisi başlangıç koşullarına hassaslık gibi gerçek bir zorluğu vurgular. Başlangıç koşullarına hassas bağımlılık, öğrendiklerimizi ve öğrenmemize dayanarak nasıl davrandığımızı derinden etkiler. Karar alma bunun göstergesidir. Kararları almak için kullanılan temel koşullar değişirse, kararın kendisi artık yapıldığı zamanki kadar doğru değildir. Desen kaymalarını tanıma ve bunlara uyum sağlama yeteneği, önemli bir öğrenme görevidir.” (Siemens, 2004, s.3).

Kaos ve karmaşıklık teorilerinde öğrenme, karmaşık sistemlerin değişmesi için bağlam yaratmakla ilgilidir. Sayısız etkileşimlerin sonucunda zamanla oluşan davranış kalıplarının ortaya çıkmasını içerir (Human, 2003, s.213). Öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmeleri için karmaşık etkileşimlerden ortaya çıkan yapıları tanımlamaları, bileşenler arasındaki ilişkiyi tespit etmesi, oluşan dizilerin farkına varması ve sadece içeriğin kavramsal odağını değil, aynı zamanda öğrenme sürecinin nasıl işlediğini de öğrenmeyi gerektirir (Bloom, 2001, s.27). Bileşenler arasındaki dinamik etkileşimler sonucunda oluşan desenleri ve ilişkileri algılama yeteneği, çevremiz tarafından kontrol edilmenin ötesine geçip onu kontrol etmeye ve insan projeleri için daha

elverişli ortamlar yaratmaya geçebileceğimiz anlamına gelir (Blackman, 2000, s.150). Bilimsel açıklamaya yönelik geleneksel yaklaşımlara meydan okuyan kaos teorisi, öğrenme sürecinde neyin bilinebileceği ve nasıl bilinebileceğiyle ilgili sorunların özüne iner (Bright ve Pryor, 2005, s.292).

Downes (2012, s. 94), bilginin bağlantılar aracılığıyla hızlı şekilde elde edildiği, karmaşık ve belirsiz şekilde yayıldığı, öğrenme sürecinin örüntü tanıma olduğu bilgi toplumunda, eğitim kurumlarının kaotik alanlara yanıt verebilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir. Ağlar ve bağlantıların bilgiyi keşfetmenin temel yolları olması ile kaos, karmaşıklık ve öz düzenleme teorilerinin öğrenme ortamlarına yansıtılması ağ topluluğunun üyeleri için gerekli hale gelmektedir (Shuike, 2019, s.49). Öğrencilerin değişen dünyanın dinamik ve öngörülemeyen yapısına esnek bir şekilde uyum sağlaması için, kaos ve karmaşıklık teorilerinin sistem işleyişine ilişkin sunduğu avantajların yararlanmak gerekir (Weichhart, 2013, s.38).

Eğitimi sosyal bir süreç olarak ele aldığımızda kaos ve karmaşıklık teorilerinin eğitime uygulanması kaçınılmazdır. Eğitim, kaos teorisinin dilinde “insanların seçimleri tarafından yönlendirilen bir oktur ve dünyayı anlamının yeni yoludur” (Hunter ve Benson, 1997, s.90). Eğitim kurumlarının öğrenen bir organizasyon olması, öngörülemez süreçlere ilişkin stratejik kararlar alabilmesi, hızla değişen süreçlere ilişkin farkındalık geliştirmesi için kaos teorisinin sunduğu ilkelerden yararlanması gerekir (Hayward ve Preston, 1999, s.178). Eğitimsel örgüt stratejilerini geliştirmede ortak bir dil oluşturan kaos ve karmaşıklık teorisi, yerel değişkenleri ele alırken sisteme küresel olarak bakan bütünsel bir süreci yansıtmaktadır (Wertheimer ve Zinga, 1997, s.6). Kaos kültürel çeşitliliği teşvik eder, sistemlerin değerlendirilmesinde esnek ve bütünsel yaklaşım sunar, örüntülerin tanımlanması için fırsatlar yaratır (Trygestad, 1997, s.9). Karmaşıklık teorisi, öğrenme sürecinin nasıl değiştirilebileceğine, öğrencilerin bilgiyi yeniden kavramsallaştırmasına izin veren öz düzenleme stratejilerine, öğrenme topluluğunun etkileşimlerini ve algılarını değiştirmeye odaklanır (Smitherman, 2006, s.178).

2.4.3.2 Öz düzenleme teorisi ve bağlantıcılık

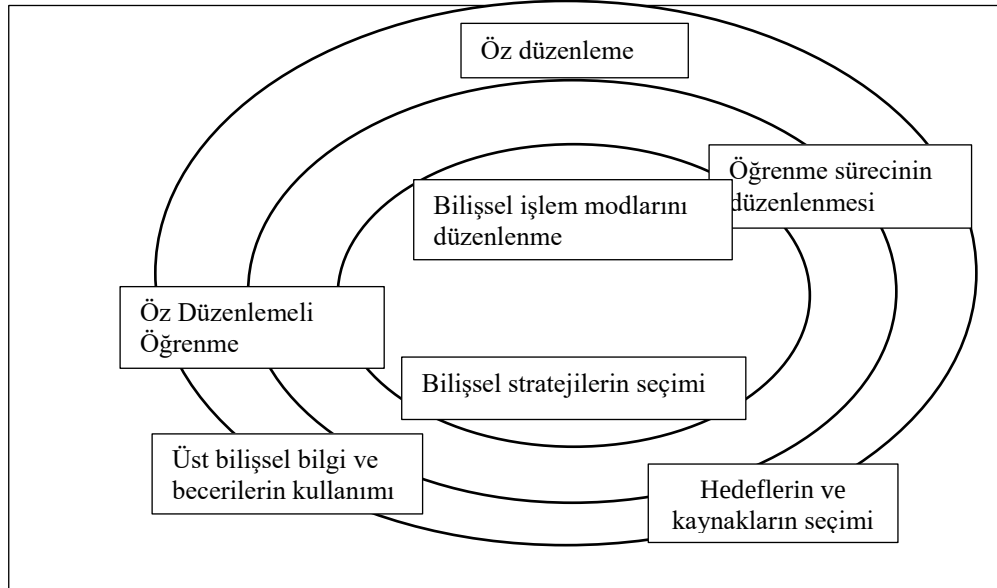
Öz düzenleme teorileri kaotik sistemlerdeki değişen, doğrusal olmayan karmaşık dinamiklerin oluşturduğu gizli örüntülere odaklanır ve değişen koşullara uyum sağlayan, stratejik ve esnek yapılar geliştirmeyi amaçlamaktadır (Ayers, 1997, s.378). Karmaşık organizasyonların stratejik yönetimi, etkili öz düzenleme stratejilerinin gelişebileceği

ortamlar oluşturmaktan ve değiştirmekten oluşur (Anderson, 1999, s.218). Öz düzenleme teorisi birbirine bağlı, dinamik ve esnek olarak yapılandırılan bir strateji kümesi içerir. Öğrencilerin kaostan düzen çıkarmada sürecinde bu stratejileri kullanırlar (Oxford, 2016, s.30). Eğitimde yer alan tüm aktörler, öğrencilerin nasıl öz düzenleme becerilerine sahip öğrenenler haline geldiğini ve strateji geliştirme süreçlerinin nasıl aktif hale getirileceğini araştırır (Boekaerts, 1997, s.162).

Öz düzenlemeli öğrenme, öğrenenlerin hedef belirlediği, hedeflere doğru ilerlemesini dengeleyen stratejiler seçtiği, stratejilerini yapılandırmak için müzakereler gerçekleştirdiği, eylemlerinin biriken etkilerini izlediği kasıtlı, uyarlanabilir ve yansıtıcı bir ilerlemedir (Butler ve Winne, 1995, s.246). Öğrenenler öz düzenleme stratejileriyle, çevresel ve bağlamsal özellikleri yapılandırır, motivasyonlarını yönlendirir ve sonuçları değerlendirir (Wolters, Pintrich ve Karabenick, 2005, s.256). Öz düzenleme stratejilerinde yetkin olan öğrenciler güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olurlar, öğrenme hedeflerine yönelik stratejik eylemler gerçekleştirirler (Zimmerman, 2002, s.66). Şekil 2.24’de öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeline yer verilmiştir.

Şekil 2.24

Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Üç Katmanlı Modeli



Kaynak: Boakerts, 1999, s.449.

Şekil 2.24 incelendiğinde öz düzenlemeye dayalı öğrenme bilişsel, üst bilişsel ve çevresel yapılandırmaya ilişkin eylemleri içermektedir. Bu eylemler hedef belirleme, kaynak

arama ve seçme, geri bildirim ve destek için yardımcı olacak kişileri belirleme, öğrenme ortamını sosyal ve fiziksel olarak yapılandırılma gibi bilişsel ve üst bilişsel stratejileri içerir (Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986, s.615). Deneyim ve öz yansıtmanın odak noktası olduğu bu süreçte öğrenciler kaynakları aktif şekilde kontrol eder, öğrenme ortamlarını tasarlar, bilişsel ve üst bilişsel stratejilerini değerlendirirler, stratejilerini yeni oluşan durumlara göre yapılandırır (Pintrich, 1995, s.8).

Planlama aşaması öğrenenlerin hedef belirlemesini, duruma özgü olarak alt hedefleri düzenlemesini, ilerlemeyi ölçmek için ölçütler geliştirmesini, kaynak, öğrenme ortamı ve bağlama ilişkin stratejiler geliştirmesini içerir (Schunk, 2005, s.87). Öğrenciler hedefleri doğrultusunda gelecekteki faaliyetlerini tanımlar, hedefleri ile çatışan alternatif eylemleri belirler, nasıl bir öğrenen olduklarını yorumlar ve öğrenme stilleri, üst bilişsel bilgi ve becerilerine ilişkin farkındalık geliştirirler (Boekaerts, 1999, s.451). Öğrenciler ne bildikleri ve neye inandıklarına ilişkin farkındalık geliştirirler, etkileşimi nasıl yöneteceklerine ilişkin planlar oluştururlar, stratejilerin seçilen hedeflere doğru ilerlemeyi nasıl destekleyebileceğine ilişkin tahminler yaparlar (Winne, 1995, s.173).

Öz düzenlemeli çocuklar sadece öğrenme süreçlerini planlamakla kalmazlar, aynı zamanda eylemlerinin olası sonuçlarını düşünür, kontrol eder veya alternatif eylemleri gerçekleştirmek için stratejiler geliştirirler (Bodrova ve Leong, 2005, s.56). İzleme aşaması, bilişsel aktiviteler döngüsünün esnek şekilde yapılandırıldığı, öğrenenlerin ilerlemeleri hakkında yansıtıcı değerlendirmelerde bulunduğu ve öğrenme aktivitelerini şekillendiren karar aldığı süreçtir (Butler, 2002, s.82). Değerlendirme aşamasında öğrenciler geri dönütler aracılığıyla stratejilerinin etkililiği hakkında çıkarımlarda bulunur, performansını kriterlerle karşılaştırır, gelecekteki hedeflerini bu yansımalar doğrultusunda belirleyerek döngüyü yeniden başlatır (Cleary ve Zimmerman, 2004, s.539).

Öğrenenler etkileşimleri izledikçe ve içsel katalizör olan geri dönütleri aldıkça sonuçların doğasını tanımlar, durum güncellemeleri oluşturur, motivasyonu yönetir ve hedeflerle öğrenme sonuçlarının ne kadar iyi eşleştiğini değerlendirmek için gerekli zemin sağlar (Butler ve Winne, 1995, s.246). Öğrencilerin hangi eylemlerin hangi sonuçlara yol açtığını ve bu eylemleri gerçekleştirmenin neden önemli olduğunu bilmelerine ilişkin çoklu faktörlerin orkestrasyonu iyi strateji kullanıcısı tarafından gerçekleştirilir (Paris ve Paris, 2003, s.90). Öğrenenler bağlantılı öğrenme ortamlarında “çapa atma (önemli

görevlere odaklanma), filtreleme, doğru ve güncel bilgiyi bulma, bağlamın önemini anlama, doğru kişileri ve araçları belirleme, etkileşim ve sosyal alan yaratma” gibi öz düzenleme becerilerine sahip olması gerekir (Siemens, 2006, s. 112).

2.4.4 Bağlantıcılık ve öğrenen rolü

Siemens’e (2004, s.5) göre ağ toplumunda “öğrenenler, sosyal ağlar içinde bilgi akışını besleyebilen ve sürdürebilen, önemli ve önemsiz bilgileri ayırt edebilen, doğru bağlamda doğru insanlarla etkileşime giren iyi bağlantılı kişilerdir”. Ağ toplumunda öğrencileri yalnızca öğrenme içeriğini sunduğumuz varlıklar olarak değil, aynı zamanda daha geniş ağ için algısal girdi işlevi gören öğrenme kaynakları olarak da görmemiz gerekir (Downes, 2010, s.28). Günümüzde öğrenciler kimliklerini ana sayfalar, bloglar ve çevrimiçi sosyal ağ sitesi profilleri biçiminde ağ tabanlı yazarlık yoluyla oluşturur, çevrimiçi profillerinin görünümünü kendilerini temsil edecek ve akranlarıyla özdeşleşecek şekilde yapılandırır (Greenhow, Robelia ve Hughes, 2009, s. 251). Çocukların tüketici ve üretici rollerini değiştiren dijital çağ sosyal ağlarda kolayca gezinebilen, küresel toplulukla etkili iletişim kurabilen, içerikleri yetenekli bir şekilde üretip işleyebilen, sanal olarak deneyler yapabilen, pazarla ilişkili olarak üretebilen, ekonomik büyümenin ve değişimin yönünü etkileyen yetenekli işbirlikçiler olmasını gerektirir (Craft, 2012, s.175).

Pettenati ve Cigognini (2007, s.50) yeni öğrenen rolünü “sürekli değişim ve yaratıcı ol” şeklinde ifade etmiş ve sosyal yazılımlar aracılığıyla kaynakların (içerikler, ilişkiler, uygulamalar, vb.) oluşturulması, paylaşılması, kullanılması ve yönetilmesi sürecinde her zamankinden daha fazla kullanıcı katılımı gerektiğini belirtmiştir. Bağlantıcılıkta öğrenenler sürekli öğrenmeyi kolaylaştırmak için bağlantıları sürekli besleyen düğümler olarak görülürken, öğrencilerin öğrenme sürecinin bir parçası olarak ne öğreneceğine dair kararlar verme, güncel ve doğru bilgileri bulma, elde ettikleri bilgileri değerlendirme yetenekleri ön plana çıkmaktadır (Thota, 2015, s.82). Öğrenenlerin öğrenme içeriğine, öğrenme ortamlarının niteliğine ve seviyelerine, öğrenme sürecine kimlerin katılabileceğine karar vermesine olanak tanıyan bağlantıcılık diyalog, işbirliği, etkileşim aracılığıyla bilginin yeniden yaratıldığı bir öğrenme süreci oluşturmasını sağlar (Kop ve Hill, 2008, s.8). Bilginin, öğrenenler tarafından bireysel bakış açısına göre farklı yorumlandığı, içeriğin hızla değiştiği, öğrenme yeteneğinin öğrenilen şeyden daha önemli hale geldiği ağ tabanlı öğrenme süreci, öğrenenlerin değişimleri hızla özümseme, uyum

sağlama ve kendi öğrenmelerini yönetme becerilerini geliştirmelerini talep eder (Darrow, 2009, s.20). Öğrenenlerin ağlar üzerindeki öğrenme sürecini yönetmeleri için ağ farkındalığına sahip olmalarını gerektirir.

Öğrenenlerin ağ farkındalığı oluşturmaları, eleştirel tüketim becerilerini geliştirmeleri, yeni ara yüzlerle etkileşime girebilmeleri, net ve özlü yazılı iletişim becerilerine sahip olmaları, farklı ortamlarda akranları ve öğretmenleriyle iş birliği yapabilmeleri bağlantılı ortamlara katılım süreçlerinde önemlidir (Reese, 2015, s.580). Öğrenenler ağ tabanlı topluluklara etkin katılım gerçekleştirmek için, bağlantı kurma, seçme ve filtreleme, farklı öğrenme topluluklarıyla etkileşime girme ve katkıda bulunma, güncel bilgi kaynaklarına ulaşma, bağlantıda kalma ve içerik üretme gibi becerilerini geliştirir (Goldie, 2016, s.1065). Öğrenenlerin ağlardaki bilgi çokluğuyla baş edebilmesi ve farklı bakış açılarını analiz edebilmesi için eleştirel kararlar alması gerekir. Bu nedenle seçme ve filtreleme, bilgi araştırma, örüntüleri tanımlama, sürekli bağlantı kurma, diyalog ve iletişimi etkili şekilde yürütme becerilerinin kazandırılması önemlidir (Duke, Harper ve Johnson, 2013, s.7). Bağlantılı öğrenme ortamlarında öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin karar veren ve seçim yapan özerk öğrenenler olması, kendi öğrenmelerini yönetmelerini sağlayacak öz düzenleme stratejilerini geliştirmesini, işbirliğine dayalı öğrenmelere olumlu tutum benimsemesini ve etkili iletişim becerilerine sahip olmasını gerektirir (Conradie, 2014, s.257).

Ağ toplumunda özerk öğrenenler; ilgili bağlantıları belirleme, uzmanlaşmış bilgi düğümlerini birbirine bağlama, öğrenme ortamındaki örüntüleri tanıma, bilgi ağına katkıda bulunma bağlantı sürekliliğini sağlama ve sürekli değişen öğrenme ortamında önemli güzergahlar seçerek her an karar alma yeteneğine sahip olan kişilerdir (Del Moral, Cernea ve Villalustre, 2013, s.122). Öğrenenlerin bağlantılı ortamlarda doğru kaynak ve kişilerle bağlantı kurması, elde ettikleri bilgileri yorumlaması ve anlamlandırması, içerik üreticisi olması, işbirliği ve etkileşimle öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetmesi ve ağlardaki örüntüleri tanımlayacak stratejileri etkin olarak kullanabilmesi önemlidir (Shriram ve Warner, 2010, s.7). Öz düzenleme stratejilerinde yetkin olan öğrenenler ağ topluluğuyla etkin diyaloglar kurarak, sürekli bağlantıda kalarak, işbirliği içinde çalışarak ve kişisel öğrenme ağlarını oluşturarak öğrenme ortamlarının tasarımcıları haline gelir ve öğrenme ortamını yapılandırır (Andrade, 2016, s.12). Bağlantıcılık, yalnızca çocukların dijital becerilere sahip olmasını sağlamakla ilgili değildir, aynı zamanda

teknolojilerin sağladığı olasılıkları yönlendirmelerini, müzakere etmelerini, çocukların kaynakları kendi amaçları için yaratıcı, eleştirel ve güvenli bir biçimde kullanmalarını, işbirliği yaparak çeşitli kimlik ve bakış açılarını tanımalarını, topluluğa katkıda bulunmalarını ve esnek olmalarını gerektirir (Burnett, 2016, s.18).

Bağlantıcılıkta öğrenen, yeni ve alakalı bilgileri işleme, ağ topluluğuna katkıda bulunma, bağlantıları görme, bilgiyi bulma ve uygulama kapasitesi, yönlendirme, filtreleme ve değerlendirme yeteneğine sahip içerik sağlayıcısı olarak görülür. Öğretmen ise resmi bir eğitmen yerine bir akran, bir moderatör ve kolaylaştırıcı olarak işlev görür (Corbet ve Spinello, 2020, s.4). Bağlantıcılık teorisinde öğrenciler ve öğretmen çalışmanın içeriğini oluşturmak için işbirliği yapar, içeriği gelecekte başkaları tarafından kullanılmak üzere yeniden yaratır ve değerlendirmeyi yansıtıcı geri dönütlerle yapılandırır (Anderson ve Dron, 2011, s. 88). Bağlantılı öğretmenler öğrencilere uzmanlık ve rehberlik sağlar, ağ topluluklarına, kaynaklara ve güçlü bağlantılı kurmaları için teşvik eder, öğrenme süreçlerinde özerk, etkileşimli, diyaloga dayalı ve işbirlikçi öğrenme süreçlerini oluşturmalarında danışman rolünü üstlenirler (Foroughi, 2015, s.17). Bağlantılı eğitmenler bağlantılar için bir yol yaratabilir ve ardından ağın eşit bir parçası haline gelebilir. Ayrıca, müfredatın öğrenme sürecine katılanların katkılarıyla gerçek zamanlı olarak oluşturulduğu ve müzakere edildiği süreç olarak ele alınması gereklidir (Crosslin, 2016, s.94).

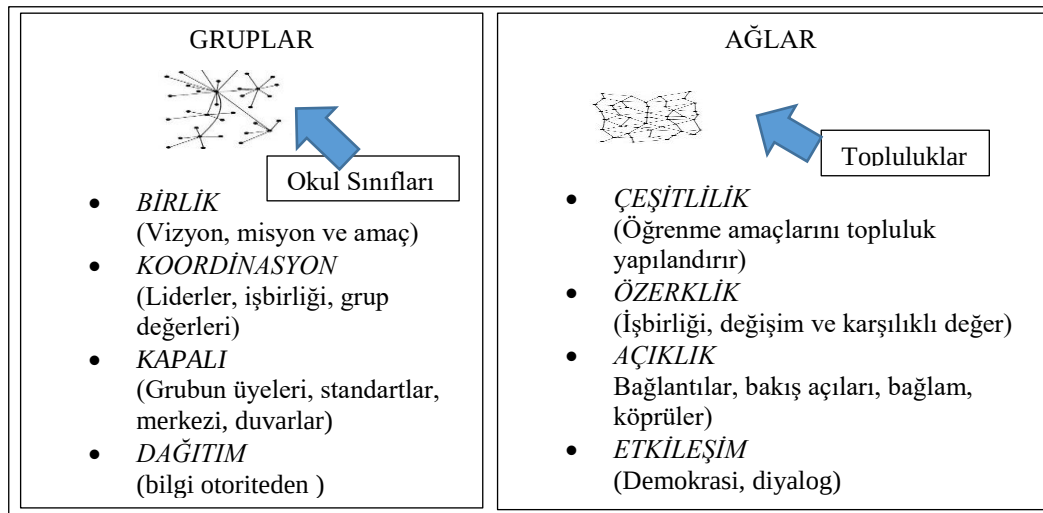
Öğrencilerin ve öğretmenlerin her an, zaman veya mekanın işlemsel mesafesinden bağımsız olarak işbirliği yapmaları, açık ve özgürce iletişim, ağ tabanlı etkileşim, öğrenme ve katılım yoluyla bir akademik topluluk geliştirmeleri önemlidir (Hendricks, 2019, s.5). Öğrenmeyi öğrenme ve çağdaş dijital dönüşümler, öğrencilerin etkin öğrenme kapasitesini artırmak için öğrenme ortamların nasıl tasarlanacağını anlamaya vurgu yapar. (Engeness ve Nohr, 2020, s.72). Başarılı e-öğrenme ortamlarının tasarlanması ağlar üzerindeki öğrenme sürecinde öğrenenlerin rollerinin dikkate alınmasına bağlıdır (Jegatha-Deborah, Baskaran ve Kannan, 2012, s.802). Bağlantıcı ortamların tasarlanmasında öğrenen rollerinin bilinmesi öğrenme sürecinde kullanılan iletişim, etkileşim ve kaynakları daha esnek ve yaratıcı hale getirirken, öğrencilerin etkin ağ stratejilerini uygulamalarında farkındalık sağlar (Mestre, 2006, s.29). Öğrenenler rollerine ilişkin bu çıkarımlar bağlantıcılık teorisini temel alan öğrenme ortamı özelliklerini betimleyen bir resim elde etmemizi sağlar.

2.4.5 Bağlantıcılık ve öğrenme ortamı

Bağlantıcılık teorisi, sosyal ağların bir koleksiyonunu içeren, aktif katılıma dayanan, açık ve dağıtıcı yapısıyla öğrenci özerkliğini vurgulayan, öğrenenlerin kullanacağı teknolojileri seçtiği tasarımlara odaklanır (Siemens, 2013, s.13). Downes (2008, s.82) bağlantıcılığı temel alan öğrenme ortamlarının, öğrenme topluluğundaki farklı bakış açılarının etkileşimi yoluyla yeni bilgilere ulaşabilmesi için “çeşitlilik, özerklik, açıklık ve etkileşim” özelliklerini içermesi gerektiğini belirtir. Thota (2015, s.85) bağlantısız öğrenme ortamını “farklı bakış açılarını cesaretlendiren, öğrencilerin kendi bilgilerine, değerlerine ve kararlarına göre katkıda bulunmalarını sağlayan, bireysel özerkliğe izin veren, interaktif bilgi üretilmesini sağlayan ekosistem” şeklinde ifade etmiştir. Geleneksel sınıf grupları, bir öğretmenin güçlü liderliği, müfredat bağımlılığı, kısıtlayıcı zaman, kapalı mekan ve grup düşüncesi gibi kapalı, durağan özelliklerle betimlenir. Ağlar ise grupların aksine, esnek ve akışkan bir yapıya sahiptir, üyeler arasındaki gevşek ve güçlü bağların bir karışımı ile tanımlanır, öğrenenler farklı kişilerden bakış açısı, temas ve öneriler elde eder (Anderson, 2008, s.46). Şekil 2.25’te gruplar ve ağlar arasındaki farklara yer verilmiştir.

Şekil 2.25

Semantik İlkeler



Kaynak: Downes, 2022, s.77.

Açıklık özelliği gösteren çevrimiçi öğrenme ortamları aktif etkileşimlere dayalı, öğrenme için çeşitlilik sunan, öğrencilerin her türlü bilgiye hızlı erişebildiği, seçme ve filtreleme stratejilerini içeren, grup çalışmalarını mümkün kılan özellikleriyle özerk öğrenme için

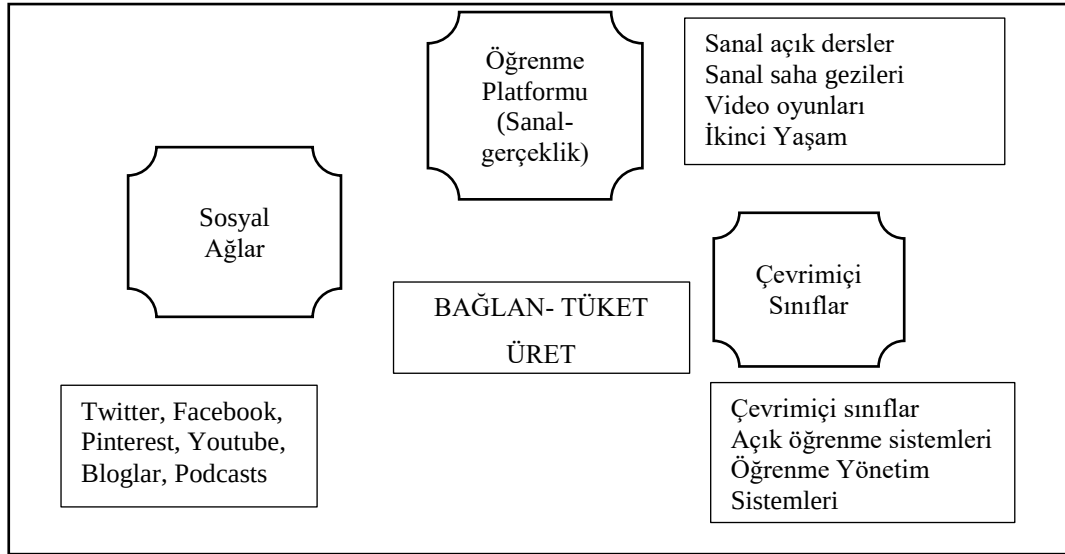
yeni fırsatlar sunar (Peters, 2000, s.16). Açıklık özelliğiyle öğrenme, yazarlar ve eğitmenler tarafından üretilen materyalleri tüketmekten ziyade, ders katılımcılarının birbirleriyle iletişim kurma biçimi haline gelir (Downes, 2013, s.208). Açık çevrimiçi kurslar, wiki'ler, sosyal ağ alanları ve sanal sınıflar gibi ağ araçları öğrenmeyi sınıfların ve dersliklerin ötesine genişletir, öğrenci katılımını ve öğrenmesini destekler, sanal öğrenme alanlarının potansiyelini artırır, erişim esnekliği sağlar ve bağlamı giderek daha fazla çeşitlendiren öğrenme alanları oluşturur (Hunt, Huijser ve Sankey, 2012, s.183). Çevrimiçi kursların açıklık ve çeşitlilik özelliklerine sahip olması öğrenenlerin sınıf ortamında elde edemeyeceği kaynak, fikir ve bakış açılarına ulaşması için fırsatlar sunarken, akran bakış açıları ve değerlendirmeleri öğrencinin öğrenme sürecini devam ettirmesi için gerekli olan bağlantı ve düğümleri sağlar (Suen, 2014, s.319).

Bağlantılı çevrimiçi kursların açık doğası, sadece daha fazla kaynağı daha fazla insana sunmakla ilgili değil aynı zamanda fırsatları genişletmekle de ilgilidir. Daha fazla öğrenme sağlayan bağlantılar yaratmak, mevcut bilgi durumundan daha önemli olduğu için açıklık ve çeşitlilik öğrenme ortamlarının tasarlanmasında önemlidir (Ferguson, Clow, Beale, Cooper, Morris, Bayne ve Woodgate, 2015, s.72). Bağlantıcılık teorisi çevrimiçi kurslarda etkili dağıtılmış bir sistem oluşturmak için ağın olanaklarından yararlanarak çevrimiçi eğitim ortamlarında özerklik, çeşitlilik, açıklık ve etkileşim sağlayarak dönüşüm yaratmıştır (Jacoby, 2014, s.77). Dijital çağın dönüştürücü doğasının anlaşılması, bağlantılı eğitmenlerin hem öğrenmeyi hem de iş gücünü destekleyen esnek ve kolayca özelleştirilebilen ortamları planlanmalarını, öğrenme süreçlerini tasarlamalarını ve teknikler geliştirmelerini gerektirir (Spector, 2008, s.260).

Bağlantılı öğrenme ortamlarının gelişiminin temelinde yer alan, katılımın mimarı olan ve kolektif hafızayı kullanan bloglar, wikiler ve sosyal medya platformları etkileşimi, diyalogu, işbirliğini, bilginin sosyal olarak yeniden yaratılmasını ve sosyokültürel topluluklarının oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Hendricks, 2019, s.6). Bağlantıcılık ilkelerine göre tasarlanmış öğrenme ortamları sosyal ağlar, çevrimiçi sınıflar ve sanal öğrenme platformlarının kullanıldığı, bilginin ağlardan öğrenme hedeflerine uygun şekilde elde edildiği ve öğrenenlerin bilginin üreticisi olduğu etkileşimli ekosistemlerdir (Kropf, 2013, s.13). Şekil 2.26 'da çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.26

21.Yüzyılın Üç Büyük Bilgi Deposu



Kaynak: Kropf, 2013, s.13.

Özerklik, çeşitlilik, etkileşim, yaratıcılık ve sosyal ağ öğrenmesini vurgulayan bağlantılı çevrimiçi kurslarda, öğrencilerin anlamlı etkileşimler kurması ve öğrencilere ağ topluluklarında gezinme esnekliği sağlamak için sosyal ağ siteleri (Facebook, Twitter, Youtube), vikiler ve bloglar gibi ağ araçları kullanılmaktadır (Pilli ve Admiraal, 2016, s.228). Bağlantılı öğrenme ortamlarında açıklık ve çeşitlilik özelliğine sahip sosyal ağ araçlarının kullanımı bağlantı kurmayı, etkileşimi ve işbirliğini kolaylaştırmaktadır (Shriram ve Warner, 2010, s.6). Bağlantılı öğrenme ortamlarında sosyal medyanın kullanılması, tartışma ortamlarının oluşturulması veya canlı oturumların düzenlenmesi öğrencilerin bağlantı kurma süreçlerinde kendi öğrenme hedeflerine uygun olarak seçim yaptığı ara kanal sağlamaktadır (Chauhan, 2014, s.13).

Etkileşimli öğrenme ortamları, öğrencilerin (herhangi bir yaştan) fikirlerini paylaştıkları, birbirlerinin projeleri hakkında yorum yaptıkları, hedeflerini ve fikirlerini birlikte tasarladıkları, uyguladıkları veya tartıştıkları, sanal topluluklara katılmak için yeni teknolojileri kullandıkları birçok yolu içerir (Davidson ve Goldberg, 2009, s.16). Bağlantılı çevrimiçi kurslarda öğrenme, katılımcıların birbirlerinin eserlerini (videolar, blog yazıları) oluşturması, paylaşması ve üzerine inşa etmesi beklenen ağ topluluğundaki bireylerin etkileşimleri yoluyla gerçekleşmektedir (Hollands ve Tirthali, 2014, s.2).

Bağlantılı ilkelere dayalı eğitim tasarımları, akranlar arası öğrenmeler için fırsatlar sağlayan, özerk öğrenme ile karakterize edilen, esnek ve etkileşimli, öğrenenlerin

ihtiyaçları ve ilgi alanları tarafından yönlendirilen, öğrenciler arasında bir topluluk duygusunu teşvik eden öğrenme ortamlarını içerir (Mallon, 2013, s.19). Açıklık, eşitlilik ve öğrenme özerkliğini destekleyen bağlantılı evrimii kurslar, öğrenme deneyimlerinde öğrencilere esnek ve zgr öğrenme fırsatları sunar ve akran değerlendirmeleri aracılığıyla hedef odaklı ve yansıtıcı stratejilerin geliştirilmesinde sağlamaktadır (Davis, Chen, Jivet, Hauff ve Houben, 2016, s.18). Ağ bağlantılı öğrenme ortamlarında, evrimii forumlarda toplulukların oluşturulması, üyelere belirli bir konu hakkında görüşler sunar ve bilginin paylaşılaı, analiz edileceği, sentezlenebileceği tartışma ortamlarının yaratılmasını sağlar (Utecht ve Keller, 2019, s.109).

Bağlantılı ğrenme ortamları sosyal ilişkilerin coğrafyasını değiştirir, çocukların popülerliklerini ve sosyal ilişkilerini güçlendirir, öğrencileri belirli topluluklara veya kültürlerarası ilişkilere bağlar, üyelerinin görünürlük alanını arttırarak belirli toplumsal kimlikler sergilemelerine izin verir ve başka kültürlere ait kimlikleri keşfetmelerini kolaylaştırmaktadır (Livingstone ve Sefton-Green, 2016, s.83). Ağ tabanlı öğrenme ortamlarındaki, bireylerin öğrenme süreçlerini, akran değerlendirmelerini, sosyal ve entelektüel uygulamalarını ve topluluk olarak yansıtıcı düşünme faaliyetlerini incelediğimizde öğrenenlerin, öğrenme ortamlarının mimarı olma pratiğine kültürel olarak uyum sağlamaya başladığı görülmektedir (Brown, 2005, s. 29). Öğrencilerin ve eğitmenlerin kendi öğrenme ortamlarının mimarları olarak hareket etmeleri için bağlantıların kişisel, işbirliğine dayalı, esnek erişim sağlayan, farklı bakış açılarını bütünleştiren ve çeşitliliğe izin verecek şekilde yapılandırılması gerekir (Brown, Dehoney ve Millichap, 2015, s.5).

Bağlantıcılık temelli evrimii öğrenme ortamları, öğrenenlerin bilgiye toplu olarak katkıda bulunduğu, başkalarıyla işbirliği içinde olduğu, öğrenen ihtiyaçlarına göre farklı öğrenme yollarının tasarlandığı, kaynakların gerçek dünya ortamlarından çekildiği ve geri bildirim aktif olduğu öğrenme süreçlerini içerir (Margaryan, Bianco ve Littlejohn, 2015, s.82). Bağlantılı ğrenme ortamlarının faydası, etkileşimli olarak yarattığı alanlarda ve yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için sunduğu seçeneklerin esnekliğinde yatmaktadır. Bağlantıcılık ilkelerine göre tasarlanmış öğrenme ortamlarında etkileşimin fazla olması öğrencilerin eleştirel düşünen, özerk ve stratejik yaklaşımları benimseyen öğrenenler olmalarını gerektirir (Bali, 2014, s.52). Bağlantılı evrimii kurs tasarımlarının temel hedefi, deneyimlerini tartışan, ortak anlayış geliştiren ve yeni fikirler

yaratan bir öğrenci topluluğu oluşturmaktır. Öğrenciler bir dizi seçim yapmaları, karar vermeleri ve öğrenmelerini yönetmelerini gerektiren özerkliğe ve etkileşimin yoğun olduğu zengin sosyal bağlamlara sahiptir. (Haug, Wodzicki, Cress ve Moskaliuk, 2014, s.67).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının bağlamı öğrenenlerin öğrenmelerini yönetmelerini, öz düzenleme stratejilerini geliştirmelerini, öğrenmelerini gerçek yaşama bağlamalarını, öğrenme fırsatlarına erişmede stratejik seçim yapma ve karar alma süreçlerini teşvik eder (Hood, Littlejohn ve Milligan, 2015, s. 84). Bağlantılı çevrimiçi kurslarda, etkileşimli, aktif, yansıtıcı öğrenme ortamının sunduğu fırsatlardan yararlanmak için öğrencilerin öğrenmelerini yönlendirmeleri, ağ araçlarında öz düzenleme stratejilerine, işbirlikçi yaklaşıma ve etkili iletişim becerilerine sahip olması gerekir (Ferguson ve Sharples, 2014, s.103). Bağlantıcılık teorisini temel alan öğrenme ortamları özerk katılımcıların bir araya geldiği açık, küresel, tartışmanın teşvik edildiği ve her biri kendi fikirlerini ve geçmişini öne çıkaran çeşitli katılımcılara sahiptir (Kop ve Hill, 2008, s.11).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının fırsatlarından yararlanmak ve değişen koşullara karşı daha esnek olmaları için öğrenciler kişiselleştirilmiş esnek öğrenme hedeflerini belirler, hedeflerine uygun olarak bağlantılar kurar, elde ettikleri içerikleri tüketir, ürettiği içerikleri paylaşır ve ağ üyelerinin geri bildirimleri aracılığıyla yansıtma stratejilerini belirler (Littlejohn ve Milligan, 2015, s.7). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrenciler ne zaman çalışacaklarına veya çalışma materyallerine nasıl yaklaşacaklarına dair kararlar almak zorundadır. Bu nedenle, öğrencilerin kendi öğrenmelerini düzenleme yetenekleri öğrenme başarılarında önemli bir faktör haline gelir (Wong, Baars, Davis, Van Der Zee, Houben ve Paas, 2019, s.358). Bağlantılı öğrenme ortamlarında kendini öğrenmelerini düzenleyen öğrenenler, öğrenme topluluğunu sosyal etkileşim ve aktif katılım yoluyla destekler. Öğrenme içeriği, öğrenmeyi ve öğrenen özerkliğini teşvik eden bir araç olarak görülmektedir. Öğrenenler, ağlar aracılığıyla ve birbirlerine yardım ederek bilgiyi oluştururken, öğretmenler stratejileri, taktik ve tekniklerini gösterir (Motzo ve Proudfoot, 2017, s. 90).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarlanmasında, sosyal ağ araçlarının kullanımıyla kişisel öğrenme ağlarının oluşturulması bağlantılı öğrenme yaklaşımının temelindedir. Öğrenciler daha fazla etkileşim sağlayan sosyal ağ araçlarını kullanarak ve ürettiklerini ağ topluluğunda paylaşarak kendi öğrenme hedeflerine uygun olarak öğrenen ağlarını

oluştururlar (Conole, 2013, s.103). Kişiselleştirilmiş, öğrenci merkezli ortamlardan ve bağlantılı öğrenmeden çizim yapmak, öğrencilerin ilgi alanlarına odaklanmak ve topluluk arasında bağlantılar kurmak için sınıfları ve okulları yenilemek gereklidir (Porath ve Hagerman, 2021, s.26). Crosslin (2021, s.16) bağlantısal öğrenme sürecinde öğrenenlere seçim yapma ve karar verme fırsatı sunan öğrenme ortamlarının tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Bağlantısal öğrenme ortamı tasarlamamanın bir yolu ise “Kişisel Öğrenme Ağları”dır. 21. yüzyılın ağ bağlantılı dünyasında bilgiler günler, haftalar veya aylar içinde değişirken hızla genişleyen ve büyüyen verileri işlemek için, kişisel öğrenme ağı mükemmel bir araçtır (Green, 2020, s.98).

2.4.5.1 Kişisel öğrenme ağları

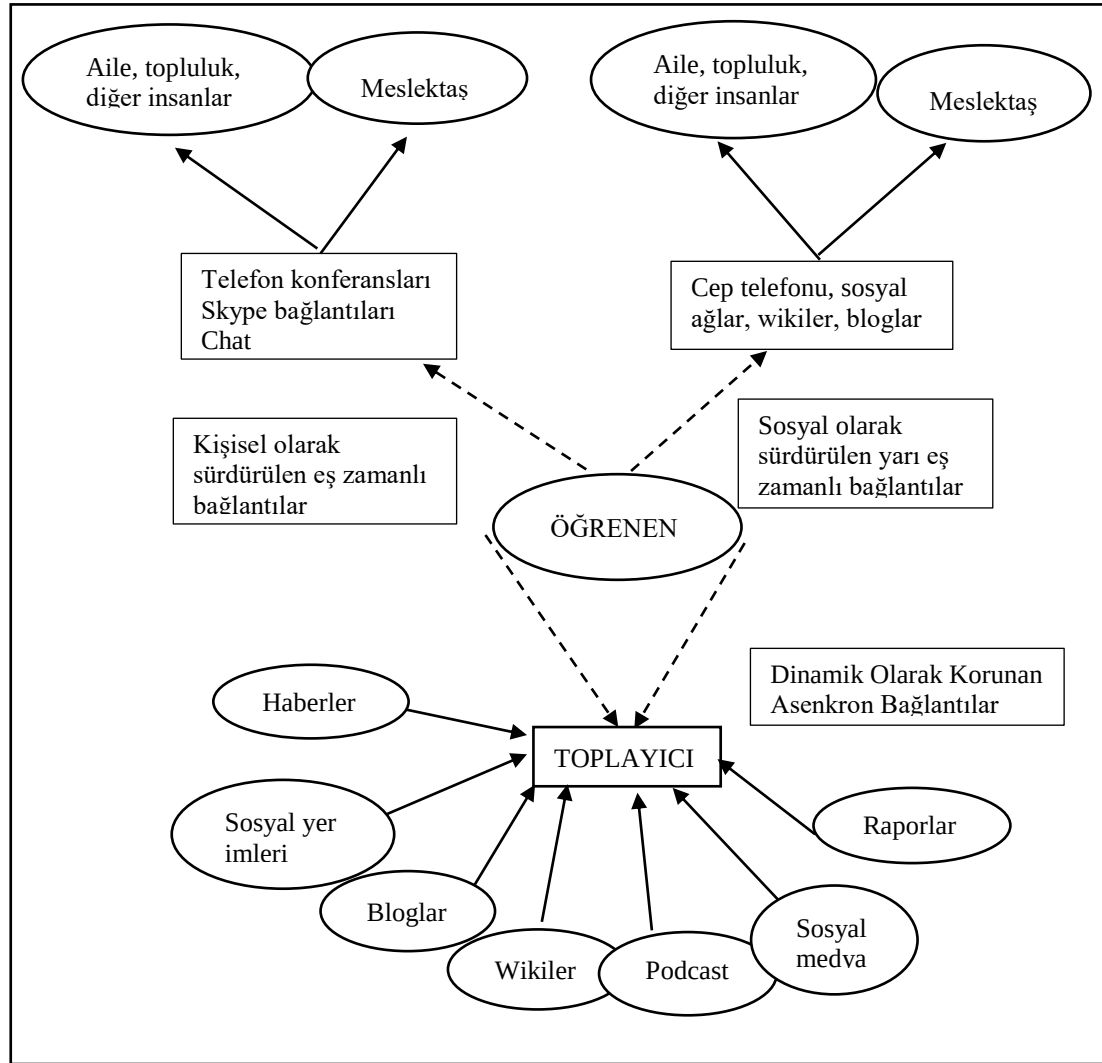
“Öğrenme ağları, her öğrencinin öğrenme stillerine, ilgi alanlarına ve geçmişine göre ağı kaynaklarını gerektiği gibi kullandığı sanal bir kasabaya, açık bir topluluğa benzemektedir” (Brown, 2001, s.84). Öğrenme ağları, sosyal ağlar ve sosyal içerik ağları gibi insanları ve kaynakları birbirine bağlayan, örtüşen üyeliklere sahip birden fazla alanı destekleyen, hizmetler ve uygulama topluluğunu bir arada tutan ağırlık merkezidir. Genel bir sosyal ağdan kullanıcıların bakış açısı, bağlam ve amaç bakımından farklılık gösterir. (Wilson, 2008, s.19) Kişisel öğrenme ağları ise, öğrenenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinde bireysel öğrenme ortamlarını oluşturma ve sürekli etkileşime olanak tanıyan, akışkan, zayıf bağları güçlü bağlara dönüştüren, insanları ve kuruluşları birbirine bağlayan gayri resmi ağlardır (Haas, Haley, Nagappan, Ankel, Swaminathan ve Santen, 2020, s.375). Trust (2012, s.133) kişisel öğrenme ağlarını “informal öğrenmeyi destekleyen kişilerarası bağlantılar ve kaynaklar sistemi” olarak tanımlamıştır. Kişisel öğrenme ağı, bireyin gayri resmi öğrenmeye erişmek için sosyal teknolojileri kullanarak stratejik olarak geliştirdiği bir insan, bilgi ve kaynaklar ağıdır (Tour, 2017, s.182).

Sosyal öğrenme ve bağlantıcılık teorileri üzerine kurulu olan kişisel öğrenme ağları, kolektif bilgi ve uygulama toplulukları kavramları üzerine kuruludur ve bağlantılı öğrenme topluluklarının nasıl oluşturulacağını takip eder (Cooke, 2012, s.9). Öğrencilerin ve öğretmenlerin ağlara dayalı öğrenme süreçlerinde kazandıkları deneyimleri ve öğrenme sürecindeki bağlantı yolları olarak tanımlanan kişisel öğrenme ağında, bireyler öğrenmenin gerçekleşeceği niyetiyle başka bir kişiyle bağlantı kurar, birbiriyle topluluk öğrenimi geliştirir ve bilgi iş birliği yoluyla yaratılır (Ossiannilsson, Uhlin ve Creelman, 2014, s.64). Kişisel öğrenme ağı, bir bireyin ilgi alanları ve öğrenme

ihtiyaçları tarafından yönlendirilen ve ihtiyaç duyduğunda eriştiğı kaynaklar, arkadaşlar, aile, meslektaşlar, öğretmenler, kitaplar, dergiler, organizasyonlar, konferanslar, bloglar ve sosyal ağılar gibi dğğüm koleksiyonundan oluşur (Manning, 2015, s.5). Şekil 2.27’de kişisel öğrenme ağında yer alan araçlara ve yöntemlere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 2.27

Kişisel ğrenme Ağları



Kaynak: Warlick, 2009, s.15.

Bireylerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına göre yönlendirilen daha geniş bir ağıda katılımcı olarak öğrenmeye katıldığı teknolojiler olan sosyal ağlar, kullanıcılarının uzantılarıdır ve kişisel öğrenme ağlarını oluşturan hizmetler, insanlar ve kaynaklar ağıyla etkileşime girmek için bir araç sunarlar (Wilson, 2008, s.20). Kişisel bir öğrenme ağı oluşturmak ve büyütmek için kullanabileceğiniz araçlar arasında posta listeleri, wiki'ler, Google

Dokümanlar, Twitter, Facebook'taki grup tartışma panoları ve yorum duvarları ve diğerlerinin yanı sıra bloglara yorum yapma yer alır, ancak kişisel öğrenme ağının kalbinde üyeleri vardır (Warlick, 2009, s.14). Etkili bir kişisel öğrenme ağının özellikleri, büyük miktarda bilgiye hızlı erişim içermekle birlikte aynı zamanda yüksek motivasyonlu ve meraklı katılımcılar tarafından da karakterize edilir (Oddone, Hughes ve Lupton, 2019, s.104). Kişisel öğrenme ağı, fiziksel ve sanal kaynakların bir karışımı olacaktır. Her kişi benzersiz özelliklere, yeteneklere ve kimliğe sahip bir birey olduğu gibi, kurdukları öğrenme ağı da öyledir ve bireyin yansımasıdır (Elliott, 2010, s.48). “Dijital öğrenme ekolojisinin ilk büyük bileşeni olan kişisel öğrenme ağı”, bağlantılı öğrenenin kendi kaynak topluluğudur ve bu kaynaklardan bilgi özümsemesinin bir yoludur. Bu nedenle dünya çapında ağın amaçsızca gözden geçirilmesi bir kişisel öğrenme ağı oluşturmaz (Neubauer, Hug, Hamon ve Stewart, 2011, s.14).

Kişisel öğrenme ağlarını değerli yapan öğrenme tutkusu olan ağ bağlantılı bireylerdir ve kişinin kendi ağını oluşturma yeteneği, öğrenmeye son derece özelleştirilmiş bir yaklaşım geliştirmeyi mümkün kılar (Green, 2020, s.99). Kişisel öğrenme ağlarının oluşturulması kişisel tercihlere ve ihtiyaçlara dayanan bağlantıların yaratılmasını ve ağları oluşturan kişiler arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri içerir. Ağ üyeleri arasında geliştirilen ilişkileri karakterize eden temel unsurlar, öğrenme amacıyla bilgi alışverişini teşvik eden karşılıklılık ve güvendir (Nikolaou ve Tsolakidis, 2013, s.79). Kişisel öğrenme ağlarının sürdürülebilir olmasında öğrenenlerin öğrenme hedefleri ve ilgileri, ağ topluluğuyla olan deneyimleri, bağlantı kurdukları üyeler, işbirliği içinde çalışma yeteneği, sevdikleri ve güvendiği insanlarla bağlantı kurma isteği, diyalog, üyelerle ortak vizyona sahip olma gibi faktörler etkili olmaktadır (Rajagopal, Joosten-ten Brinke, Van Bruggen ve Sloep, 2012, s. 3).

21. yüzyıl profesyonel gelişim menüsünde kendin yap parçası olan kişisel öğrenme ağlarını oluşturmak, büyütmek ve beslemek öğrenenlerin dijital araçlarda ustalaşmasını ve kaynakları (bireyler, kaynaklar ve kuruluşlar) güvenli, etkili ve etik bir şekilde seçmesini gerektiren karmaşık bir süreçtir (Nussbaum-Beach, 2012, s.26). Kişisel öğrenme ağlarının oluşturulması, farklı öğrenme araçlarının ve hizmetlerinin kişiselleştirilmiş bir alanda öğrenci tarafından kontrol edilmesiyle bütünleştirilmesidir. Kişisel öğrenme ağları öğrenme ortamı seçme, kullanma ve birleştirme konusunda kontrolü öğrenciye bırakmaktır (Harding ve Engelbrecht, 2015, s.175). Kişisel öğrenme

ağını kullanarak öğrenebilmek için, bir öğrencinin oldukça özerk olması gerekir. Kişisel öğrenme ağı tasarlarken özerk öğrenenler, insanların öğrenme ortamına anlamlı bir şekilde erişmesi sağlar, öğrenme ortamına kimin dahil edilip edilmeyeceğine karar verir, öğrenme ortamının görünümü, sosyal iklimi ve etkileşim düzeyine ilişkin stratejiler geliştirir (Kop, 2011, s.20).

Öğrenenlerin sosyal ağ topluluğundaki çeşitliliğe yönelik bir farkındalık geliştirmeleri ve alternatif görüşler için önemli oyuncularını aramaları kişisel öğrenme ağının temelidir ve öğrenmeyi öğretmenin kolaylaştırıcısıdır (Elliott, 2010, s.49). Öğrenciler kişisel öğrenme ağları ve stratejilerine ilişkin diyagramlar ve grafikler oluşturarak kendi görüşünü dinamik olarak haritalandırır, yönetir ve bileşenleri kişisel ihtiyaçlarına göre yapılandırmasını sağlar (Littlejohn, Milligan ve Margaryan, 2012, s.230). Çocukları öngörülemez bir geleceğe hazırlamak, onların kendi öğrenmelerini yönetmelerine yardımcı olmak için kendi dünyalarını yansıtan, yaşam boyu öğrenme ve eğitim sohbetinin bir parçası olan kişisel öğrenme ağlarını oluşturmaları sağlanmalıdır (Warlick, 2009, s.16). Ağ tabanlı öğrenme topluluğunda, yalnızca öğrenciler bağlantı aramaz; eğitimciler de bağlantı ve destek arar. Her iki grup da dünyanın dört bir yanındaki akranlarıyla ağ kurmak için çeşitli araçlar kullanır. Kişisel öğrenme ağlarının hem öğretmenler hem de öğrenciler için sınıf deneyimini nasıl geliştirebileceğini anlamak önemlidir (Davis, 2013, s.6).

2.4.5.2 Kişisel öğrenme ağlarının önemi

Kişisel öğrenme ağlarını oluşturmak, öğrenenlerin tutkulu oldukları şeyle ilgili çalışmasını, kendi sınıflarını oluşturmalarını, müfredatını ve ders kitaplarını seçmesini, öğrenme ihtiyaçlarına özel olarak uyan araçlar kullanmasını sağlayarak özgür öğrenme süreçleri geliştirir (Richardson ve Mancabelli, 2011, s.13). Ayrıca öğrencinin farklı dijital alanlardaki bağımsız öğrenme deneyimlerine rehberlik etmek için kaynaklar ve tavsiyeler sağlar. Öğrenenler öğrenme hedeflerini gerçekleştirmek için çok sayıda kaynağa ve kişiye ulaşma fırsatı elde eder (Tour, 2017, s.185). Kişisel öğrenme ağları kişiselleştirilmiş, sürekliliği vurgulayan, kullanıcı için rahat araçlardan oluşan, başkalarıyla etkileşim kurmayı sağlayan ve işbirliği içinde çalışmada fırsatlar sunan bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenenlerin sosyal medyanın akıllı tüketicileri olmalarını sağlar (Davis, 2013, s.9).

Kişisel öğrenme ağlarında öğrenciler toplulukla beraber öğrenir, dijital okuryazarlık geliştirir, iyi ağ oluşturma becerileri edinir ve çevrimiçi olarak etkili bir şekilde işbirliği yapma yeteneğine sahip olur. Kişisel öğrenme ağları öğrencilerin gelecekte daha iyi bir konuma sahip olmaları için hazırlanmalarını sağlar (Ossiannilsson, Uhlin ve Creelman, 2014, s.66). Kişisel öğrenme ağlarındaki kilit nokta “birlikte öğrenme” fikridir. Ağa bağlı bir ortamda tekil uzmanlık kaynaklarına daha az vurgu yapılır ve bir grup olarak diyalog kurmaya ve birlikte öğrenmeye odaklanır. Kişisel öğrenme ağları, bireylerin hızla değişen bilgi dünyasında ilgili kalmalarını sağlayarak hem kişisel hem de mesleki gelişim için bir araç sağlarlar (Green, 2020, s.99). İnsanları ve elektronik öğrenme kaynaklarını birbirine bağlayan ağlardan oluşan kişisel öğrenme ağı, öğrenenlerin problem çözme ve başkalarıyla işbirlikçi çalışması için derin bilişsel beceriler geliştirmesine ve yaşam boyu öğrenme için gereken nitelikleri kazanmasına yardımcı olur (Tsang ve Tsui, 2017, s.230).

Moreillon (2016, s.69) kişisel öğrenme ağlarının bağlantılı ortamlarda öğrenenlerin öğrenme ihtiyaçları için neyin işe yaradığını belirlemesi, katılım sürecini stratejik bir şekilde düzenlemesi, işbirliğine dayalı bir öğrenme yaklaşımını benimsemesi ve yaşam boyu öğrenenler olması için fırsatlar sunduğunu belirtmiştir. Kişisel öğrenme ağları öğrencilere kişiselleştirilmiş öğrenme alanı yaratma, etkili bilgi paylaşımı yapma ve işbirlikçi yaratım için fırsatlar sunarken, öğrenciler ağ topluluğunda bir gruba aitlik olma hissi, ifade özgürlüğü, farklı bakış açılarıyla etkileşim kurma ve motivasyon birçok kazanım elde etmektedir (Harding ve Engelbrecht, 2015, s.182). Öğrenenlerin sosyal teknolojilerin olanaklarından yararlanarak insanlara, bilgilere ya da topluluklara zamana ve mekana bağlı olmadan bağlanmalarını sağlayan etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu yüzden kişisel öğrenme ağının, çok yönlü öğrenme için bir kanal olduğu konusunda farkındalığı arttırmak, öğrenmeye yönelik yenilikçi bir yaklaşımdır. (Oddone, Hughes, Lupton, 2019, s.115).

Bir kişisel öğrenme ağında öğrenen kişiler, öğrendiklerinin hayatları, kariyerleri ve özelemleri için değeri hakkında açık veya açık olmayan analizler yapacaktır. Öğrenenler yaptığı analizler sonucunda kişisel öğrenme ağlarını yeniden yapılandırarak öğrenme süreçleri hakkında çıkarımlarda bulunur (Kop, 2011, s.21). Kişisel öğrenme ağları, hem profesyonel hem de kişisel öğrenmeyi derinden etkileme potansiyeline sahiptir. Ağ kurma, öğrenenlerin kendi bağlantı kümelerini seçmesine olanak verir, motivasyonunu artırır, kişisel gelişimini teşvik eder ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme süreci

oluşturmalarına yardımcı olur. Ayrıca daha derin düşünme, iş birliği, uygulama topluluklarına katılma veya oluşturma fırsatlarına sunar (Nussbaum-Beach, 2012, s.26). Kişisel öğrenme ağları öğrencilerin bir araya gelerek iletişim kurmasını, elde ettiği kaynakları, bilgileri ve yeterlilikleri topluluk üyeleriyle paylaşmasını ve ağ ortamındaki etkileşimlerden öğrenmesini sağlar. Kişisel öğrenme ağları oluşturmak öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönetmelerini ve yaşam boyu öğrenen haline gelmelerini destekleyen önemli bir adımdır (Ivanova, 2009).

Kişisel öğrenme ağı ile coğrafya, arka plan, dil ve kültürün geleneksel engelleri şeffaf hale gelir. 21. yüzyıl eğitimcisi (rehber, koç, küratör) öğrencileri öğrendikleri dünyaya bağlar, içeriği basılı sayfadan özgürleştirir, yansıtıcı bilgi oluşturma faaliyetlerine katılmaları sağlar ve ağdaki mevcut fikirlere değer katmalarını sağlamak için kişisel öğrenme ağlarını oluşturmaları teşvik eder (Warlick, 2009, s.13). Öğrenciler bağlantıcılık teorisinde öğrenme hedefleri doğrultusunda kişisel öğrenme ağlarını tasarlar, oluşturur, besler ve büyütür. Kişisel öğrenme ağları öğrencilerin öğrenme ortamının ortak tasarımcıları haline gelmektedir (Crosslin, 2021, s.15). Kişisel öğrenme ağları, öğrencilere ağ bağlantılı öğrenme süreçlerinde yer alan insanlar, materyaller ve kaynaklar arasındaki bağlantıları görselleştirme fırsatı sunar. Öğrenciler yazma süreçlerinde bu görselleştirmeler aracılığıyla ağdaki öğrenme süreçlerine ilişkin çıkarımlarda bulunur (Tham, vd., 2021, s.8). Bu çıkarımlar doğrultusunda öğrenenlerin yazma süreçlerinde ilgi ve ihtiyaçlarına göre yazar ağlarını oluşturma, bağlantılarını yazma hedefleri doğrultusunda stratejik olarak sürdürmesi veya genişletmesi, ağ topluluğundaki okuyucu kitlesine yönelik farkındalık geliştirmesi için bağlantıcılık ve yazma eğitiminin bütünleştirilmesi gerekir.

2.3.5 Bağlantıcılık ve yazma eğitimi

Yazma gelişimine sadece bilişsel açıdan bakma eksik bir tuvale benzer. Yazmanın bir bütün olarak ele alınıp sosyokültürel faktörlerin yazma eğitime dahil edilmesi gereklidir (Graham, Gillespie ve McKeown, 2013, s.2). Yetenekli yazarlar yazmanın iletişimdeki rolüne, okuyucu kitlesinin ihtiyaçlarına ve yazma sürecindeki anahtar elementlere yönelik farkındalık geliştiren öğrenenlerdir (Wong, 1999, s.30). Okullar yazmanın sanatsal ve yaratıcı yönlerini vurgularken yazma eğitiminde öğrencilere kendini keşfetme fırsatı sağlamak amacıyla çocukların ilgi alanlarına hitap ederek duygu, deneyim ve düşüncelerini yazmaları teşvik edilmelidir (Graham, Harris ve McArthur 1991, s.310).

Günümüzde sürekli değişen ve gelişen teknolojiler öğrenenlerin ilgi alanlarını, iletişim kurma biçimlerini ve öğrenme süreçlerindeki tercihlerini değiştirmiştir. Günümüzde pek çok yaratıcı yazar yeni çıkan bir hikaye anlatma türü olarak dijital medya ve çevrimiçi okuryazarlığa ilgi duymaktadır (Skains, 2017, s.106). Yazma sürecindeki sosyal etkileşimler yazar kimliğini şekillendirirken aynı zamanda yazarı yansıtmakta ve “yazar kimdir?, yazarın yazmayı öğrendiği koşullar nelerdir?, yazma süreçleri kültür, tarih ve toplumdan nasıl etkilenir?” gibi soruların cevabı yazma eğitimi sürecini şekillendirmiştir (Schultz ve Fecho, 2000, s.52).

Bağlantıcılık teorisi yazma eğitiminin sosyokültürel yönüne vurgu yapar ve bağlantılı öğrenme ortamları öğrencilerin yazma süreçlerinde okuyucu kitlesiyle etkileşim sağlama, bağlantılı ortamlarda yazma süreçlerini yönetme ve yazar kimliklerini oluşturmada fırsatlar sunmaktadır. Dil, bağlantıcılığın değer verdiği ağ oluşturma kapasitelerini işler hale getirir. Dil, diyalog ve metinler aracılığıyla ağlar üzerindeki öğrenme sürecini gerçekleştirir. Dili bir yansıtma aracı olarak gördüğümüzde, çevrimiçi eğitimi dönüştürmek için bağlantıcılığı yazma eğitimine taşımak gereklidir (Dennis, 2020, s.305). Bağlantıcılık teorisinin ağlar üzerinde öğrenmeye sunduğu yaklaşım, dil öğretimi sürecinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarının sunduğu işbirliği içinde çalışma, farklı bakış açılarıyla etkileşim kurma, bol miktarda kaynağa erişim sağlama gibi fırsatlardan yararlanması için eğitimcilere yol göstermektedir (Al-Shehri, 2011, s.28). Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için ağ tabanlı öğrenme sistemlerinde bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağlarının kullanılması etkileşimli, işbirliğine dayalı ve esnek ortamlar oluşturmak için fırsat sunmaktadır (Setiawan, 2012, s.153). Dil öğretiminde kişisel öğrenme ağlarını haritalandırılması işbirlikçi öğrenme sürecini destekler, insanlarla ve ağlarla etkileşim kurulmasını sağlar ve kolektif bilgi inşasını kolaylaştırır (Weiland, Barcellos ve Reateugi, 2022, s.12).

Bağlantılı öğrenme ortamları yazma süreçlerinde akran değerlendirmeleri için esnek bir ortam sağlar, çok çeşitli kaynaklara ve farklı bakış açılarına ulaşmada fırsatlar sunar, öğrencilerin seslerini özgürce ifade edebilmeleri için çağdaş alanlar yaratır. Öğrenciler yazma süreçlerinde besteci rolü üstlenir ve öğrenme ortamlarının mimarları haline gelir (Abrams, 2013, s.395). Öğrencilerin bağlantılı öğrenme alanlarında, farklı bakış açılarıyla etkileşim kurması, kimliklerini birlikte inşa etmeleri, başkalarının katkılarına değer vererek ve işbirliği içinde farklı yeteneklerin birlikte çalışması ağ topluluklarında yazma

süreçlerini nasıl yönlendirdiklerine ilişkin resim sunmaktadır (Al-Maawali, 2022, s.315). Yazma becerilerinin geliştirilmesinde, bağlantılı öğrenme ortamı tasarımları etkileşim ve akran değerlendirmelerini aktif hale getirir. Böylece öğrencilerin yazma ürünlerini planlama, tasarlama, paylaşma ve değerlendirme aşamalarında zaman, alan, kaynak ve çoklu bakış açıları açısından yapıcı destek sağlar (Dron ve Ostashevski, 2015, s.60).

Bağlantıcılık teorisinin öğrenme ilkeleri öğrenenlerin içeriği ve kaynağı sorgulayan eleştirel editörler, kaynakları organize eden kütüphaneciler, tartışmalara katılarak ve projeler üzerinde işbirliği yaparak çevrimiçi koroya sesini ekleyen yaratıcılar olmasını sağlamaktadır (McElvaney ve Berge, 2009). Öğrencileri küresel iş gücüne ve kültürlerarası değişime hazırlamak için, yazma öğretiminde bağlantıcılık teorisini temel alan kişisel öğrenme ağlarının görselleştirilmesi, tartışılması ve öğrencilerin ağına bağlı öğrenme stratejileri geliştirmeleri teşvik edilmelidir (Tham, Duin, Veeramoothoo ve Fuglsby, 2021, s.1). Öğrencilerin ikna edici yazma becerilerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri, ikna edici usta yazarlar olmaları, sürekli değişen ve karmaşık hale gelen bağlantılı dünyada esnek ve özerk öğrenenler olmalarını sağlamak için bağlantıcılık teorisinin ikna edici yazma eğitimiyle bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda ikna edici eğitimi, bağlantıcılık teorisi ve yazma becerisi ile bağlantıcılık teorisi arasındaki ilişkilerin alan yazına yansımaları incelenmiştir.

2.5 İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde yurt içinde ve yurt dışında e-öğrenme ortamlarında yazma eğitimi ile ilgili araştırmalar, bağlantıcılık ile ilgili araştırmalar ve bağlantıcılık ve yazma eğitiminin birlikte ele alındığı araştırmalara yer verilmiştir.

2.5.1 İkna edici yazma eğitimi ile ilgili araştırmalar

Wijekumar, Harris, Graham, Lei (2022) “A teacher technology tango shows strong results on 5th graders persuasive writing” adlı çalışmada ilköğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmek amacıyla öz düzenleme stratejilerine ilişkin uygulamalar gerçekleştirmiştir. Uygulama süreci 12 hafta sürmüştür. İlk olarak çocuklara kaynak materyalleri nasıl okuyacaklarını, metindeki önemli fikirleri nasıl seçeceklerini, ana fikirleri nasıl oluşturacaklarını ve özet yazacaklarını öğretmek için metin yapısı stratejisine yönelik web tabanlı akıllı öğretim sistemi (ITSS), kullanılmıştır. İkinci olarak, ikna edici yazma sürecinin planlanması ve yazılmasıyla ilgili talimatlar, öz düzenlemeli strateji geliştirme (SRSD) modeli kullanılmıştır. Üçüncüsü, ilköğrenci üst sınıf çocuklarına

öğretilen ikna edici yazma stratejilerinin öğrenilmesini ve ustalaşmasını kolaylaştırmak için “We Write” web tabanlı araçlar kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ikna edici yazma sürecinde öz düzenleme stratejilerine dayalı web tabanlı yazma programının ilkokul öğrencilerinin planlama ve yazma aşamalarını geliştirdiğini belirtmişlerdir. “We Write” uygulaması ve öz düzenleme stratejilerine dayalı ağ tabanlı uygulamaların ikna edici yazma eğitiminde kullanılması için önerilerde bulunulmuştur.

Escott ve McCrudden (2022) “Investigating self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary school students in Aotearoa/New Zealand” adlı çalışmada düşük sosyoekonomik düzeye sahip çeşitli ilkokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmek amacıyla öz düzenleme stratejilerine dayalı ikna edici yazma eğitimi gerçekleştirmiştir. Araştırma tek gruplu deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını yaşları 9-11 arasında olan 24 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulamadan önce ve sonra, öğrencilere yazma görevlerini ve yazma bilgileriyle ilgili bir anketi uygulanmıştır. Uygulama süreci 5 hafta sürmüştür. Sonuçlar, eğitimden sonra öğrencilerin ikna edici yazma performansını geliştirdiğini göstermiştir. Araştırmadan elde edilen bu bulgular doğrultusunda öğrencilerin ikna edici yazma süreçlerinde öğrendikleri stratejileri güvenle ve akıcı bir şekilde kullandıklarının görüldüğü aynı zamanda yazma sürecinin yalnızca daha yetenekli yazarlar için değil, aynı zamanda gelişmekte olan yazarlar için de akmasını sağladığı belirtilmiştir. Araştırmada öğretmenler için başlangıçta stratejiye daha fazla ve yazma pratiğine daha az odaklanmaları gerektiği önerilmiştir.

Saaty (2020) “The rhetoric of Twitter in terms of the Aristotelian appeals (“logos, ethos, and pathos”) in ESL/EFL” adlı çalışmada ikna edici yazma eğitiminde retorik araçların öğretilmesinde bir eğitim aracı olarak Twitter'ın nasıl kullanılabileceğine ilişkin öneriler sunmak amaçlamıştır. Bu doğrultuda çalışmada Twitter, yabancı dil eğitim ortamlarında retorik araçlar açısından yazma yeterliliğinin temellerini öğretmek için nasıl bir araç olarak hizmet edebilir? sorusuna ilişkin cevaplara yer verilmiştir. Araştırmada Twitter kullanıcılarının içerikleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda kullanıcıların takipçi sayılarını arttırmak, daha görünür hale gelmek amacıyla mesajlarında etik çekicilik ve mantıksal akıl yürütmeye ilişkin teknikleri kullandıkları görülmektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin retorik farkındalığını ve farklı yazı türlerini anlamalarını desteklemek için yabancı dil eğitim ortamlarında Twitter'ın kullanımı vurgulanmaktadır.

Fan, Liyanawatta, Yang ve Chen (2019) “Using digital map tools to assist learning of argumentative essay writing” adlı araştırmada ilkokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmek amacıyla argüman haritası ve kavram haritasını içeren dijital öğrenme sistemi tasarlamış ve etkisini belirlemiştir. Deneysel olarak tasarlanan araştırmanın katılımcılarını 346 ilkokul öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama süreci 20 hafta boyunca sürmüştür. Araştırmadan elde edilen analizler doğrultusunda deney grubu öğrencilerinin argüman oluşturma ve ikna edici yazma becerilerinde kontrol grubu öğrencilere göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda argüman haritası oluşturma sürecini içeren dijital öğrenme sistemlerinin öğrencilerin iddia, sebep ve kanıt, iddiayı destekleyen ve karşıt iddiayı çürüten argümanlar oluşturma becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir.

Huh ve Lee (2019) “A search for EFL college student’s culture-related rhetorical templates of argumentative writing” adlı araştırmada dil öğrencilerinin argümantasyon oluşturma süreçlerinde kullandıkları retorik araçlarındaki kültürel yansımaları keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde vaka çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını ikinci dil olarak İngilizce öğrenimi gören 4 dil sınıfı öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri öğrencilerin ikna edici yazma metinlerinden ve öğrencilerle yapılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin argüman oluşturma sürecinde ana iddialarını ve tez ifadelerini belirtirken tercih ettikleri retorik stratejilerine kültürel kimliklerini yansıttıkları belirtilmiştir.

Engstorm (2019) “Practicing invention and style: Writing a persuasive résumé profile summary (like a Wikipedia entry)” adlı çalışmada üniversite öğrencilerinin ağ bağlantılı ortamlarda ikna edici yazma becerilerini geliştirmek amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını iş iletişimi dersi alan üniversite birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerden “Wikipedia” aracını kullanarak iş yaşamına ilişkin özgeçmişlerini yazmalarını istenmiştir. Uygulama süreci 5 hafta sürmüştür. Araştırmanın verileri öğrencilerin oluşturduğu özgeçmiş metinlerinden yararlanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen analizler sonucunda uygulamanın öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini geliştirdiği ve daha fazla hedef kitleye ulaşmak için stratejiler geliştirdiği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda “Wikipedia” ağ aracının öğrencilerin etkili iş iletişimi geliştirme süreçlerinde ikna edici özgeçmiş oluşturmalarını geliştirdiği

belirtilmiştir. Ağ bağlantılı öğrenme ortamlarının ikna edici yazma süreçlerinde kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Lonigro, Longobardi ve Laghi (2018) “Narrative and persuasive texts written by pupils across primary school” adlı çalışmada, ilkököl öğrencilerinin ikna edici yazma metinleri ve hikaye metinlerinde kullandıkları dil ve anlatım özellikleri ve kelime seçimleri karşılaştırmak amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 3 ve 5. sınıflarda öğrenim görmekte olan 162 ilkököl öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde öğrencilere ikna edici metin ve hikaye türünde yazma uygulamaları yaptırılmıştır. Öğrencilerin yazı ürünlerinden elde edilen analizler doğrultusunda hikaye türünde ikna edici yazıya kıyasla daha fazla kelime ve bağımsız önermeler kullandığını göstermiştir. İkna edici metinlerde ise hikayelere göre çok sayıda bağımlı önerme ve duygusal durumları betimleyen kelimeler kullanıldığı görülmektedir. Üçüncü sınıfa giden öğrenciler, daha büyük öğrenciler tarafından yazılan metinlerle karşılaştırıldığında, daha az sayıda kelime ve önerme ve daha fazla bağlantılı önerme kullanımıyla elde edilen daha kısa ve daha basit metinler ürettikleri belirtilmiştir. Araştırmada ikna edici metinlerde ilkököl öğrencilerinin daha kısa metinler oluştururken daha fazla bağlantılı cümleler kullanarak yazma amaçlarına uygun dilsel stratejileri kullanarak yazma amaçları ve metin türleri arasındaki farkındalığı geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Beyreli ve Konuk (2018) “Altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma” adlı çalışmada süreç temelli yazma modelinin altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 18 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 15 haftalık uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler öğrenci ürünleri, ikna edici metin için değerlendirme rubriği, analiz metinleri, kontrol listesi, araştırmacı ve öğrenci günlükleri kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen analizler doğrultusunda ikna edici metin oluşturma ve analiz etme becerilerini geliştiği ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin gerekçelendirme, geçiş ifadeleri ve destekleyici nedenler sunma konusunda geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kan ve Erbaş (2017) “Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın katılımcılarını 309 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırma tarama deseni olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, ikna edici metin formu ve ikna edici yazma ölçme aracı ile toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler bağımsız gruplar t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin yeterli seviyede olmadığı ve öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin cinsiyet, ailenin aylık geliri, iki/tek dilli olma ve Türkçe ders notu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Nelson (2016) “Developing persuasion knowledge by teaching advertising literacy in primary school” adlı çalışmada reklam okuryazarlığının ilköğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine olan etkisini belirlemek amaçlamıştır. Deneysel olarak tasarlanan çalışmada araştırmanın katılımcılarını 8-9 yaş arasındaki ilköğrenim 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Uygulama süreci üç hafta sürmüştür ve öğrencilerle reklam okuryazarlığına ilişkin etkinlikler düzenlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin mesaj yaratıcısı, satış amacı, ikna edici strateji ve hedef kitle hakkındaki anlayışlarında önemli artışlar olduğu belirtilmiştir. Sonuçlar doğrultusunda reklam okuryazarlığı bağlamında müfredat geliştirme, iyileştirme ve uygulama önerileri tartışılmış ve reklam okuryazarlığının müfredata dahil edilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Beard, Burrell ve Homer (2016) “Investigating persuasive writing by 9–11 year olds” adlı çalışmada ilköğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin geliştirilmesinde reklam metinlerini kullanmanın etkisini belirlemek amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 9-11 yaş arasındaki 112 ilköğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama 12 aylık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Araştırma keşifsel karma desen olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın sonucunda reklam yazma konusunda uygun şekilde desteklenen deneyimin, çocukların diğer ikna edici yazı biçimleriyle başa çıkma becerilerine katkıda bulunabileceği belirtilmiştir. Analizler sonucunda öğrencilerin reklam metinlerinde ikna edici stratejiler olarak kalın yazı tipi, vurgulu büyük harfler, fiil ve isim öbeklerinin kullanımındaki artış, ikna edici noktaların dahil edilmesi ve geliştirilmesi, kısa bir özet ve kesin bilgilerin kullanımı ve slogan kullanımının yer aldığı belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar doğrultusunda ikna edici yazma eğitiminde reklam metninin kullanılabileceği belirtilmiştir. Çalışmada gelecekteki çalışmaların, çocuklara çalışmalar hakkında yorum yapma, 5. ve 6. sınıf metinlerini karşılaştırma, bunları

oluştururken yaptıkları bazı seçimleri açıklama ve ikna edici tekniklerde görsel ve sözel olmayan imgelerin rolünü ele alma gibi keşiflerle genişletilebileceği ifade edilmiştir.

Boon (2015) “The role of training in improving peer assessment skills amongst year six pupils in primary school writing: an action research enquiry” adlı araştırmada ilkökul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmede akran değerlendirmelerinin ve geri bildirimlerinin rolünü araştırmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın amacı, ilkökul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmek olarak ifade edilmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilere bir zaman yolcusuna ikna edici bir mektup ve ikna edici bir iş başvuru mektubu yazmaları istenmiştir. Araştırmanın verileri gözlemler, görüşmeler ve öğrenci ürünleri olan zihin haritaları aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler tematik analiz yoluyla analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akranların yazılarını değerlendirmede ölçütlerin belirlenmesinin ve kontrol listelerinin verilmesinin yazma hedeflerini başarıp başarmadıklarına daha fazla odaklarını ve yazma süreçlerini düzenleme süreçlerini geliştirdikleri belirtilmiştir. Aynı zamanda akranlarına daha odaklı ve strateji içeren bildirimlerde bulunmuşlardır. Akran değerlendirmelerinin ilkökul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin kalitesini arttırdığı ifade edilmiştir.

Hill (2015) “Publishing a student-written argumentative dictionary as an ebook” adlı çalışmada ikna edici yazmalarını geliştirmelerinde retorik araçları öğretmek amacıyla ikna edici elektronik sözlük hazırlamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda ikna edici yazma eğitiminde elektronik sözlük oluşturmanın öğrencilerin, kendilerinin ortak yazar olduklarını, ikna edici yazma sürecinde işbirliğini arttırdığı akran değerlendirmeleriyle beraber editör rolünü üstlendikleri, kitabın tamamının kalitesinin her bir girişin kalitesine bağlı olduğunu ve işbirliğinin kalitesine yönelik farkındalık kazandıkları belirtilmiştir. Araştırmada retorik farkındalıkları geliştirmek ve yazma sürecinde işbirliğinin önemini arttırmak, akran değerlendirmelerinin sunduğu fırsatlardan yararlanmak ve öğrencilerin kendi ve topluluk üyelerinin yazma süreçlerinde editör rollerini benimsemeleri için çevrimiçi öğrenme ortamlarının ikna edici yazma süreciyle bütünleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Morton-Standish (2014) “Using to online media write extended persuasive text” adlı araştırmada ikna edici metin yazma sürecinde çevrimiçi medya bir araç olarak nasıl kullanılabilir? sorusuna cevap vermeyi amaçlamıştır. İkna edici bir şekilde yazmak için

çevrimiçi medyayı kullanma stratejileri önerilmektedir. Araştırmada öğrencileri çevrimiçi medya kullanımı yoluyla ikna edici yazma görevine dahil etmek için tasarlanmış dört motive edici stratejiyi ele alınmaktadır. Bu doğrultuda öğrencilerin argümanlarını desteklemek, gerçek kitleleri ikna etmek, işbirliği içinde ve topluluğa yaratıcı katkılarda bulunarak yazmak için öğretim modelleri önerilmiştir. Araştırma sonucunda çevrimiçi medya araçlarının öğrencilere çevrimiçi konular ve izleyici kitlesi sağlayarak gerçek dünyanın taleplerini yerine getirdiği ve öğrencilerin ikna edici yazma sürecinde hedef kitleye olan farkındalığını geliştirdiği belirtilmiştir. Bulgular doğrultusunda dikkatli planlama ve yaratıcılıkla çevrimiçi medya, öğrencileri kapsamlı ikna edici metin yazma becerilerini geliştirmeye motive edecek şekilde yazma öğretimine dahil edilebileceği edilmiştir.

Anderson (2008) “The elementary persuasive letter: Two cases of situated competence, strategy, and agency” adlı çalışmada ilkökul çağındaki çocukların ikna edici yazma süreçlerinde kullandıkları stratejileri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda ilkökul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinden ikna edici mektuplar yazmaları istenmiş ve elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Araştırma vaka çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin ikna edici mektupları eleştirel söylem analizi yoluyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin, kültürel olarak öğrenilen söylemlerden yararlanarak farklı tepki kalıpları sergiledikleri, farklı hedef kitlelerine uygun olarak ikna edici dil kullandıkları, argüman oluşturma ve dil anlatım stratejilerini belirleme süreçlerinde hedef kitlenin merkezde yer aldığı belirtilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin ikna edici mektuplarını argüman oluşturma ve dil anlatım stratejileri yoluyla ele aldıkları belirtilmiştir. Araştırmada çocukların tartışmacı yeterliliğini gözlemlemek ve geliştirmek ve çeşitli okullarda çocuklar için ikna edici yazmanın gücü ve yeri konusunda devam eden araştırmalar olması gerektiğini önerilmektedir.

2.5.2 Bağlantıcılık ile ilgili araştırmalar

MacLellan (2022) “Connectivism applied to English as an additional language students” adlı araştırmada bağlantıcılık teorisinin temel ilkeleri doğrultusunda İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenenler için stratejiler geliştirerek dil öğretimine nasıl uygulanacağına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması şeklinde tasarlanmıştır. Araştırmada öğrencilerle yarı yapılandırılmış

görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, işbirlikçi öğrenmenin önemi, dijital öğrenmede eşitlik ve erişimin gerekliliği, bilgi ve bilginin dijital bir bağlamda nasıl algılandığı ve iletildiğiyle ilgili gelişen kavramlar ve okulların etrafımızdaki dünya gibi evrimleşme sorumluluğuna sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Araştırmada, EAL öğrencilerinin, giderek dijitalleşen bir dünyada bilginin nasıl depolandığını ve dağıtıldığını kabul eden bir öğrenme planıyla daha bağlantılı bir müfredattan faydalanması önerilmiştir.

Weiland, Barcellos ve Reateugi (2022) “Pieces of Knowledge: Connectivist maps as allies of language learning” adlı araştırmada ikinci dil olarak İngilizce öğretiminde bağlantıcı haritaları içeren “AVA PoK” adlı uygulamanın etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Tasarım tabanlı olarak tasarlanan araştırmada uygulama zihin ve kavram haritalarının birleşimini ele alacak şekilde geliştirilmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinde “AVA PoK” uygulamasını öğrenciler deneyimledikten sonra kişisel öğrenme ağlarını haritalandırmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda bağlantıcı öğrenme ortamında kişisel öğrenme haritalarının kullanılmasının işbirlikçi öğrenme sürecini desteklerken diğer insanlarla ve kaynaklarla etkileşim aracılığıyla bilgi inşasının gerçekleştirildiği ve dil öğretiminde kolaylaştırıcı işlevi gördüğü belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda bağlantıcılık teorisinin ilkeleriyle bütünleştirilmiş kişisel öğrenme ağı haritalara yönelik mobil uygulama geliştirilebileceği önerisinde bulunulmuştur.

Oddone (2022) “The nature of teachers’ professional learning through a personal learning network: Individual, social and digitally connected” adlı araştırmada bağlantılı ortamların ve kişisel öğrenme ağlarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Durum çalışması olarak tasarlanan araştırmada katılımcılar 13 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada öğretmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen analizler doğrultusunda öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları ve ilgi alanlarını paylaşmak için akranlarıyla bağlantı kurduğu, esnek, işbirliğine dayalı, geri bildirimlerle desteklenen bir ortam yarattığı belirtilmiştir. Ayrıca kişisel öğrenme ağları oluşturma sürecinin sosyal ağ araçlarını mesleki gelişimleri için hedef odaklı kullanmalarını sağladıkları belirtilmiştir. Araştırma sonucunda ve mesleki gelişim için esnek, yenilikçi ve ağ bağlantılı yöntemlerin geliştirilebileceği önerilmiştir.

Ekoç (2020) “No teacher is an island: technology-assisted personal learning network (pln) among English language teachers in Turkey” adlı çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde teknoloji destekli kişisel ağları nasıl kullandıklarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın katılımcılarını 312 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada verileri toplamak amacıyla öğretmenlere anket uygulanmıştır. Verilerin analizinde açık uçlu sorular için tematik bir analiz yapılırken, kapalı uçlu sorular için frekans ve yüzdelere alınmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda İngilizce öğretmenlerinin teknoloji destekli kişisel ağları bir paylaşım ve öğrenme platformu olarak kullandıkları ve kişisel ağlar aracılığıyla yakın çevreleriyle ilişkilerinin sınırlarını genişlettikleri belirtilmiştir.

Utecht ve Keller (2019) “Becoming relevant again: Applying connectivism learning theory to today’s classrooms” araştırmasında bağlantıcılık teorisinin üniversitelerde nasıl uygulanacağına ilişkin önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Bağlantıcılık teorisinin 8 temel ilkesini incelemiş ve yükseköğretimde bu ilkelerin nasıl uygulanacağına ilişkin örnekler vermiştir. Öğrenenleri sürece dahil etmek için “Youtube, Google Maps, Wikipedia, Twitter ve Google Doc” gibi araçların etkili olduğunu belirtmiştir. Okulların internetin sunduğu fırsatlardan yararlanması ve işbirliğine dayalı öğrenme ortamları tasarlaması için bu tür çalışmalara dahil olması gerektiğini ve bağlantıcılığın ilkelerini benimsemesinin gerekliliğinden bahsetmiştir.

Chen ve Hu (2018) “Enhancing L2 learner’s critical thinking skills through a connectivism-based intelligent learning system” adlı çalışmada ikinci dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğretimini daha etkili hale getirmeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda araştırmada bağlantıcılık teorisine dayanan “Rain Classroom” mobil uygulaması geliştirilmiş ve dil öğretiminde etkisi belirlenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 112 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma ön test-son test eşdeğer olmayan iki grupta yarı deneysel tasarım uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen veriler “t testi” ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, bağlantıcılık temelli öğrenme sistemini deneyimleyen deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerindeki yeterliliklerin kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda bağlantıcılık temelli öğrenme sistemlerinin ikinci dil öğretimindeki etkilerine yönelik daha fazla araştırma yapılması gerektiği önerilmiştir.

Borna ve Fouladchang (2018) “The motivational outcomes of connectivism theory in EFL” adlı çalışmada dil öğrencileri arasında bağlantısal öğretim yönteminin iletişimsel dil öğretim yöntemiyle karşılaştırıldığında akademik öz yeterlilik ve görev değeri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deneysel desen olarak tasarlanan araştırmanın katılımcılarını lise 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Elde edilen analizler sonucunda bağlantısal öğretim yönteminin iletişimsel dil öğretim yönteminden önemli ölçüde daha etkili olduğu belirtilmiştir. Araştırma sonucunda bağlantısal öğretim yönteminin, görev seçimi için sosyal çekicilikleri ve çeşitliliği artırarak öğrencilerin öz yeterliliğini ve görev değerini artırmak için benzersiz fırsatlar sağladığı sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler için akademik öz yeterlilik ve görev değerini artırmak amacıyla bağlantıcılık öğretim yönteminin uygulanmasını önerilmektedir.

Wang, Anderson ve Chen (2018) “How learners participate in connectivist learning: an analysis of the interaction traces from a cmooc” adlı çalışmada öğrencilerin bağlantıcılık teorisini içeren öğrenme ortamlarına katılımlarına ilişkin betimlemeler sunulmasını amaçlamıştır. Araştırmada 6 haftalık açık çevrimiçi dersler, bloglardan, sosyal medya gruplarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik ve sosyal ağ analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, öğrenenlerin öğrenmelerini desteklemek için kullandıkları teknolojiyi incelemek için kullanılırken, sosyal ağ analizi farklı alanlardaki katılımcılara ve bağlantısal öğrenmeye katılım kalıplarına odaklanmak için kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için birden fazla teknolojiyi kullandığı belirlenirken, bağlanma kalıpları bağlantısız yüzenler, bağlantılı gizlice izleyenler, bağlantılı katılımcılar ve aktif katkıda bulunanlar olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal medyadaki aktif katılımın açık çevrimiçi derslerden daha fazla olduğu ve konu oluşturmada etkileşimin önemli olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda esnek, etkileşim ve işbirliğine dayalı, çeşitlilik ve özerkliğin yer aldığı bağlantıcılık ilkelerine uygun öğrenme ortamlarının tasarlanması gerekliliği belirtilmiştir.

Milligan, Littlejohn, Margaryan (2013) “Patterns of engagement in connectivist moocs” adlı çalışmada bağlantılı çevrimiçi derslerindeki öğrenme deneyiminin farklı becerilere, motivasyonlara ve eğilimlere sahip öğrenciler açısından etkili olan faktörlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını 29 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veriler öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler

aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada verilerin analizi sonucunda katılım kalıpları ve katılımı etkileyen faktörler belirlenmiştir. Araştırma sonucunda aktif katılım, pasif katılım ve gizlenme olmak üzere üç tür katılım kalıbı ortaya çıkarken, katılımı etkileyen faktörler ise güven, önceki deneyim ve motivasyon olarak belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarının bağlantılı öğrenme ortamı tasarlama süreçlerinde eğitimciler, okullar ve çevrimiçi öğrenme ortamları tarafından dikkate alınabileceği önerilmiştir.

Setiawan (2012) “Development of personal learning network system to build e-literacy” adlı çalışmada yüksek okuryazarlık yaratmak amacıyla kişisel öğrenme ağlarının dahil olduğu elektronik kütüphane geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda "Elit öğrencileri oluşturmak için çaba gösteren yüzen kişisel öğrenme ağı" başlığıyla kültürel okuryazarlığı geliştirmek için öğrenciler tarafından bir öğrenme aracı olarak kullanılabilecek bir model ve e-öğrenme sistemi oluşturulmuştur. Bu sistem, Facebook ve Twitter gibi en son kişisel ağ araçlarının kullanımını barındırmaktadır. Kullanılan araştırma yöntemi, ön çalışma, planlama, geliştirme ve uygulama ve değerlendirme olmak üzere dört adıma ayrılmış bir Araştırma ve Geliştirme (Ar-Ge) yöntemidir. Araştırmada, öğrencilerin bağlantılı öğretim sistemlerine yönelik eğilimlerini ortaya çıkarmak için görüşleri belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ağ tabanlı öğrenme sistemlerinde kişisel öğrenme ağlarının kullanılmasının okuryazarlık sürecinde etkileşimli, işbirliğine dayalı ve esnek öğrenme ortamını oluşturmak için fırsatlar sunduğu belirtilmiştir.

Al-Shehri (2011) “Connectivism: A new pathway for theorising and promoting mobile language learning” adlı çalışmada bağlantıcılığın üniversite öğrencilerinin dil öğreniminde işbirlikçi bir öğrenme deneyimine etkisini belirlemek amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını İngilizce dersi alan 33 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama sürecinde bağlantıcılık teorisinin ilkelerinin dil öğretimiyle bütünleştirilmesi doğrultusunda “Facebook” gibi sosyal ağ araçları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sosyal ağ araçlarının dil öğreniminde işbirliği ve etkileşim sağladığı ve bağlantıcılığın ağ tabanlı araçların kullanıldığı dil öğrenimi sürecinde daha fazla işbirlikçi öğrenme fırsatlarını yaratacak etkinlikleri tasarlama sürecinde etkili bir öğrenme paradigması olabileceği belirtilmiştir.

McElvaney ve Berge (2009) “Weaving a personal web: Using online technologies to create customized, connected, and dynamic learning environments” adlı araştırmada

kişisel ağ teknolojilerinin öğrenciler tarafından nasıl kullanılabileceğini ve kişisel ağ teknolojileri ile bağlantıcı öğrenme ilkeleri ile arasındaki ilişkinin belirlenmesini amaçlamıştır. Kişisel öğrenme ağları oluşturulurken “Blogger, Twitter, Yammer, Google” gibi araçların kullanımı örnek verilmiştir. Sonuç olarak kişisel öğrenme ağlarında öğrenenlerin içeriği ve kaynağı sorgulayan eleştirel editörler, kaynakları organize eden kütüphaneciler, tartışmalara katılarak ve projeler üzerinde işbirliği yaparak çevrimiçi koroya sesini ekleyen yaratıcılar olması gerektiğini belirtirken öğretmenlerin bunu teşvik etmesi gerektiğini belirtmektedir

Pettenati ve Cigognini (2007) “Social networking theories and tools to support connectivist learning activities” adlı çalışmada sosyal ağ teorileri ve araçlarının sağladığı olanakları ele almaktadır. Öğrenme etkinliklerinde yol gösterici olması için bağlantıcı öğrenmenin aşamalarını izleyen ve “farkındalık alıcılık kapasitesi, temel beceriler, sosyal iklim, motivasyon ve grup kültürü” gibi bağlantılı öğrenmenin etkinleştirme koşullarını içeren öğrenme modeli sunulmuştur. Araştırma sonucunda bağlantıcı öğrenmenin aşamalarını ve etkinleştirme koşullarını gösteren modelin örgün eğitim koşullarında uygulanabileceği belirtilmiştir.

2.5.3 Bağlantıcılık ve yazma eğitimi ile ilgili araştırmalar

Al Maawali (2022) “Experiential writing through connectivism learning theory: a case study of English language students in oman higher education” adlı çalışmada öğrencilerin bağlantıcılık öğrenme teorisini kullanarak kendi yazılarını nasıl anlamlandırdıklarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırma durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını birinci sınıf 43 ELT öğrencisi oluşturmaktadır. Uygulama sürecinde süreç temelli yazma yaklaşımı ile bağlantıcı öğrenme teorisi birleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin işbirlikçi yazma eylemlerini anlamalarını derinleştirdiğini, öğrencilerin metin oluşturma yaklaşımlarını anlamalarında gelişmelere yol açtığı belirtilmiştir. Alan yazındaki araştırmalar incelendiğinde ikna edici yazma ve bağlantıcılığın birlikte ele alındığı araştırma yer almamaktadır. İkna edici yazma becerisinin geliştirilmesi bağlantıcılık temelli yazma eğitiminin uygulanması gerektiği önerilmiştir.

Tham, Duin, Veeramoothoo, Fuglsby (2021) “Connectivism for writing pedagogy: Strategic networked approaches to promote international collaborations and intercultural learning” adlı çalışmada bağlantıcı öğrenme için üç öğrenme ortamı modeli sunmuş ve

bunların öğrencilerin yazma becerilerine etkisi incelenmesini amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını farklı kültürlerden oluşan üniversite öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinde bağlantıcılık ilkelerine göre öğrenme ortamı tasarlanmıştır. Uygulama süreci sonunda öğrencilere yazma sürecine ilişkin kişisel öğrenme ağlarını haritalandırmaları istenmiştir. Araştırmada veriler öğrencilerle yapılan görüşmelerden ve kişisel öğrenme ağı haritalarından elde edilmiştir. Elde edilen bağlantılı öğrenmenin adımlarıyla ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Analizler sonucunda farklı kültürlere sahip olan öğrencilerin yazma süreçlerinde kişisel öğrenme ağlarını oluştururken kültürlerini ve kimliklerini yansıtan yollar benimsediğini belirtilmiştir. Araştırma sonucunda etkileşimli, işbirliğine dayalı, kültürlerarası farklılıkları yazma eğitimine taşıyan bağlantıcılık teorisinin öğrenme ortamlarına dahil edilmesi ve bunların öğrenciler tarafından görselleştirilmesinin yazma sürecini ve ağlar üzerindeki öğrenmelerini yönetmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir.

Zhou (2018) “Empirical study on the effectiveness of teaching model of college english writing within blended learning mode” adlı araştırmada bağlantılı öğrenme ilkeleriyle süreç temelli yazma yaklaşımlarının birleştirildiği öğretim modelinin öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İngilizce dersi alan yazma sınıflarındaki 64 öğrenci oluşturmaktadır. Deneysel desen olarak tasarlanan araştırmada uygulama süreci 16 hafta sürmüştür. Ön test ve son test uygulamalarından elde edilen veriler “t testi” ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda bağlantılı öğrenme ilkelerine göre yazma eğitimi alan deney grubu öğrencilerinin “içerik yeterliliği, organizasyon ve dil kullanımı” bakımından önemli ölçüde geliştiği sonucu elde edilmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bağlantıcılık teorisinin yazma eğitimiyle bütünleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Abrams (2013) “Peer review and nuanced power structures: writing and learning within the age of connectivism” adlı araştırmada bağlantılı öğrenme ortamlarındaki akran geri bildirimlerinin ortaokul öğrencilerinin yazma eğitimlerine olan yansımalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcılarını İngilizce dersi alan 4 tane ortaokul sınıfı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri sınıf gözlemleri, öğretmen görüşmeleri, çevrimiçi öğrenci alanlarından ve öğrenci eserlerinden elde edilmiştir. Analizler sonucunda bağlantılı öğrenme ortamlarının öğrencilere akran değerlendirmeleri için esnek ortam

sağladığını, çok çeşitli kaynaklara ulaşmada fırsatlar sunduğu, farklı bakış açılarını ifade etmek için olanak sağladığı, öğrencilerin yazma süreçlerinde besteci öğretmenlerin ise gözlemci rolünde oldukları belirtilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda araştırma sonucunda bağlantılı öğrenme ortamlarının, öğrenci seslerinin özgürce ifade edilmesi için çağdaş alan yaratarak öğretmenlerin öğrenme ortamlarının mimarları olabileceği önerilmiştir.

Alan yazındaki yansımalar incelendiğinde öğrenenlerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bağlantıcılık teorisinin ağlar üzerinde öğrenme sürecine, öğrenen rollerine ve öğrenme ortamlarına ilişkin sunduğu prensiplerin ağ bağlantılı öğrenme ortamlarındaki yazma eğitime ilişkin bir anlayış sunduğu ve yön sağladığı görülmektedir. Bağlantıcılık teorisi, çevrimiçi öğrenmeye ilişkin yaklaşımları sadece uygulamaların kullanılmasının etkisini analiz etmekten daha farklı bir boyuta taşıyarak öğrenme sürecine, öğrenen rollerine ve öğrenme ortamları tasarımına ilişkin net bir anlayış sunar. Öğrenenler bağlantılı öğrenme ortamlarında etkileşimli, işbirliğine dayalı, geri bildirimlerin kolaylıkla elde edildiği, gerçek okuyucu kitlesini içeren ve özerklik kazandıkları yazma ortamı elde eder. Bağlantıcılık temelli kişisel yazar ağlarıyla ağ bağlantılı yazma süreçlerini planlar, izler ve değerlendirir. Yurt içindeki bağlantıcılığı temel alan araştırmalar öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerini almaya yöneliktir. Yurt dışındaki araştırmalar ise üniversite öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmeye yöneliktir. İlkokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin geliştirilmesi için ikna edici yazma eğitiminde bağlantıcılık teorisinin uygulanması öğrencilerin bağlantılı öğrenme ortamlarında özerk, öz düzenleme becerilerini ustaca kullanan, kaotik ve karmaşık alanlarda kaynaklardan hedefleri doğrultusunda yararlanmasını sağlayan bireyler olmasını sağlar. Aynı zamanda öğrencilerin küresel istihdam edilebilirlik becerileri kazanmasında önem arz etmektedir. İlkokul öğrencilerinin farklı kültürdeki bireylerle etkili iletişim kurmaları, stratejik ikna edici yazarlar olmaları, 21. yüzyıl dünyasının gerektirdiği beceri ve yeteneklerle donatılmasında bağlantıcılık önem arz etmektedir. Bu doğrultuda araştırmada ilkökul öğrencilerinin bağlantılı öğrenme ortamlarındaki ikna edici yazma süreçleri ile bağlantıcılık teorisinin sunduğu prensiplerin bütünleştirilmesi amaçlanmıştır.

3 YÖNTEM

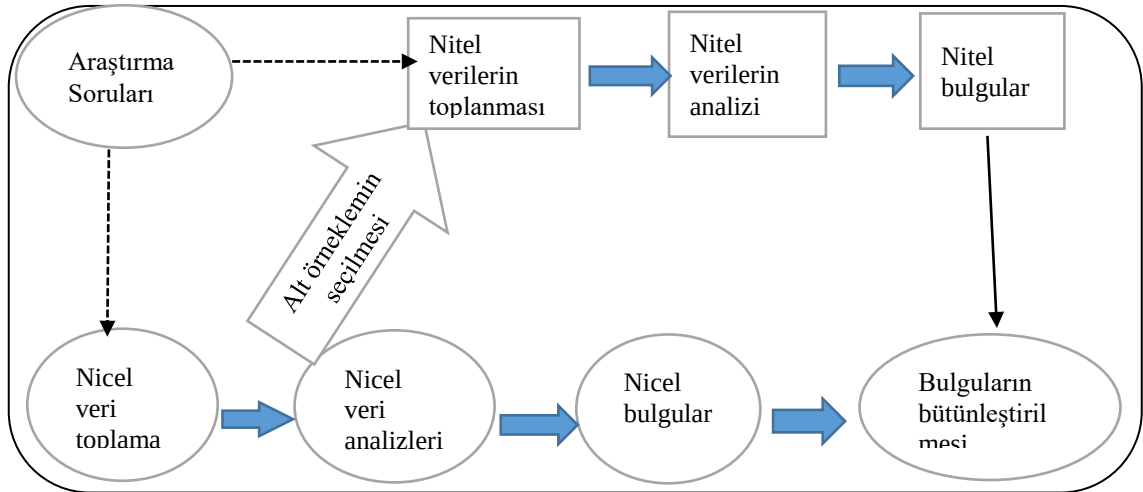
Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci ve verilerin analizi üzerinde durulmuş ve bunlara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Deseni

Araştırmanın deseni “Bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine yönelik etkisini ve yazma süreçlerinde oluşturdukları kişisel öğrenme ağlarını nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek” amacıyla sıralı açıklayıcı karma yöntem olarak belirlenmiştir. Karma yöntem araştırmasında temel husus araştırmanın nicel ve nitel bileşenlerinin birbiriyle diyalog halinde olması ve bütünleştirilmesi gerektiği için araştırma sürecinde nicel ve nitel boyutlar farklı yönleriyle ele alınır (Clark, 2019, s.109). Sıralı açıklayıcı karma yöntem, araştırma sürecinde ilk önce nicel verilerin toplanması daha sonra nicel verileri desteklemek ve açıklamak amacıyla nitel verilerin toplanıp, nicel ve nitel veriler arasında bağlantı kurulduğu karma yöntem araştırmasıdır (Creswell ve Zhang, 2009, s.616). Doğası gereği ardışık olan sıralı açıklayıcı karma yöntemin nicel araştırma aşamasında deneysel, ilişkisel veya nedensel-karşılaştırmalı desenler kullanılabileceği gibi nitel aşamada vaka çalışması, fenomenoloji, etnografya veya temellendirilmiş teori desenlerinden biri kullanılabilir (Onwuegbuzie ve Leech, 2006, s. 485). Şekil 3.1’de sıralı açıklayıcı karma yönteme ilişkin adımlar görselleştirmiştir.

Şekil 3.1

Sıralı açıklayıcı karma yöntemin adımları



Kaynak: Tashakkori, Teddlie, ve Sines, 2012, s.437.

Sıralı açıklayıcı karma desende tamamlayıcı veriler aranır, nicel bulguların anlaşılmasını geliştirmek için nitel veriler ya da nitel iç görüleri genelleştirmeye veya test etmeye yardımcı olmak için nicel veriler toplanır, çalışmanın sonuçlarını doğrulamak, geçerli kılmak veya desteklemek için her yöntemden kaynaklanan önyargıları dengelemek için birden fazla bağımsız kaynaktan elde edilen verilerin her biri genel resme katkıda bulunur (Bazeley, 2008, s.134). Karma yöntem tasarımlarının en büyük gücü, araştırmanın mümkün olduğunca kapsamlı ve eksiksiz bir şekilde gelişmesine olanak sağlaması ve tek yöntemle karşılaştırıldığında, araştırma alanının yöntem tarafından kısıtlanma olasılığının daha düşük olmasıdır (Morse, 2003, s. 195). Karma desen bizi görme ve duymanın, sosyal dünyayı anlamlandırmanın birden fazla yolu olduğuna ve neyin önemli olduğu, değer verilip besleneceği konusunda birden fazla bakış açısı hakkında diyaloga katılmaya aktif olarak davet eder (Greene, 2008, s.20). Karma yöntem deseninde nicel ve nitel yöntemlerden elde edilen sonuçların birleştirilmesiyle tek bir yöntemden elde edilen sonuçlardan daha fazla bilgi veya daha iyi bilgi edinilebilir (Creswell, 1999, s.461).

Sıralı açıklayıcı karma yöntemde nitel veriler araştırma sürecinde elde edilen nicel verileri genişletir ve desteklerken aynı zamanda araştırma sürecindeki bağlamsal faktörlerin anlaşılmasını sağlamaktadır (Fetters, Curry ve Creswell, 2013, s.2138). Sıralı karma tasarımlarda veriler bağımsız ve ardışık olarak toplanıp, analiz edildiği için tek araştırmacı tarafından yürütülmesi daha kolaydır. En güçlü çıkarımlar, nitel desenden elde edilen temaların nicel verilerinin doğrulanması ve açıklanması için kullanıldığı ardışık veri analizi yapıldığında elde edilmektedir (Teddle ve Tashakkori, 2006, s.22). Bu nedenlerden dolayı araştırmada sıralı açıklayıcı karma desen kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu deneysel desen olarak tasarlanırken, nitel boyutu fenomenoloji deseni olarak tasarlanmıştır.

3.1.1 Araştırmanın nicel boyutu

Araştırmanın nicel boyutu “Bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine etkisini belirlemek” amacıyla deneysel desen olarak tasarlanmıştır. Nicel araştırma, teori test etmeye ve evrensel ifadeler geliştirmeye uygundur ve bağlamlar arasında genelleştirilebilir sonuçlar üretir (Schulze, 2003, s.12). Deneysel desende, araştırmacılar bir teoriyi veya önermeyi test etmek için özel koşullar yaratırlar (Holton III ve Burnett, 2005, s.32). Deneysel tasarım, pozitivist paradigmada birincil yaklaşımdır ve bağımlı değişken üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığını

görmek için en az bir bağımsız değişkenin manipüle edilmesidir (Lewin, 2005, s.216). Deneysel tasarım bir yöntemin ya da uygulamanın bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerini incelemek için seçilmiş bağımsız değişkenlerin seviyelerini veya miktarlarını manipüle etmekten oluşan önceden planlanmış eylemdir (Brown ve Melamed, 1990, s.1)

Bir uygulamanın etkili olup olmadığını test etmenin en etkili yöntemi, bağımsız değişkeni manipüle etmek, diğer tüm değişkenleri sabit tutmak ve bağımlı değişkendeki değişiklikleri gözlemlemektir ve bu deneysel tasarımı oluşturur (Miller, 2005, s.14). Deneysel desenin deney aşamasında, hangisinin en etkili olduğunu belirlemek için iki veya daha fazla öğretim yöntemini karşılaştırılır ve farklı öğretim yöntemleri, bağımsız değişken seviyelerini oluşturacaktır (Myers, 1966, s.5). Ön test son test kontrol gruplu deneme modeli deneysel işlemin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden sonuç ilişkisi içinde yorumlanmasını imkân veren ve davranış bilimlerinde sıkça kullanılan güçlü bir desen olarak nitelenmektedir (Büyüköztürk, 2007, s. 27). Bu açıklamalar doğrultusunda araştırma sürecinde ön test ve son test kontrol gruplu tasarlanan deneysel desene ilişkin bilgiler Tablo 3.1’ de gösterilmektedir.

Tablo 3.1

Araştırmada Kullanılan Deneysel Desen

Grup	Ön Test	Yöntem	Son Test
G1	İkna Edici Yazma Rubriği	Bağlantıcılık Temelli İkna Edici Yazma Çalışmaları	İkna Edici Yazma Rubriği
G2	İkna Edici Yazma Rubriği	Türkçe Dersi Öğretim Programına Göre Yazma Çalışmaları	İkna Edici Yazma Rubriği

Not. “G1: Deney Grubu, G2: Kontrol Grubu”

3.1.2 Araştırmanın nitel boyutu

Araştırmanın nitel boyutu “öğrencilerin kişisel öğrenme ağı oluşturma sürecindeki deneyimlerini ve nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek” amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden betimsel fenomenoloji olarak tasarlanmıştır. Betimsel fenomenoloji Moustakas (1994, s.18) tarafından “deneyimlerin özüne ve nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin betimlemelerin yapıldığı” nitel araştırma deseni olarak tanımlanmaktadır. Fenomenoloji, öncelikle gözlemlenen dünyanın gözlemlenen aktörler için ne anlama

geldiğini ve anlam oluşturma süreçlerini anlamamızı sağlarken araştırmacı anlamın yapısını değil anlamın nasıl inşa edildiğini keşfeder (Davis, 1995, s.126). Fenomenolojinin nitel araştırma yöntemi olarak amacı, bireylerin deneyimlenen olgu hakkında anlayışlarına ve iç görümlere ulaşmaktır ve bilinçli deneyimin içeriğine odaklanır (Van Manen, 2017, s.818). Fenomenolojide araştırmacı bilinçli deneyimi yaşayan kişilerle yaptığı görüşmeler, öyküler veya gözlemler yoluyla bir deneyimin niteliklerini veya özünü inceler (Connelly, 2010, s.127). Fenomenin deneyimleyenlerde kendini nasıl gösterdiği araştırılır. Fenomenoloji, araştırmalarda olguya ilişkin anlayışı anlama olanağı sağlar ve olgunun özünü, onu deneyimleyenlerin bakış açısından inceleyerek tanımlamayı fırsat sağlar (Neubauer, Witkop ve Warpio, 2019, s.91). Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın nitel boyutu betimsel fenomenoloji olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın deseni belirlendikten sonra araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıları belirlenmiştir. Araştırmada uygulama öncesinde araştırmanın etik kurallara uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla başvuruda bulunulmuştur.

3.2 Etik Bildirim

Araştırma uygulaması öncesinde, araştırmanın etik kurallara uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Anadolu Üniversitesi Etik Kurul Komisyonu'na 15.02.2024 tarihinde başvuruda bulunulmuştur. Araştırma izni Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Yayın Etiği Kurulu tarafından 26.02.2024 tarihinde "697737" numarasını içeren karar belgesi ile verilmiştir. Araştırma iznine ilişkin belgeye EK-1'de yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın yapılacağı okulda uygulama izni için Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvuruda bulunulmuştur. Araştırmaya ilişkin uygulama izni Eskişehir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından 07.05.2024 tarihinde "729980" numarasını içeren belge ile verilmiştir. Araştırma uygulama iznine ilişkin belgeye EK-2'de yer verilmiştir.

3.3 Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda katılımcıların belirlenmesi sürecinde ilk olarak araştırmanın yapılacağı okul belirlenmiştir. Araştırmanın gerçekleştirileceği okul belirlendikten sonra araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu belirlenmiş ve uygulama sonrasında nitel boyutta uygulama sürecini deneyimleyenlerden arasından katılımcılar belirlenmiştir.

3.3.1 Araştırmanın gerçekleştirileceği okulun belirlenmesi

Araştırma izni alındıktan sonra araştırma yapılmak istenen okulda gözlem yapmıştır. Araştırmanın uygulamasının yapılacağı okulun belirlenmesinde okulun orta-sosyo ekonomik düzeyde bir okul olması, teknolojik açıdan donanımlara sahip olması ve okuldaki yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin gönüllü olmaları esas alınmıştır. Belirlenen okulda araştırma süreci hakkında okulun müdür, müdür yardımcısı ve sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış ve araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Uygulama öncesinde uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfların öğretmenleri tarafından “Öğretmen Onay Formu” okunmuş ve imzalanmıştır. “Öğretmen Onay Formu” ile ilgili belgeye EK-4’de yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin velileri tarafından “Veli Onam Formu” okunmuş ve imzalanmıştır. EK-3’de “Veli Onam Formu” ile ilgili belgeye yer verilmiştir. Araştırmanın katılımcıları tarafından “Gönüllü Katılım Formu” imzalanmıştır. EK-5’de “Gönüllü Katılım Formu” ile ilgili belgeye yer verilmiştir.

3.3.2 Çalışma grubunun belirlenmesi

Karma yöntem araştırmalarında araştırmacılar, çalışmanın hem nitel hem de nicel bileşenleri için örnekleme kararları vermelidir. Örneklem seçiminde zaman yönelimli (eş zamanlı ve ardışık) ve nicel ve nitel örneklemeler arasındaki ilişki (özdeş, paralel, iç içe geçmiş, çok seviyeli) olmak üzere iki ölçüt önemli rol oynar (Collins, Onwuegbuzie ve Jiao, 2006, s. 89). Bu doğrultuda ardışık olarak ilk önce araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubu belirlenmiştir. Sonrasında araştırmanın nitel boyutunda örneklemeler arasındaki ilişki göz önünde bulundurularak çalışma grubu içerisinde deney grubu öğrencileri arasından katılımcılar belirlenmiştir. Nitel desenin örneklemini oluşturan katılımcılar nicel desenin örnekleminin alt kümesi olduğu için örneklemeler arasında iç içe geçmiş ilişki söz konusudur.

Araştırmanın nicel boyutunda çalışma grubunun belirlenmesinde deneysel desene ilişkin süreçler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Deneysel desende araştırmacı rastlantısal atama yoluyla ortalama olarak benzer olan iki veya daha fazla katılımcı grubu oluşturur böylece gruplar arasında denklik sağlar (Kirk, 2009, s.24). Rastlantısal atama, deneysel çalışmanın iç geçerliliğini sağlamak için önemli bir ön koşuldur ve araştırmacıya bir popülasyonun bir kesitinin temsilini sağlarken aynı zamanda araştırmacının sonuçlarını tüm popülasyona genelleştirmesine olanak tanır (Sheskin, 2003, s.105). Araştırmada çalışma grubu

belirlenirken öncelikle bazı ölçütler belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin seçiminde;

- ilkokul 4. sınıf düzeyinde öğrenim görüyor olmaları
- soyut düşünme becerisine sahip olması
- teknolojik aletlere ve internete ulaşım olanakları,
- teknolojik aletleri kullanmada temel becerilere sahip olmaları,
- okuma-yazma biliyor olmaları ve gönüllü olmaları,
- ailelerin araştırmaya katılmaya izin vermesi esas alınmıştır.

Çalışma grubunun belirlenmesinde sonraki aşama deney ve kontrol grupları arasında ikna edici yazma puanları arasında denklik sağlanması aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerin “İkna Edici Yazma Rubriği” ön test puanlarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Denel işlem öncesinde ön test uygulaması adımları şunlardır:

- Ön test uygulamasının gerçekleştirileceği sınıfların belirlenmesi
- Öğrencilerin ön test uygulaması hakkında bilgilendirilmesi
- Öğrencilerin “reklam, broşür ve mektup” türlerinde ikna edici metinlerini oluşturması
- İkna edici yazma yazma ürünlerinin “İkna Edici Yazma Rubriği” ile puanlandırılması

Uygulama sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve SPSS.20 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz aşamasında ilk olarak çalışma grubundaki öğrencilerin ön test puanlarının normal dağılıp dağılmadığı belirlenmiştir.

Normal dağılımın belirlenmesi akıl yürütmenin ve istatistiksel yöntemin anlaşılmasına dayanırken, grup ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirleyecek istatistiksel yöntemi seçmemizde gereklidir (Kim, 2013, 52). Bir veri setinin analiz edilmesinin ilk adımı normallik testinin yapılmasıdır ve veriler normal dağılım gösteriyorsa bir sonraki analiz adımında parametrik istatistikler kullanılırken, normal dağılmıyorsa parametrik olmayan istatistikler kullanılır (Henderson, 2006, s. 113). Örneklemenin normalliğini test etmek için Shapiro-Wilk istatistiğinin avantajları küçük örneklemeler için hassas sonuçlar sunmasıdır. (Shapiro ve Wilk, 1965, s.610). Bu doğrultuda ön test puanlarının normal dağılıp dağılmadığı Shapiro Wilk testi ile

belirlenmiştir. Tablo 3.2 'de çalışma grubunun yazma puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin Shapiro-Wilk testi sonuçlarına ilişkin değerler gösterilmiştir.

Tablo 3.2

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarının Normal Dağılımlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup	N	Reklam		Mektup		Broşür	
		Z	p	Z	p	Z	p
G1	22	.895	.002	.942	.044	.905	.003
G2	17						

Tablo 3.2 incelendiğinde çalışma grubunun reklam metni ($p=.002<.05$, mektup $p=.044<.05$) ve broşür $p=.003<.05$) türlerindeki ikna edici yazma becerilerine ilişkin ön test puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir.

Tablo 3.3

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Son Test Puanlarının Normal Dağılımlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Sonuçları

Grup	N	Reklam		Mektup		Broşür	
		Z	p	Z	p	Z	p
G1	22	.857	.004	.908	.044	.906	.039
G2	17	.869	.021	.069	.021	.863	.017

Tablo 3.3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin reklam metni ($p=.004<.05$), mektup ($p=.044<.05$) ve broşür ($p=.039<.05$) son test puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin reklam metni ($p=.021<.05$), mektup ($p=.021<.05$) ve broşür ($p=.017<.05$) türlerindeki ikna edici yazma becerilerine ilişkin son test puanlarının normal dağılım göstermemektedir.

Dağılımın normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerlerinin incelenmesi gereklidir. Çarpıklık ve basıklık doğrudan standart sapmayla ilişkilidir ve istatistiksel verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemede kullanılır (Bump, 1991, s.7). Çarpıklık parametresi bir dağılımın simetrik olup olmadığının belirlenmesi ölçmektedir. Eşit ağırlıkta kuyrukları olan dağılımın çarpıklık parametresi 0 olacaktır. Sağa çarpık dağılımların çarpıklık parametresi pozitif değer alırken, sola çarpık

dağılımlarda ise negatiftir. (Wheeler, 2011, s.4). Basıklık, bir dağılımın tepelik ölçüsüdür. Mükemmel normal bir dağılım için aşırı basıklık değeri sıfır olurken, pozitif basıklık değeri alan dağılımlar dar dağılım, negatif basıklık değeri alan dağılımlar ise geniş dağılım olarak adlandırılır (Kim, 2013, s.53). Tablo 3.4 deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.4

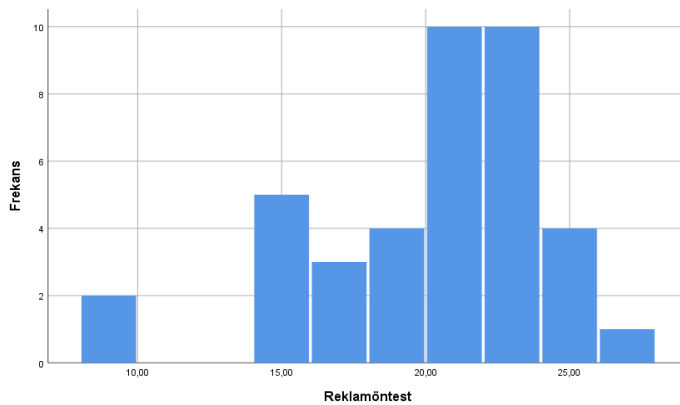
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Puanlarına İlişkin Basıklık-Çarpıklık Değerleri

G	N	Reklam		Mektup		Broşür	
		Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık
G1	22	.700	-.941	-.996	-.176	-.456	-.696
G2	17	1.888	-1.429	-.427	-.632	-1,225	-.600

Tablo 3.4 incelendiğinde reklam, metin ve broşür türlerinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarına ilişkin çarpıklık değerlerinin negatif olduğu görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının dağılımı sola çarpıktır. Basıklık değerleri incelendiğinde reklam metni türünde pozitif basıklık değerine sahip olduğu için dağılım eğrisi dardır. Mektup ve broşür türünde ise negatif basıklık değerine sahip olup dağılım eğrisi geniştir. Görsel 3.1’de öğrencilerin reklam metni ön test ikna edici yazma puanlarına ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Görsel 3.1

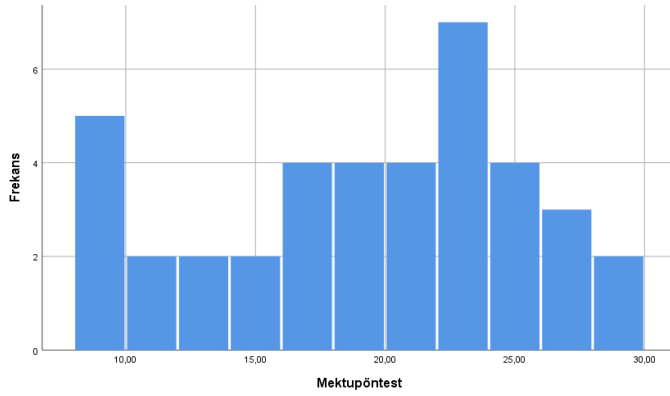
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Reklam Metni Ön Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı



Görsel 3.1 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin reklam metnine ilişkin ön test ikna edici yazma puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Görsel 3.2’de öğrencilerin mektup metni ön test ikna edici yazma puanlarına ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Görsel 3.2

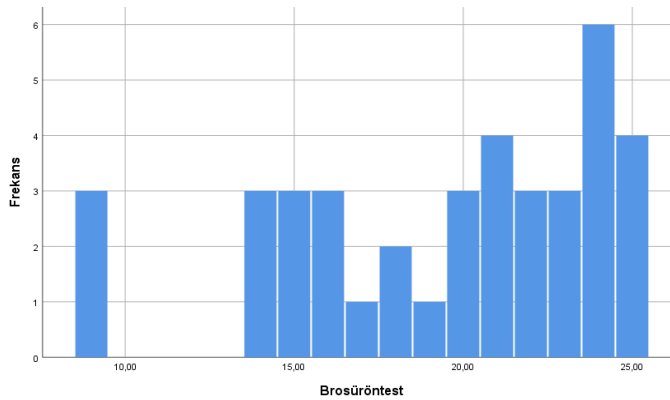
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mektup Metni Ön Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı



Görsel 3.2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mektup metnine ilişkin ön test ikna edici yazma puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Görsel 3.3’de öğrencilerin broşür metni ön test ikna edici yazma puanlarına ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Görsel 3.3

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Broşür Metni Ön Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı



Görsel 3.3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin broşür metnine ilişkin ön test ikna edici yazma puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Tablo

3.5’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 3.5

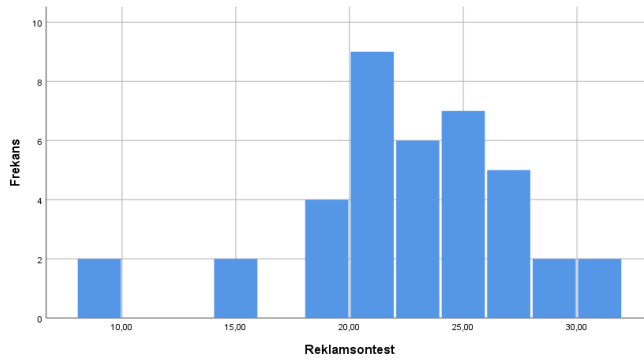
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Puanlarına İlişkin Basıklık-Çarpıklık Değerleri

Grup	N	Reklam		Mektup		Broşür	
		Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık
G1	22	2.701	-1,381	-.973	-.407	-.793	-.587
G2	17	2.498	-1.486	-.450	-.611	-1,230	-.678

Tablo 3.5 incelendiğinde reklam, metin ve broşür türlerinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına ilişkin çarpıklık değerlerinin negatif olduğu görülmektedir. Bu nedenle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının dağılımı sola çarpıktır. Basıklık değerleri incelendiğinde reklam metni türünde pozitif basıklık değerine sahip olduğu için dağılım eğrisi dardır. Mektup ve broşür türünde ise negatif basıklık değerine sahip olup dağılım eğrisi geniştir. Görsel 3.4’de öğrencilerin reklam metni son test ikna edici yazma puanlarına ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Görsel 3.4

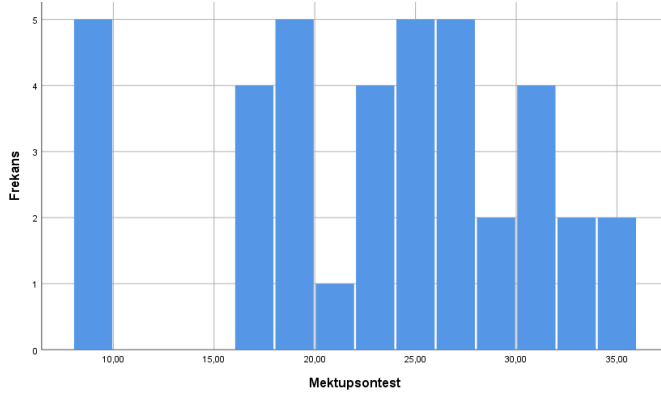
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Reklam Metni Son Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı



Görsel 3.4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin reklam metnine ilişkin son test ikna edici yazma puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Görsel 3.5’de öğrencilerin mektup metni son test ikna edici yazma puanlarına ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Görsel 3.5

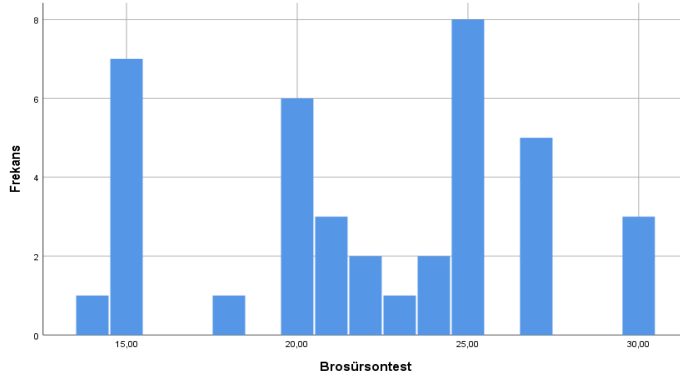
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Mektup Metni Son Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı



Görsel 3.5 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mektup metnine ilişkin son test ikna edici yazma puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Görsel 3.6’da öğrencilerin broşür metni son test ikna edici yazma puanlarına ilişkin dağılımlara yer verilmiştir.

Görsel 3.6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Broşür Metni Son Test İkna Edici Yazma Puanlarının Dağılımı



Görsel 3.6 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin broşür metnine ilişkin son test ikna edici yazma puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir.

İki bağımsız grup arasındaki puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan test olan Mann Whitney U testinden yararlanılmaktadır (Siegel, 1957, s.19). Normal olmayan dağılımlarda aykırı değerler giderek daha etkili hale geldikçe, t testinin güç avantajı azalırken Mann Whitney U testi hem küçük hem de orta örneklem büyüklüklerinde aykırı değerlerin etkisinin azalmasıyla birçok avantaja sahiptir (Zimmerman ve Zumbo, 1993, s.495). Bu doğrultuda analizin ikinci aşamasında normal dağılım göstermeyen ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan test olan Mann-Whitney U

testine ilişkin değerler analiz edilmiştir. Tablo 3.6’da öğrencilerin ön test puanlarına ilişkin Mann Whitney U testine sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.6

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön Test Puanı Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Reklam		Mektup		Broşür	
		U	p	U	p	U	p
G1	22	169.5	.616	140.5	.187	135.0	.139
G2	17						

Tablo 3.6 incelendiğinde öğrencilerin reklam metni ($p=.616 > .05$), mektup $p= (.187 > .05)$ ve broşür ($p=.139 > .05$) türleri ön test puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği ($p > .05$) belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ikna edici yazma puanları arasında anlamlı farklılık bulunmayan iki grup ilköğretim 4. sınıf öğrencisi yansız atama yoluyla deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu Eskişehir il merkezinde bulunan 2023-2024 Eğitim-Öğretim öğrenim yılında öğrenim görmekte olan 2 tane sınıftan oluşan 39 ilköğretim 4. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Tablo 3.7’ de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere ilişkin özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 3.7

Deney ve Kontrol Grubu Özellikleri

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	n	%	n	%
Kız	12	55	8	48
Erkek	10	45	9	52
Toplam	22	100	17	100

Tablo 3.7 incelendiğinde deney grubunda 12 kız 10 erkek olmak üzere toplam 22 öğrenci bulunmaktadır. Kontrol grubunda ise 9’u erkek 8’i kız olmak üzere toplam 17 öğrenci yer almaktadır. Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcıları ise uygulama süreci sonrasında belirlenmiştir.

3.3.3 Araştırma nitel boyutunda katılımcıların belirlenmesi

Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Nitel araştırmada örneklem seçiminde olgular

hakkında derinlemesine bilgi edinme amacı yer aldığı için anahtar kişilere ulaşılmak istenir (Onwuegbuzie ve Leech, 2007, s.107). Fenomenolojide kullanılan örnekleme türü, ilgili fenomen hakkında deneyim sahibi olan kişileri seçildiği amaçlı örneklemedir (Mapp, 2008, s.309). Miles ve Huberman'a (1994, s.28) göre, ölçüt örneklemede genellikle kalite güvencesini sağlamak amacıyla, ölçütleri karşılayan bireyler, gruplar veya ortamlar seçilir. Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde derinlemesine bilgiler elde etmek amacıyla bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitimi ile ilişkili olguyu deneyimlemeleri, deneyim sürecine aktif katılımı, gönüllü olmaları ölçütleri esas alınmıştır.

Araştırma katılımcılarının belirlenmesinde diğer husus örneklemin büyüklüğüdür. Fenomenolojide, örneklem seçim yönteminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılırken örneklem büyüklükleri nispeten küçüktür (Connely, 2010, s.127). Fenomenoloji genellikle az sayıda katılımcıya sahip olmasına rağmen görüşmeler daha uzundur (Morse, 2015, s.1318). Polkinghorne (1989, s.42) göre, fenomenolojide deneyimin özüne ilişkin olasılıkları geliştirmek için 5 ila 25 kişiyle görüşme yapılması uygun olmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın katılımcıları uygulama sürecini deneyimleyen deney grubu öğrencileri arasından 8 katılımcı seçilmiştir. Tablo 3.8’de katılımcılara ilişkin özelliklere yer verilmiştir.

Tablo 3.8

Katılımcı Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş
Öğrenci 1	Erkek	9
Öğrenci 2	Kız	9
Öğrenci 3	Kız	9
Öğrenci 4	Kız	9
Öğrenci 5	Kız	9
Öğrenci 6	Erkek	9
Öğrenci 7	Erkek	9
Öğrenci 8	Kız	9

Fenomenoloji deseninde amaç olguyu deneyimleyenlerden tarafından anlamlandırılmasının betimlenmesi olduğu için araştırmanın katılımcıları deney grubu öğrencileri arasından 5’i kız 3’ü erkek olmak üzere toplamda 8 katılımcı yer almaktadır.

3.3.4 Araştırma ortamı

Araştırma 2023-2024 öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı orta-sosyo ekonomik düzeydeki ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Okul ikili öğretim şeklinde 07.40-12-35 ve 12.45-17.40 saatleri arasında eğitim vermektedir. Okulda müdür ve müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası, konferans salonu, iki adet oyun odası, fen laboratuvarı bulunmaktadır. 17 derslik ve her derslikte akıllı tahta yer almaktadır.

Araştırmanın katılımcıları 8 farklı dördüncü sınıf şubesi arasından 2 farklı sınıf seçilerek belirlenmiştir. Eğitim-öğretim sürecinin aksamaması amacıyla uygulamanın yapılacağı saat ve günler yöneticiler ve sınıf öğretmenleriyle beraber belirlenerek uygulama sürecine ilişkin planlamalar oluşturulmuştur.

Araştırmanın yapıldığı iki sınıfta ikinci katta bulunmaktadır. Sınıfa girildiğinde karşıda öğretmen masası, akıllı tahta ve tahta bulunmaktadır. Sınıfta 11 adet öğrenci masası ve sırası yer almaktadır. Sınıfın en arkasında iki tane dolap yer almaktadır. Öğrenciler ikili olarak oturmaktadır. Uygulama sırasında sınıf öğretmeni de yer almıştır. Uygulamanın yapıldığı ikinci sınıfta ise sınıfa girildiğinde karşıda öğretmen masası, akıllı tahta, tahta, 9 adet öğrenci masası ve sırası yer almaktadır. İki sınıfta da akıllı tahta ve internete ulaşım olanağı mümkündür.

3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmanın amaçları doğrultusunda verilerin toplanması nicel ve nitel boyut olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutundaki veriler öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini ölçmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında ön test ve son test uygulamaları gerçekleştirilerek toplanmıştır. Ön test ve son test uygulamalarında deney ve kontrol grubu öğrencilerine üç bölümden oluşan yazma uygulaması yaptırılmıştır. Birinci bölümde öğrencilerden markayla ilgili reklam metni, ikinci bölümde mekan tanıtımına ilişkin broşür metni, üçüncü bölümde ise ikna edici bir mektup yazmaları istenmiştir. Yazma uygulamasında kullanılan çalışmaya EK-8' de yer verilmiştir. Ön test ve son test yazma uygulamasından elde edilen veriler “İkna Edici Yazma Rubriği” kullanılarak puanlandırılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise öğrencilerin yazma süreçlerine ve bu süreçte oluşturdukları kişisel öğrenme ağlarına ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencileriyle “Yarı Yapılandırılmış Görüşme” yapılmıştır. Nitel araştırmacılar katılımcıların görüşlerinden dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenirler bu süreçte araştırmacılar veri toplama sürecinde hipotezleri test etmek yerine derinlemesine betimlemeler elde etmek amacıyla görüşme, gözlem ve dökümanlardan yararlanır (Merriam, 2002, s. 13). Nitel veriler, insanların yaşadıkları deneyime vurgu yaparak, insanların olaylara, süreçlere ve yaşam yapılarına yükledikleri anlamların (algıları, varsayımları, önyargıları, ön kabulleri) temelde konumlandırılması ve bu anlamları etraflarındaki sosyal dünyayla ilişkilendirmek için oldukça uygundur (Miles ve Huberman, 1994, s.10). Bu nedenle nitel verilerin toplanma süreci önem arz etmektedir.

Fenomenoloji araştırmasında görüşmeler görüşülen kişinin deneyiminin bağlamının oluşturulmasıyla başlayan, deneyimin inşasına ve son olarak da taşıdığı anlam üzerine bir düşünceye kadar giden yapılandırılmış, üç aşamalı bir süreçtir ve araştırmacı bu süreçte yansıtıcı olarak yer alır (Wimpenny ve Gass, 2000, s.1487). Moustakas’a (1994, s. 92) göre, fenomenolojide veri toplama sürecinin görüşmenin rahat ve güvenilir bir atmosferde, sohbet şeklinde, yeterli süre verilen süreç olması gereklidir. Uygulama sürecinin sonunda katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici yazma sürecine ilişkin deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Tablo 3.9’da katılımcılarla yapılan görüşmelere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.9

Veri Toplama Sürecinde Görüşmelere İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Görüşme Zamanı	Görüşme Süresi
Öğrenci 1	Erkek	27.05.2024	9 dakika 13 saniye
Öğrenci 2	Kız	27.05.2024	8 dakika 8 saniye
Öğrenci 3	Kız	27.05.2024	11 dakika 10 saniye
Öğrenci 4	Kız	24.05.2024	10 dakika 29 saniye
Öğrenci 5	Kız	24.05.2024	14 dakika 28 saniye
Öğrenci 6	Erkek	24.05.2024	9 dakika 33 saniye
Öğrenci 7	Erkek	24.05.2024	11 dakika 10 saniye
Öğrenci 8	Kız	24.05.2024	9 dakika 3 saniye

Görüşmeler uygulama sürecin sonunda seçilen 8 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara deneyimlerini betimlemeleri amacıyla 5 soru sorulmuştur. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşmeler 9-14 dakika arasında sürmüştür. Katılımcılardan görüşme sonrasında görüşme verilerine ilişkin teyitler alınmış ve sürece ilişkin eklemek istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur.

3.5 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılarak veriler toplanmıştır. Bu bölümde nitel ve nicel veri toplama araçlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.5.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel boyutunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından “İkna Edici Yazma Rubriği” geliştirilmiştir. “İkna Edici Yazma Rubriği” geliştirme sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Geliştirilen “İkna Edici Yazma Rubriği” Ek-6’da gösterilmiştir.

3.5.1.1 İkna edici yazma rubriği

Araştırmada bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin gelişimine olan etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “İkna Edici Yazma Rubriği” geliştirilmiştir. Reddy ve Andrade (2010, s.435) rubrik geliştirme sürecinde “performans ölçütlerinin belirlenmesi, derecelendirilmiş performans düzeyleri ve standartlarının belirlenmesi, puanlama düzeylerinin belirtilmesi” adımlarının gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda rubrik geliştirme sürecinin ilk aşamasında ikna edici yazma becerisini ölçmeye yönelik ölçütleri belirlemek amacıyla alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taraması sonucunda ikna edici yazma becerisini ölçmeye yönelik 9 ölçüt belirlenmiştir.

Brown, Glaswell ve Harland (2004, s.119) ikna edici yazmanın bileşenlerini “hedef kitle farkındalığı, fikir ve içerik, organizasyon ve dilin kullanımı” olarak belirlemiştir. Stapleton ve Wu (2015, s.20) geliştirdikleri ölçeğe ikna edici yazmanın bileşenlerini Toulmin Model’ine göre “iddia, bilgi, karşı argüman ve buna ilişkin bilgi, karşı argümanın çürütülmesi” olarak belirlemişlerdir. Burada ikna edici yazmanın ikna bileşenleri üzerinde durulmuş ancak yazmaya ilişkin detaylara yer verilmemiştir. Sundeen (2014, s.76) ise çalışmasında “fikirler, organizasyon, anlatım, kelime seçimi,

cümle akıcılığı, yazım ve imla” bileşenlerini içeren ölçme aracı kullanmıştır. Andrade, Du ve Mycek (2010, s. 211) ilkökul 3 ve 4. sınıflar için geliştirilen ölçme aracında ikna edici yazmanın bileşenlerini “fikirler-içerik, organizasyon, dil ve anlatım, kelime seçimi, cümle akıcılığı, yazım ve imla” olarak belirtilmiştir. Sayed (2010, s.54) geliştirdiği ölçme aracında ikna edici yazmanın bileşenlerini “iddia ve konum, sebepler ve destekleme, karşı argüman ve karşı argümanın nedenleri, organizasyon, yazım ve imla” olarak belirlemiş ve ikna bileşenleri üzerinde durmuştur. Alan yazındaki bu rubrik geliştirme çalışmaları incelendiğinde ikna edici yazmaya yönelik ölçme araçları geliştirilirken bazı ölçme araçlarının ikna edici yazmanın ikna boyutuna yönelik kriterlere ağırlık verdiğini bazılarının ise yazmaya yönelik kriterlere ağırlık verildiği görülmektedir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda ölçme aracına ilişkin bileşenden “fikirler, içerik hedef kitle, destekleme-çürütme, organizasyon, dil ve anlatım, kelime seçimi, cümle akıcılığı, yazım ve imla” olarak belirlenmiştir. “Fikirler, içerik, hedef kitle ve destekleme-çürütme” bileşenleri içerisinde yer alan kriterler ağırlıklı olarak ikna edici yazmanın “argüman (iddia), sebepler, kanıtlar, karşı argüman, karşı argümanı çürütme” boyutlarına ilişkin kriterleri içermektedir. Ölçme aracının “organizasyon, dil ve anlatım, kelime seçimi, cümle akıcılığı, yazım ve imla” bileşenleri ise ikna edici yazmanın yazılı anlatım becerisine ilişkin puanlandırılması gereken kriterlerini içermektedir.

Rubrik geliştirme sürecinin ikinci adımında alan uzmanlarının görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda “içerik” ölçütü eklenmiş, “sebepestekleme” ölçütü “destekleme-çürütme” olarak değiştirilmiş, ölçütlerdeki bazı ifadeler düzenlenmiş ve rubriğe son şekli verilmiştir. Bir ölçütteki dilin açıklığı bir geçerlilik meselesidir çünkü belirsiz bir ölçüt, öğretmenler, öğrenciler veya puanlayıcılar tarafından doğru veya tutarlı bir şekilde yorumlanamaz (Reddy ve Anrade, 2010, s.444). Bu nedenle geliştirilen rubriğin açık ve anlaşılır olması için etken ve edilgen ifadeler arasında birlik sağlanmış, belirsiz olan ifadelerin kesin ve net olarak belirtilerek ölçütü yansıtmalarına, ölçütlerin ve açıklamalarının birbiriyle uyum içerisinde olmasına dikkat edilmiştir.

Rubrik geliştirme sürecinin bir diğer aşamasında ise ölçme aracının güvenilirliğini belirlemektir. Bir puanlama kriterinin geliştirilmesinde güvenilirlik, değerlendirme puanlarının tutarlılığını ifade eder (Moskal, Miller ve King, 2002, s.102). Bir değerlendirme puanlamayı kimin yaptığına bağlı olmamalı, değerlendirme ne zaman ve nerede yapılırsa yapılsın sonuçlar benzer olmalıdır ve puanlamalardaki farklılıklar, iki

veya daha fazla değerlendiricinin puanlamalarından veya tek bir değerlendiricinin farklı zamanlarda yaptığı puanlamalardan kaynaklanır (Jonsson ve Svingby, 2007, s.132). Değerlendiriciler arası güvenilirlik, birden fazla farklı değerlendiriciler tarafından yapılan puanlandırmaların uyumlu olmasıyla ilgilenirken, değerlendirici içi güvenilirlik ise aynı değerlendiricinin iki farklı zamandaki puanlandırmaların uyumlu olmasıyla ilgilenir (Gwet, 2001, s.6) Bu doğrultuda ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek içi puanlayıcılar arası, puanlayıcı içi uyum belirlenmiş ve ölçütler arasındaki iç tutarlılık hesaplanmıştır.

Bu aşamada ilk olarak öğrencilerle bir deneme uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerden ikna edici yazmaya ilişkin “reklam metni, broşür ve mektup” olmak üzere 3 metin türünde yazı yazmaları istenmiştir. Yazma ürünleri bir sınıf öğretmeni ve araştırmacı tarafından puanlandırılmıştır. Araştırma tasarımından gelen verileri analiz etmek için araştırmacı en güçlü testi seçmesi gerekmektedir ve bir ölçekteki iki veya daha fazla puanlayıcı arasındaki tutarlılığı belirlemede parametrik olmayan test olan Kendal W’nin seçilmesi uygundur (Siegel, 1957, s.13). Elde edilen veriler iki veya daha fazla puanlayıcı arasındaki uyumu belirlemek amacıyla parametrik olmayan test olan “Kendal W Uyum Katsayısı” SPSS.20 programından yararlanılarak hesaplanmıştır. Tablo 3.10’da puanlayıcılar arası Kendal W Uyum Katsayılarına ilişkin değerlere yer verilmiştir.

Tablo 3.10

Puanlayıcılar Arası Kendal W Uyum Katsayıları

Ölçüt	Reklam		Broşür		Mektup	
	Kendal W	p	Kendal W	p	Kendal W	p
Fikirler	.975	.000	.955	.001	.959	.001
İçerik	.880	.003	.913	.001	.950	.001
Destekleme-Çürütme	.936	.001	.887	.002	.970	.000
Hedef Kitle	.925	.001	.952	.001	.914	.001
Organizasyon	.825	.007	.860	.004	.907	.002
Dil ve Anlatım	.744	.021	.924	.001	.962	.001
Kelime Seçimi	.880	.003	.897	.002	.927	.001
Cümle Yapısı	.891	.002	.929	.001	.936	.001
Yazılı Anlatım	.845	.005	.903	.002	.959	.001

Tablo 3.11 incelendiğinde puanlayıcılar arası uyumun yüksek olduğu görülmektedir. Kendal W Uyum katsayıları incelendiğinde en yüksek uyumun reklam metni türünde fikirler boyutunda $p=.000<.05$ anlamlı ve $W=.975$ yüksek derecede uyumluluk

göstermektedir. En düşük uyumun reklam metni türünde dil ve anlatım boyutunda $p=.021 < .05$ anlamlı ve $W=.744$ iyi derecede uyumlu olduğu görülmektedir.

Güvenirlilik analizinin ikinci aşamasında puanlayıcı içi uyumu belirlemek amacıyla Kappa Katsayısı değeri hesaplanmıştır. Tablo 3.11’de puanlayıcı içi uyumu belirleyen Kappa Uyum Katsayısına ilişkin değerlere yer verilmiştir.

Tablo 3.11

Puanlayıcı İçi Kappa Uyum Katsayısı

Ölçüt	Reklam		Brosür		Mektup	
	Kappa	p	Kappa	p	Kappa	p
Fikirler	.884	.000	.829	.000	.862	.000
İçerik	.899	.000	.821	.000	.958	.000
Destekleme-Çürütme	.825	.000	.889	.000	.961	.000
Hedef Kitle	.772	.000	.770	.000	.918	.000
Organizasyon	.885	.000	.880	.000	.814	.000
Dil ve Anlatım	.834	.000	.955	.000	.962	.000
Kelime Seçimi	.902	.000	.866	.000	.918	.000
Cümle Yapısı	.822	.000	.954	.000	.920	.000
Yazılı Anlatım	.901	.000	.807	.000	.883	.000

Tablo 3.12 incelendiğinde fikir, içerik, destekleme-çürütme, organizasyon, dil ve anlatım, kelime seçimi, cümle yapısı ve yazılı anlatım boyutlarında üç metin türünde de yüksek uyum olduğu görülmektedir. En yüksek uyum mektup türünde dil ve anlatım (.962) boyutunda iken en düşük uyum broşür türünde hedef kitle (.770) boyutunda görülmektedir. Reklam metni ve broşür türünde hedef kitle boyutunda önemli derecede uyum olduğu görülmektedir. Bu değerlerden elde edilen çıkarımlar doğrultusunda ikna edici yazma rubriğinin yüksek iç tutarlılığa sahip olduğu söylenebilir. Güvenirlilik analizleri sonucunda “İkna Edici Yazma Rubriği” değerlendiriciler arası, değerlendirici içi ve ölçütler arasında iç tutarlılık açısından yüksek derece uyumlu olduğu belirlenmiştir.

3.5.2 Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın nitel boyutunda katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici yazma deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” hazırlanmıştır.

3.5.2.1 Yarı yapılandırılmış görüşme

Moustakas (1994, s. 90) fenomenoloji yönteminde veri toplama sürecinde derinlemesine ve çoklu mülakatların kullanıldığını belirtmiştir. Nitel araştırmacılar katılımcıların görüşlerinden dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilenirler bu süreçte araştırmacılar veri toplama sürecinde hipotezleri test etmek yerine derinlemesine betimlemeler elde etmek amacıyla görüşme, gözlem ve dökümanlardan yararlanır (Merriam, 2002, s. 13). Yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler eksik bir senaryo kullanır ve bu nedenle esneklik, doğaçlama ve açıklık gerektirir ve görüşmeci, ilginç araştırma hatlarını keşfetmeye ve sürprizler aramaya hazır olmalıdır (Myers ve Newman, 2007, s.4). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcının kendi hikaye ve deneyimlerini anlatabileceği, olgu hakkında kendi bakış açısını yansıtabileceği ve özgürce yanıt verebileceği bir sorulardan oluşmaktadır. (Morse, 2012, s.197). Araştırmanın nitel boyutunda ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yazma sürecinde uygulanan bağlantıcılık temelli ikna edici yazma etkinliklerine ilişkin deneyimleri ve kişisel öğrenme ağlarını nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından 5 yarı yapılandırılmış görüşme sorusu hazırlanmıştır. Sorular katılımcıların süreçte ne deneyimledikleri ve bunları nasıl deneyimlediklerine ilişkindir. Soruların hazırlanmasında uzman görüşüne başvurulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına EK-7’da yer verilmiştir.

3.5.2.2 Öğrenci ürünleri

Araştırma sürecinde nitel veri toplama aracı olarak öğrenci ürünlerinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin bağlantıcılık temelli ikna edici yazma etkinliklerini nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek amacıyla ağ bağlantılı öğrenme ortamında oluşturdukları kişisel yazma ağı haritalarını çizmeleri istenmiştir. Kişisel öğrenme ağlarını görselleştirmelerinde ikna edici yazma sürecinde yararlandıkları ağ araçları ve burada gerçekleştirdikleri eylemleri göstermeleri istenmiştir. Görüşme verilerini desteklemek ve derinleştirmek amacıyla öğrencileri bağlantılı yazma döngülerine ilişkin haritaları da kullanılmıştır.

Araştırmada aynı zamanda öğrencilerin metinlerinde kullandıkları retorik araçları, dil ve anlatım stratejilerine ilişkin analizleri yapabilmek amacıyla “reklam, mektup ve broşür” türünde yazdıkları metinlerden yararlanılmıştır. Öğrencilerden uygulama sürecinde verilen temalara ve konulara uygun olarak “reklam, mektup ve broşür” türünde ikna edici

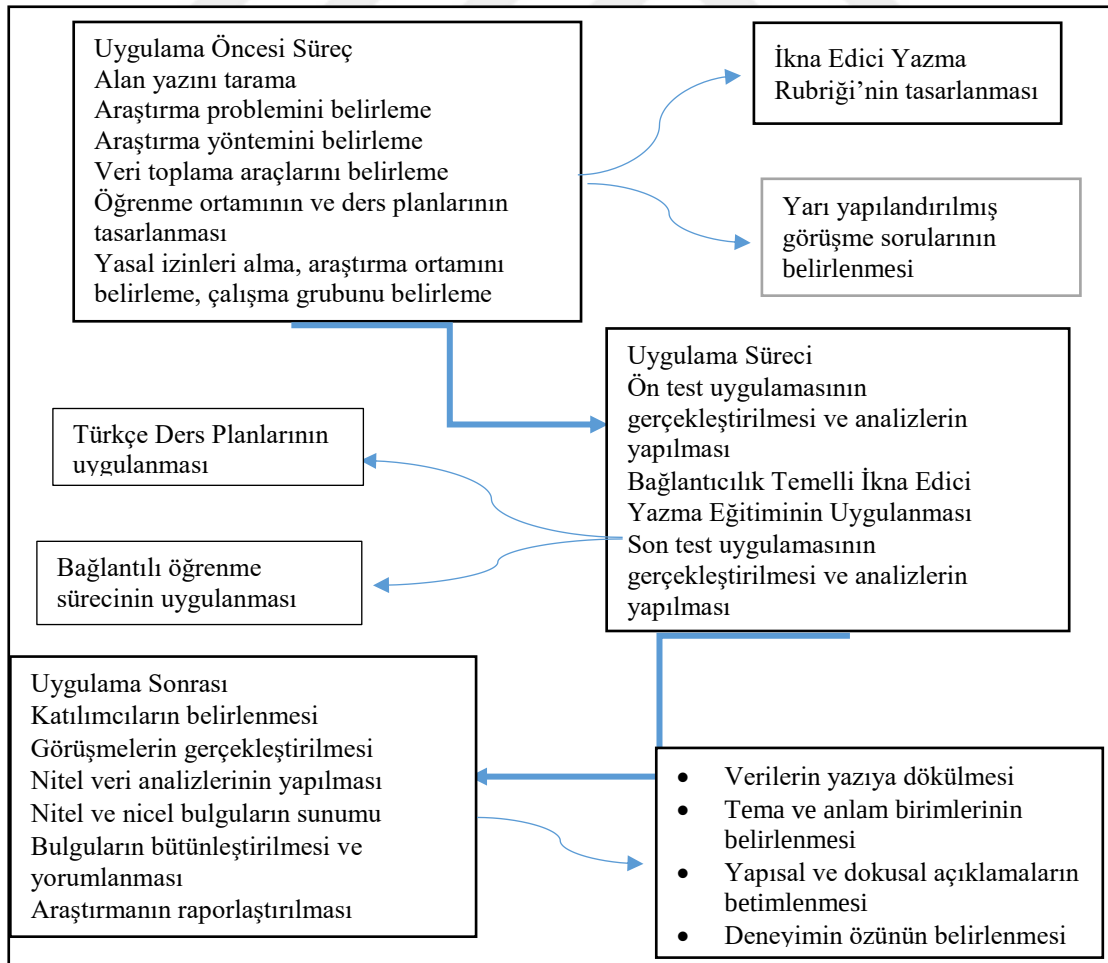
metinler oluşturmaları istenmiştir. Bu metinlerden yararlanarak öğrencilerin ikna edici metinlerde kullandıkları retorik araç ve dil anlatım stratejileri belirlenmiştir.

3.6. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci aşamasında uygulama öncesi, uygulama sırası ve sonrasına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Uygulama öncesinde alan yazın tarama, problemi ve yöntemi belirleme, ölçme araçlarının geliştirme gibi adımlar gerçekleştirilirken uygulama sürecinde ön test, son test ve ikna edici yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında ise araştırmanın nitel boyutuna ilişkin olarak katılımcılar belirlenmiş, yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve nitel verilerin analizi yapılmıştır. Şekil 3.2’de uygulama sürecine ilişkin gerçekleştirilen çalışmalar görselleştirilmiştir.

Şekil 3.2

Uygulama Süreci Adımları



Uygulama süreci ön test uygulamasının gerçekleştirilmesi, bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitimlerinin uygulanması, son test uygulamasının gerçekleştirilmesi ve uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi adımlarından oluşmaktadır. Ön test uygulaması gerçekleştirilmeden önce araştırmacı çalışma grubuna bilgilendirilmelerde bulunmuş, uygulama yapılacak sınıf öğretmenlerinden ve velilerden izinler alınmış, ön test uygulamasının ne zaman gerçekleştirileceğiyle ilgili öğretmenlerle planlamalar yapılmıştır.

3.6.1 Ön test uygulamasının gerçekleştirilmesi

Deney ve kontrol grupları arasındaki denklığı sağlamak amacıyla ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test uygulamasında öğrencilere ikna edici yazma becerisini ölçmek amacıyla yazma uygulaması yaptırılmıştır. Yazma uygulaması 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğrencilerden bir ürün tasarımlarını gerektiren reklam metni yazmaları istenmiştir. İkinci bölümde herhangi bir mekan tanıtımı yapmalarının istendiği broşür hazırlamaları istenmiştir. Üçüncü bölümde ise mektup yazmaları istenmiştir. Ön test uygulaması deney ve kontrol gruplarına aynı şekilde uygulanmış ve toplamda 2 ders saati (80 dakika) sürmüştür. Ön test uygulamasından sonra öğrencilerin yazma ürünleri “İkna Edici Yazma Rubriği” aracılığıyla puanlandırılmıştır. Ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlemek amacıyla veriler analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla belirlendikten sonra deney grubuna “Bağlantıcılık Temelli İkna Edici Yazma Etkinlikleri”nin araştırmacı tarafından uygulanması sürecine geçilmiştir.

3.6.2 Bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitiminin uygulanması

Deney grubu öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek için araştırmacı tarafından hazırlanan “Bağlantıcılık Temelli İkna Edici Yazma Etkinlikleri” uygulanırken, kontrol grubunda sınıf öğretmeni tarafından “Türkçe Dersi Öğretim Programına” uygun olarak Türkçe dersleri gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan araştırmacı uygulama yapılacak sınıf öğretmeniyle birlikte derslerin ne zaman ne kadar yürütüleceği konusunda planlama yapmıştır. Uygulamalar Türkçe Dersi saatlerinde haftada 4 ders saati (160 dakika) olmak üzere gerçekleştirilmiştir. Uygulama haftada toplamda 22 ders saati gerçekleştirilmiştir. Bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitimine ilişkin öğrenme ortamının tasarlanması iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada uygulama öncesinde araştırmacı tarafından Türkçe ders planları oluşturulmuştur. İkinci aşamada ise

öğrenenlerin kişisel öğrenme ağlarını oluşturmaları amacıyla ağ bağlantılı öğrenme topluluğu oluşturulmuştur.

3.6.2.1 Türkçe ders planlarının hazırlanması ve uygulanması

Araştırmanın uygulama sürecinin öncesinde öncelikle bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitiminde uygulanacak olan Türkçe Ders planları hazırlanmıştır. İkna edici yazma becerisini geliştirmeye yönelik Türkçe Ders planlarının hazırlanmasında ilk aşamada metin türleri “reklam metni, broşür ve mektup” olarak belirlenmiştir. Sonrasında “Bilim ve Teknoloji, Doğa ve Evren ve Çocuk Dünyası” temaları ve bu temalarda yer alan “Sosyal Medya, Çevrenin Korunması ve Çocuk Müzesi” konuları belirlenerek her metin türüne uygun olarak ders planları hazırlanmıştır. Türkçe ders planlarına ilişkin bilgiler EK-9, EK-10 ve EK-11’de yer almaktadır. Tablo 3.12’de ders planlarında kullanılan metin türleri, tema ve konulara yer verilmiştir.

Tablo 3.12

Etkinliklerde Kullanılan Metin Türleri

Metin türleri	Tema	Konu	Eğitim Teknolojileri
Reklam Metni	Bilim ve Teknoloji	Sosyal Medya	Youtube Whatsapp
Mektup	Doğa ve Evren	Çevrenin Korunması	Google Whatsapp
Broşür	Çocuk Dünyası	Çocuk Müzesi-Tarihi Mekanlar	Google Youtube Whatsapp

Bu ders planları hazırlık, anlama, günlük yaşamla ilişkilendirme, kendini ifade etme ve ölçme ve değerlendirme bölümlerinden oluşmuştur. Bağlantılı öğrenme ortamı Türkçe ders planlarına uygun olarak oluşturulmuştur. Ders planlarının hazırlık aşaması ön hazırlık ve zihinsel hazırlık bölümlerinden oluşmaktadır. Ön hazırlık bölümünde öğretmenin sürece ilişkin materyal hazırlığından nasıl yapılacağı belirlenmiştir. Zihinsel hazırlık bölümünde ise öğrencilerin derse zihinsel olarak nasıl hazırlanacağı belirtilmiştir. Anlama bölümünde öğrencilerin dinleme ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmiştir. Günlük hayatla ilişkilendirme kısmında ise öğrencilerin öğrendiklerinin günlük hayata nasıl yansıtacağı belirtilmiştir. Anlatma bölümünde ise konuşma ve yazma becerilerini geliştirecek etkinliklere yer verilmiştir.

Yazma etkinlikleri “yazmaya hazırlık, yazma ve paylaşma” bölümlerinden oluşmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin ikna edici yazma stratejilerini geliştirmek amacıyla etkinlikler tasarlanmıştır. Ölçme ve değerlendirme bölümünde öğrencilerin yazma ürünlerine yönelik kendilerini ve birbirlerini değerlendirdiği etkinliklerden oluşmaktadır. Uygulama sürecinde yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerin ikna edici yazmaya yönelik farkındalık geliştirmeleri için reklam analizleri, mektup türüne ilişkin hedef kitle analizleri ve broşürlere ilişkin grafik düzenleyiciler kullanılmıştır. Görsellerde yazmaya hazırlık aşamalarına ilişkin örneklere yer verilmiştir. Reklam metni türünde yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerden ilk olarak reklam analizi yapmaları istenmiştir. Reklam analizlerinde “verilen ana mesaj, yaş grubu, cinsiyet, kültürel grup ve fikri destekleyen kanıt” boyutlarına ilişkin çıkarımlar yapmaları istenmiştir. Görsel 3.7’de öğrencilerin reklam analizine ilişkin örneğe yer verilmiştir.

Görsel 3.7

Reklam Analizi Örneği

Reklam Adı	Verilen ana mesaj	Yaş Grubu	Cinsiyet	Kültürel Grup	Fikri Destekleyen Kanıt
	Çok iyi temalyor ve kalırdı.	40	Kadın	Ev hanımları	Kısa programda yapıyor. Tasarruf yapıyor.
	Araba çok konforlu.	18 yaş üstü	Kadın, erkek	Çok zengin.	Konfor ve kalite.
	Çikolatanın yenmesini istenmesi	7-11	Kız erkek	✓	Çok iyi, lezzetli olduğu.
	Almanya istiyor. Kalite diye.	20	Kadın.	Gülmüş ve çok sevdi	
	Telefon çok kaliteli, güvenilir.	10 yaş üstü	Kız erkek	Teknolojik	Çok iyi çekmesi

Reklam metni türünde yazmaya hazırlık aşamasının ikinci adımında öğrencilerin ürün tasarımları istenmiştir. “ürün nedir?, kimi ikna edeceğim, neden o markayı almalıyım?” gibi sorulara ilişkin yanıtlar öğrencilerin ürünlerine ilişkin ikna edici metinleri planlamalarına yardımcı olmuştur. Görsel 3.8’de öğrencilerin reklam metni planlamasına ilişkin örneğe yer verilmiştir.

Görsel 3.8

Reklam Metnine İlişkin Planlama Örneği

OREO

Marka BND Markları
 Ürün nedir? *Marka*
 Neden o markayı almaliyim? *Kaliteli*

Neden
BND Markları daha kalitelidir

Örnek
Diger markalar 1 yild bitirken BND markalar 10 yild biten

Neden
BND markalar daha uygun

Örnek
Diger markalar 900 TL iken BND markalar 400 TL

Sonuç
 Fikrini özetle: *İyi nesim için iyi markalar BND Markları*

Mektup türünde yazmaya hazırlık uygulamaların öğrencilerin hedef kitle özelliklerini belirlemelerini, okuyucu kitlesine ilişkin ikna edici stratejilerini belirlemeleri ve iddialarını destekleyecek üç veya daha fazla neden geliştirmeleri “POW+TREE” tekniği ile teşvik edilmiştir. Görsel 3.9’da bu uygulamaya ilişkin örneğe yer verilmiştir.

Görsel 3.9

Mektup Türüne İlişkin Hedef Kitle Stratejileri

BENİ İKNA ET

Yazacağınız mektuba ilişkin bilgileri aşağıdaki boşlukları doldurarak belirtiniz.

Okuyucu kim?: *İşsev beğeniler*

Konu nedir?: *İşsev*

Senin görüşün nedir?:

Neden 1:
İşsev için zaman gelmiyor

Neden 2:
benim, filmime göre işsev'e yardım lazım

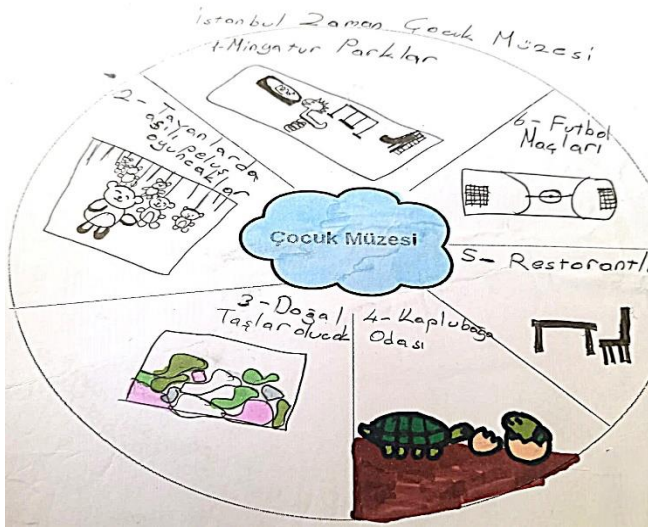
Neden 3:
İşsev hastalıkları için bulutları için para yardımı yapılmalı

Sonuç: *İşsev hastalıkları olanlara yardım etmek gerekir çünkü onlarda insan*

Broşür metni türünde öğrencilerin “Çocuk Müzesi” tasarımlarına ilişkin okuyucu kitlesini dikkate alarak mekan özelliklerine ilişkin tasarım yapımları istenmiştir. Bunun için beyin fırtınası yaptıktan sonra grafik düzenleyiciler kullanarak mekanlarını tasarlamıştır. Görsel 3.10’da müze tanıtımına ilişkin oluşturulan grafik örneğine yer verilmiştir.

Görsel 3.10

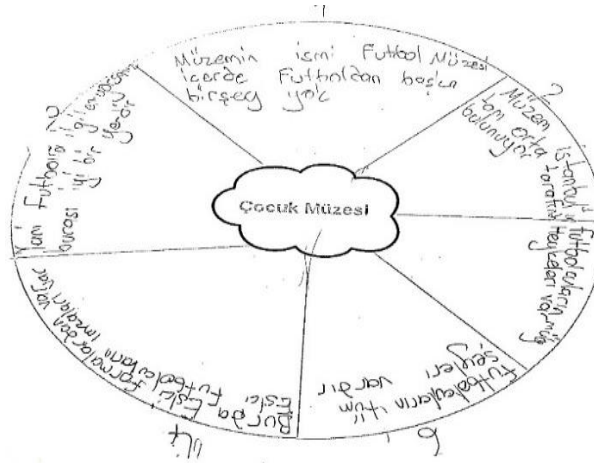
Müze Tanıtımına İlişkin Planlayıcı Grafikleri



Yazmaya hazırlık uygulamasının ikinci adımında öğrencilerin yazma metinlerine yönelik organizasyonlarını oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler cümlelerini yazarak metin içerisinde nasıl konumlandıracağına ilişkin sıralama yapmıştır. Görsel 3.11’de metin organizasyon yapılandırmasına ilişkin örneğe yer verilmiştir.

Görsel 3.11

Broşür Metnine İlişkin Organizasyon Yapılandırması



Öğrenciler ikna edici metin taslaklarını oluşturmanın ikinci adımında iddialarını belirlemelerini, detaylarla desteklemeleri, nedenlerine ilişkin örnek ve açıklamaları arttırmaları sağlanmıştır. Görsel 3.12’de metin taslaklarına ilişkin örneğe yer verilmiştir.

Görsel 3.12

Müze Tanıtımında İddiaları Detaylarla Destekleme Aşaması

Etiklik-5

İDDİANİ DETAYLARLA DESTEKLE

Konuyla ilgili fikrinizi belirtiniz.
Tasvir etmek istediğiniz çocuk edimsel
situationlar kullanarak anlatınız.
Avantajlarını ve dezavantajlarını
belirtiniz

Benim fikrim
İddia...
Seyahat...
Seyahat...
Seyahat...

Geri dönüş müzesi
Müze...
Müze...
Müze...
Müze...

Müzeye gitmeliyim çünkü;
Müze...
Müze...
Müze...

Müzeye gitmeme nedenleri
Müze...
Müze...
Müze...

Sonuç
Benim müze...
Müze...
Müze...

Yazmaya hazırlık aşamasının son aşamasında öğrencilerin metinlerini sunarken iddiasını, nedenlerini ve sonuç cümlelerini etkili bir şekilde sunmaları için kelime bankasından seçim yapmaları teşvik edilmiştir. Görsel 3.15’de bu uygulamaya ilişkin örneğe yer verilmiştir.

Görsel 3.15

Kelime Bankasından Seçim Yapma

3 ADIMDA İKNA ET

Okuyucularınızı ikna etmek için yazınıza aşağıdaki kelime bankasından seçeceğiniz kelimelerle başlayabilirsiniz.

İKNA ETMEYE NEYLE BAŞLAMAK İSTERSİNİZ? MENÜDEN SEÇMELİSİNİZ

SORULAR

Zamanı gelmedi mi?
Harekete geçecek misin?
İnanabiliyor musun?
Kim yapmaz ki?

KENDİ FİKRİNİ BİLDİRME

Benim fikrime göre
Bence
İnanıyorsam göre
Yapmalısın
Yapmamalısın

NEDENLERİNİ KELİME BANKASINDAN SEÇİM YAPARAK OLUŞTUR

Çünkü
Örneğin
Bu yüzden
Sebeplerden biri

Bundan dolayı
Ek olarak
Bunun için

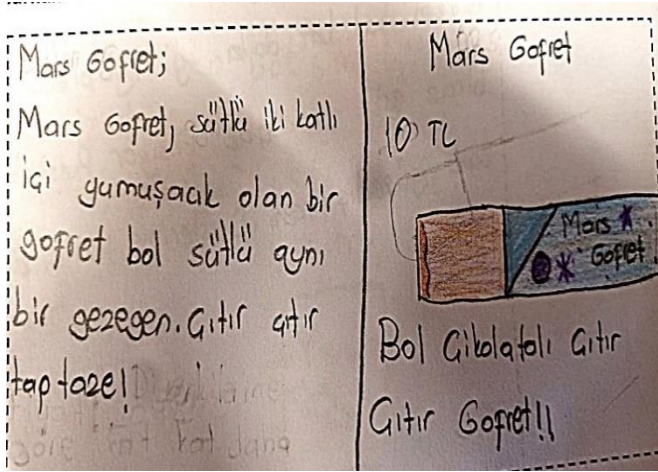
SONUÇ CÜMLELERİN İÇİN

Sonuç olarak
Özetle
Bunun sonucunda
Gördüğünüz gibi

Öğrencilerin yazmaya hazırlık aşamalarından sonra metinlerini oluşturma aşaması olan “yazma” aşaması gerçekleştirilmiştir. Görsel 3.16’da reklam metnine ilişkin görsele yer verilmiştir.

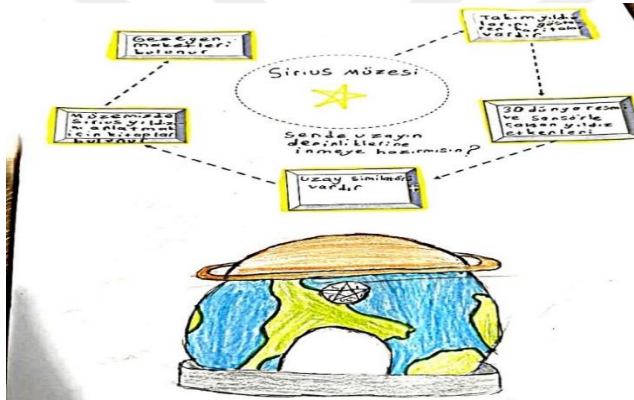
Görsel 3.16

Reklam Metni Örneği



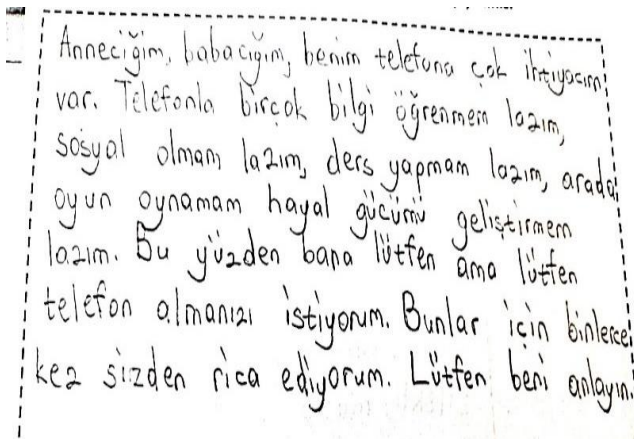
Görsel 3.17

Broşür Türüne İikin rnek Metin



Görsel 3.18

Mektup metnine iikin örnek metin



Türkçe Ders planları uzman görüşleri doğrultusunda tasarlanmış ve geliştirilmiştir. İinci aşamada ise bağlantılı öğrenme adımları ve Türkçe Ders planlarına uygun olarak a bağlantılı öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

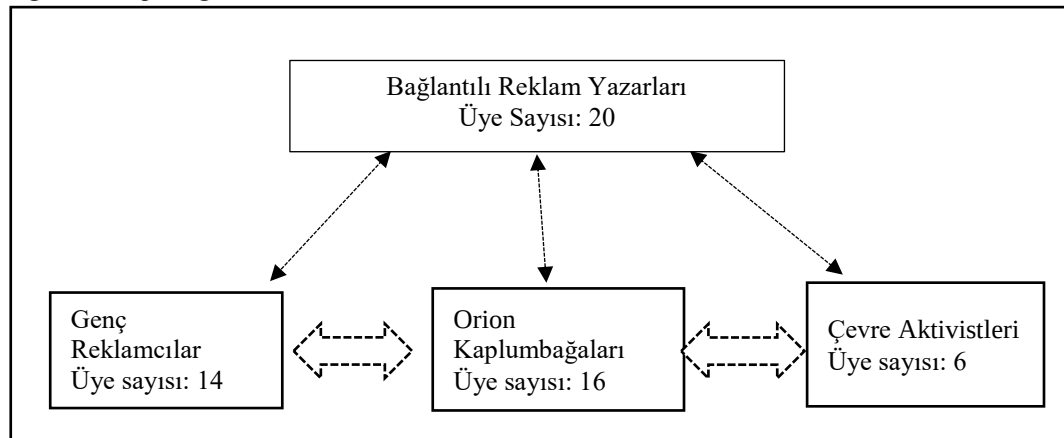
3.6.2.2 Ağ bağlantılı öğrenme ortamı ve bağlantılı öğrenme sürecinin uygulanması

Bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitiminde öğrenme ortamı Siemens (2006, s.45) tarafından geliştirilen bağlantıcılık teorisinin öğrenme adımlarına uygun şekilde tasarlanmıştır. Bağlantılı öğrenme teorisini öğrenme adımları “bağlantı kurma, katkı-katılım, örüntü tanıma, anlam oluşturma ve yansıtma” adımlarından oluşmaktadır. Ağ bağlantılı öğrenme ortamı bağlantıcılık temelli ikna edici yazma ders planlarına ve adımlarına uygun olarak organize edilmiştir. Öğrencilerin ağ bağlantılı öğrenme topluluğuna bağlanmaları amacıyla araştırmacı tarafından öğrenme topluluğu oluşturulmuş ve öğrencileri topluluğa dahil etmeleri amacıyla iletişim bilgileri alınmıştır.

Bağlantı Kurma aşamasında araştırmacı öğrencilerin güvenilir bir öğrenme ortamında olması amacıyla “Whatsapp” sosyal medya aracını kullanarak “Bağlantılı Reklam Yazarları” adında topluluk oluşturmuştur. Türkçe Dersi planlarına uygun olarak topluluğa bağlı olarak alt gruplar “Genç Reklamcılar, Orion Kaplumbağaları ve Çevre Aktivistleri” adında gruplar oluşturulmuştur. Bu grupta araştırmacı tarafından örnek paylaşımlar yapılmıştır. Öğrencilerin alt gruplardan herhangi birine katılması konusunda seçme özgürlüğü tanınmıştır. Şekil 3.3’de oluşturulan öğrenme topluluğuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Şekil 3.3

Öğrenme Topluluğu Haritası

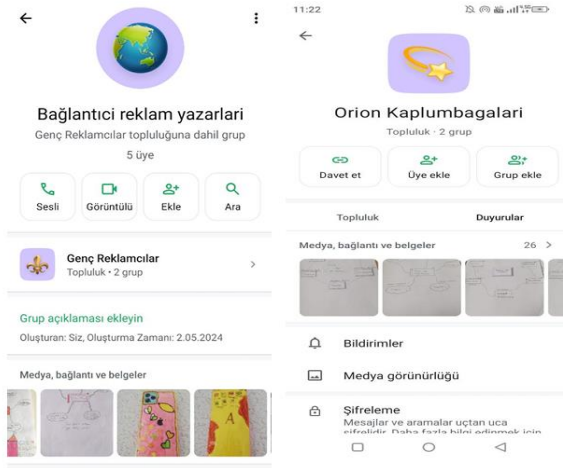


Öğrenme topluluğunun yapısı incelendiğinde çalışma grubundaki 14 öğrencinin “Genç Reklamcılar” grubunda, 16 öğrencinin “Orion Kaplumbağaları” ve 6 öğrencinin de “Çevre Aktivistleri” grubunda yer aldığı görülmektedir. Bir öğrenci birden fazla topluluğa da katılabilmektedir. Böylece öğrencilerin kendi konu ve temalarını

belirlemeleri sağlanmıştır. “Genç Reklamcılar” grubunda reklam metnine yönelik çalışmalara yer verilirken, “Orion Kaplumbağaları” grubunda kişisel öğrenme ağını haritalandırmaya ilişkin çalışmalara yer verilmiştir. “Çevre Aktivistleri” grubunda ise mektup ve broşür türlerine ilişkin paylaşımlara yer verilmiştir. Görsel 3.19’da bağlantılı öğrenme ortamı ve toplulukları ilişkin görsellere yer verilmiştir.

Görsel 3.19

Bağlantılı Öğrenme Ortamı



Öğrenme topluluğunun oluşturulmasından sonra öğrenenlerin topluluğa katkı-katılım sağlamaları sağlanmıştır. Bağlantılı öğrenmenin ikinci adımı ağlar üzerinde aktif olarak içerik tüketme ve üretme sürecidir. Öğrenenler birinci aşamada edinilen kaynakları tüketme eğilimindedir. Katkı-Katılım aşamasında yazma planları ve ürünlerine yönelik öğrencilerin gruplarda paylaşım, yorum ve beğeniler yapması, gruplar ve topluluklar içinde aktif şekilde bağlantı kurmaları desteklenmiştir. Katkı-katılım aşamasında öğrenciler etkinliklerdeki metin türlerine uygun olarak paylaşımlarda bulunmuşlardır. Görsel 3.20’de öğrenenlerin katkı-katılım sürecine ilişkin görsellere yer verilmiştir.

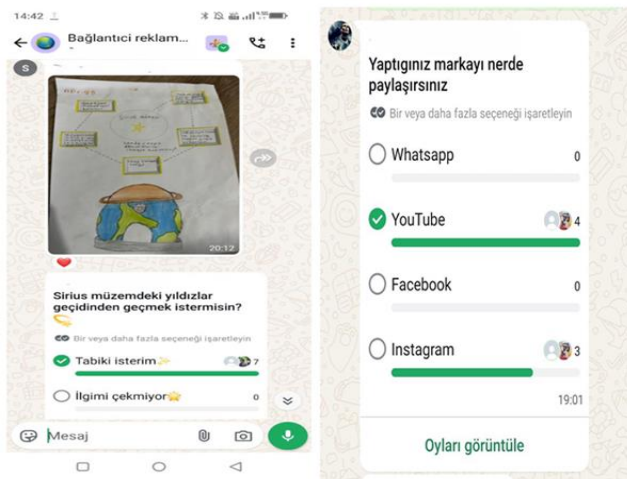
Görsel 3.20

Ağ Topluluğundaki Bağlantı Paylaşımları



Görsel 3.21

Ağ Topluluğundaki Anket Paylaşımları



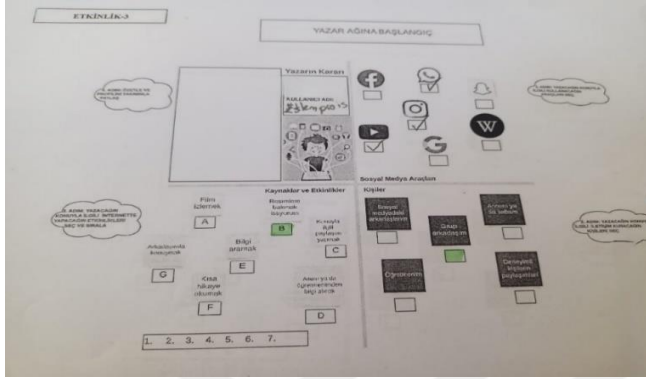
Örüntü tanıma aşamasında öğrencilerin ikna edici yazma becerilerine yönelik kişisel öğrenme ağı haritalarına ilişkin örüntüleri belirlemeleri istenmiştir. Birden çok ağı aracını yazma sürecinde nasıl kullanacaklarına ilişkin etkinliklere yer verilmiştir. Öğrencilere kişisel yazma ağına ilişkin ağı nasıl oluşturacaklarına yönelik etkinlik yapılmış ve örnekler sunulmuştur. Bu aşamada öğrenciler kişisel yazma ağına ilişkin kullanacakları araçları belirler ve toplulukta paylaşmışlardır. Kişisel yazma ağını nasıl haritalandıracaklarına ilişkin etkinliklere yer verilmiştir. Aynı zamanda Türkçe dersi sınıf ortamında işlenirken öğrenciler kişisel yazma ağı haritalarını oluşturmuşlardır.

Örüntü tanıma aşamasının ilk aşamasında öğrencilerin ağıdaki araçları ikna edici yazma sürecinde nasıl kullanacaklarına ilişkin kararlar vermeleri istenmiştir. “Yazar Ağına

Başlangıç” uygulamasında “Yazar Profili” oluşturan öğrenciler yazar kimlikleri oluşturma sürecinde hangi ağ aracını hangi görev için kullanacağına dair seçimler yapmıştır. İkna edici yazma süreçlerinde birden çok araca ilişkin stratejiler geliştirmiştir. Görsel 3.22’de bu uygulamaya ilişkin örneğe yer verilmiştir.

Görsel 3.22

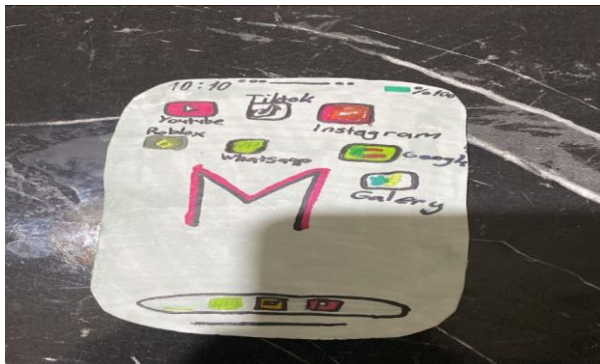
Yazar Ağına Başlangıç



Örüntü tanıma sürecinin ikinci aşamasında öğrenciler ağ topluluğunun üyelerini ikna etme sürecinde ağ araçlarının doğasına ilişkin özellikleri belirlemişlerdir. Hangi aracın tanıtım stratejilerinde daha etkili olduğuna, hangi ağ araçlarını daha çok okuyucu kitlesine ulaşmak için kullanacağına ilişkin kararlar vermiştir. Öğrenciler ikna edici yazma süreçlerinde birden fazla ağ aracını kullanması için teşvik edilmiştir. Görsel 3.23’de öğrencilerin örüntü tanıma süreçlerine ilişkin paylaşımlarına ilişkin görsellere yer verilmiştir.

Görsel 3.23

Örüntü Tanıma Süreci

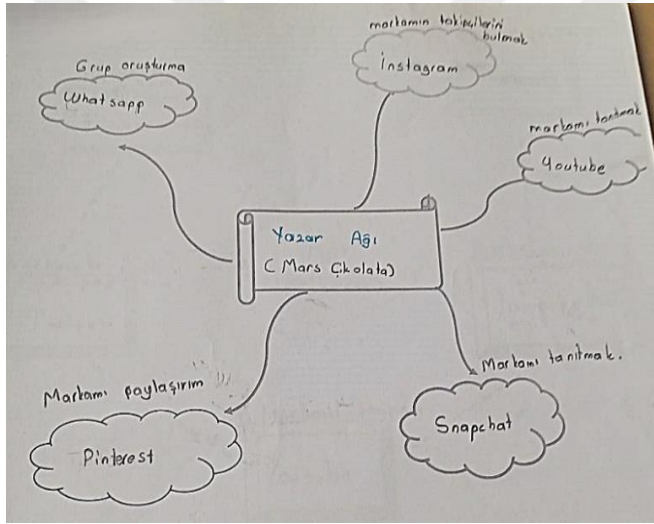


Anlam oluşturma ve yansıtma aşamasında öğrencilerin ağlarda öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmede bulunmaları ve geri bildirimler doğrultusunda kişisel öğrenme ağlarını

grafik şeklinde görselleştirilmeleri istenmiştir. Kişisel öğrenme ağlarını görselleştiren öğrenciler ikna etme sürecinde ağların doğası ve kullandıkları stratejileri belirlemişler ve eleştirmişlerdir. Yansıtma aşamasında akran ve öz değerlendirmelere ilişkin etkinlikler düzenlenmiştir. Türkçe ders planındaki ölçme ve değerlendirme aşamasında etkinliklerle beraber gerçekleştirilmiştir. Görsel 3.24 ve Görsel 3.25’ de ikna edici yazma sürecinde anlam oluşturma ve yansıtma sürecine ilişkin öğrenenlerin kişisel öğrenme ağı görsellerine yer verilmiştir.

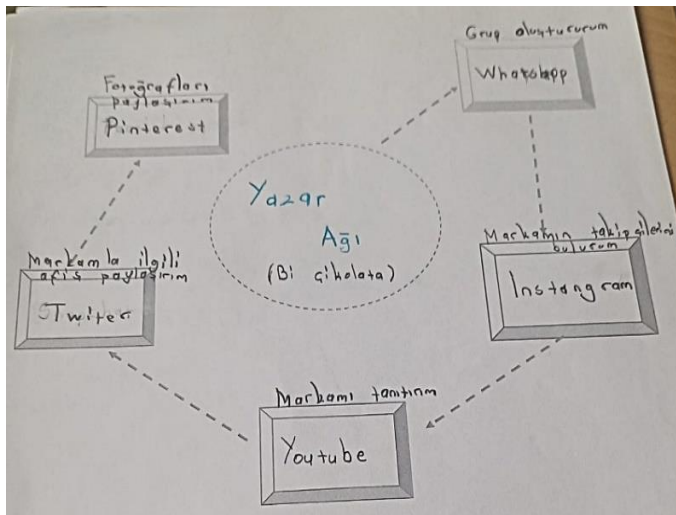
Görsel 3.24

Kişisel Öğrenme Ağı Görselleri



Görsel 3.25

Kişisel Öğrenme Ağı Görselleri



3.6.3 Son test uygulamasının gerçekleştirilmesi

Uygulama sonrasında “Bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitimi sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek” amacıyla son test uygulaması gerçekleştirilmiştir. Ön test uygulamasında yapılan yazma uygulaması son test uygulamasında da 3 bölüm halinde gerçekleştirilmiştir. Birinci bölümde öğrencilerden bir reklam metni yazmaları, ikinci bölümde mekan tanıtımı için broşür hazırlamaları, son bölümde ise ikna edici bir mektup yazmaları istenmiştir. Son test uygulaması toplamda 2 ders saati (80 dakika) sürmüştür. Son test uygulamasından elde edilen veriler “İkna Edici Yazma Rubriği” ile puanlandırılmıştır.

3.6.4 Uygulama sonrasında görüşmelerin gerçekleştirilmesi

Uygulama sürecinin sonunda kişisel öğrenme ağları oluşturma süreçlerini nasıl anlamlandırdıklarını betimlemek amacıyla deney grubu öğrencileri arasından seçilen katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte öğrencilerin deneyimlerini betimlemeleri amacıyla 5 soru sorulmuştur. Bu sorular Ek’de yer almaktadır.

3.7 Uygulama Sürecindeki Roller

Bu bölümde uygulama sürecine katılan araştırmacı, öğrenciler ve sınıf öğretmenlerinin rolleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.7.1 Araştırmacının rolü

Araştırma sürecinde araştırmacı uygulayıcı rolündedir. Araştırmacı uygulama öncesi süresinde araştırma konusu ve probleminin belirlenmesi, yöntemin belirlenmesi, ölçme aracının geliştirilmesi, Türkçe Ders planlarının hazırlanması, ağ bağlantılı öğrenme ortamının oluşturulması, veri toplama teknikleri ve araçlarının belirlenmesi aşamasında aktif rol almıştır. Uygulama sürecinde deney grubunda ağ bağlantılı ikna edici yazma eğitiminin uygulanması, ön test ve son test uygulamalarının gerçekleştirilmesi ve katılımcılarla görüşmelerin gerçekleştirilme sürecinde uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Uygulama sonrasında ise verilerin analiz edilmesi, bulguların sunulması ve araştırmanın raporlanmasında aktif rol almıştır.

3.7.2 Sınıf öğretmenlerinin rolü

Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf öğretmenleri uygulama zamanlarının planlanması, uygulamanın gerçekleştirilmesi, velilerden izin alınması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve verilerin toplanması sürecinde rol almışlardır. Deney grubundaki Türkçe Dersleri araştırmacı tarafından uygulanırken kontrol grubundakiler sınıf öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Sınıf öğretmenleri uygulama süreci boyunca öğrencilerin gelişimleriyle ilgili gözlem ve önerilerini paylaşmışlar ve iş birliği içinde bulunmuşlardır.

3.7.3 Öğrencilerin rolü

Araştırmanın katılımcıları 39 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler velilerden izin alınması, ön test ve son test uygulamalarının gerçekleştirilmesi, uygulamanın gerçekleştirilmesi, verilerin toplanması, görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve ağ topluluğundaki etkinliklerin yürütülmesinde aktif rol almışlardır.

3.8 Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın nicel boyutunda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla veri toplama aracına ilişkin puanlayıcılar arasındaki uyumu belirlemek amacıyla “Kendal W Uyum Katsayısı”, değerlendirici içi uyumu belirlemek amacıyla “Cronbach Alpha” değeri SPSS 20 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Deneysel desende uygulama öncesinde deney ve kontrol grupları arasında denklik sağlamak amacıyla “Shapiro Wilk” ve “Mann-Whitney U” testlerinden elde edilen değerler hesaplanmıştır.

Araştırmacılar nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için çeşitleme, üye kontrolü, uzman ve meslektaş incelemesi gibi farklı stratejiler kullanabilir (Merriam, 1995, s.56). Nitel araştırmacılar gözlemler, görüşmeler ve belgeler gibi birden fazla yöntemle toplanan destekleyici kanıtları sağlayarak, çalışmada tek bir olay veya veri noktasından ziyade birden fazla kanıt biçimine güvenir ve araştırma sürecini, ortamı, katılımcıları ve nitel bir çalışmanın temalarını zengin ayrıntılarla tanımlamaktır (Creswell ve Miller, 2000, s.127). Patton’a (1999, s.1189) göre araştırmacı okuyucuların araştırmasına ilişkin değerlendirmelerde bulunması için veri toplama, uygulama ve analiz süreçlerini ayrıntılı bir şekilde açıklaması gerekmektedir. Bu açıklamalar doğrultusunda araştırmanın nitel boyutunda geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için şu süreçler gerçekleştirilmiştir.

- Araştırmada araştırmanın deseni (nicel ve nitel desenlerin birlikte kullanılması), veri toplama yöntemleri ve kaynakları (rubrik, görüşme ve öğrenci ürünlerinden elde edilen veriler) açısından çeşitlilik sağlanmıştır. Bundan dolayı tek bir olay ya da veri noktasından ziyade birden fazla kanıt biçimi sağlanmıştır.
- Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden sonra katılımcılardan görüşme verilerinin doğruluğuna ilişkin teyitler alınmıştır. Görüşmelerden sonra ekleme yapabilecekleri belirtilmiştir. Üye kontrolü bu şekilde gerçekleştirilmiştir.
- Araştırmacı araştırma ortamında yeterli süre bulunmuş araştırma ortamı ve katılımcılara ilişki detaylı bilgileri alandan edinmiştir.
- Araştırma sürecinde araştırmanın rolü ve özellikleri belirtilmiştir. Araştırmacının yanlılığı önlenmeye çalışılmıştır.
- Araştırmanın bulgularının raporlanmasında detaylı ve ayrıntılı bulgulara ve kanıtlara yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen katılımcıların açıklamalarından alıntılara yer verilmiştir.
- Verilerin analizinde temaların belirlenmesinde bulguların sunulmasında uzman görüşlerinden yararlanılmıştır.

3.9 Verilerin Çözümlemesi

Araştırma verilerinin çözümlemesi nicel ve nitel verilerin analiz edilmesi olmak üzere iki farklı boyutta gerçekleştirmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda yapılan analizlerde SPSS 20 paket programından yararlanılmıştır. Veri analizlerinin nicel boyutunda ilk aşamada İkna Edici Yazma Rubriği'ne ilişkin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. İkna Edici Yazma Rubriği'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla puanlayıcılar arası ve puanlayıcı içi tutarlılık değerleri belirlenmiştir. Gwet (2001, s.5) bir ölçeğin güvenilirliğinin, farklı puanlayıcılar arasındaki uyuma ve aynı puanlayıcı tarafından farklı zamanlarda yapılan puanlamalar arasındaki uyuma bağlı olduğunu belirtmiştir. Siegel (1957, s.13) normal dağılım göstermeyen ve küçük sayıdaki örneklerde puanlayıcılar arası tutarlılığı belirlemede “Kendal W Testi” kullanmanın avantajlar sağladığını belirtmiştir. Puanlayıcılar arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla iki veya daha fazla puanlayıcı arasındaki uyumu belirleyen parametrik olmayan bir test olan “Kendal W Uyum Katsayısı” hesaplanmıştır. İkinci aşamada ise puanlayıcı içi tutarlılığı belirlemek amacıyla “Kappa Katsayısı” değeri belirlenmiştir. Nicel veri analizlerinin diğer boyutunda deneysel desene ilişkin analizler yer almaktadır.

Deneyssel desene ilişkin veri analizlerinin ilk aşamasında çalışma grubundan ön test aracılığıyla elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenmiştir. Belirli bir test istatistiği türü seçilirken verinin özelliklerine, örneklem veya grup sayısı, verilerin normal dağılıp dağılmadığı dikkate alınmalıdır. (Corder ve Foreman, 2014, s.7). İstatistiksel bir analiz, ortama, deneyin tasarımına ve araştırma sorularına yeterince uyması gereken istatistiksel bir model varsayar bu süreçte örneklemin normal dağılıp dağılmadığına göre analiz için test türü belirlenir (Osborne, 2008, s.2). Bu doğrultuda analiz sürecinin ilk aşamasında ön test ve son test puanlarının normal dağılım göstermediğini belirlemek amacıyla “Shapiro Wilk” testi yapılmıştır. Shapiro ve Wilk (1965, s.610) küçük örneklemlerdeki dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesinde Shapiro-Wilk testinin avantajlar sunduğunu belirtmiştir. Dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesi amacıyla ikinci aşamada ayrıca basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmıştır (Bump, 1991, s.6) bir dağılımın normal olup olmadığının basıklık ve çarpıklık değerlerinin belirlenmesinin gerekli ve önemli olduğunu belirtmiştir. Shapiro Wilk Testi ve basıklık-çarpıklık katsayılarından elde edilen sonuçlar doğrultusunda puanların normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada verilerinin çözümlenmesinin ikinci aşamasında öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım göstermeyen örneklem için kullanılan “Mann Whitney U” testi ile analiz edilmiştir. Parametrik olmayan yöntemler sıklıkla dağılımdan bağımsız yöntemlerdir çünkü çıkarımlar, örneklem dağılımına bağlı olmayan bir test istatistiğine dayanır (Gibson ve Melsa, 1976, s.2). İki bağımsız grup arasındaki puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla parametrik olmayan test olan Mann Whitney U testinden yararlanılmaktadır (Siegel, 1957, s.19). Normal olmayan dağılımlarda aykırı değerler giderek daha etkili hale geldikçe, t testinin güç avantajı azalırken Mann Whitney U testi hem küçük hem de orta örneklem büyüklüklerinde aykırı değerlerin etkisinin azalmasıyla birçok avantaja sahiptir (Zimmerman ve Zumbo, 1993, s.495). Bu nedenle deney ve kontrol grupları ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla normal dağılım göstermeyen puanlamalarda kullanılan “Mann-Whitney U” testiyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formundan elde edilen veriler fenomenolojik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Fenomenoloji

araştırmasında analiz sürecinin amacı, fenomen hakkında bireylerin anlayışlarına ve iç görüleri ulaşmaktır ve bu nedenle, fenomenoloji araştırmasında analiz sıralama, sayma veya hatta sistematik kodlama çabalarıyla yürütülmez. (Van Manen, 2017, s.818). Verilerin analiz edilmesinde Moustakas (1994) tarafından belirlenen fenomenolojik analiz adımları kullanılmıştır. Fenomenoloji araştırmalarında veri analiz süreci Moustakas (1994, s.91) tarafından “anlam ifadelerinin listelenmesi, anlam kümeleri geliştirme, dokusal betimleme, yapısal betimleme, öz geliştirme ve deneyimin özünü sunma” olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda nitel verilerin analiz edilmesinde şu adımlar izlenmiştir:

- Katılımcıların deneyimleri hakkında bilgi sağlayan ifadelerin yazılması ve tabloda gösterilmesi
- Temalar ve anlam birimlerinin belirlenmesi
- Katılımcıların olguya ilişkin deneyimlerinin neler olduğunu yansıtan dokusal açıklamaların sunulması
- Katılımcıların nasıl deneyimlediğine ilişkin yapısal açıklamaların sunulması
- Deneyimin özünün belirlenmesi, dokusal ve yapısal açıklamaların sentezlenmesidir (Moustakas, 1994, s.100).

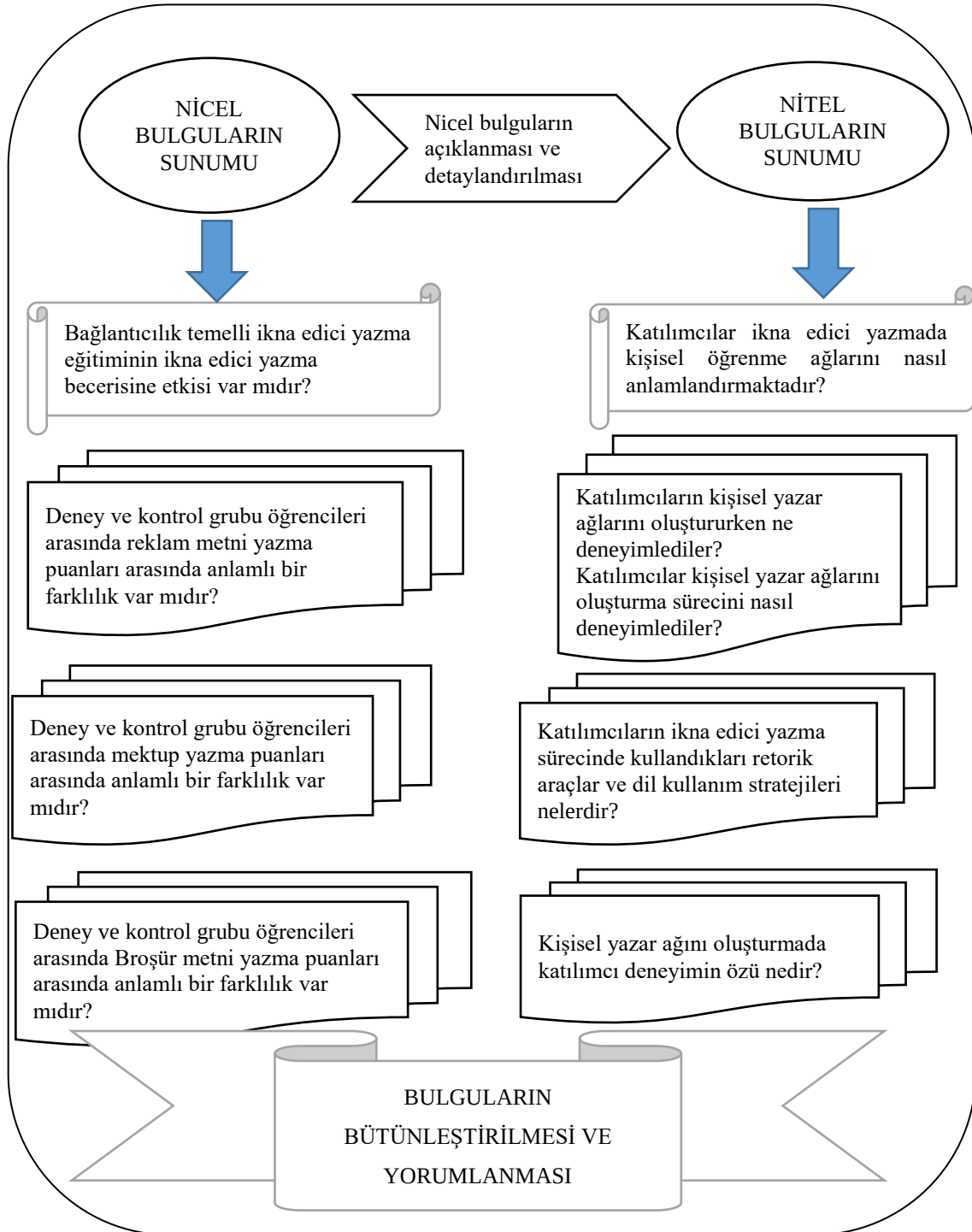
Fenomenolojik analizde temaların ve anlam birimlerinin belirlenmesi sürecinde katılımcıların ifadelerinden elde edilen verileri tanımlamak için literatürden yararlanılırken, yapısal açıklamalarda katılımcıların ne deneyimlediği, dokusal açıklamalarda da hangi bağlamda deneyimlediklerine ilişkin betimlemeler sunulur (Moreer-Urdahl ve Creswell, 2004, s. 23). Araştırmacılar fenomenolojik analiz sürecinde fenomenle deneyimini karakterize eden temel temalar üzerinde düşünürken aynı zamanda kendi deneyimleri üzerinde düşünürler. Araştırmacılar düşüncelerini yazıya döker ve sonra tekrar düşünür ve yazar, giderek daha sağlam ve ayrıntılı analizler geliştirmek için sürekli, yinelemeli döngüler yaratır (Neubauer, Witkop ve Warpio, 2019, s.91). Bu doğrultuda nitel veri analizi sürecinde katılımcı deneyimlerinin dokusal boyutu, yapısal boyutu ve deneyimin özü belirlenmiştir. Aynı zamanda katılımcıların “reklam, mektup ve broşür” türlerindeki ikna edici metinlerde kullandıkları retorik araçlar ve dil anlatım stratejileri belirlenmiştir.

4 BULGULAR

Araştırmanın bu bölümde nicel ve nitel bulgular sunulmuştur. Şekil 4.1’ de nicel ve nitel bulguların sunulmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Şekil 4.1

Nicel ve Nitel Bulguların Sunumu



4.1 Araştırmanın Nicel Boyutuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın nicel boyutuna yönelik bulguların açıklanmasında bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitiminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisine etkisini belirlemek amacıyla “Bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine etkisi var mıdır?” sorusunun cevaplarına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bu doğrultuda uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazmada reklam metni, mektup ve broşür türlerinden aldıkları ön test ve son test puanlarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1 Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ilişkin durumları

Uygulama öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerinin reklam metni, broşür, mektup türlerinde ikna edici yazma puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla ön test puanlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizin ilk aşamasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile belirlenmiştir. Normal dağılım göstermeyen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği “Mann-Whitney U Testi” ile belirlenmiştir.

Tablo 4.1

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Reklam Metni Ön Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
G1	22	20,80	457,50	169,50	-.501	.616
G2	17	18,97	322,50			

Tablo 4.1 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin reklam metni ön test puanlarından elde edilen değer $p > .05$ 'ten olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin reklam metni ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.2

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Mektup Ön Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
G1	22	17,89	393,50	140,50	-1.321	.187
G2	17	22,74	386,50			

Tablo 4.2 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mektup ön test puanlarından elde edilen değer $p > .05$ 'ten olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mektup ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.3

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Broşür Ön Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

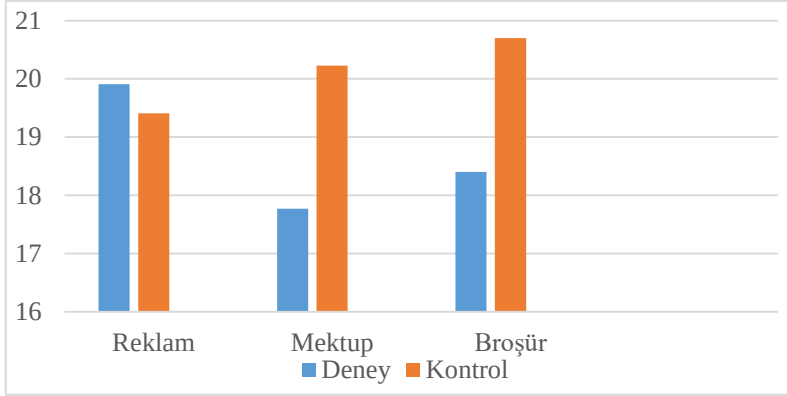
Gruplar	n	$\bar{X}_{sıra}$	$\sum_{sıra}$	U	Z	p
G1	22	17,64	388,0	135	-1.479	.139
G2	17	23,06	392,0			

Tablo 4.3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin broşür ön test puanlarından elde edilen değer $p > .05$ 'ten olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin broşür ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Uygulama öncesinde elde edilen bulgular dikkate alındığında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin “reklam metni, mektup, broşür” türlerinde ikna edici yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde “reklam metni, mektup, broşür” türlerinde ikna edici yazma puanları denk olduğu sonucu çıkarılabilir. Şekil 4.2’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma puanı ortalamalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 4.2

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test İkna Edici Yazma Puanları Ortalamaları



Uygulama öncesi deney ve kontrol öğrencilerinin reklam metnine ilişkin ortalamalarının 19 puan olduğu görülmektedir. Mektup türünde ise deney grubu öğrencilerinin ikna edici yazma puanları 17 iken kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 20 puandır. Broşür türünde kontrol grubu öğrencilerinin ön test puan ortalamasının 20 puan, deney grubu öğrencilerinin ortalamasının ise 18 puan olduğu görülmektedir.

4.1.2 Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ilişkin durumları

Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin reklam metni, broşür, mektup türlerinde ikna edici yazma puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla son test puanlarından elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizin ilk aşamasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro-Wilk Testi ile belirlenmiştir. Normal dağılım göstermediği için deney ve kontrol gruplarının reklam metni son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan test olan “Mann Whitney U” testi yapılmıştır. Tablo 4.4’ de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin reklam metni ikna edici yazma puanlarına ilişkin son test puanları analizlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.4

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Reklam Metni Son Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
G1	22	24,84	546.50	80.50	-3.049	.002
G2	17	13,74	233.50			

Tablo 4.4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerini reklam metni son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağları etkinliklerinin ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin reklam metni türünde ikna edici yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Tablo 4.5’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mektup türünde aldıkları son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.5

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Mektup Metni Son Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
G1	22	23,23	511.00	116.00	-2,020	.043
G2	17	15,82	269.00			

Tablo 4.5 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin mektup türünde son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği ($p<.043$) belirlenmiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin mektup türünde ikna edici yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Tablo 4.6’ da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin broşür metni son test puanlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.6

Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Brosür Metni Son Test Puanı Ortalamalarına İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları

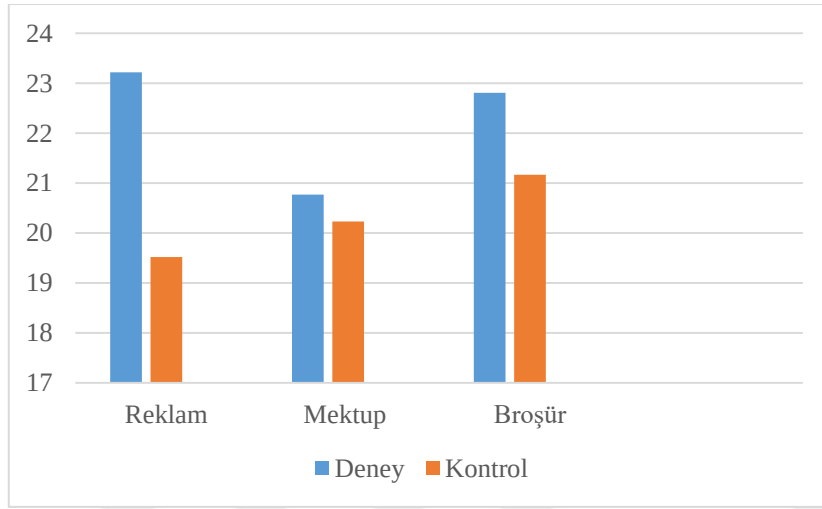
Gruplar	n	$\bar{x}_{sıra}$	$\sum sıra$	U	Z	p
G1	22	23,32	513.00	114.00	-2.084	.037
G2	17	15,71	267.00			

Tablo 4.6 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerini broşür türünde son test puanlarının deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmanın nicel bulguları doğrultusunda bağlantıcılık temelli ikna edici yazma

eğitiminin deney grubu öğrencilerinin “reklam metni, mektup ve broşür” türlerinde ikna edici yazma becerisini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Şekil 4.3’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin reklam, mektup ve broşür türündeki son test ikna edici yazma ortalamalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 4.3

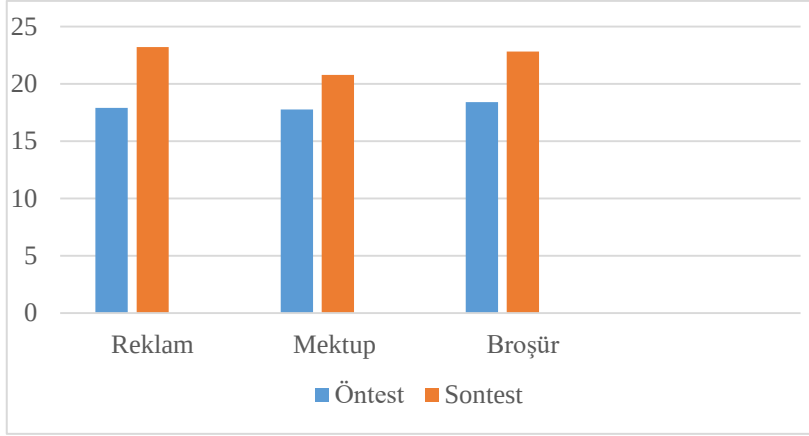
Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test İkna Edici Yazma Puanları Ortalamaları



Şekil 4.3 incelendiğinde uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin reklam türündeki son test ikna edici yazma puanları ortalamasının 23 puan, kontrol grubu öğrencilerinin ise 19 puan olduğu görülmektedir. Mektup türünde ise deney grubu öğrencilerinin ortalamasının 20,77 puan, kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 20,23 puandır. Broşür türünde deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalaması 22,81 puan, kontrol grubu öğrencilerinin 21,17 puandır. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ikna edici yazma puanı ortalamasındaki en yüksek fark deney grubu lehine reklam türünde görülürken, en düşük fark ise mektup türünde gerçekleşmiştir.

Şekil 4.4

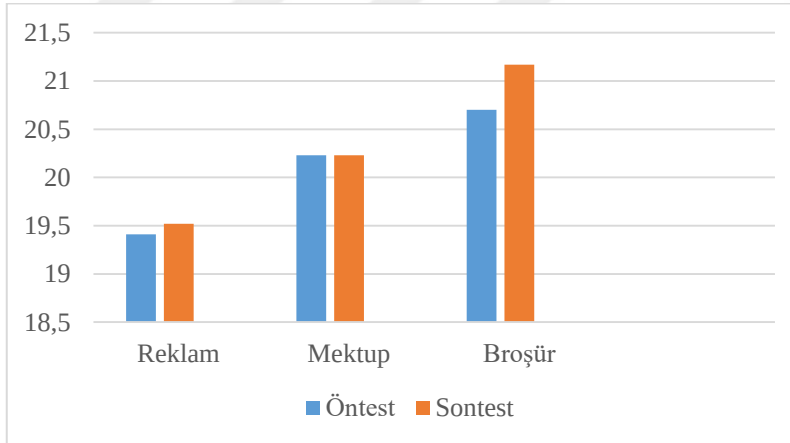
Deney Grubunun Ön Test ve Son Test İkna Edici Yazma Puanı Ortalamalarının Karşılaştırılması



Şekil 4.4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında reklam, mektup ve broşür türünde ön test ve son test ikna edici yazma puanı ortalamalarının farklılık göstermektedir. Uygulama sonrasında reklam metni türünde deney grubu öğrencilerinin yazma puanı ortalaması 4 puanlık, mektup türünde 3 puanlık ve broşür türünde 4 puanlık bir artış görülmektedir.

Şekil 4.5

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test İkna Edici Yazma Puanı Ortalamalarının Karşılaştırılması



Şekil 4.5 incelendiğinde uygulama sonrasında kontrol grubu öğrencilerinin reklam metni ve mektup türünde puanları aynı kalırken, broşür türünde ikna edici yazma puanları ortalamasında 1 puanlık artış görülmektedir. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bulgular doğrultusunda bağlantıcılık temelli ikna edici yazma etkinliklerinin deney grubu öğrencilerinin “reklam, mektup ve broşür” türündeki ikna edici yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

4.2 Araştırmanın Nitel Boyutuna Yönelik Bulgular

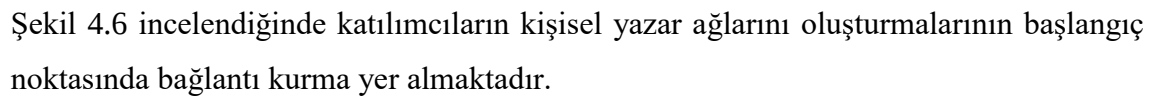
Araştırmanın “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin bağlantıcılık temelli ikna edici yazma deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları” betimlemek amacı doğrultusunda nitel boyutunda gerçekleştirilen fenomenolojik analiz sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici yazma süreçlerinin deneyimlerinin neler olduğunu betimleyen dokusal boyutuna, bu deneyimleri hangi bağlamda deneyimlediklerine ilişkin yapısal boyutuna, bu süreçte kullandıkları retorik araçlar ve dil ve anlatım stratejilerine ve deneyimin özüne ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

4.2.1 Ağ bağlantılı öğrenme ortamında ikna edici yazma sürecinin dokusal boyutu

Araştırmanın “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğitiminde bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı oluşturma süreçlerinin dokusal boyutuna ilişkin olarak ne deneyimlemektedir?” sorusu doğrultusunda katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici yazma eğitiminde deneyimlerinin neler olduğuna ilişkin dokusal açıklamalara yer verilmiştir. Katılımcıların ağ bağlantılı toplulukta kişisel yazar ağlarını oluşturmalarına ilişkin dokusal açıklamalar bu süreçte gerçekleştirilen deneyimlere katılımcıların bakış açısından bir betimleme sunulmasını sağlar. Katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici yazma sürecinde kişisel öğrenme ağını oluşturma deneyimleri “bağlantı kurma, katkı-katılım, örüntü tanıma, anlam oluşturma ve yansıtma” temalarından oluşmaktadır.

Öğrenenler kişisel yazar ağlarını merkezden dışa doğru genişletmektedir. Kişisel yazar ağını oluşturma sürecindeki merkezden dışa doğru yer alan deneyim aşamaları birbirleriyle bağlantılıdır. Merkezdeki ağ deneyimi olan bağlantı kurma, katkı-katılım aşamasını etkilemektedir. Bu aşamalarda meydana gelen bağlantı kopukluğu kişisel yazar ağının oluşmasını engellemektedir. Katkı-katılım aşaması kırılma döngüsüdür. Katkı-katılım aşamasında başarılı bağlantılar kuran, bağlantılarını sürdüren öğrenenler örüntü tanıma ve anlam oluşturma aşamasına geçerek kişisel yazar ağlarına ilişkin desenleri oluştururlar. Zayıf bağlantılar merkezden çevreye doğru genişleyemez. Güçlü bağlantılar ise öğrenenlerin deneyimlerini merkezden çevreye doğru genişleterek ağ topluluğundaki ikna sürecine ilişkin örüntüleri tanıma fırsatı elde eder. Katılımcıların bağlantılı ikna edici yazma sürecine ilişkin deneyimlerinin dokusal boyutuna ilişkin betimlemelere yer verilmiştir. Şekil 4.6’da dokusal boyuta ilişkin bulgular gösterilmiştir.

Ağ Bağlantılı İkna Edici Yazma Sürecine İlişkin Dokusal Boyutu



Katılımcıların bağlantı kurma sürecinde deneyimledikleri ilk aşama seçme-filtrelemedir. Katılımcılar seçme-filtreleme aşamasında “araç, kişi ve içerik” seçimine yönelik stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların seçme ve filtreleme aşamasındaki ilk stratejisi araç tercihleridir. Araç tercihlerinde katılımcılar iletişim kurmada birçok görevi yerine getiren (video, mesajlaşma ve fotoğraf paylaşımı), onları daha görünür düğüm haline getiren ve daha fazla kişi ve içeriğe ulaşmada fırsatlar sağlayan sosyal medya araçlarını tercih etmişlerdir. Katılımcıların araç tercihlerine ilişkin söylemlerine aşağıdaki alıntılarda yer verilmiştir.

180

“Ben genelde Instagramı kullanıyorum çünkü hem hikaye olarak paylaşabilirim herkesin önüne düşer hem de yaptığımız o etkinlikleri paylaşırsam insanlar onun fotokopisini çıkartıp kendi hayal gücünü de geliştirebilirler.” (Katılımcı:2)

“Instagram ve Youtube kullanırdım. Genelde en çok Instagram’ı kullanıyorum. Neden? Çünkü orada hem arkadaşlarımla konuşabiliyorum hem paylaşım yapabiliyorum hem de bir şeyleri izleyebiliyorum. Çünkü Instagram’da genelde insanlar hem mesajlaşmak için hem de video izlemek için giriyorlar.” (Katılımcı:5)

“Instagram, Whatsapp ondan sonra Youtube onları kullanıyorum. Televizyonu bu aralar çok izleyen olmadığı için daha çok insanlar telefon baktığı için Instagram ve Youtube.”. (Katılımcı:6)

“Youtube kullanıyorum en çok. Youtube da kendi kanalım var orada videolar paylaşıyorum. Benim markam olsa mesela daha çok Instagram Youtube üzerinden paylaşırdım. Pinterest’de fotoğraflar koyardım. Google ile markamı nasıl daha etkili yapacak diye araştırdım. Facebook’ta da biraz paylaşım yaptım ama orada çok değil çünkü Facebook’un çok kullanılmadığını ben de biliyorum.” (Katılımcı:7)

“Paylaşacağımız yer bir Youtube bir de Instagramdan paylaşırım. Yani başka bir yerden paylaşmam diye düşünüyorum. Whatsapp kullanıyorum. Arkadaşlarıma falan yollarım en fazla yani.” (Katılımcı:8)

“Bence Instagram. Çünkü Instagram’da birçok şey karşımıza çıkıyor” (Katılımcı:4)

Katılımcılar ikna edici yazmada kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde “Instagram, Youtube ve Whatsapp” kullanmayı tercih ettiklerini “Facebook” ise nadiren kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar “Instagram, Facebook, Youtube” gibi araçları daha çok okuyucu kitlesine ulaşmak için kullandıklarını, Whatsapp ağ aracını ise aile üyeleri ve yakın çevreleriyle iletişim kurmak için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu ikna etme sürecinde birden çok aracı kullanmayı tercih ettiklerini ifade ederken bazı katılımcılar tek aracı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar aynı zamanda hedef kitlelerinin daha çok kullandığı sosyal medya araçlarını kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların seçme ve filtreleme sürecinde bir diğer stratejileri içerik tercihleridir. Katılımcıların içerik tercihlerinde ilgilerini çeken, hayal güçlerini geliştiren, eğlenceli kaynakları tüketme eğiliminde olduklarını ifade etmişlerdir. İkna edici yazma süreçlerinde dikkatlerini çeken reklamların kendilerine ve diğerlerine yaratıcı fikirler sunduğu belirtmişlerdir. Katılımcıların içerik tercihlerine ilişkin söylemlerinden alıntılar şunlardır:

“Genelde herkesin kendi hayal gücünü geliştiren videolar çıkıyor karşıma. Genelde şey oluyor mesela bir ürün yapıyorlar reklamı çıkıyor tabi. Onun gibi karşıma fikirler çıkıyor genelde. Sonra bazen hikayelere bakıyorum hikayelerde de aynı şeyler çıkıyor genelde. Takip ettiğim kişilerde öyle. Mesela reklamlar Facebook ve Instagram sosyal medyada hepsinde karşıma çıkıyor mesela. Sloganlar karşıma çıkabiliyor temizlik istiyorsan şunu yap diye. Fairy mesela onlardan da bulmuş olabilir. Ama sosyal medya olmasaydı insanlar nasıl yapacağını hep hayal gücünde bulurdu” (Katılımcı:2)

“Youtube da birçok şey karşıma çıkıyor. Onlar benim ilgimi çekiyor. Mesela birçok reklam ajansları, birçok videolar veya içerikler. Mesela fotoğraflara bakıp hayal gücümle bir şeyler yaratabiliyorum. Çünkü Instagram’da bir sürü Eskişehir haber.com gibi yerler var. Haber yerleri var oradan bir sürü şeyler çıkarılabilir. Oradan daha iyi olabilir diye düşünüyorum” (Katılımcı:4)

“Fairy’nin bulaşık deterjanı reklamı vardı Mercedes’in araba reklamı vardı. Sonra Oppo telefon reklamı vardı. Bir de elmasla ilgili Blue Diamond ile ilgili reklam vardı. Fairy reklamında bize en iyi temizleyicilerden biri olduğunu ve temizlik için en iyi olabileceğini gösteriyor. Araba reklamında ise konforu temizliği birçok şeyi gösteriyor. Elmas reklamında onun ne kadar güzel ve kızlar için olduğunu gösteriyor.” (Katılımcı:3)

“Araba reklamında benim dikkatimi çeken bir slogan olmuştu. Sloganda da bir otomobilden daha ötesi diyordu. Reklamlarda genelde kameranin odağının önünde logolar oluyordu. Mesela bulaşık deterjanı reklamında makinenin içini çekmişlerdi ve onu ne kadar hızlı ve kolay bir şekilde temizlediğini görüyorduk. Araba reklamında da arabanın iç tasarımını ve onun içerisinde nadide parçalar kullandıklarını belirtiyorlardı” (Katılımcı:5)

Katılımcıların belirlediği içerik seçim stratejilerinde katılımcıların ağlardaki anlam algısı ve farkındalık -alıcılık kapasitesi etkili olmuştur. Kendilerine ikna etme süreçlerinde gerek bireysel gerek grup kültürüne faydalı olan içerik seçimlerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İçeriklerle karşılaşmada hikayelerin, reklamların, videoların ve fotoğrafların hayal güçlerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar ağ bağlantılı öğrenme ortamında karşılaştıkları içerikleri analiz ederken sloganların, logoların dikkatlerini çektiğini, reklamlardaki görüntüleme stratejilerine, hangi kitleye hitap ettiğine ilişkin farkındalıklarından bahsetmişlerdir. Katılımcılar ikna etme süreçlerinde reklamların “iç tasarım, slogan, logo, nadide parçalar, cinsiyet, konfor ve rahatlık” gibi özelliklere vurgu yaptığını belirtmişlerdir. Katılımcıların seçme ve filtreleme aşamasında kullandıkları diğer strateji kişi tercihleridir.

Katılımcılar kişisel öğrenme ağlarındaki kişileri tercih etmesinde tanıtım ve fikir alma aşamasında yakın arkadaşları ve ailelerini tercih ettiklerini daha sonraki adımlarda

ürünlerini pazarlama ve ulaştırma aşamalarında ise daha fazla okuyucu kitlesine ulaşma fırsatlarını elde etme stratejilerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

“Whatsapp kullanıyorum. Arkadaşıma falan yollarım en fazla yani.” (Katılımcı:8)

“Whatsapp üzerinden bazı aile bireylerine yaptığım şeyleri atıyorum. Nasıl olduğunu soruyorum.” (Katılımcı:1)

“Instagram’da orta yaşlılar çocuklarda Pinterest ya da Youtube’da paylaşıma bakıyorlar sürekli. Pinterest’e böyle aslında orta yaşlılarda geliyor.” (Katılımcı:7)

“Instagram. Çünkü orada hem arkadaşlarımla konuşabiliyorum hem paylaşım yapabiliyorum hem de bir şeyleri izleyebiliyorum.” (Katılımcı:5)

Katılımcılar ikna etme sürecinde kişisel yazar ağlarını oluştururken fikir alma aşamasında yakın çevrelerine ulaşmak için “Whatsapp” uygulamasını kullandıklarını, ağ araçlarındaki hedef kitlenin yaşlarına göre tercih yaptıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar kendi yaşlılarının bulunduğu ağ araçlarında daha fazla vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar ikna etme sürecinin görünürlük aşamasında ise daha çok ve çeşitli sosyal medya araçlarını kullanarak hedef kitlelerini genişletmeyi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar araç, içerik ve kişi tercihlerine göre ağ topluluğundaki katkı-katılım sürecini başlatmaktadır.

4.2.1.2 Katkı-katılım süreci

Bağlantı kurma aşamasından sonra kişisel yazar ağı oluşturmanın ikinci aşaması katkı-katılım sürecidir. Bu aşamada katılımcılar görünür bir bağlantı ve düğüm haline gelmekte ve kişisel yazar ağlarına aktif olarak katkıda bulunmaya başlamışlardır. Katkı-katılım sürecinde katılımcılar içerik tüketme ve üretme eğilimindedir. Katılımcıların katkı-katılım sürecine ilişkin söylemlerinden alıntılar şunlardır:

“Grubumuzun ismi Orion Kaplumbağaları öbür grubun ismini unuttum. Birbirimize yazdığımız mektupları atıyoruz. Çikolata markalarımızı mesela istediğimiz bir markayı atıyoruz birbirimize eleştiri yapıyoruz. Katılıyorum diyoruz mesela çok güzel olmuş diyoruz. Bazen de katılmıyorum şöyle yapsan daha güzel olur diyoruz. Whatsapp üzerinden bazı aile bireylerine yaptığım şeyleri atıyorum. Nasıl olduğunu soruyorum. Mesela bazı markaların reklamlarının ana fikirlerini, kime yazıldığını onu şey yaptık. Yaş grubunu bulduk. Hangi cinsiyete uygun olduğunu mesela bazılarında kadına yönelik bazılarında ise kadın ve erkeklere yönelik yaptık.” (Katılımcı 1)

“Orada siz mesela videolar atıyorsunuz. O videoların sloganlarını buluyoruz. O videolar için sloganlar bulabilirsiniz. Mesela ben de paylaştım. Siz anket paylaştınız onları yanıtladım.

Bende anket paylaşmıştım hatta. Youtube’da kendi kanalım var orada videolar paylaşıyorum Yorum zaten çok fazla gelmiyor. Zaten iki yıl önce açmıştım ama bu yıl daha sık video yüklüyorum. O zamanlar oyuncak videosu açıyordum ve bir iki ay önce ben yorumları nasıl açabileceğimi öğrendim. Onun için öyle. Yorum çok gelmiyor öyle iki tane falan yani. Arkadaşlarım ya da yabancılar yani.” (Katılımcı:7)

“Son yaptığımız etkinlikte izlediğimiz reklamlarda bulaşık deterjanı reklamı vardı. Fairy. Onunla ilgili yorumlar yapıp eleştirmiştik hangi yaşa uygun olduğunu, hangi kültürel gruba uygun olduğunu. Sonrasında araba reklamı sonrasında elmas reklamı ve telefon reklamı izlemiştik.” (Katılımcı:5)

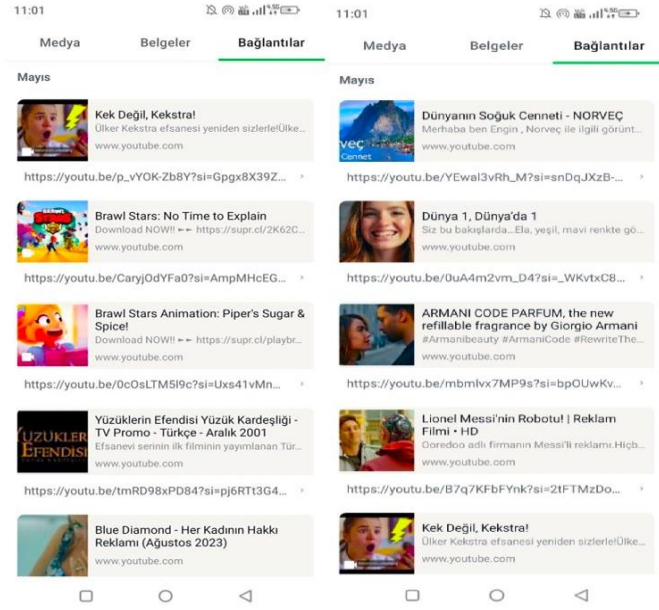
“Youtube’dan arama kısmına basıp oradan izledik. İstedığımız şeyi arattık. Ülker çikolatalı gofretin reklamı vardı sonra Fairy bulaşık deterjanı vardı. Blue Diamond gibi bir marka vardı. Sonra araba markası vardı. Bir tane de telefon markası Oppo vardı. İlk önce kültürel grubunu bulduk. Neyle ilgili olduğu gibi şeyleri yaptık. Sonra kaç yaşa hitap ettiğine baktık.” (Katılımcı:4)

Katılımcılar bu aşama gerçekleştirdikleri deneyimleri içerik tüketme, ürettikleri veya başkalarının ürettiği içerikleri grup üyeleriyle paylaşma, yorum yapma, beğenme ve grup üyelerini takip etme olarak ifade etmişlerdir. Ağ topluluğunun katkı ve katılım aşamasının başlangıç noktası bağlantı oluşturup içerikle karşılaşmadır. Katılımcıların ikna edici yazma sürecinde ağ topluluğunda içerik tüketme deneyimi “arama, içerikle karşılaşma, izleme ve analiz etme” eylemlerinden oluşmaktadır. Bu süreçte bağlantı kurma sürecinde edinilen araç, kişi ve içerikler kullanılırken bağlantı kurmaya ilişkin temel beceriler önem arz etmektedir. Farkındalık ve alıcılık kapasiteleri, bilgi teknolojilerine ilişkin temel becerileri, filtreleme stratejileri, analiz etme yetenekleri içerik tüketimlerinde önemlidir. Yorumları nasıl açabileceğini öğrenen, reklamları analiz eden öğrenciler katkı ve katılım sürecinde aktif hale gelmektedir.

Ağlara katkı boyutunda ise katılımcılar içerik üretimiyle ağ topluluğunu desteklemektedir. İçerik üretimi ve katkı aşaması; paylaşma, yorum yapma, beğeni ve takip etme eylemlerinden oluşmaktadır. Katılımcılar içerik tüketiminde karşılaştıkları reklamları “cinsiyet, kültürel grup ve yaş” boyutlarına göre analiz ettiklerini belirtmişlerdir. Ağ topluluğuna katkı sağlamak amacıyla kendi markalarını oluşturduklarını, anketler paylaştıklarını, diğer grup üyelerinin paylaşımlarına ise yorum, beğeni, önerileriyle katkıda bulunduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ayrıca ağ araçlarında kendilerine ait kanalları olduğunu orada da paylaşım yaptıklarını belirtmektedirler. Görsel 4.1’de bu sürece ilişkin paylaşımlara yer verilmiştir.

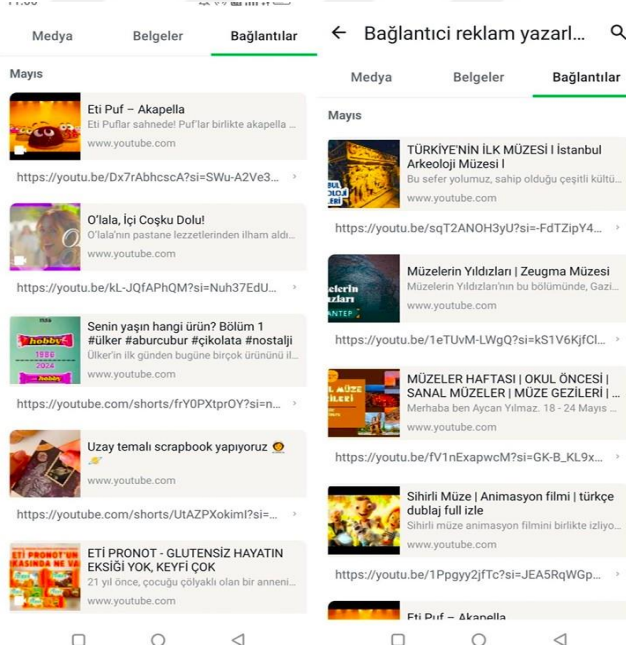
Görsel 4.1

Katkı ve Katılım Süreci Bağlantı Paylaşımları



Görsel 4.2

Katkı ve Katılım Süreci Bağlantı Paylaşımları



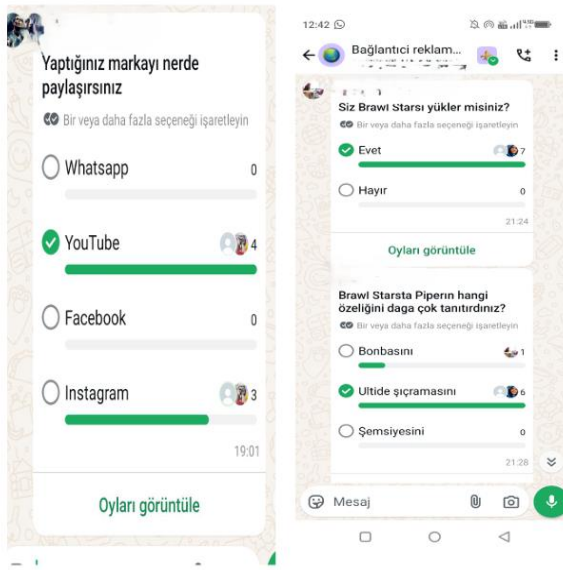
Görsel 4.1 ve 4.2 incelendiğinde topluluğun üyelerinin katkı-katılım sürecinde reklam, müze tanıtımı ve çevre konularını içeren izledikleri videolara ilişkin bağlantıları diğer grup üyeleriyle paylaşmışlardır. Ağ bağlantılı topluluk da paylaşılan bağlantılarla aktif

katkılarda bulunmuşlardır. Ağ topluluğunun üyeleri bu aşamada öğrenme ortamlarını kolektif olarak yapılandırırlar.

Katılımcılar içerik tüketiminden sonraki süreçte kendi müze tanıtım metinlerini ve çikolata ürünlerini paylaşmışlardır. Bunlara ilişkin anketler paylaşp, arkadaşlarının paylaştığı anket ve içeriklere yorum, beğeni ve önerileriyle katkıda bulunmuşlardır. Katılımcılar kendi Youtube kanallarıyla ilgili bağlantılar paylaşarak ağ topluluğundaki üyelerin kanallarını takip edebileceklerini belirtmişlerdir. Bu süreç katılımcıların ağda aktif ve yetkin olduklarını göstermektedir. Görsel 4.3’de öğrencilerin anket paylaşımlarına yer verilmiştir.

Görsel 4.3

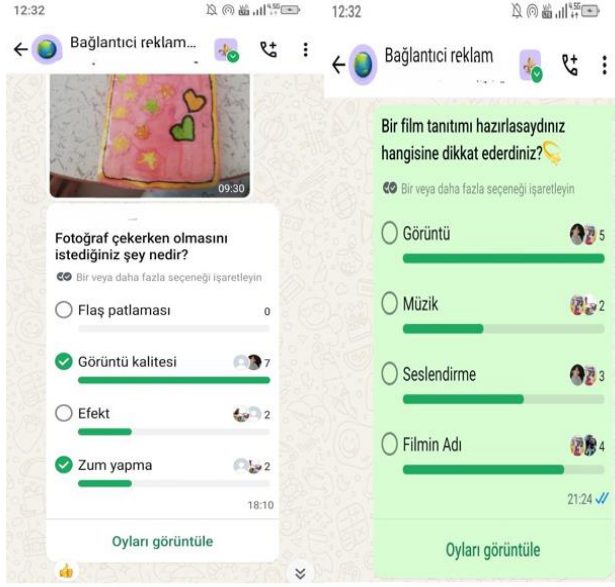
Katkı-Katılım Süreci Anket Paylaşımları



Görsel 4.3 incelendiğinde anket paylaşımlarında ağ topluluğu üyelerinin geri dönütleri dikkate alarak hedef kitlenin beklentilerini analiz ettiği görülmektedir. Anketler aracılığıyla tavsiyeler almaktalar ve topluluk üyelerinin yansıtıcı değerlendirmelerinden yararlanmaktadırlar.

Görsel 4.4

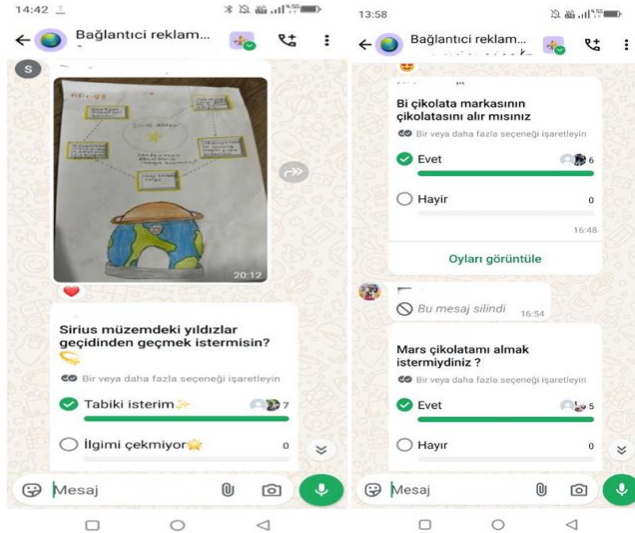
Katkı-Katılım Süreci Anket Paylaşımları



Görsel 4.4 incelendiğinde topluluğun üyelerinin tanıtım ve sunum stratejilerine ilişkin diğer üyelerin fikir ve önerilerini belirlemeye çalıştığı görülmektedir. Bu durum topluluğun üyelerinin yazma amaçları doğrultusunda ağırları kullandığını gösterir.

Görsel 4.5

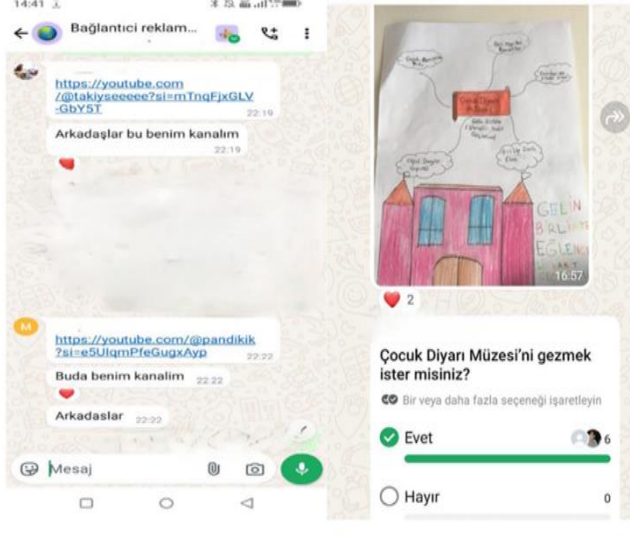
Katkı-Katılım Süreci Ürün ve Sayfa Tanıtımları



Görsel 4.5 incelendiğinde anketlerde öneri alma ve beğenileri analiz etmenin yerini ürün tanıtımlarının aldığı görülmektedir. İçerik tüketiminden ve beklentileri analiz etmekten içerik üretimine geçildiği görülmektedir.

Görsel 4.6

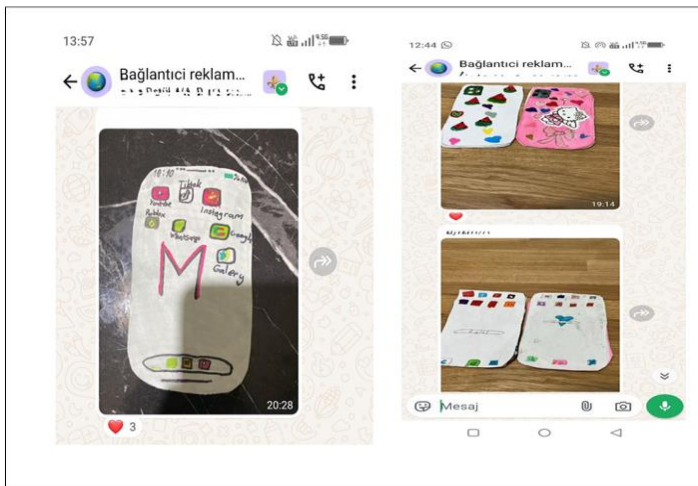
Katkı-Katılım Süreci Ürün ve Sayfa Tanıtımlar



Görsel 4.6 incelendiğinde katkı ve katılım sürecinde kendi kanallarına ilişkin tanıtım yaptıkları, bağlantı ve linkleri paylaştıkları, markalarına ilişkin anket paylaşımlarına yer verildiği görülmektedir. İçerik tüketiminden içerik üretimine geçene ağ topluluğu üyeleri kişisel öğrenme ağlarını genişletmektedir.

Görsel 4.7

Kişisel Yazar Ağı Araçlarına İlişkin Paylaşımları



Katılımcılar ikna etme sürecinde ağ topluluğundaki bağlantılarını sürekli hale getirmeleri ve olumlu grup üyesi imajı oluşturmak amacıyla katkı ve katılım sürecine ilişkin

stratejiler kullanmışlardır. Katılımcıların olumlu grup üyesi imajı yaratmak ve bağlantılarını sürekli hale getirmek amacıyla kullandıkları stratejiler grup kültüründeki anlam algısı, motivasyon ve üretim desteği, sosyal iklim faktörlerine ilişkindir. Katılımcıların ağ topluluğunda olumlu grup üyesi imajı oluşturmak için anlam algısına yönelik stratejileri bireysel yararlılık ve işbirliğidir. Kendisi için yararlı olanı seçebilme becerisi ve işbirliği aşaması sırasında yaptığı katkının öneminin algılanmasını istemektedir. Katılımcılar bu süreçte işbirliğinin gerçek avantaj sağlayacağını farkına vardıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar ağ topluluğundaki diğer katılımcıların içerik üretimlerine yorumları, beğenileri ve paylaşımlarıyla katkıda bulunduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların stratejilerinin diğer boyutunu katkı-katılım sürecinin katalizörü ağ topluluklarındaki motivasyon ve üretim desteğidir. Katılımcıların bu sürece ilişkin söylemlerinden alıntılar şunlardır:

“Mesela Youtube’da bir şeyler paylaşıyoruz bunu insanlar görüyor. Güzel yorumlar yapınca mutlu oluyoruz. Bazen hatta birileriyle arkadaş oluyoruz. Çevremizi büyütüyoruz. büyüttükçe ikna etme gücümüz artıyor. Yani daha çok kişiye ulaşıyoruz.” (Katılımcı:3)

“Bunlar beni mutlu ediyor tabi kötü yorumlar olduğunda da mutsuz ediyor. Ama genellikle sadece beni takip edenler görebildiği için beni mutsuz eden bir şey olmuyor. Paylaştığım şeyleri arkadaşlarım beğeniyor bu da beni mutlu ediyor.” (Katılımcı:5)

“Biraz etkilerdi. Çünkü az izlenirse o marka arkada dururdu. Beğeni sayısı az olsaydı çok karımıza çıkmazdı. Ve birçok kişi bunu görmezdi”. (Katılımcı:4)

“Youtube’dakiler ikna ediyor biraz. Mesela adam telefon satacak diyor 12 pro x, Gb falan söylüyor. Fiyatını söylüyor şu kadardan şu kadara düşürdüm diyor. Ondan sonra kırılmazlık testini de yapıyor. Su altında dayanıklılığını da gösteriyor” (Katılımcı:8)

“Ve benim yaptığım içerikler kaliteli olursa onların daha fazla görebileceği olurdu. Youtube ise bir kanalım olsaydı Instagramdaki gibi direkt ana sayfalarına çıktığı için merak edecek bir başlık yazarsam insanlar onu izlerlerdi. Mesela görüntü kalitesinin iyi olmasına ve videoda sadece bilgi değil, eğlenceli şeylerde yapmaya dikkat ederdim ki insanları sıkmayayım. Hemen videodan çıkmasın. Mesela çikolatayı alacakları zaman çocuklar hep birlikte toplanıp gülerek eğlenerek çikolatayı alırlar ya da piknik yaparlardı” (Katılımcı:5)

“Ben genelde Instagram’ı kullanıyorum çünkü hem hikaye olarak paylaşabilirim herkesin önüne düşer hem de yaptığımız o etkinlikleri paylaşırsam insanlar onun fotokopisini çıkartıp kendi hayal gücünü de geliştirebilirler. Ama Youtube’da yaparsam zor olabilir onlar için. Çünkü insanların önüne düşmüyor öyle bir video onun için aratması lazım. Ama Instagram’da gezerken karşısına çıkabiliyor.” (Katılımcı:2)

“Whatsapp üzerinden bazı aile bireylerine yaptığım şeyleri atıyorum. Nasıl olduğunu soruyorum.” (Katılımcı:1)

Katılımcılar grup kültüründeki motivasyon ve üretim desteğinin olumlu etkileşimle sağlandığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar olumlu etkileşim kurmak amacıyla geri dönütleri dikkate alma, hedef kitlenin beğeni sayılarını attırmaya yönelik eğlenceli zevk alacakları içerikleri üretme, olumlu bir üne sahip olma, grubun diğer üyelerine yararlı olma gibi stratejileri kullandıklarını ifade etmektedir. Beğeni ve izlenme sayılarının onların daha görünür olmasını sağladığını ve bu süreçte etkili olacağını bunları dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Ağ topluluğunda yorum az geldiğinde bağlantı sürecinin zayıfladığı ya da kesildiği ifade edilmektedir. Güzel yorumların arkadaş çevresini büyüttüğünü ve çevreleri büyüdükçe ikna etme güçlerinin arttığını söylemişlerdir.

Katılımcıların ikna etme stratejilerini belirlemede etkili olan diğer bileşen ağ topluluğundaki sosyal iklimdir. Katılımcılar ikna etme sürecinin planlama aşamasında “Whatsapp” ağ aracını kullanarak yakın çevresinin yorumlarını almak istemiştir. Daha sonrasında çevrelerini kendileriyle yaşıt olan grupların bulunduğu “Instagram ve Youtube” gibi sosyal medya araçlarında yer almayı tercih etmişlerdir. İkna etme sürecinin paylaşım ve tanıtım aşamasında çevrelerini büyütmek amacıyla çeşitli araçları kullanmayı tercih etmişlerdir. Ağlarda aktif katılım gösteren katılımcılar için kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde bir sonraki aşama örüntü tanıma sürecidir.

4.2.1.3 Örüntü tanıma süreci

Örüntü tanıma aşamasında öğrenciler kişisel öğrenme ağlarını oluşturma konusunda yetkin oldukları noktadır. Örüntü tanıma sürecinde katılımcıların stratejik eylemlerinden biri ağ araçlarının doğasını tanımlamaktır. Ağ araçlarının doğasını tanımlama ağ araçları ve ilişkilerinin özelliklerini belirleme, birden fazla teknolojiye güvenme ve aralarında seçim yapma deneyimlerini içerir. Katılımcılar ağ araçlarının doğasını tanımlarken ikna etme sürecinin hangi aşamasında hangi ağ araçlarının daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Burada ana amaç daha çok hedef kitleye ulaşmak ve daha görünür olmayı sağlamaktır. Katılımcıların ikna etmede ağ araçlarının doğasını tanımlamaya ilişkin söylemlerinden alıntılar şunlardır:

“Instagram, Facebook ve Youtube’u kullanırım. Whatsapp kullanırsam sadece belirli kişilere gidecek ama Instagram, Facebook ve Youtube kullanırsam dünyadaki herkese gidecek.

Elimle yazı yazınca yoruluyorum ama Youtube ve diğer araçlarla daha kolay oluyor.”
(Katılımcı:3)

“Benim markam olsa mesela daha çok Instagram ve Youtube üzerinden paylaşırdım. Pinterest’e de fotoğraflar koyardım. Google’da markamı nasıl daha etkili yapacak diye araştırdım. Mesela Instagram o markanın fotoğraflarını, çeşitli görsellerini veya videolarını paylaşım yapabiliriz. Oradan işte açıklamasına da mesela linkini nerede satabileceğimizi koyabiliriz. Ne kadar çeşit kullanırsak o kadar daha iyi olur. Daha çok satış veya şey olur.”
(Katılımcı:7)

“Ben genelde Instagram’ı kullanıyorum çünkü hem hikaye olarak paylaşabilirim herkesin önüne düşer hem de yaptığımız o etkinlikleri paylaşırsam insanlar onun fotokopisini çıkartıp kendi hayal gücünü de geliştirebilirler. Ama Youtube’da yaparsam zor olabilir onlar için. Çünkü insanların önüne düşmüyor öyle bir video onun için aratması lazım. Ama Instagram’da gezerken karşısına çıkabiliyor.” (Katılımcı:2)

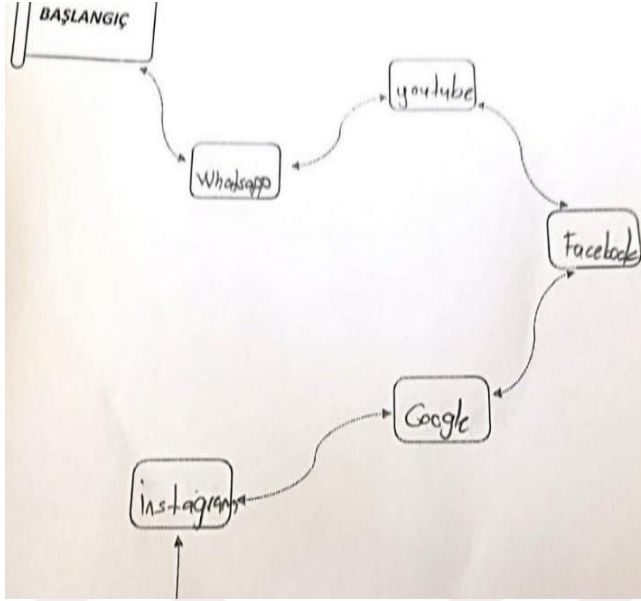
“Instagram ve Youtube kullanırdım. Genelde en çok Instagram’ı kullanıyorum. Neden? Çünkü orada hem arkadaşlarımla konuşabiliyorum hem paylaşım yapabiliyorum hem de bir şeyleri izleyebiliyorum. Çünkü Instagram’da genelde insanlar hem mesajlaşmak için hem de video izlemek için giriyorlar.”(Katılımcı:5)

Katılımcılar ikna edici yazma sürecinde ağ araçları ve ilişkilerinin doğasını belirlerken kullandıkları ağ araçlarının daha fazla kitleye hitap etmede kendilerine yardımcı olmasını dikkate almaktadır. Daha fazla ve daha etkili araçlar kullanarak çevresini büyütmeye isteği stratejilerinin odak noktasını oluşturmaktadır. Hangi ağ aracının ikna etme sürecinin hangi aşamasında kullanılırsa daha etkili olacağını belirlemektedir. Çok çeşitli ve işlevsel araçların kullanılmasının markayı daha fazla görünür ve ulaşılabilir kılmasında etkili olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar bazı araçların içeriklerin görünür olmasını kolayca sağladığını bazılarının ise gölgelediğini belirtmektedirler.

Katılımcılar kişisel yazar ağlarına başlangıç süreçlerinde birden fazla aracı ikna edici yazma süreçlerinde hangi sırayla kullanacaklarına karar vermişlerdir. Başlangıç ve bitiş noktalarını belirleyen katılımcılar her adımda daha fazla hedef kitleye ulaşmayı amaçlamıştır. Görsel 4.8, Görsel 4.9 ve Görsel 4.10 da katılımcıların kişisel yazar ağlarını oluşturmadaki başlangıç adımlarına yer verilmiştir.

Görsel 4.8

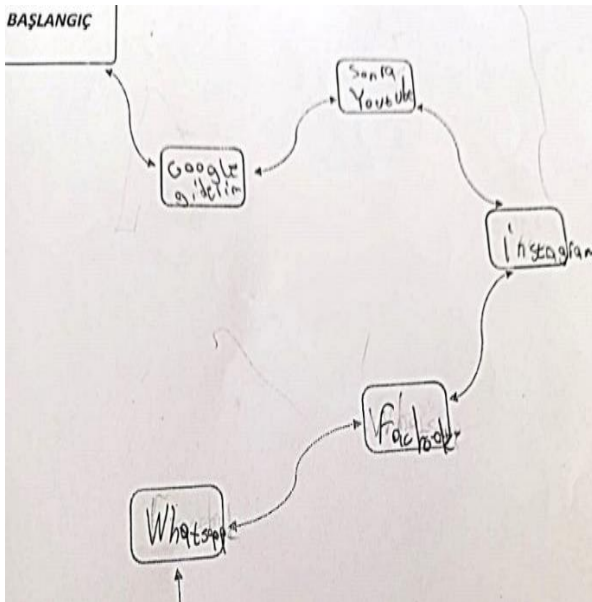
Kişisel Yazar Ağına Başlangıç (1)



Görsel 4.8 incelendiğinde katılımcının kişisel yazar ağı başlangıcında Whatsapp aracını tercih ettiği görülmektedir. Youtube aracında tanıtım yapmayı ve daha fazla hedef kitleyi ulaşmayı planlarken, Facebook, Google ve Instagram gibi çoklu araçları kullanarak daha fazla görünür olmayı hedeflemektedir.

Görsel 4.9

Kişisel Yazar Ağına Başlangıç (2)

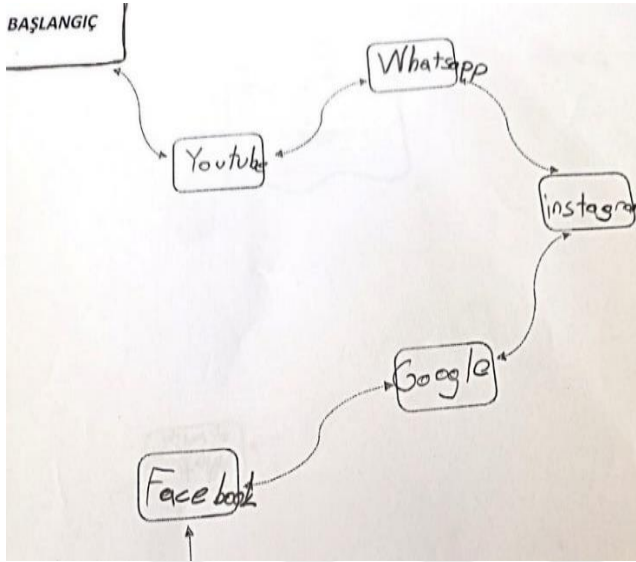


Görsel 4.9 incelendiğinde katılımcının başlangıç aracı olarak Google kullandığı görülmektedir. Sonra ise Youtube aracını tercih ederken, yazar ağının sonunda Whatsapp

aracını kullanmaya karar vermiştir. Hedef kitlesini oluşturmak için ise Facebook ve Instagram aracından yararlanmayı planlamıştır.

Görsel 4.10

Kişisel Yazar Ağına Başlangıç (3)



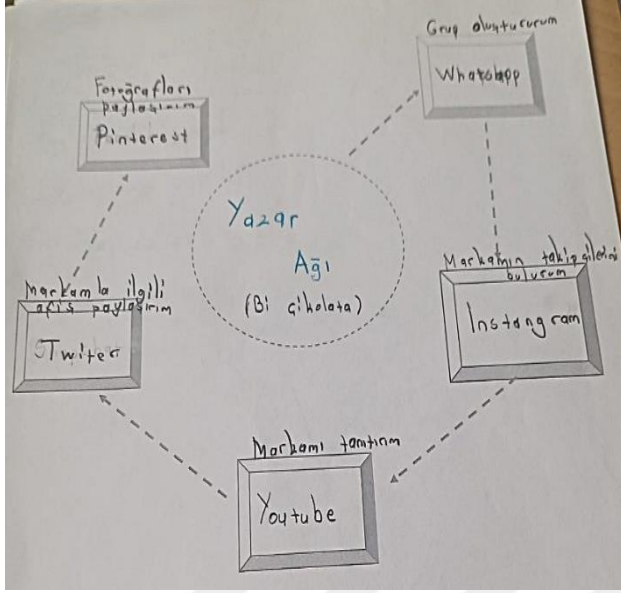
Görsel 4.10 incelendiğinde katılımcının yazar ağına başlangıçta Youtube aracını seçtiği görülmektedir. Tanıtım aşamasında Whatsapp aracından yararlanmaya karar vermiştir. Instagram, Google ve Facebook araçlarını ise daha görünür olmak amacıyla kullanmayı planlamıştır. Kişisel yazar ağlarında örüntüleri tanımlarken katılımcılar benzer olmayan adımlar planlamıştır. Katılımcıların yansıması olan bu planlamalar örüntü tanımının ikinci adımında ağ topluluğunun üyeleriyle etkileşimleri sonucunda kişisel yazar ağı revize edilmektedir.

Katılımcılar örüntü tanıma sürecinin ikinci aşamasında kişisel öğrenme döngülerini yaratmaya başlarlar. Katılımcıların kişisel yazar ağı döngülerini yansıtan yazar ağı haritalarına ilişkin görsellere yer verilmiştir. Katılımcılar kişisel yazar ağlarını oluşturmada kendileri için bir başlangıç noktası seçmişlerdir. Başlangıç sürecinde tanıtım stratejilerini paylaşabilecekleri bir ağ aracı seçerler. Okuyucuların ilgilerini çektikten sonra diğer ağ araçlarını okuyucuların ürünle özdeşleşmesini sağlamak ve daha fazla okuyucu kitlesine ulaşmak için kullanırlar. Kişisel yazar ağlarını oluştururken yazarların ikna etme sürecinin hangi aşamasında hangi aracı kullanacağına ilişkin kararlar aldığı

görülmektedir. Aşağıdaki görsellerde katılımcıların kişisel yazar ağı döngülerini görselleştirdikleri kişisel yazar ağı haritalarından örneklere yer verilmiştir.

Görsel 4.11

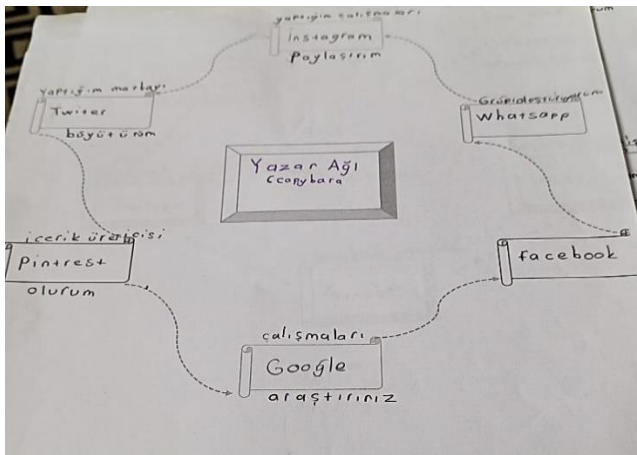
Kişisel Yazar Ağı 1



Katılımcıların kişisel yazar ağı haritaları incelendiğinde ilk aşamada Whatsapp aracı üzerinden grup oluşturma başlangıç noktası olduğu görülmektedir. Marka tanıtımında takipçilerini bulmak amacıyla Instagram aracının kullanıldığı, marka tanıtımı yapmak amacıyla Youtube aracının kullanıldığı, afiş hazırlayıp Twitter da sunma ve Pintereste fotoğraflar paylaşımının yapıldığı görülmektedir.

Görsel 4.12

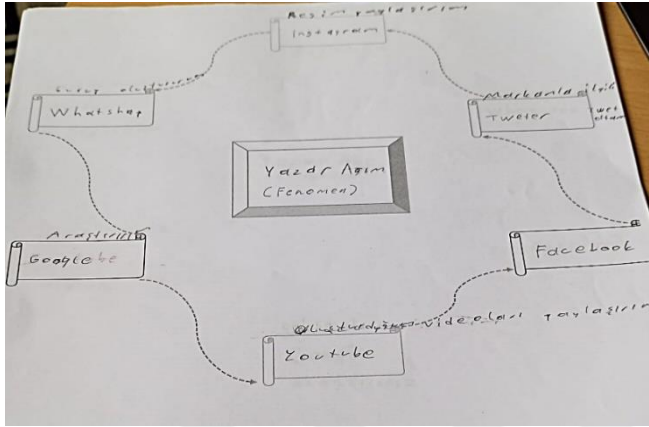
Kişisel Yazar Ağı 2



Katılımcı markasını tanıtmaya sürecinde başlangıç noktasını Instagram kullanmak olarak seçerken, ikinci aşamada Whatsapp üzerinden grup oluşturmayı tercih etmiştir. Google’da çalışmaları araştıracağını belirtmiştir. Pinterestte içerik üreticisi olacağını belirtirken son aşamada Twitter’ı kullanmayı tercih etmiştir.

Görsel 4.13

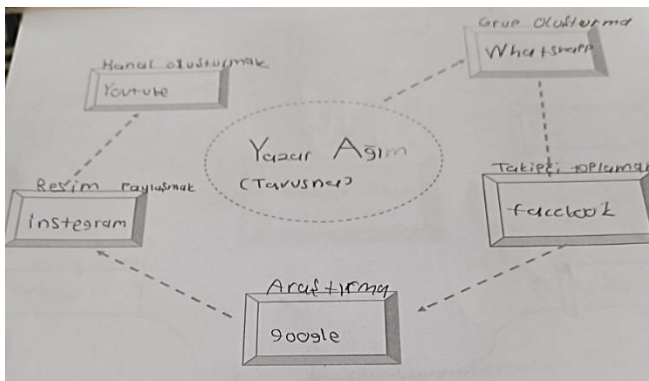
Kişisel Yazar Ağı 3



Katılımcı marka tanıtımı sürecinde ilk olarak Instagram’da resim paylaşacağını, daha sonra Twitter’da markasıyla ilgili tweet atacağını belirtirken, Youtube üzerinden oluşturduğu videoları paylaşacağını, Google üzerinden araştırma yapacağını ve Whatsapp üzerinden grup oluşturacağını belirtmiştir.

Görsel 4.14

Kişisel Yazar Ağı 4

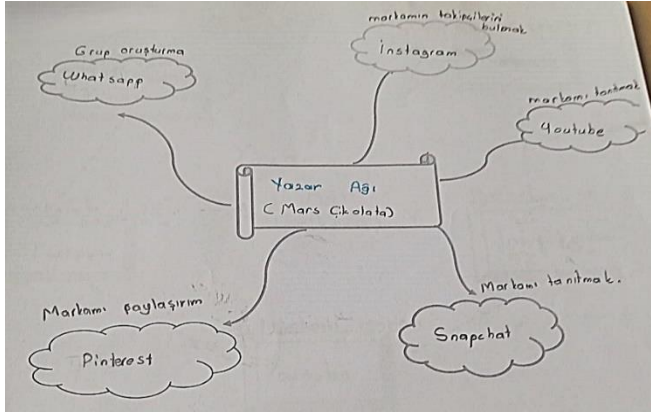


Katılımcı kişisel yazar ağını oluştururken ilk aşama Whatsapp üzerinden grup oluşturma sonrasında Facebook üzerinden takipçi toplamak, Google üzerinden araştırma yapmak,

Instagram'dan resim paylaşmak ve sonrasında Youtube aracılığıyla kendi markasına ilişkin kanal oluşturmak olduğu görülmektedir.

Görsel 4.15

Kişisel Yazar Ağı 5



Katılımcı kişisel yazar ağını oluştururken Youtube ve Snapchat gibi araçları kullanarak markasını tanıtaçağını, Whatsapp üzerinden yazar grupları oluşturacağını, Instagram üzerinden takipçilerini bulacağını ve Pinterest üzerinden markasını paylaşarak yazar ağını genişleteceği görülmektedir.

Örüntü tanımının birinci aşamasında belirlenen planlamalar ikinci aşamada revize edilmiş ve detaylandırılmıştır. Katılımcılar kişisel yazar ağlarını oluşturmada kendileri için bir başlangıç noktası için “Whatsapp” aracını kullanarak grup oluşturdukları görülmüştür. Daha sonra tanıtım stratejileri için “Instagram ve Youtube” gibi ürünlerini etkili ve kolay şekilde sunabilecekleri araçları kullanmayı tercih etmişlerdir. Takipçi sayılarını arttırmak için “Facebook ve Twitter” araçlarını kullanmıştır. Katılımcıların bu aşamada birden fazla ağ aracını kullanmayı tercih ettiği görülmektedir. Paylaşma süreçlerinde birden fazla aracı kullanma eğiliminde olmuşlardır. Katılımcılar ikna etmede çevreyi büyütmenin önemli olduğunu belirtmişler ve çeşitli araçları kullanarak daha fazla hedef kitleye ulaşmayı amaçlamaktadır. Katılımcılar ikna etme sürecinde bir araç kullanmak yerine birden çok aracı kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların bağlantılı öğrenme ortamlarında kişisel yazar ağlarına ilişkin söylemlerinden alıntılar şunlardır:

“Youtube’den başlayıp Youtube’da ilk önce tanıtım videosu hazırlayıp onlara nasıl olduğunu gösterirdim, tanıtırdım. En sonda Facebook ve Whatsapp’da gruplardan paylaşıp birçok

kişinin görmesini sağlayabilirdim. Facebook'ta oraya gönderi atıp bir şeyler kazanabilirdim.” (Katılımcı:4)

“İlk önce Instagram'da video olarak değil de fotoğraf olarak bir afiş hazırlar onu paylaştırdım. Sonrasında bakardım ki insanlar afişimi beğeniyor ve yorumlarında nasıl bir yer olduğunu merak ettiklerini belirtiyorlar Youtube da bilgilendirici müzemin içini ve dışını çeken gösteren bir video yüklerdim. İnsanların bu videoları beğendiğini görünce ve gelmeleri çoğalınca onlara küçük küçük hediyeler hazırlardım.” (Katılımcı:5)

“İlk başta Instagram ile başladım. Orada daha sonra Youtube'da tanıtım videosu çeker paylaşırdım. Whatsapp'tan da bu işte grup kurardım kendime. Instagram'da müze için müzenin yerlerini mesela içini gösteren bir video şey yapardım. Ondan sonrasında onları paylaşırdım.” (Katılımcı:6)

“İlk önce Youtube markanın nasıl bir marka olacağına dair bir video çekerdim. Sonra Instagramda fotoğraflarını paylaştırdım. Sonra Google'dan nereden bana kimler yardım edebilecek diye araştırırdım. Sonra Pinterest'te o fotoğrafları paylaştırdım. Youtube'da sürekli vlog yani kendim nasıl yaptığımla ilgili videolar çekerdim. Whatsapp'tan arkadaşlarıma siz de alabilirsiniz sizin de seveceğiniz ürünler var diye yazardım iletişime geçerdim. Facebook'ta da biraz paylaşım yapardım ama orada çok değil çünkü Facebook'un çok kullanılmadığını ben de biliyorum.” (Katılımcı:7)

“Youtube ile Instagram'ı kullanırdım. Fiyatını belirlerdim. Şu kadardan şu kadara aldım. Gb şu kadar falan derdim. Katlanabilir telefonda hocam yatay şey var şöyle katlayıp da telefon çekebiliyorsunuz. Cebe katladığında çok rahat. Nasıl desem böyle uzaktan çok uzaktaki kişinin de fotoğrafını çekebiliyorsunuz.” (Katılımcı:8)

Katılımcılar ikna etme sürecinin bu aşamasında kendilerini daha fazla görünür kılan araçları kullanmayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu Instagram'da paylaşılan içeriklerin insanlar için daha kolay görünür olduğunu belirtmişlerdir. Ağ araçlarının doğasını tanımlarken ikinci strateji daha çok kişiye kolayca ulaşabilmektedir. Katılımcılar “Whatsapp” kullanıldığında paylaşımlarını sadece bazı kişilerin görebileceğini belirtmişlerdir. Ancak “Instagram, Youtube ve Facebook” gibi araçların kullanımının daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Örüntü oluşturma sürecinin diğer adımı kişisel yazar ağlarını oluşturmaktır. Katılımcılar kişisel yazma ağlarının oluşturdukları bu aşamada örüntüyü tamamlamışlardır. İkna edici yazma ağının oluşturulmasındaki örüntü oluşturma stratejilerinde merkezde hedef kitlenin yer almaktadır. Ağ bağlantılı ikna edici yazma sürecinin son aşaması anlam oluşturma ve yansıtmadır.

4.2.1.4 Anlam oluşturma ve yansıtma

Anlam oluşturma ve yansıtma aşamasında katılımcılar ikna etme sũreçlerine ilişkin ağ araçlarını ve sũreçlerini eleştirmektedir ve buna gũre ikna etme sũrecini yeniden yapılandırmaktadır. Katılımcılar kalıpları anlama ve yeni anlamlar oluşturma yeteneğine sahiptir. Bakış açılarının ve gũrũřlerinin yeniden biçimlendirilmesini içerir. Kendilerinin temsil ettiği gibi benzersiz bireylerle işbirliği yaptıklarını keşfederler. Bu sũreçte ağ topluluğuunda elde ettikleri geri dũnũtlere etkili olmaktadır.

“Instagram’da direkt ana sayfalarına çıktığı için merak edecek bir başlık yazarsam insanlar onu izlerlerdi. Mesela gũrũntũ kalitesinin iyi olmasına ve videoda sadece bilgi değil eğlenceli şeylerde yapmaya dikkat ederdim ki insanları sıkmayayım. Hemen videodan çıkmam. Mesela çikolatayı alacakları zaman çocuklar hep birlikte toplanıp gũlerek eğlenerek çikolatayı alırlar ya da piknik yaparlardı. Eskiden yaptığım paylaşımlardan yola çıkarak insanların beğendiklerini gũrũp onlar gibi hangi yũntemi kullandırlarsa yine oyle şeyler yapıp insanların beğenmesini sağlardım” (Katılımcı:5)

“Facebook’ta da biraz paylaşım yapardım ama orada çok değil çũnkũ Facebook un çok kullanılmadığını ben de biliyorum. Genelde Facebook, mesela yaşlılar daha çok şey yapar. Instagram’da orta yaşlılar çocuklarda Pinterest ya da Youtube’da paylaşıma bakıyorlar sũrekli. Pintereste bũyle aslında orta yaşlılarda geliyor.” (Katılımcı:7)

“İlk nce Instagram’da video olarak değil de fotoğraf olarak bir afiş hazırlar onu paylaşırdım. Sonrasında bakardım ki insanlar afişimi beğeniyor ve yorumlarında nasıl bir yer olduğunu merak ettiklerini belirtiyorlar. Youtube’da bilgilendirici mũzemin içini ve dışını çeken gũsteren bir video yũkledim. İnsanların bu videoları beğendiğini gũrũnce ve gelmeleri çoğalınca onlara kũçük kũçük hediyeler hazırlardım.” (Katılımcı:5)

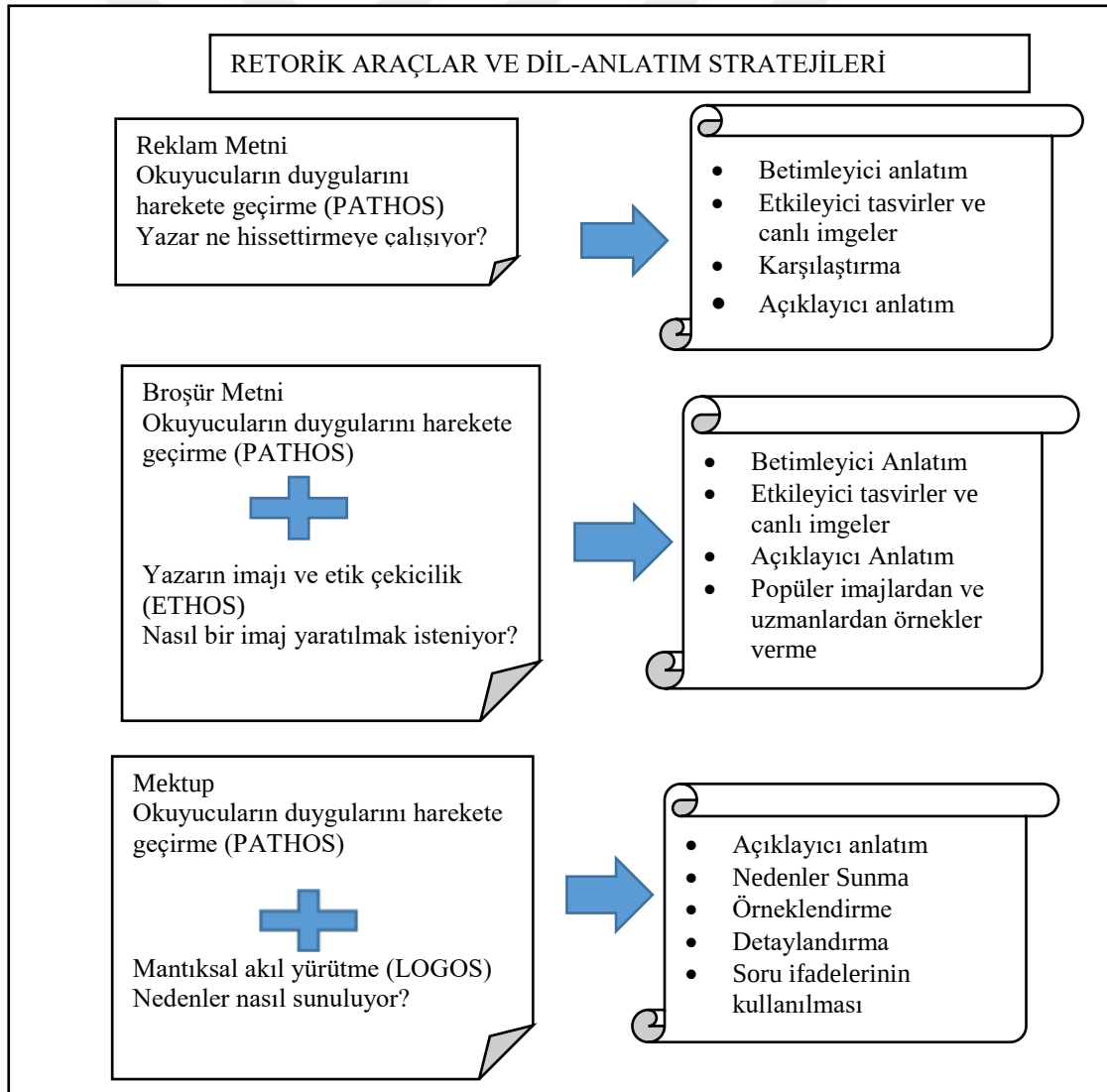
Katılımcıların sũylemleri anlam oluşturma ve yansıtma aşamasında geri dũnũtlere gũre kişisel yazar ağlarını oluşturma ve yeniden şekillendirdiklerine ilişkin bir resim sunmaktadır. Katılımcılar bu sũreçte kaliteli, eğlenceli ve ilgi çekici içerik üretimi, daha gũrũnũr olmada geri dũnũtlere dikkate alma stratejilerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Okuyucu kitlesinin ilgisi çekmek, ağ topluluğuundaki yorum, beğeni ve izlenmeleri dikkate almak bu aşamada bũtũnleřmektedir. Ağ topluluğuuna katılan kişilerle benzer özelliklere sahip olmak, takipçileriyle özdeşleşmek katılımcıların tercihi olmuştur. Katılımcılar daha gũrũnũr olma ve daha çok okuyucu kitlesine ulaşmayı ağlarda ikna etme sũrecinde katılımcıların deneyimlerinin odak noktasında yer almaktadır. Katılımcılar ikna edici yazma sũreçleri ve bağlantı kurma sũreçlerini daha etkili hale getirmek amacıyla retorik araç ve dil anlatım stratejileri kullanmışlardır.

4.2.2 Katılımcıların ikna etme sürecinde kullandıkları retorik araçlar ve dil-anlatım stratejileri

Araştırmanın “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma süreçlerinde metin türlerine göre kullandıkları retorik araçlar ve dil-anlatım stratejileri nelerdir?” sorusu doğrultusunda bu bölümde katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici yazma sürecinde kullandıkları retorik araçlar ve dil-anlatım stratejilerinin neler olduğuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Şekil 4.7’de katılımcıların metin türlerine göre kullandıkları retorik araçlara ve dil anlatım stratejilerine yer verilmiştir.

Şekil 4.7

İkna Etme Sürecinde Retorik Araçlar ve Dil-Anlatım Stratejileri

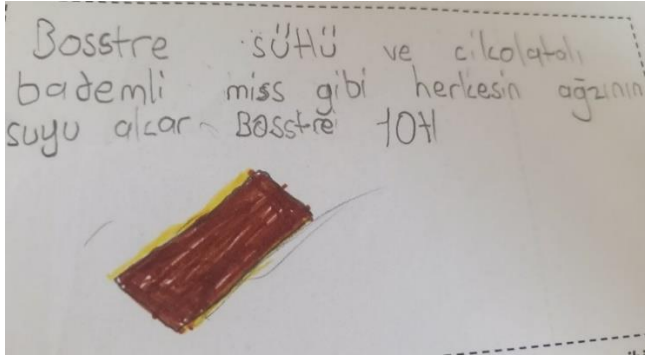


Şekil 4.7 incelendiğinde katılımcılar bu süreçte yazma ürünlerinde retorik araçlar ve teknikler kullanırken, retorik araçlara uygun olarak da dil ve anlatım stratejileri kullandıkları görülmektedir. Katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici yazma süreçlerinde reklam metinlerini oluştururken okuyucuların duygu, değer ve isteklerini harekete geçiren (pathos) stratejilere yer vermişlerdir. Dil ve anlatım tekniklerini ve kelime seçimlerini bu doğrultuda belirlemişlerdir. Katılımcılar reklam metinlerinde okuyucuların arzu ve tutkularını harekete geçirerek ikna etmeyi amaçlamışlardır. Bu süreçte okuyucuların istek ve duygularını harekete geçirmek amacıyla kelime seçimlerinde betimleyici ve sembolik dil kullandıkları görülmektedir. Yazar ve okuyucu kitlesinin beğenileriyle özdeşleşme kurulmak istenmiştir. Katılımcıların bir çikolata markası oluşturma sürecine ilişkin söylemlerine ilişkin alıntılar şunlardır.

“Nasıl desem daha çok çocukların sevdiği sütlü yani o şekilde. Sevecekleri şekilde mesela bazı sütlü çikolatalar çok fazla seviliyor bende onun gibi hem tatlı hem acı hem de bademli ben bademi çok seviyorum öbür bazı çocuklarında seveceğini düşündüm bu yüzden badem koydum içine.” (Katılımcı:1)

Görsel 4.16

Katılımcı (1) Reklam Metni Tasarım

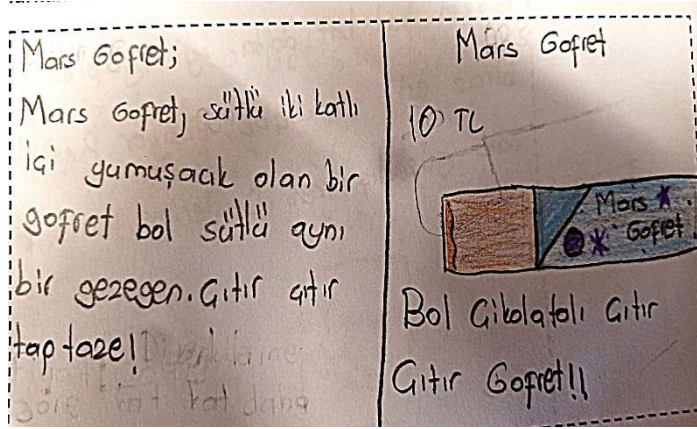


Görsel 4.16 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde “pathos” retorik aracına ilişkin strateji ve teknikleri okuyucu kitlesinin beğenilerini harekete geçirmek amacıyla sıfatlardan ve betimleyici kelimelerden yararlandığı görülmektedir. Ayrıca okuyucularını yönlendirmek ve bilgi vermek amacıyla fiyat, ürün özellikleri, marka adı hakkında bilgi vererek açıklayıcı anlatıma yer verilmiştir.

“Mars gofret iki katlı çıtır çıtır olan sütlü bir çikolatalı gofretti. Sloganımda yiyen bir daha yiyor. Çikolatamın kabı uzay teması gibiydi. Çünkü adı mars gofret olduğu için. Birçok gezegenleri koydum. Sonra küçük değil de orta boyda olan bir çikolataydı. Akışkan bir çikolatası olurdu.” (Katılımcı:4)

Görsel 4.17

Katılımcı (4) Reklam Metni

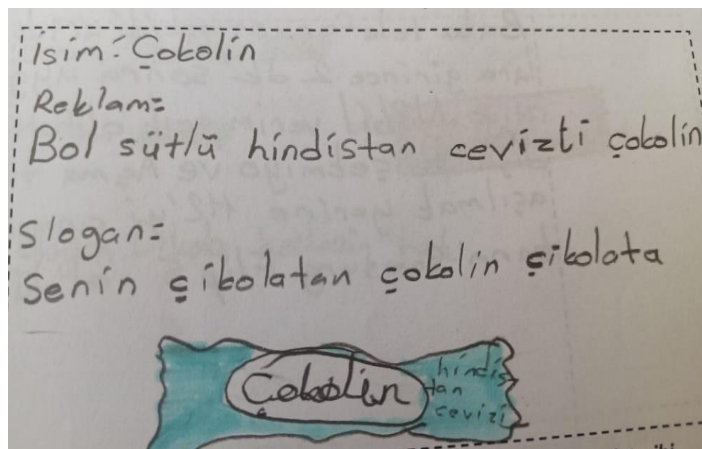


Görsel 4.17 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde pathos retorik aracına ilişkin strateji ve tekniklerin kullanıldığı görülmektedir. Katılımcı okuyucu kitlesinin duygularını harekete geçirmek amacıyla zengin betimlemelere, sloganlara, sıfatlara, ikilemelere ve benzetmelere yer vermiştir. Ürün özellikleri, fiyatı ve marka adını vererek okuyucu kitlesini yönlendirmeyi amaçlamıştır.

“Çokolin diye bir marka. Çikolata markasıydı içinde böyle Hindistan cevizi olan bir çikolata bu şekilde yaptım. Bol sütlüydü. Şekerin en iyisi çokolitin iyisi. Diğer çikolatalara göre boyutunun daha büyük olduğunu, daha bol çikolata kullanıldığını ve fiyatının daha uygun olduğunu.” (Katılımcı:6)

Görsel 4.18

Katılımcı (6) Reklam Metni



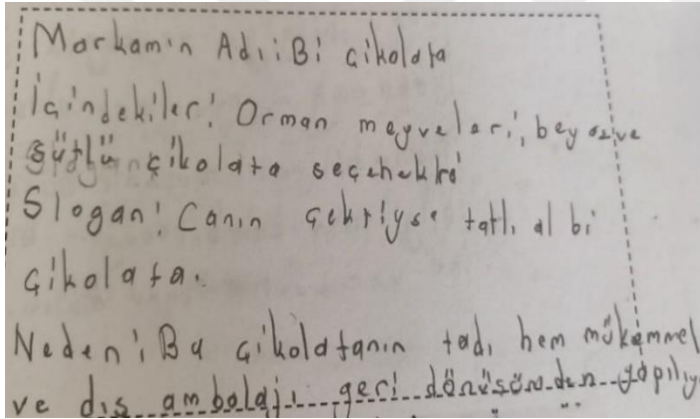
Görsel 4.18 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde pathos retorik aracına ilişkin strateji ve tekniklere yer verirken aynı zamanda karşılaştırma tekniğine yer vererek okuyucu

kitlesine fırsatlar sunmaktadır ve kıtlık ilkesinden yararlanmaktadır. Dil ve anlatımında zengin betimleyici kelimelere ve slogana yer verirken, karşılaştırma sıfatlarını da kullanmıştır.

“Bi çikolataydı. Özellikleri beyaz ve sütlü çikolata olması içinde orman meyveleri olmasıdır. Ve dış ambalajının geri dönüşüm atıklarından yapılmış olması Sloganım çektiyse canın tatlı al sende bi çikolata. Mesela insanların her bir çikolata aldıklarında doğaya bir katkısı olacağını ya da bir fidan dikeceğini söyledim. Her bir çikolata aldığı hem fiyatı ucuz olurdu hem de kalitesi iyi olurdu. Bunu dile getirirdim. Ve insanların dikkatini çekebilecek bir ambalaj yapardım.” (Katılımcı:5)

Görsel 4.19

Katılımcı (5) Reklam Metni Tasarımı

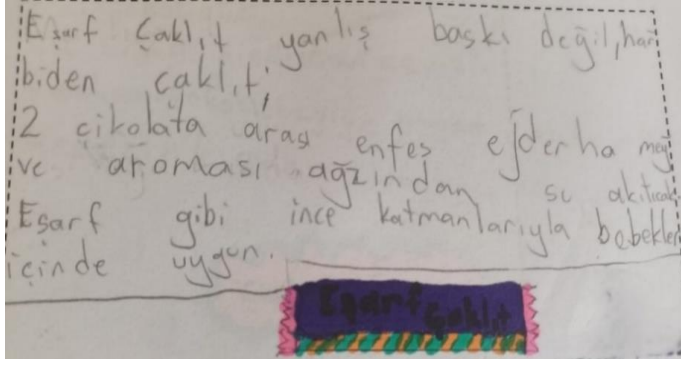


4.19 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde pathos retorik aracına ilişkin strateji ve teknikler kullanılırken ürün içeriği zengin betimleyici kelimeler, sloganlar ve açıklayıcı anlatımla sunulmuştur. Okuyucu kitlesinin değerlerine dokunarak onlarla çıkar birliği sağlamayı amaçlamış ve fırsatlar sunarak kıtlık ilkesini kullanmıştır. Reklam metni tasarımı marka adı, içindekiler ve neden bölümleri oluşturması argüman oluşturmaya yönelik farkındalık geliştirdiğini göstermektedir.

“Orada ben böyle ip ince ESARF çikolata yapmışım. Orada ipince katmanlarıyla arasında herhalde çarkıfelek meyvesi mi öyle bir şeydi onu yemiştım. Onunla ilgili bir şey yapmışım ben. İp ince katmanı olan bir şey demiştım ben.”(Katılımcı:7)

Görsel 4.20

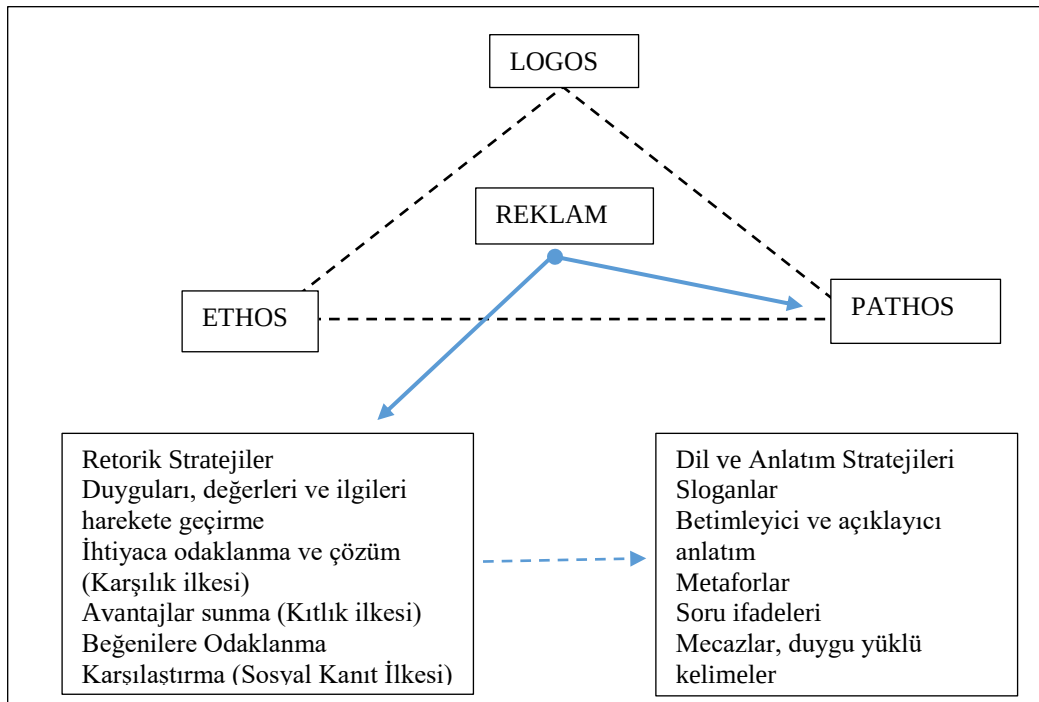
Katılımcı (7) Reklam Metni Tasarımı



Görsel 4.20 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde reklam metninde pathos retorik aracına ilişkin strateji ve teknikleri kullandığı, okuyucularının tutku ve isteklerini harekete geçirmek amacıyla sloganlar, pekiştirmelerden, benzetmelerden ve betimleyici kelimelerden yararlandığı görülmektedir. Bu betimlemeler katılımcıların reklam metinlerinde yoğunluklu olarak “pathos” retorik aracına uygun olarak strateji ve teknikler kullanmayı tercih ettiğini göstermektedir. Şekil 4.8’de katılımcıların reklam metnine ilişkin kullandığı retorik araç ve stratejilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 4.8

Katılımcıların Reklam Metnine İlişkin Retorik Stratejiler



Şekil 4.8 incelendiğinde katılımcıların reklam metinlerinde ağırlıklı olarak “pathos” retorik aracına ilişkin strateji ve teknikleri tercih ettiği görülmektedir. Retoriğe ilişkin

stratejilerinde “karşılık ilkesi, kıtlık ilkesi, beğeni ilkesi ve sosyal kanıt ilkesi” gibi ilkeleri kullanırken, retorik tekniklere uygun olarak dil ve anlatım stratejileri geliştirmişlerdir. Okuyucunun görüyormuş gibi hissetmesine yardımcı olacak zengin betimleyici ifadelerle yer verdikleri görülmektedir. Katılımcılar okuyucularını belirli bir duygu durumuna sokmak amacıyla slogan kullanmayı tercih etmişlerdir. Sloganlarında ve ürün tanıtımlarında karşılaştırmalara yer verilmiştir. Katılımcılar “fiyat, kalite ve boyut” gibi özelliklere göre de karşılaştırma yapmaktadırlar. Karşılaştırmalarda “daha büyük boyut, daha bol çikolata ve daha uygun fiyat, şekerin en iyisi” ifadelerine yer vermişlerdir. Karşılaştırma sürecinde ürünü kullanan kitleyi ayrıcalıklı konumda bulundurma hedeflenmiştir. Katılımcılar bu süreçte betimleyici ve açıklayıcı anlatım tekniklerine yer vermiştir. Kelime seçimlerinde “iki katlı, çıtır çıtır, ip ince katman, bol sütlü, akışkan çikolata” gibi sıfatlar, ikilemeler ve pekiştirme sözcüklerine yer vermişlerdir. Eğlenceli ve dikkat çekici tasarımlarla okuyucunun ilgisini ürüne odaklamayı hedeflemişlerdir. Okuyucu kitlesinin değerlerini harekete geçirmek amacıyla “doğaya katkıda bulunabilecekleri” gibi ifadelerle yer vermişlerdir. Bu çıkarımlar katılımcıların ikna edici yazma stratejilerini metin türünü, retorik araçları, üslubu ve bağlamı dikkate alarak geliştirdiklerini göstermektedir. Katılımcılar uygulama sürecinin ikinci adımında broşür metin türüne ilişkin stratejiler geliştirmişlerdir.

Katılımcılar broşür metni oluştururken müze veya herhangi bir tarihi mekan tanıtımı sürecinde okuyucuların duygu ve isteklerini dikkate alarak mekan tasarladıklarını veya tanıttıklarını ifade etmişlerdir. Okuyucu kitlesinin ilgi alanlarıyla kendi ilgi alanları arasında benzerlik ve yakınlık oluşturmak istemişlerdir. Aynı zamanda okuyucu kitlesi üzerinde etki yaratmak amacıyla etik çekicilik yaratan popüler imajlardan ve uzmanlardan yararlanmışlardır. Bu süreçte betimleyici ve açıklayıcı ifadelerle yer vermişlerdir. Katılımcıların broşür türünde ikna etme süreçlerine ilişkin söylemlerinden alıntılar şu şekildedir.

“Benim müzemde tarihle ve arabalarla ilgilenenler için eski tarihte geçen arabalar vardı. Küçük çocuklar için eski tarihi oyuncaklar vardı. Atlama ipi, bisiklet gibi tarihi şeyler vardı.”
(Katılımcı:2)

Görsel 4.21

Katılımcı (2) Müze Tasarım

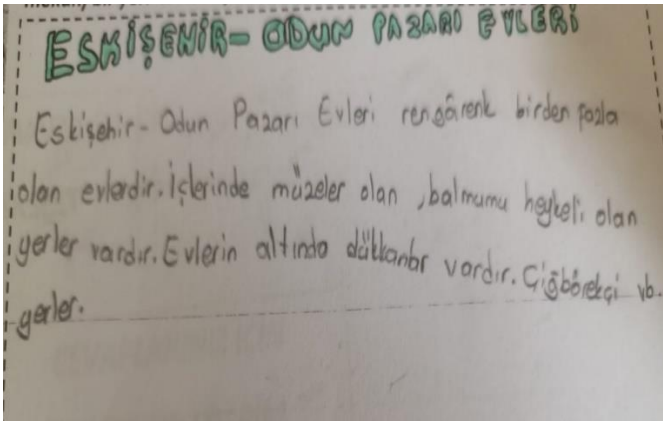


Görsel 4.21 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde okuyucu kitlesi olan çocukların ilgisini çekmek ve onları cezbetmek amacıyla “pathos” retorik aracına ilişkin strateji ve tekniklere yer verilmiş, betimleyici anlatım ve slogandan yararlanılmıştır.

“Eskişehir odun pazarı evlerini tanıttım. Odun Pazarı evlerinin rengarenk olması, içerisinde müzeler ve bal mumu eserler olmasını anlattım. Sonra bazı evlerin altında çi börek yani Eskişehir’de ünlü olan çi börek yeme yerlerini tanıttım.”(Katılımcı:4)

Görsel 4.22

Katılımcı (4) Broşür Metni



Görsel 4.22 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde okuyucu kitlesinin duygu ve değerlerini harekete geçirmek amacıyla yerel ve kültürel motiflerden yararlanıldığı görülmektedir. Zengin betimlemelere, sıfatlara, açıklayıcı anlatıma yer verilmiştir. Ayrıca okuyucu kitlesinin ihtiyaçları da dikkate alınmıştır.

“Benim müzemde oyuncaklar vardı. Eski oyuncaklar ve şu an yapılan en son oyuncaklar vardı. Kimsenin sıkılmayacağı yani insanların sıkılmayacağı eğlenceli bir tasarım yapmıştım.” (Katılımcı:5)

Katılımcı (5) Müze Tasarımı

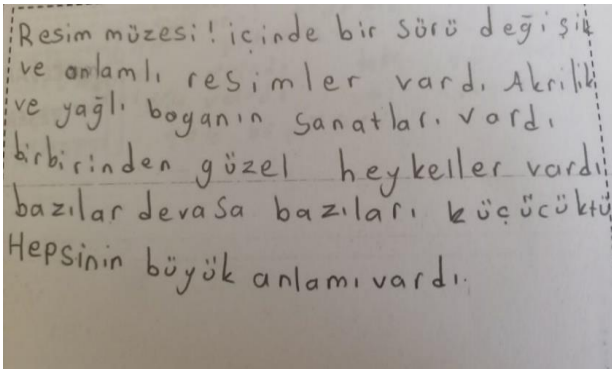


Görsel 4.23 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde katılımcının okuyucu kitlesinin eğlenebileceği bir mekan tasarladığı görülmektedir. Okuyucu kitlesine mekan özelliklerini tanıtmak için betimleyici ve açıklayıcı anlatımdan yararlanırken, etkinlikler hakkında bilgilendirmek için gelecek zamanı içeren cümleler kullandığı görülmektedir. Birliktelik içeren ifadelere yer verilerek okuyucu kitlesiyle özdeşleşme amaçlanmıştır.

“Benim müzemde ünlü ressamların oyuncak resimleri vardı. Eski el yapımı oyuncaklar vardı ve küçük bölümünü de çocuklara oyuncakları tanıtmak için yaptım.” (Katılımcı:1)

Görsel 4.24

Katılımcı (I) Broşür Metni



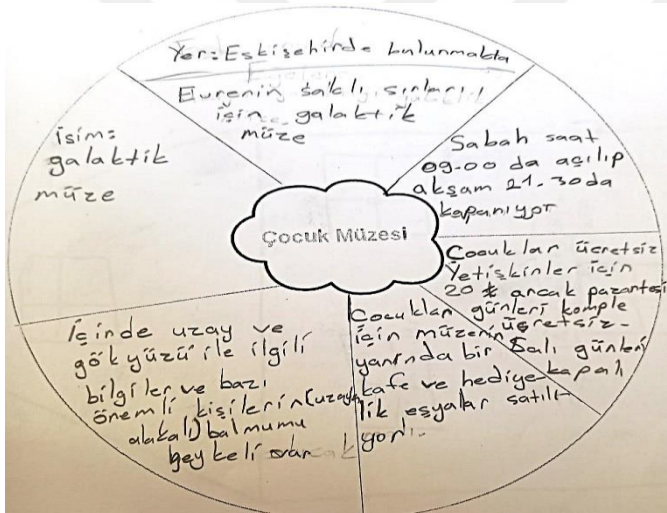
Görsel 4.24 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde katılımcının okuyucu kitlesini etkilemek amacıyla ünlü ressamların oyuncak resimlerinden yararlanarak “popüler ve uzman imajlardan yararlanma” stratejisini kullandığı görülmektedir. Ayrıca betimleyici anlatımlara ve abartılı sıfatlara yer vererek okuyucunun mekanı hissetmesini sağlamıştır. Müzesinin içerisinde okuyucu kitlesine özel bölüm ayırarak ayrıcalıklı hissetmelerini sağlamıştır.

Görsel 4.26 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde katılımcının okuyucu kitlesini cezbetmek amacıyla “popüler imajlardan ve uzmanlardan yararlanma” stratejisini kullandığı görülmektedir. Okuyucu kitlesini yönlendirmek amacıyla açıklayıcı anlatımlara yer vermiştir. Metin taslağında cümlelerini sıralayarak argümanını nasıl sunacağını belirlemiştir.

“İsmi galaktik müzeydi. Salı günleri kapalıydı. Çocuklar için ücretsiz, anne- babalar için 20 tl idi. Ondan sonrasında burada uzayla ilgili konuşan bilim adamları, uzayla ilgili bilgiler vardı. Ondan sonra çocukların eğlenmesi için yan tarafında bir kafe ve bir şey vardı hediyelik eşya dükkanı.” (Katılımcı:6)

Görsel 4.27

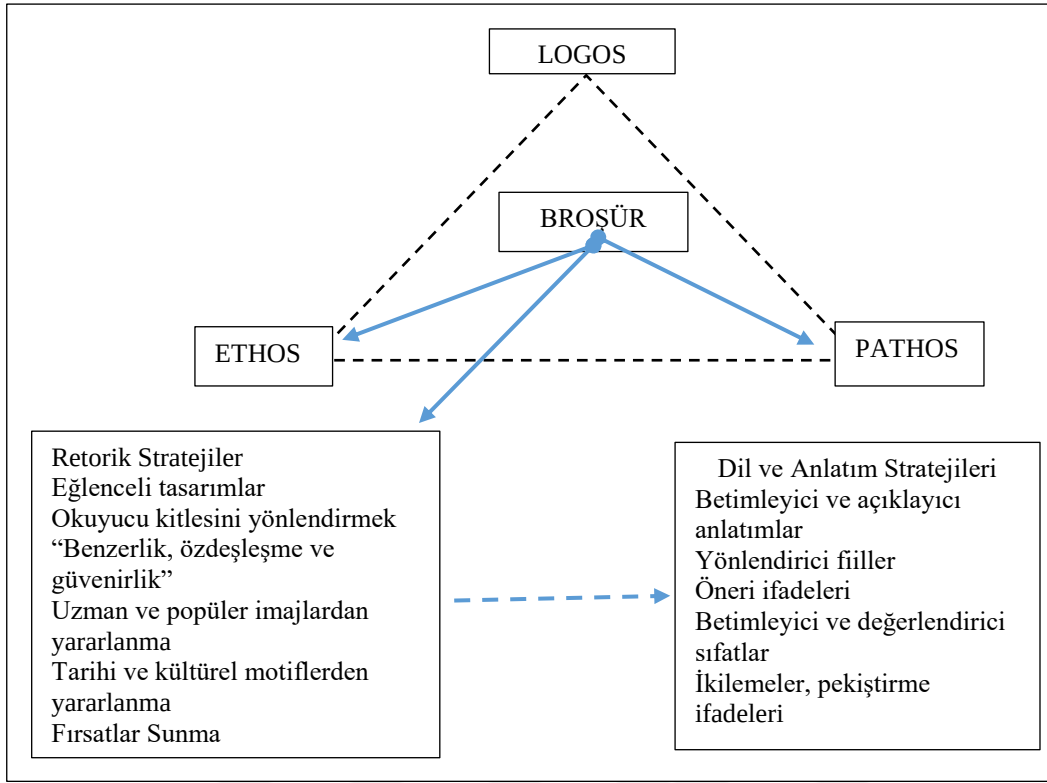
Katılımcı (6) Müze Broşürü



Görsel 4.27 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde katılımcının okuyucularını yönlendirmek amacıyla açıklayıcı anlatımlara ve yönlendirici ifadelerle yer verdiği görülürken, pathos retorik aracına ilişkin olarak okuyucu kitlesinin eğlenebileceği bir ortam yaratıldığı görülmektedir. Betimleyici kelimelerle okuyucunun mekanı zihninde canlandırması amaçlanmıştır. Bu betimlemeler katılımcıların broşür metinlerinde yoğunluklu olarak “pathos ve ethos” retorik araçlarını kullandığını göstermektedir. Şekil 4.9’da katılımcıların broşüt metnine ilişkin kullandığı retorik araç ve stratejilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 4.9

Katılımcıların Broşür Metnine İlişkin Retorik Stratejileri



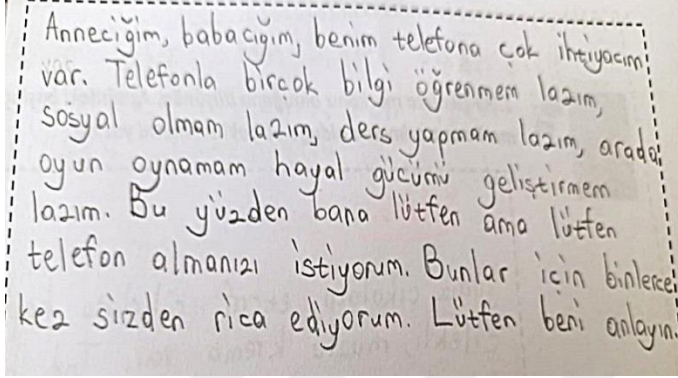
Şekil 4.9 incelendiğinde katılımcılar broşür metinlerinde ağırlıklı olarak mekan tasarımlarında okuyucu kitlesine “zevk, eğlence, rahatlık” gibi duygularını harekete geçirmek ve tarihi ve kültürel motiflerden yararlanarak okuyucu kitlesinin değerlerine odaklanarak “pathos” retorik aracını kullanmıştır. “Ünlü ressamlar, eski futbolcular, uzayla ilgili konuşan bilim adamları” gibi popüler imajlara atıfta bulunarak “ethos” retorik aracılığıyla okuyucu kitlesiyle özdeşleşmiş çekici bir imaj yaratmak istemiştir. Mekan tasarımlarını tanıtırken betimleyici ve değerlendirci sıfatlardan, yönlendirici fiillerden, öneri ifadelerinden, ikilemelerden” yararlanarak okuyucu kitlesinin mekanı hissetme duygusunu kazanmasını hedeflemiştir. “Eğlenceli bir tasarım, güvenli bir yer, rengarenk evler, tarihi oyuncaklar, küçük bölüm” gibi betimleyici ve açıklayıcı ifadelerle yer verilmiştir. Katılımcılar ikna edici yazma eğitiminin üçüncü aşamasında mektup türüne ilişkin retorik araçları kullanmıştır.

Katılımcılar mektup türünde ise ailelerini ikna etmek amacıyla duyguları harekete geçirme (pathos) ve mantıksal akıl yürütme (logos) retorik araçlarını kullanmışlardır. Katılımcıların mektup türünde ikna etme süreçlerine ilişkin söylemlerinden şu alıntılara yer verilmiştir.

“Bana telefon almalarını istedim ikna etmek için bazı kelimeler kullandım. Mesela almanız gerekmiyor mu? Mesela bana telefon alırsanız ben telefonda derslerimi işleyebilirim. Mesela beni merak ettikleri zaman istedikleri her yerde arayabilirler. Kolayca ulaşabilirler bana bunları yazdım”(Katılımcı:1)

Görsel 4.28

Katılımcı (1) Mektubu

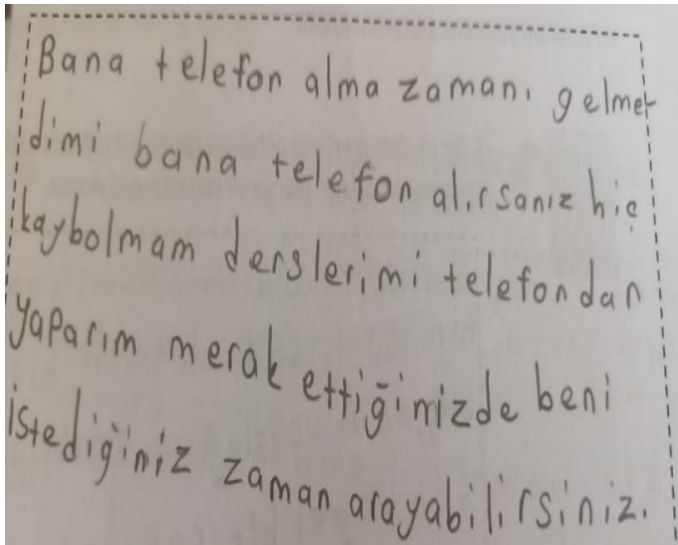


Görsel 4.28 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde katılımcının “logos” retorik aracına ilişkin stratejiler kullanırken örnekler nedenler sunmuş, örnekler vermiştir. “Pathos” retorik aracında ise okuyucu kitlesinin duygu ve değerlerini harekete geçirmek için “lütfen, rica ediyorum” gibi ifadelerle yer vermiştir.

“Kaybolursam bir şey olursa sizi aramam lazım. Sizinle görüşemediğimde iletişime geçmem için telefon lazım. Bana telefon alırsanız bu nedenlerden dolayı alırsanız sevinirim yazdım.” (Katılımcı:2)

Görsel 4.29

Katılımcı (2) Mektup

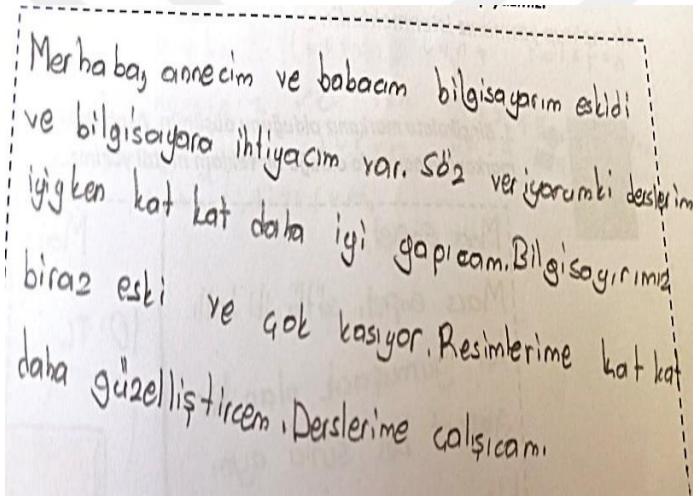


Görsel 4.29 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde katılımcının okuyucu kitlesinin merak ve endişe duygularını harekete geçirdiğini, nedenler sunduğunu ve başlangıç cümlesinde soru ifadelerine yer vererek okuyucularını eyleme geçirmeye çalıştığı görülmektedir.

“Tablet istiyorum. Çünkü tabletim çok eskidi oradan resimler çiziyordum ben bakarak. Orada birçok uygulamaya giremiyorum çok eski olduğu için. Oraya girerek birçok şey yapabiliyorum. Bir keresinde bilgisayar istemiştim. Çünkü bilgisayarımızda çok eskidi. Biz zaten bilgisayarı ortaklaşa kullanıyoruz. Bir tane bilgisayar alıp ortaklaşa ayrıca kullanabiliriz” (Katılımcı:4)

Görsel 4.30

Katılımcı (4) Mektup Metni

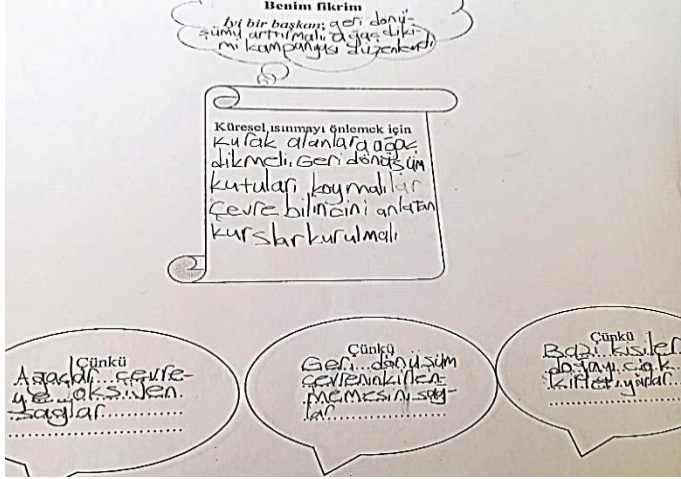


Görsel 4.30 ve katılımcı söylemleri incelendiğinde katılımcının okuyucu kitlesini ikna etmek için “pathos” retorik aracına ilişkin olarak okuyucularına vaatlerde bulunduğu görülmektedir. Okuyucularını ikna etmek için taahhüt ilkesini kullanan katılımcı, “logos” retorik aracına ilişkin olarak nedenler sunarken, okuyucu kitlesiyle arasında çıkar birliği ve uzlaşma sağlayarak ikna etmeye çalışmıştır.

“Mesela sokakta birçok yerde sokaklarda apartmanların yanına geri dönüşüm kutuları yapılabilir çünkü doğayı etkilememesi gerekiyor ayrıca geri dönüşüm kutularından bir sürü artık yapılabilir. Mesela bir sürü ağaç kesilebiliyor. Sonra çöpleri çöp kutusuna atmak, yerlere sakız atmamalıyız sonra canlılar onları yemek zorunda kalabilirler. Mesela kuşlarda onların gagasını etkileyebilir.” (Katılımcı:4)

Görsel 4.31

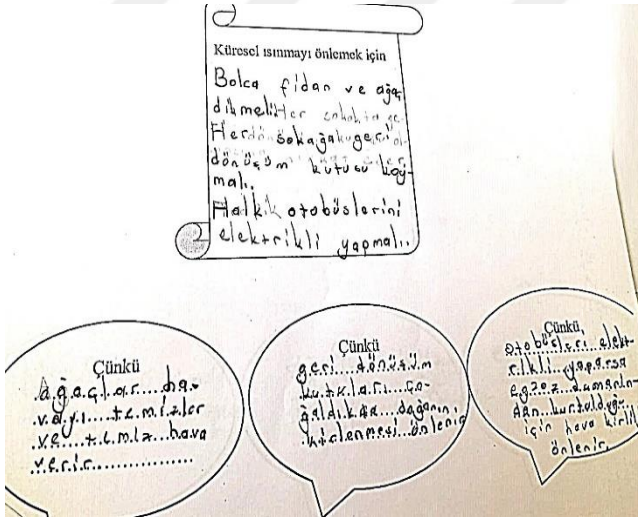
Katılımcının Çevre Temasına İlişkin Mektup Metni Tasarımı (1)



Görsel 4.31 incelendiğinde katılımcının küresel ısınma temasına yönelik olarak oluşturduğu mektup taslağında “logos” retorik aracına ilişkin teknikleri yoğun olarak kullandığı görülmektedir. Nedenler geliştirme, örneklendirmeler, gerekçeler ve kanıtlar sunma, dil ve anlatımda gereklilik kipleri kullandığı görülmektedir.

Görsel 4.32

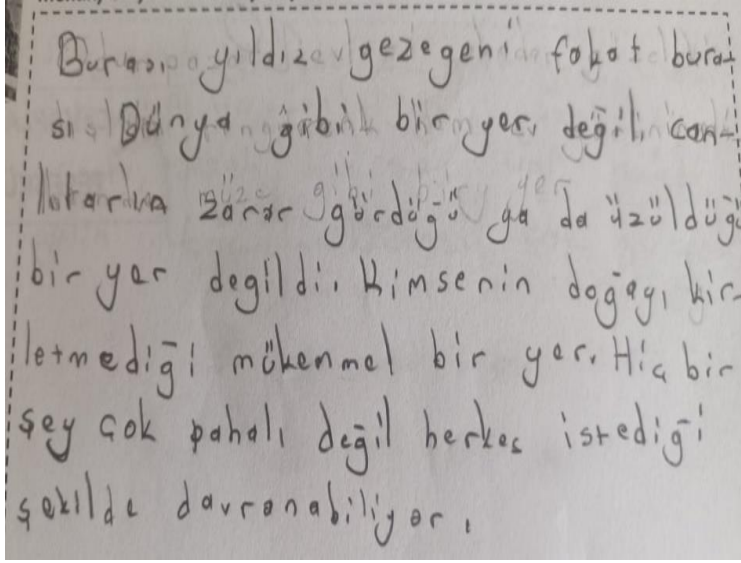
Katılımcının Çevre Temasına İlişkin Mektup Metni Tasarımı (2)



Görsel 4.32 incelendiğinde katılımcının nedenler geliştirirken ve kanıtlarını sunarken önerilerde bulunduğu, örnekler verdiği, gereklilik kiplerini kullandığı ve gerekçelerle iddiayı ilişkilendirmek için “bundan dolayı” gibi bağlaçları kullandığı görülmektedir.

Görsel 4.33

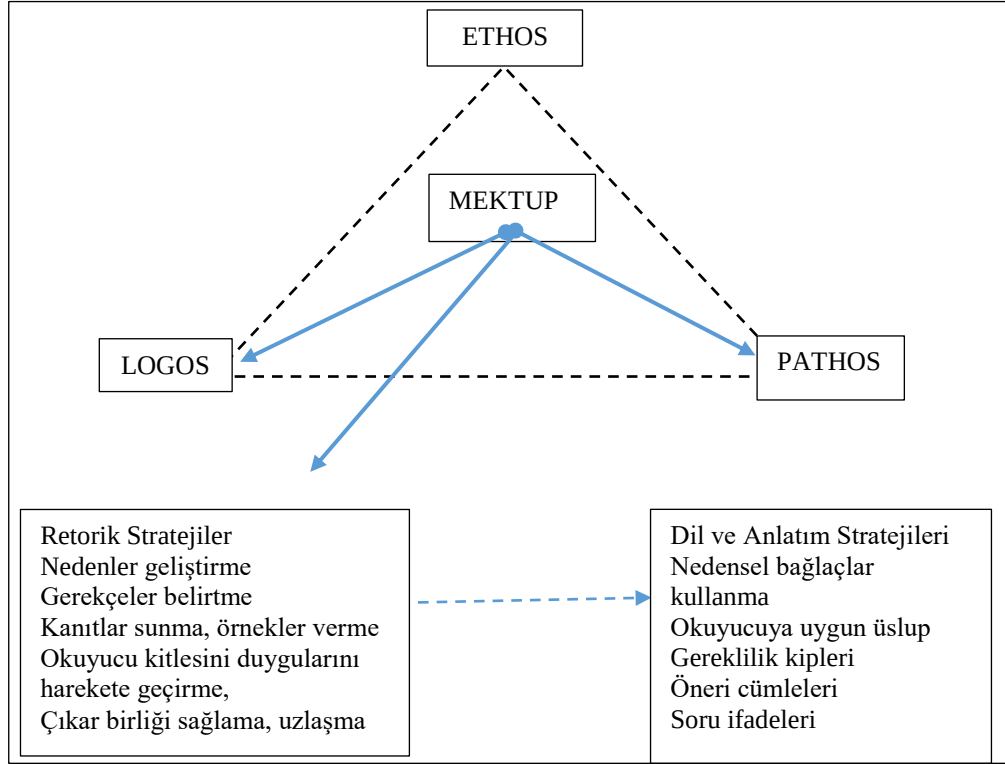
Katılımcının Çevre Temasıyla İlgili Mekan Tasarımı Metni



Görsel 4.33 incelendiğinde ise katılımcının diğerlerinden farklı olarak çevre teması için “pathos” retorik aracına ilişkin teknik kullandığı görülmektedir. Okuyucu kitlesinin duygu ve değerlerini harekete geçirmek için mekanı betimlemiş, sıfatlar kullanmış ve açıklayıcı anlatıma yer vermiştir. Bu betimlemeler katılımcıların mektup türünde pathos ve logos retorik aracına ilişkin olarak strateji ve teknikler kullandığını göstermektedir.

Mantıksal akıl yürütme (logos) teknikleri nedenler ve kanıtlar sunma, detaylandırma, örnekler vermeyi içerir ve merkezinde nedenler sunmak yer alır. Katılımcılar ailelerini ikna etme süreçlerinde nedenler sunarak iddialarını desteklediklerini ve örneklerle detaylandıklarını belirtmişlerdir. Açıklayıcı anlatımlara yer verilmiştir. Aynı zamanda okuyucu kitlesinin merak ve endişe duygularını harekete geçirerek (pathos), çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Okuyucu kitlesiyle yazar arasında çıkar birliği sağlayarak onlarla özdeşleşme stratejisini kullanmışlardır. Nedenler sunma sürecinde “çünkü, için, bu nedenlerden dolayı” gibi bağlaçları kullandıklarını, okuyucularını harekete geçirmek amacıyla “Almanız gerekmiyor mu?” gibi soru ifadelerinden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların “Çevre Aktivistleri” grubuna ilişkin geliştirdiği mektuplar incelendiğinde “logos” retorik aracına ilişkin stratejiler ve teknikler geliştirdiği görülmektedir. Katılımcılar ikna etme sürecinde çevrenin korunması amacıyla açıklayıcı ve iddialarına detaylandıran kelime seçimlerine, örneklerle ve bilimsel açıklamalara yer verilmiştir. Şekil 4.10’da katılımcıların mektup türünde kullandıkları retorik araç ve stratejilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 4.10



Şekil 4.10 incelendiğinde katılımcıların mektup türünde ağırlıklı olarak “pathos” ve “logos” retorik aracına ilişkin strateji ve teknikleri tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcılar “logos” retorik aracına ilişkin olarak “nedenler geliştirme, gerekçeler belirtme, kanıtlar sunma ve örnekler verme” gibi teknikler kullanırken, “pathos” retorik aracına ilişkin olarak okuyucu kitlesinin “merak ve endişe duygularını harekete geçirme, çıkar birliği sağlama ve uzlaşma” gibi tekniklerden yararlanmaktadır. Bu doğrultuda dil ve anlatımında “nedensel bağlaçlar, gereklilik kipleri, öneri cümleleri ve soru ifadeleri” gibi dil araçlarından yararlanmaktadır. Katılımcılar mektuplarındaki okuyucu kitlesine uygun olarak hitap şekilleri belirlemişlerdir. Bu çıkarımlar katılımcıların ikna edici yazma süreçlerinde metin türü, okuyucu kitlesi, konu ve bağlama uygun olarak farklı retorik araçları, farklı yoğunlukta kullandığını ve retorik araçlara uygun olarak dil ve anlatım stratejileri belirlediğini göstermektedir. Katılımcılar aynı zamanda kişisel yazar ağlarını oluştururken farklı retorik araçlar geliştirmişlerdir.

Katılımcıların kişisel yazar ağlarını genişletmek ve olumlu imaj yaratmak amacıyla ağ topluluğunun duygu ve değerlerini dikkate alma (pathos) ve etik çekicilik (yazarın karakteri-imajı) retorik araçlarını kullanmışlardır. Bazen retorik araçlar tek başına kullanılırken bazen duygu ve değerleri dikkate alıp harekete geçiren (pathos) ve etik

çekicilik (ethos) bir arada kullanılmıştır. Katılımcılar kişisel yazar ağlarını oluştururken retorik stratejilerini daha etkili hale getirmek için “kairos” retorik aracını kullanmışlardır. Katılımcılar ağ topluluğun üyelerine ürünlerinin etkili tanıtımını yapmak için “hangi strateji ve tekniklerin, ne zaman, nerede, nasıl, hangi araçları” kullanacaklarına ilişkin seçimler yapmıştır. “Kairos” retorik aracının kullanımı katılımcıların kişisel yazar ağlarını oluştururken ve ikna edici metinlerinin organizasyonu aşamalarında yoğunlaşmaktadır. Katılımcıların kişisel yazar ağlarını oluştururken kullandığı retorik stratejilere ilişkin söylemlerden alıntılar şu şekildedir.

“İlk önce Instagram’da video olarak değil de fotoğraf olarak bir afiş hazırlar onu paylaştım. Sonrasında bakardım ki insanlar afişimi beğeniyor ve yorumlarında nasıl bir yer olduğunu merak ettiklerini belirtiyorlar. Youtube’da bilgilendirici müzemin içeriğini ve dışını çeken gösteren bir video yükledim. İnsanların bu videoları beğendiğini görünce ve gelmeleri çoğalınca onlara küçük küçük hediyeler hazırlardım.” (Katılımcı:5)

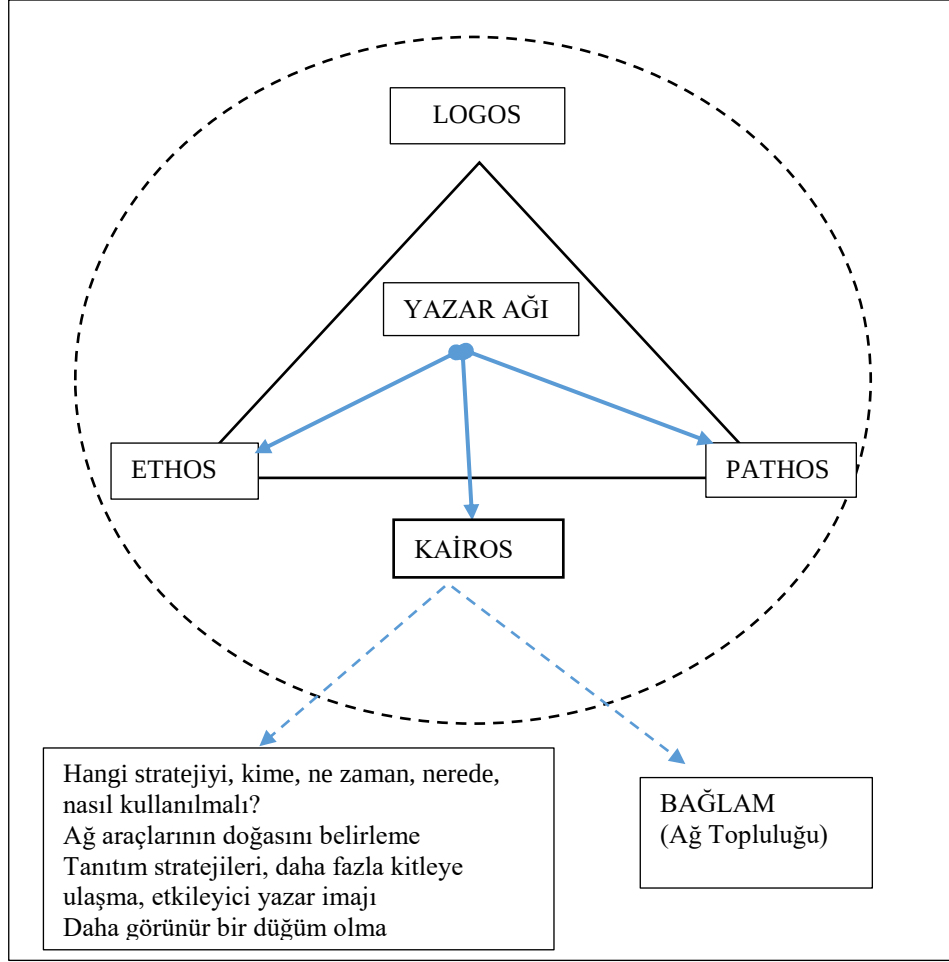
“Instagram, Facebook ve Youtube kullanırım. Whatsapp kullanırsam sadece belirli kişilere gidecek ama Instagram, Facebook ve Youtube kullanırsam dünyadaki herkese gidecek. Elimle yazı yazınca yoruluyorum ama Youtube ve diğer araçlarla daha kolay oluyor.” (Katılımcı:3)

“Benim markam olsa mesela daha çok Instagram ve Youtube üzerinden paylaştım. Pintereste fotoğraflar koyardım. Google ile markamı nasıl daha etkili yapacak diye araştırdım. Mesela Instagram o markanın fotoğraflarını, çeşitli görsellerini veya videolarını paylaşım yapabiliriz. Oradan işte açıklamasına da mesela linkini nerede satabileceğimizi koyabiliriz. Ne kadar çeşit kullanırsak o kadar daha iyi olur. Daha çok satış veya şey olur.” (Katılımcı:7)

Katılımcıların söylemleri incelendiğinde insanların paylaşımlarına ilişkin tepkilerini ölçerek retorik strateji ve tekniklerini yapılandırdığı görülmektedir. “Kairos” retorik aracını kullanarak katılımcı hangi aracı, ne zaman, nerede kullanacağına ilişkin çıkarımlar yapmaktadır. “Kairos” teknikleri ikna edici metnin doğru zamanda, doğru kitleye etkili stratejilerin sunulmasını içerir. Ağ topluluğundaki üyelerin meraklarını harekete geçirdikten sonra müzesine ilişkin içerikleri sunması ve kitleyi çoğaldıktan sonra “uyuyan etkisi” olarak adlandırılan ve ikna ediciliği arttıran hediyeleri sunması ilkökul öğrencilerinin ikna edici strateji ve tekniklerini etkili şekilde kullandıklarını göstermektedir. Şekil 4.11’de katılımcıların kişisel yazar ağlarını oluştururken geliştirdikleri retorik araçlara ve stratejilere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Şekil 4.11

Katılımcıların Kişisel Yazar Ağlarına İlişkin Retorik Stratejileri



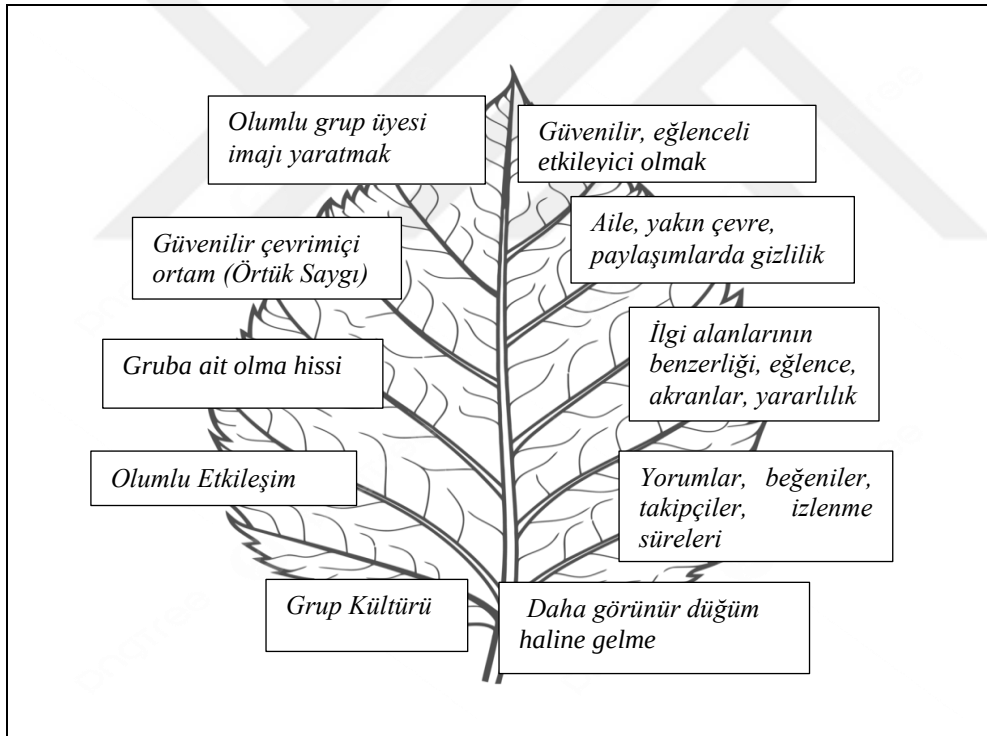
Şekil 4.11 incelendiğinde katılımcıların kişisel yazar ağlarını oluştururken ağırlıklı olarak “pathos” ve “ethos” retorik aracına ilişkin strateji ve teknikler geliştirdiği görülmektedir. Katılımcılar daha görünür düğüm olma, etkileyici yazar imajı oluşturma ve daha fazla kitleye ulaşmak için ağ topluluğu üyelerinin duygu, değer ve ilgilerini dikkate alarak tanıtım stratejileri belirlemektedir. Ağ araçlarının doğasını belirleyen yazarlar, bağlama uygun olarak hangi stratejiyi, kime, ne zaman, nerede, nasıl sunacağına ilişkin kararlar alarak “kairos” retorik aracını kullanmışlardır. “Kairos” retorik aracı katılımcıların ikna edici yazma süreçlerindeki ahengi sağlamaktadır. Katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici yazma süreçlerini anlamlandırmalarına ilişkin diğer boyutu kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinin yapısal boyutudur.

4.2.3 Katılımcılar ağ bağlantılı ikna edici yazma eğitimindeki deneyimlerinin yapısal boyutu

Araştırmanın “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğitiminde bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı oluşturma süreçlerinin yapısal boyutuna ilişkin nasıl deneyimler yaşamaktadır?” sorusu doğrultusunda katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici yazma eğitimini ve kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecini nasıl deneyimlediklerine ilişkin yapısal açıklamalara yer verilmiştir. Yapısal açıklamalar bize katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici yazma süreçlerini hangi bağlamda deneyimlediklerine dair bulgular sunmaktadır. Şekil 4.12’de katılımcı deneyimlerinin yapısal boyutu görselleştirilmiştir.

Şekil 4.12

Katılımcı Deneyimlerinin Yapısal Boyutu



Şekil 4.12 incelendiğinde katılımcıların kişisel yazar ağlarını oluşturma süreçlerinin nasıl olduğuna ilişkin anlamlandırmalarına yer verilmiştir. Katılımcılar ağ bağlantılı ikna edici yazma sürecini “etkileyici, eğlenceli, hayal gücünü geliştiren, yaratıcı” kelimeleriyle betimlemişlerdir. Katılımcıların kişisel ağlarındaki aktivitelerini nasıl anlamlandırdıklarına ilişkin söylemlerinde en önemli bileşeni grup kültürü oluşturmaktadır. Grup kültüründe katılımcıların ilk stratejisi olumlu grup üyeliği hissi yaratmaktır. Grup kültüründeki motivasyon ve üretim desteği, sosyal iklim, gibi

bileşenler katılımcıların ikna etme sürecinde önemli rol oynamaktadır. Katılımcıların grup kültürü, motivasyon-üretim desteğine ve sosyal iklime ilişkin söylemlerinden alıntılara yer verilmiştir.

“Bunlar beni mutlu ediyor tabi kötü yorumlar olduğunda da mutsuz ediyor ama genellikle sadece beni takip edenler görebildiği için beni mutsuz eden bir şey olmuyor. Paylaştığım şeyleri arkadaşlarım beğeniyor bu da beni mutlu ediyor.” (Katılımcı:5)

“Mesela Youtube’da bir şeyler paylaşıyoruz bunu insanlar görüyor. Güzel yorumlar yapınca mutlu oluyoruz. Bazen hatta birileriyle arkadaş oluyoruz. Çevremizi büyütüyoruz. Büyüttükçe ikna etme gücümüz artıyor. Yani daha çok kişiye ulaşıyoruz.” (Katılımcı:3)

“Youtube kanalım var orada videolar paylaşıyorum Yorum zaten çok fazla gelmiyor. Zaten iki yıl önce açmıştım ama bu yıl daha sık video yüklüyorum. O zamanlar oyuncak videosu açıyordum ve bir iki ay önce ben yorumları nasıl açabileceğimi öğrendim. Onun için öyle. Yorum çok gelmiyor öyle iki tane falan yani.” (Katılımcı:7)

“Paylaştığım şeylerin yorumlarına bakıyorum önce. Mesela kedimin resmini paylaştım. Yorumlara yazmışlar mesela çok tatlı çok sevimli. Bunları görünce seviniyorum ve insanların beğendiğini düşünerek bu fotoğraflardan daha çok paylaşmaya çalışıyorum. Ama insanlar hiç beğenmedim, çok kötü çekmişsin olmamış derlerse bunları devam ettirmem ve insanların sevmediğini anlayarak bir daha paylaşmam.” (Katılımcı:2)

Katılımcılar sürekli bağlantı kurmalarını sağlayan motivasyon ve üretim desteğinin ağ topluluğunda meydana gelen olumlu etkileşim olduğunu belirtmiştir. Katılımcı söylemleri dikkate alındığında ağ bağlantılı öğrenme ortamında olumlu etkileşimlerin ikna etme sürecinde katalizör görevi vardır. Katılımcılar olumlu yorumların, beğenilerin, izlenme sürelerinin motivasyon ve üretim desteği sağladığını ve bağlantıyı sürekli hale getirdiğini belirtmektedirler. Bu süreçte katılımcılar olumlu yorumları “mutluluk” olumsuz yorumları ise “mutsuzluk” kelimesiyle betimlemişlerdir. Grup kültüründe olumlu etkileşimde bulunmak bağlantılarını sürekli hale getirip katılımcıları mutlu ederken, olumsuz etkileşim ise katılımcıların bağlantı süreçlerini yavaşlatmaktadır. Katılımcılar ağ topluluğunda güvenilir, sevimli, eğlenceli bir imaj yaratma sürecinde geri dönütlerin etkisinden bahsetmişlerdir. Katılımcılara göre motivasyon ve üretim desteği bireylerin ağ aktivitelerinde sahip oldukları eğlence, zevk ve insanlar arasındaki olumlu etkileşimden kaynaklanır. Olumlu yorumlar ve beğeni sayılarının artması, izlenme sürelerinin artması katılımcılar tarafından motivasyon ve üretim desteği olarak tanımlanmaktadır. Katılımcılar burada beğeni sayılarını, yorum sayılarını ve izlenme sürelerini arttırmak için olumlu etkileşim yaratmayı hedeflediklerini belirtmektedirler.

Katılımcılar bu süreci “mutlu olmak, mutsuzluk, sıkılmamak, eğlenmek, ilgi çekici” kelimeleriyle betimlemişlerdir. İnsanları eğlendirmek, sıkılmamak amacıyla okuyucu ve izleyicilerin duygu ve isteklerine hitap etmek katılımcıların stratejileri arasında yer almaktadır.

Katkı-katılım sürecinin diğer bir faktörü sosyal iklimdir. Bu süreçte katılımcılar ortak bir sosyo-kültür ve güvenli bir çevrim içi ortam oluşturmayı önemsediklerini belirtmişlerdir. Katılımcıların sosyal iklime ilişkin söylemlerinden alıntılar şunlardır:

“Mutlu etkiliyor. Yüzümü göstermiyorum öncelikle. Eskişehir’de mesela gökyüzü bazı yerlerde pembe oluyor sonra Porsuk Çay’ı oraları paylaşıyorum. Şu an bir gönderi paylaştım 12 beğeni aldı.”(Katılımcı:4)

“Whatsapp üzerinden bazı aile bireylerine yaptığım şeyleri atıyorum. Nasıl olduğunu soruyorum.” (Katılımcı:1)

“Çünkü orada hem arkadaşlarımla konuşabiliyorum hem paylaşım yapabiliyorum hem de bir şeyleri izleyebiliyorum. Sadece beni takip edenler görebildiği için beni mutsuz eden bir şey olmuyor. Paylaştığım şeyleri arkadaşlarım beğeniyor bu da beni mutlu ediyor.” (Katılımcı:5)

“Genelde Facebook, mesela yaşlılar daha çok şey yapar. Instagram, orta yaşlılar çocuklarda Pinterest ya da Youtube paylaşma bakıyorlar sürekli. Pintereste böyle aslında orta yaşlılarda geliyor.” (Katılımcı:7)

Sosyal iklimde katılımcıların en önemli amacı ortak sosyo-kültür ve güvenilir çevrimiçi ortam yaratma çabasıdır. Bu süreçte katılımcılar ve takipçileri arasında örtük bir saygı anlaşması olduğu görülmektedir. Katılımcılar güvenilir bir çevrimiçi ortamda yer almak istediklerini, gizliliğin onlar için önemli olduğunu ve güvenli çevrimiçi bir ortamın kendilerini iyi hissettirdiğini belirtmişlerdir. Katılımcılar ikna etme sürecinde ilk olarak yakın çevresinin yorumlarını almak istemiştir. Daha sonrasında kendileriyle yaşıt olan grupların bulunduğu sosyal medya araçlarında yer almayı tercih etmişlerdir. Ortak sosyo-kültür oluştururken akranlarının ve aile üyelerinin yer aldığı sosyal medya araçlarını ve benzer ilgi alanlarına sahip takipçileri tercih etmişlerdir. Katılımcılar bağlantılı ortamda bulunurken ağ araçlarında egemen olan yaş gruplarını belirlemişler, akranlarının yer aldığı ağ araçlarında yer almanın onları iyi hissettirdiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların ağ topluluğundaki bir gruba ait olma hissi “benzerlik, yakınlık, arkadaşlık ve yakın çevre” kavramlarıyla ifade edilebilir.

Katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici kişisel yazar ağı oluştururken temel amacı daha görünür bir bağlantı haline gelmek amacıyla olumlu grup üyeliği hissi yaratmaktadır.

Olumlu grup üyeliğini katılımcılar ilgi çekici, eğlenceli ve inanılır imaj yaratmak olarak anlamlandırmışlardır. Bu süreçte ağ topluluğundaki grup kültürü, motivasyon ve üretim desteği, olumlu etkileşimler, bir gruba ait olma hissi, güvenli ve ortak sosyo kültürün olduğu sosyal iklim katılımcıların deneyimlerinin gerçekleştiği bağlama ilişkin bir resim sunmaktadır. Katılımcılar motivasyon ve üretim desteğini yorumlar, beğeniler, izlenmeler gibi eylemler ve “mutluluk, mutsuzluk, eğlence, sıkılmama” gibi kavramlarla betimlenmiştir. Olumlu yorumları, beğenileri ve izlenme sürelerini “mutluluk ve sürekli bağlantıyla”, olumsuz yorumları, mutsuzluk ve bağlantıyı yavaşlatma ya da kesme ile ilişkilendirilmiştir. Sosyal iklimde bir gruba ait olma hissi egemendir. Güvenilir bir çevrimiçi ortam ve bir gruba ait olma hissi “yakınlık, arkadaşlık, yakın çevre, benzerlik, gizlilik” gibi kavramlarla özdeşleşmiştir. Ağ bağlantılı ikna edici yazma eğitiminin bağlamına ilişkin diğer boyut ise etkinliklerin katılımcılara katkılarıdır. Katılımcıların ağ bağlantılı ikna edici kişisel yazar ağlarının katkılarına ilişkin söylemleri şunlardır:

“Youtube’da birçok şey karşıma çıkıyor. Onlar benim ilgimi çekiyor. Mesela birçok reklam ajansları, birçok videolar veya içerikler. Mesela fotoğraflara bakıp hayal gücümle bir şeyler yaratabiliyorum. Benim hayal gücüm yaptığımız etkinliklerden sonra baya gelişti yani. Çünkü birçok şeyi artık algılayabiliyorum. Eskiden de algılayabiliyordum ama o zaman düşünme sıkıntım vardı. Ama şimdi kitap okuduğumda o karakteri düşünebiliyorum. Bir sürü şeyi aklıma getirebiliyorum. Yaptığımız etkinlikler zaten çok güzeldi.” (Katılımcı: 4)

“İnsanları buna nasıl daha fazla inandırabileceğimi daha nasıl güzel ikna edebileceğimi öğrendim. Bence şimdiden reklamla ilgili bir şeyler yaptığım için ileride reklamcı olursam çok katkıları olur bana. Şu anda aklımda kaldığı için daha iyi işler çıkartırım ortaya. Yaratıcılık. Katıl sende etkinliklere yaratıcılığımı geliştir.” (Katılımcı:5)

“Geliştirdi. İyi yönde etkiledi etkinlikleri yaparken eğlendim. Dersimize gelsinler diye çok eğlenceli olduğunu faydalı olduğunu anlattırdım. Kendini geliştirmek için bu derse katılmalısın.” (Katılımcı:6)

“Etkinliklerin hayal gücümü geliştirdiği için ileride düşüncelerimin artacağını düşünüyorum. Etkileyeceğimiz kişileri tahmin edebiliyoruz” (Katılımcı:2)

“Mesela daha bilgilendim. Mesela bilmediğim markalarda. İlk defa marka kurdum. Mesela ileride büyüyünce bir şirketim olursa çikolatanın veya arabanın markasını yapabilirim.”(Katılımcı:8)

“Kendi markamı oluşturmak istiyorum. Aslında pek fazla zorlanmadım. Sadece düşünürken hangisini yazsam diye sorguladım. Mesela artık mektup yazarken birini daha ikna edici konuşabiliriz. Türkçemizi de geliştiriyor. Güzeldi. Hem ikna etmemizi güzelleştirdi hem mektup yazmamızı falan. Bazılarının ana fikirlerini kolayca çıkarmamıza yardım ediyor.

Sende bizim renkli dünyamıza gel sende bizim gibi eğlenceli gök kuşağı çiz diye bir şey söyledim. ” (Katılımcı:1)

“Harita oluşturmamız mesela kimleri yaş gruplarına göre ikna olabilir. Nasıl paylaşım yapacağımıza bir başlangıç olarak bir genel kendi ağım. Nasıl başlangıç yapacağımızla ilgilidir. “Nasıl yaptınız?” ile ilgili bir soru olabilir. Kendi markanıza destek için bunları yapın olabilir. Büyümek isterseniz küçük adımlar atabilirsiniz de diyebiliriz. Büyümek için küçük adımlar” (Katılımcı:7)

Katılımcılar etkinlikleri “hayal gücünü geliştiren, etkileyici, eğlenceli ve yaratıcı” kelimeleriyle betimlemiştir. Katılımcıların söylemleri incelendiğinde ağ bağlantılı ikna edici yazma sürecinin hayal güçlerini geliştirdiğini, ikna etme sürecinde etkileyebilecekleri kişileri tahmin edebildiğini, nasıl daha fazla inandırabileceğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar kendi markalarını oluşturmak istediklerini ve bu konuda becerilerinin arttığını belirtmiştir. Aynı zamanda etkinliklerin mektup yazma ve ana fikirleri kolayca çıkarmalarına yardım ettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar ikna etme sürecindeki kişisel yazar ağlarına ilişkin harita oluşturmalarını nasıl ikna edebileceğine ilişkin bir başlangıç olarak süreci olarak tanımlamışlar ve “başlangıç olarak kendi ağım, büyümek için küçük adımlar” olarak betimlemiştir.

4.2.4 Deneyimin özü

Araştırmanın “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğitiminde bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı oluşturma süreçlerinde deneyimin özü nedir?” sorusuna ilişkin olarak deneyimin özü belirlenmiştir. Katılımcılar ağlar üzerinde ikna edici kişisel yazar ağlarını oluştururken stratejilerinin merkezinde okuyucu kitlesi yer almaktadır.

“Mesela Youtube’da bir şeyler paylaşıyoruz bunu insanlar görüyor. Güzel yorumlar yapınca mutlu oluyoruz. Bazen hatta birileriyle arkadaş oluyoruz. Çevremizi büyütüyoruz. Büyüttükçe ikna etme gücümüz artıyor. Yani daha çok kişiye ulaşıyoruz.” (Katılımcı3)

Katılımcının söylemi dikkate alındığında ağ bağlantılı ikna etme sürecine ilişkin deneyim özüne ulaşabiliriz. İnsanlar tarafından görünür hale gelen bağlantı düğümlerinin olumlu etkileşimlerle aktif ve sürekli bağlantılar kurarak çevresini büyütmesi ve ikna etme güçlerinin artmasıdır. “Okuyucu kitlesini etkilemek, çevrelerini büyütme, daha görünür olmak” ikna etme süreçlerindeki anahtar betimlemelerden birisidir. Diğer bir husus yazar ve okuyucu kitlesinin yakınlaşması, özdeşleşmesidir. Katılımcılar tarafından ağ bağlantılı ikna edici yazma sürecindeki deneyimlerin özü “Etkileyici, özdeşleşen ve görünür hale gelen yazar bağlantı düğümlerinin sürekli çevresini büyütmesi” olarak ifade edilebilir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümde bulgular sonucunda elde edilen araştırma sorularının cevaplarına ilişkin sonuçlara, sonuçlarla alan yazının birlikte sentezlenmesiyle oluşan tartışma bölümüne ve araştırma sonucunda uygulamalara ve alan yazına ışık tutacak önerilere yer verilmiştir.

5.1 Sonuç

Araştırmanın sonuçları araştırmanın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda ve elde edilen bulgular bütünlleştirilerek sunulmuştur. Bu aşamada nicel ve nitel bulgularının bütünlleşmesiyle araştırma sorularının cevaplanması amaçlanmıştır. Nicel boyuta yönelik bulgular doğrultusunda ağ bağlantılı ikna edici yazma eğitiminin ikna edici yazma becerisine etkisine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın nitel boyutuna yönelik bulgular doğrultusunda ise kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin yapısal boyutuna, kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin dokusal boyutuna, ikna edici yazma sürecinde kullanılan retorik araçlar ve dil kullanım stratejilerine ve deneyimin özüne ilişkin sonuçlara yer verilmiştir.

5.1.1 Bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ikna edici yazma becerisine etkisine ilişkin sonuçlar

Araştırmada “bağlantıcılık temelli oluşturulan kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aramak amacıyla nicel boyutunda bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ikna edici yazma becerisine etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla ön test ve son test uygulamalarında yazma uygulaması gerçekleştirilmiştir. “Reklam, broşür ve mektup” türlerinde öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini ölçen uygulama 3 bölümden oluşmaktadır. Buradan elde edilen nicel veriler “İkna Edici Yazma Rubriği” ile puanlandırılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin reklam, broşür ve mektup türlerindeki ön test ikna edici yazma puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, uygulama sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin reklam, broşür ve mektup türlerindeki ikna edici yazma puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçlar doğrultusunda bağlantıcılık temelli ikna edici kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisini geliştirdiği söylenebilir. Araştırmanın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda araştırmanın nitel bulgularına yönelik sonuçları da yer almaktadır. Nitel bulgular

doğrultusunda elde edilen ilk sonuç ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin yapısal boyutuna ilişkindir.

5.1.2 İkna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin dokusal boyutuna ilişkin sonuçlar

Araştırmada “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğitiminde bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı oluşturma süreçlerinin dokusal boyutuna ilişkin olarak ne deneyimlemektedir?” sorusuna yönelik olarak elde edilen bulgular doğrultusunda ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin dokusal boyutuna ilişkin betimlemeler sunulmuştur. Bu bulgular doğrultusunda ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin dokusal boyutuna ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Kişisel yazar ağını oluşturma süreci seçme-filtreleme ve bağlantı kurma ile başlamakta katkı-katılım, örüntü tanıma, anlam oluşturma ve yansıtma aşamalarından oluşmaktadır.
- Bu süreçler iç içe geçmiş ve döngüsel süreçlerdir. Merkezde bağlantı kurma yer almaktadır. Merkezden çevreye doğru ikna edici kişisel yazar ağı genişlemektedir.
- Bağlantı kurma aşamasında seçme-filtreleme sürecindeki araç, kişi ve içerik stratejileri ve farkındalık-alıcılık kapasiteleri etkili olmaktadır. Bağlantı kurma süreci seçme ve filtreleme ile başlamaktadır. Katılımcılar ikna etme sürecinde kişi, araç ve içerik tercihlerine ilişkin stratejiler geliştirmektedir.
- Katkı-katılım sürecinde katılımcılar içerik tüketimi (arama, izleme vb), paylaşma, yorum yapma, beğenme, takip etme, içerik üreterek paylaşma, ağ topluluğundaki diğer üyelere katkıda bulunmak amacıyla önerilerde bulunma eylemlerinden oluşur.
- Katkı-katılım aşamasındaki olumlu etkileşim, güvenilir ve ortak değerler barındıran sosyal iklim (arkadaşlık, aile üyeliği, ilgi alanlarının benzerliği) ikna edici kişisel yazar ağlarını merkezden çevreye doğru genişletmelerinde etkili olmaktadır. Böylece katılımcılar daha görünür ve sürekli olan bağlantı düğümleri oluşturmaktadır.
- Katkı-katılım aşamasındaki motivasyon ve üretim desteğinin olmaması bağlantı kurma aşamasını zayıflatmakta ya da tamamen kesmektedir. Aynı zamanda

çevreye doğru ikna edici kişisel yazar ağlarını genişletmelerini sağlayan örüntü tanıma aşamasına geçilmesini engellemektedir.

- Örüntü tanıma aşaması katkı-katılım aşamasında olumlu etkileşim sağlayan, daha görünür hale gelen ve bağlantıları sıklaştıran yazarların ağ araçlarının doğasını tanımladığı ve aralarında seçim yaptığı süreçtir. Katılımcılar burada kendilerini daha çok hedef kitleye ulaştıran ve daha görünür hale getiren araçları seçmişlerdir.
- Anlam oluşturma ve yansıtma aşamasında katılımcılar ikna etme sürecinde ağ araçlarını eleştirirler. Okuyucu kitlesinin geri dönütlerini dikkate alarak kişisel yazar ağı haritalarını yeniden yapılandırırlar.

5.1.3 İkna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde kullandıkları retorik araçlar ve dil-anlatım stratejilerine ilişkin sonuçlar

Araştırmada “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma süreçlerinde metin türlerine göre kullandıkları retorik araçlar ve dil-anlatım stratejileri nelerdir?” sorusuna yönelik elde bulgular doğrultusunda öğrencilerin kullandıkları retorik araçlar ve dil-anlatım stratejilerine ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Katılımcılar okuyucu kitlesini ikna etmek amacıyla metin türlerine uygun olarak retorik araçlardan ve dil-anlatım stratejilerinden yararlanmışlardır. Bu bulgular doğrultusunda ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcıların kullandıkları retorik araçlar ve dil-anlatım stratejilerine ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcılar ikna edici yazma süreçlerinde reklam metninde okuyucularının duygularını harekete geçirme (pathos) retorik aracını kullanmışlardır. Katılımcılar okuyucu kitlesinin arzu, tutku, ayrıcalıklı olma duygularını harekete geçirmek için “sosyal kanıt ilkesi, kıtlık ilkesi, beğeni ilkesi” gibi etkili ikna ilkelerini kullanmışlardır.
- Katılımcıların reklam metninde tercih ettikleri retorik araçlara uygun olarak dil ve anlatım stratejileri kullanmışlardır. Betimleyici ve açıklayıcı anlatımdan, canlı imgelerden, etkileyici tasvirlerden ve karşılaştırmalardan yararlanmışlardır.
- Katılımcılar ikna edici yazma süreçlerinde broşür türünde müze tasarımlarına ilişkin olarak okuyucuların duygularını harekete geçirme (pathos) ve etik çekicilik (ethos) retorik araçlarını birlikte kullanmışlardır. Bu doğrultuda “kültürel ve tarihi motiflerden yararlanma, benzer ilgi alanlarına hitap etme, özdeşleşme, güvenilir ortam oluşturma, fırsatlar sunma” gibi tekniklerden yararlanılmıştır.

- Katılımcılar broşür türünde retorik araçlara uygun olarak dil anlatım stratejileri belirlemişlerdir. Okuyucuların tasarladıkları müzeleri görüyormuş gibi hissetmeleri için betimleyici ve açıklayıcı anlatımdan, sıfatlardan, yönlendirici fiillerden ve öneri ifadelerinden yararlanmaktadır. Aynı zamanda okuyucularını popüler imajlardan, uzman etkilerinden yararlanarak ikna etmeye çalışmaktadır.
- Katılımcılar mektup türünde okuyucuların duygularını harekete geçirme (pathos) ve mantıksal argüman kullanma (logos) retorik araçlarından yararlanmışlardır. Bu doğrultuda “nedenler sunma, gerekçeler belirtme, örneklendirme, okuyucuların merak ve endişe duygularını harekete geçirme” gibi tekniklerden yararlanmaktadır.
- Okuyucu ile yazar arasında çıkar birliğini sağlamayı amaçlamışlardır. Bu doğrultuda nedensel bağlaçlardan, gereklilik kiplerinden, öneri ifadelerinden, soru cümlelerinden yararlanmaktadır.
- Katılımcılar kişisel yazar ağlarını oluştururken ağırlıklı olarak “pathos” ve “ethos” retorik aracına ilişkin stratejiler geliştirirken, ağ topluluğunda bağlantı kurmak, sürdürmek, yazar ağlarını genişletmek için “kairos” retorik aracını kullanarak kararlar almıştır.

5.1.4 İkna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin yapısal boyutuna ilişkin sonuçlar

Araştırmada “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğitiminde bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı oluşturma süreçlerinin yapısal boyutunu nasıl deneyimlemektedir?” sorusunun cevabına yönelik olarak ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin yapısal boyutuna ilişkin betimlemeler sunulmuştur. Katılımcı deneyimlerinin yapısal boyutuna ilişkin sonuçlar bize katılımcıların ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecini nasıl ve hangi bağlamda deneyimledikleri sorularının cevaplarına ilişkin bir resim sunar. Bu bulgular doğrultusunda ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin boyutuna ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcıların ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinin yapısal boyutunun merkezinde katkı-katılım süreci ve grup kültürü bileşenleri yer almaktadır.

- Grup kültüründeki motivasyon ve üretim desteği ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma ve bağlantı düğümlerinin sürekli hale gelmesinde katalizördür. Olumlu etkileşimler sonucunda katılımcılar bağlantı düğümlerini sürekli hale getirmekte ve aktif olarak ağ topluluğunda yer almaktadır. Olumlu etkileşimler katılımcılar tarafından “mutluluk” kelimesiyle, olumsuz etkileşimler ise “mutsuzluk” kelimesiyle betimlenmiştir.
- Grup kültüründeki diğer bileşen sosyal iklimdir. Burada temel husus katılımcıların bir gruba ait olma hissidir. Katılımcıların ikna etme sürecinin ilk aşamasında güvenilir ve ortak sosyo-kültürün bulunduğu çevrimiçi ortam katılımcıları iyi hissettirmektedir. Güvenli bir çevrimiçi ortam “gizlilik” kelimesiyle betimlenirken, ortak sosyo-kültür ise “benzerlik, yakınlık, arkadaşlık, aile ilişkileri” ile betimlenmiştir.
- Katılımcıların ikna edici yazar ağlarını oluştururken takipçileriyle arasında örtük bir saygı anlaşması olduğu görülmektedir. Birbirlerinin paylaşımlarını beğenme, olumlu etkileşim sağlama ve işbirliği avantajı ortak sosyo-kültür ve örtük saygı anlaşmasına ilişkin betimlemelerdir.
- Grup kültüründeki diğer bir faktör anlam algısıdır. Olumlu grup üyeliği imajı yaratmak bu süreçte katılımcıların stratejisidir. Olumlu grup üyeliği imajı katılımcılara göre okuyucu kitlesi için etkileyici, inanılır ve eğlenceli olmakla betimlenmiştir.
- Katılımcılar ağ bağlantılı ikna edici yazma etkinliklerini “etkileyici, eğlenceli, hayal gücünü ve yaratıcılığı geliştiren” olarak betimlerken ileride kendi markalarını nasıl oluşturacaklarını ve kimleri nasıl ikna edebileceklerine ilişkin farkındalık oluşturmuşlardır.
- Daha görünür düğümler haline gelmek isteyen katılımcılar grup kültüründeki geri dönüt araçları olanlar yorumlar, beğeniler ve takipçi sayılarını arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmişlerdir.

5.1.5. İkna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin özüne ilişkin sonuçlar

Araştırmada “ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma eğitiminde bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı oluşturma süreçlerinde deneyimin özü nedir?” sorusunun cevabına yönelik olarak ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin

özüne ilişkin betimlemeler sunulmuştur. Bu bulgular doğrultusunda ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma sürecinde katılımcı deneyimlerinin özüne ilişkin şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Katılımcıların ağ bağlantı ikna etme süreçlerinin merkezinde daha çok hedef kitleye ulaşma ve etkileme yer alır.
- Daha çok hedef kitleye ulaşmak amacıyla daha görünür bağlantı düğümleri olma stratejileri belirlenir.
- Daha görünür bağlantı düğümü haline gelme stratejileri sürekli bağlantı halinde olmak ve olumlu grup üyeliği imajı (etkileyici, eğlenceli ve inanılır) yaratmaktır.
- Olumlu grup üyeliği imajı ve bağlantıların sürekli hale gelme yazarın okuyucu kitlesiyle özdeşleşmesi, yakınlaşması ve benzerlik kurmasını sağlar.

Ağ bağlantılı ikna edici yazma süreçlerinde katılımcı deneyimin özüne ilişkin sonuçlar ikna edici kişisel yazar ağlarının genişletilmesi ve daha görünür bağlantı düğümü haline gelmektir. Bu süreçte katılımcılar okuyucu kitlesini etkilemeyi ve onlarla ikna etme süreçlerinde özdeşleşmek amacıyla stratejiler belirlemişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda deneyimin özü “*Etkileyici, özdeşleşen ve daha görünür hale gelen yazar bağlantı düğümlerinin sürekli çevresini büyütmesi*” olarak ifade edilebilir.

5.2 Tartışma

Araştırmanın nicel ve nitel sonuçları incelendiğinde bağlantıcılık temelli ikna edici yazma etkinliklerinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Öğrenciler ağ bağlantılı öğrenme ortamlarında ikna edici yazma süreçlerine ilişkin kararlar alır, planlamalar yapar, okuyucu kitlesini analiz eder, ikna edici stratejilerini geliştirir, geri dönütlerle ve yansıtıcı yorumlarla yeniden yapılandırır. Öğrencilerin ikna edici bağlantılar kurmak için stratejiler geliştirmesinin, stratejilerini yapılandırmasının ve değerlendirmesinin merkezinde hedef kitle yer almaktadır. Engstrom (2019, s.143) “Wikipedia” destekli ikna edici yazma süreçlerinde öğrencilerin daha fazla hedef kitleye ulaşmak istediğini ve bunun için de ikna edici stratejiler ve retorik araçlar kullandığını belirtmiştir. Barrot (2021, s.35) yazma eğitiminde “Facebook” gibi teknolojilerin kullanılmasının etkileşimli, esnek, erişim olanağının sınırsızlığı, okuyucu kitlesine uygun yazmadaki farkındalığı artırma özelliklerinden dolayı öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Wijekumar, Harris, Graham, Lei (2022, s.508) ikna edici yazma eğitiminde kullanılan “We Write” adlı ağ tabanlı uygulamanın

ilkokul öğrencilerinin kaynak materyalleri nasıl okuyacakları, önemli fikirleri nasıl ayırt edebilecekleri ve hedef kitlenin ihtiyaçlarını nasıl belirleyecekleri konusunda farkındalık geliştirmelerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Escott ve McCrudden (2022, s.402) ikna edici yazma eğitiminde öğrencilerin ikna etme süreçlerini planlamalarına, hedef kitleye ilişkin farkındalıklarını belirlemede ve ikna süreçlerini değerlendirmelerini geliştirdiğini ve öğrencilerin ikna edici yazmalarında özgüvenlerini arttırdığını belirtmektedir. Alan yazından elde edilen bu yansımalar araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda öğrencilerin ikna edici kişisel yazar ağını oluşturma sürecinin dokusal boyutu incelendiğinde bağlantılı ikna edici yazmanın “seçme-filtreleme, bağlantı kurma, katkı ve katılım, örüntü tanıma, anlam oluşturma ve yansıtma” adımlarından oluşan iç içe geçmiş ve döngüsel süreç olduğu görülmektedir. Merkezde bağlantı kurma yer almaktadır. Merkezden çevreye doğru ikna edici kişisel yazar ağı genişlemektedir. Siemens (2006, s.45) bağlantılı öğrenme adımlarının “bağlantı kurma, katkı ve katılım, örüntü tanıma, anlam oluşturma ve yansıtma aşamalarından oluştuğunu belirtmiştir. Del Moral, Cernea ve Villalustre’e göre (2013, s.122) ağ bağlantılı öğrenenler ilgili bağlantıları belirler, uzmanlaşmış düğümleri birbirine bağlar, katkıda bulunarak bağlantı sürekliliği sağlar, örüntüleri tanımlar ve her an kararlar alır. Kop ve Hill (2008, s.9) bağlantıcılıkta öğrenenlerin ağda gezindiğini, mevcut olan bilgileri filtrelediğini, ağ üyeleriyle etkileşim kurarak işbirliği yaptığını ve ağa katkıda bulunarak öğrenme ağını genişlettiğini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar da öğrencilerin ikna edici yazma süreçlerinde kişisel yazar ağlarını oluşturmak için her an kararlar aldığını, stratejik bağlantılar geliştirdiğini ve aktif seçimler yaptığını göstermektedir. Alan yazındaki bu yansımalar araştırma sonuçlarını destekler.

Öğrencilerin kişisel yazar ağlarını oluştururken ilk adım bağlantı kurmadır. Bağlantı kurma süreci seçme ve filtreleme ile başlamaktadır. Seçme-filtreleme stratejileri katılımcıların ikna etme sürecinde kişi, araç ve içerik tercihlerini içermektedir. Bu süreçte öğrencilerin farkındalık ve alıcılık kapasiteleri, ilgi alanları, bilgi teknolojilerini kullanma becerileri ve öz düzenleme stratejileri etkili olmaktadır. Tham ve diğerleri (2021, s.3) bağlantıcı öğrenmenin başlangıç noktasının, öğrencinin uzmanlaşmış düğümlerle veya bilgi kaynaklarıyla yönlendirilmiş bir şekilde bağlantı kurması olduğunu, öğrencilerin ilgi alanlarının, kültürlerinin ve ihtiyaçlarının seçme ve filtreleme stratejilerini etkilediğini belirtmiştir. Pettenati ve Cigognini (2007 s.13) öğrencilerin bağlantı kurma adımının

seçme-filtreleme sürecinde farkındalık ve alıcılık kapasitelerinin, ilgi alanlarının ve teknolojiye ilişkin temel bilgi ve becerilerinin etkili olduğunu belirtmektedir. Manning (2015, s. 115) kişisel öğrenme ağlarının öğrenenlerin ilgi alanları ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmaya başlandığını ve yönlendirildiğini ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenciler seçme ve filtreleme sürecinde ilgi alanlarına hitap eden ve yaratıcılıklarını geliştiren içerikleri tercih etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen yansımalar incelendiğinde kullandıkları araçların içeriklerini kolayca paylaşmalarına olanak tanıyan, daha fazla okuyucu kitlesine ulaşmasını sağlayan özelliklere sahip olmasına odaklanmışlardır. Utecht ve Keller (2019, s.117) ağlar üzerindeki öğrenmeyi desteklemek ve öğrenenleri sürece dahil etmek için “Youtube, Google Maps, Wikipedia, Twitter ve Google Doc” gibi araçların dahil edilmesi gerektiğini, işbirlikçi ve etkileşimli bir öğrenme ortamı yarattığını belirtmiştir. Pili ve Admiral (2016, s.228) sosyal ağ sitelerinin öğrencilerin anlamlı etkileşimler kurması için fırsatlar sunduğunu, gezinme esnekliği sağladığını, çeşitli fikirlerle karşılaşmasını sağladığını ve yaratıcılığını geliştirdiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler kişisel yazar ağlarını oluşturmak ve genişletmek için sosyal ağ sitelerinin yaratıcılıklarını arttırdığını, etkileşimi sağladığını deneyimlemişlerdir. Smith (2020, s.61) ise ağlardaki ikna edici iletişim kuran stratejik kullanıcıların koordineli, etkileşimli, hedef odaklı ve çeşitli insan gruplarıyla iletişim kurmak için tüm disiplinlerden yararlanan birden fazla araç kullandığını belirtmiştir. Araştırmada öğrenciler daha görünür düğüm haline gelmek için birden fazla aracı kullanma eğilimindedir.

Araştırmanın dokusal boyutuna ilişkin sonuçlardan biri de öğrencilerin okuyucu kitlesini merkeze alarak katkı ve katılım sürecine ilişkin stratejiler geliştirmektir. Öğrenciler katkı ve katılım sürecinde ikna edici yazma stratejilerini grup kültürünü analiz ederek, geri dönütleri ve yansıtıcı yorumları dikkate alarak yeniden yapılandırmaktadır. Katkı ve katılım sürecinde öğrenciler bağlantılarını sürekli hale getirmek amacıyla beğeni, yorum ve takipçi sayılarını arttırmayı sağlayacak stratejiler geliştirmektedir. Parrish (2018, s.20) ise sosyal medyada başkalarını takip etme, engelleme, onaylama veya reddetme kapasitesinin, sosyal medya kullanıcılarının kendi ideal hedef kitlelerini oluşturmalarını sağlayarak ikna edici etkilerini en üst düzeye çıkardıklarını ifade etmiştir. Saaty (2020, s.120), sosyal medya araçlarında kullanıcıların etkileyici karakter ve imaj oluşturmak, takipçi sayısı, beğeni ve olumlu yorum sayılarını arttırmak ve linklerle kullanıcıların

mesaj içeriklerine yönlendirilmesi gibi ikna edici stratejiler geliştirdiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarıyla alan yazındaki yansımalar tutarlılık göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler katkı ve katılım sürecinde okuyucu kitlesinin görüşlerini etkilemek için geri dönütleri ve yansıtıcı değerlendirmeleri dikkate almaktadır. Ayrıca ağdaki işbirliğine yönelik farkındalıklarını geliştirerek işbirliğinin katkısından üst düzeyde yararlanmayı hedeflemektedir. Jones (2012, s.28) ağ topluluğundaki yazarların birbirlerinin görüşlerini etkilemek ve kitleleri iddialarına ikna etmeye çalışırken, okuyucu kitlesinin özelliklerini analiz ederek çürütmeler, karşı iddialar ve kanıtlar sunduğunu belirtmektedir. Gallagher (2015, s.398) ağlardaki yazarların düzenli olarak okuyucuların metinsel tepkisini aldığını, okuyucu kitlesine ilişkin devam eden akışkan, gelişen ve yinelemeli algılarına uyum sağlamak için okuyucu kitlesinin merkezde olduğu stratejiler kullandığını belirtmiştir. Cater ve Harper (2013, s.291) ağ topluluğundaki akran editörlerin, diğerlerinin çalışmalarını okuyarak yazarlara fikirler verirken kendileri de topluluğun fikirlerinden yararlandığını ve metinleri yeniden yapılandırırken geçerli ve güvenilir bilgiyi ayırt etme sürecinde stratejiler kullandıklarını belirtmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ve alan yazındaki bulgular incelendiğinde katkı-katılım sürecinde öğrencilerin ağlardaki etkileşim, grup kültürü, işbirliği ve alandaki bilgidan yararlanma konusunda farkındalık geliştirdikleri görülmektedir.

Katkı ve katılım sürecinde öğrenciler sürekli bağlantıda kalmak ve daha görünür düğüm olmak için çekici bir yazar kimliği oluşturmak amacıyla hedef kitlenin ilgi, beklenti ve değerlerini dikkate alarak ikna edici yazma stratejileri geliştirmektedir. Bu aşamada etkili olan faktör anlam algısıdır. Hudders, De Jans ve De Veirman (2021, s.22) sosyal medya araçlarında etkileyici yazarların takipçileriyle kişisel yakınlık ve duygusal bağ kurmak için uzmanlık, güvenilirlik, benzerlik, etkileşim, video kalitesi ve bilgi güvenilirliği, argüman kalitesi ve hedef kitle özellikleri gibi faktörleri stratejilerini belirlerken dikkate aldığını belirtmektedir. De Pew (2011, s.71) ise öğrencilerin sosyal medya araçlarında okuyucu kitlesinin sahip oldukları algıları, dilsel ve kültürel beklentilerini, hedef kitleleriyle bağlantı oluşturmalarını sağlayacak baskın kültürün öğelerini, retorik teknikleri ve dil araçları repertuarından yararlanarak yazar kimliklerini oluşturduklarını belirtmiştir. Icha'a (2015, s.8) göre ağ araçlarının okuyucular ve yazar arasındaki etkileşimi arttırarak, okuyucularla yazar arasında benzerlik deneyim, yakınlık, yazar güvenilirliği gibi retorik etik çekicilik tekniklerinin kullanılmasını ve stratejik dilsel

seçimlerin ön plana çıkmasını sağladığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alan yazından elde edilen yansılardan elde edilen betimlemeler katkı ve katılım sürecinin merkezinde olumlu ve etkileyici etkileşimler yaratarak sürekli bağlantılı olan bir yazar profili oluşturmak ve daha görünür düğüm haline gelmek olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın dokusal boyutuna ilişkin sonuçlardan biri de örüntü tanıma, aşamasına ilişkin geliştirilen stratejilerdir. Örüntü tanıma aşaması katkı-katılım aşamasında olumlu etkileşim sağlayan, daha görünür hale gelen ve bağlantıları sıklaştıran yazarların ağ araçlarının doğasını tanımladığı ve aralarında seçim yaptığı süreçtir. Katılımcılar örüntü tanıma aşamasında ağ araçlarının doğasını belirlemektedir ve daha görünür düğüm haline gelmek için birden fazla aracı kullanmaktadır. Kişisel yazar ağlarına ilişkin net bir resim elde etmeye çalışan öğrenciler birden fazla aracı uyum içinde kullanma yeterliliği kazanmakta ve kişisel yazar ağlarını haritalandırmaktadır. Andrade (2016, s.12) bağlantılı öğrenme ortamlarındaki örüntüleri tanımlamak için içerik üreterek, sürekli bağlantıda kalarak, ağ topluluğunun üyeleriyle diyalog kurarak ve sürdürerek, işbirliğinde içinde çalışarak kişisel öğrenme ağlarını oluşturduklarını belirtmiştir. Siemens ve Downes (2013, s.9) örüntü tanıma ve anlam oluşturma sürecinin aynı zamanda “haritalama” olduğunu ve öğrencilerin bu süreçte hedeflerini ve materyallerini belirlediğini, bağlantı kurduğunu, anlamı yapılandırıldığını ve süreci haritalandırdığını belirtmiştir. Littlejohn, Milligan ve Margaryan (2012, s.230) öğrencilerin kişisel öğrenme ağları ve stratejilerine ilişkin olarak diyagramlar oluşturarak örüntüleri tanımladığını, görüşlerini dinamik olarak haritalandırdığını, bileşenleri kişisel ihtiyaçlarına göre yapılandırıldığını belirtmiştir.

Araştırmanın dokusal sonuçlarından diğeri anlam oluşturma ve yansıtma aşamasıdır. Anlam oluşturma ve yansıtma aşamasında katılımcılar ikna etme sürecinde ağ araçlarını eleştirirler. Okuyucu kitlesinin geri dönütlerini dikkate alarak kişisel yazar ağı haritalarını yeniden yapılandırırlar. Öğrenciler kişisel yazar ağlarına ilişkin döngülerini ve stratejilerini bağlantılı öğrenme adımlarına uygun olarak konumlandırır. Ravenscroft (2011, s.142) bağlantılı öğrenme sürecinde anlam oluşturma öğrencilerin aktif katılımı, anlamlı ve işbirlikçi diyalogları aracılığıyla gerçekleştiğini, anlamın birlikte inşa edildiğini ve müzakere edilen sürekli söylemler yaratıldığını belirtmiştir. Tham ve diğerleri (2021, s.10) anlam oluşturma ve yansıtma aşamalarında öğrencilerin kişisel

öğrenme ağlarını yeniden yapılandırdıklarını ağlar üzerindeki öğrenme sürecine ilişkin farkındalık geliştirdiğini belirtmiştir.

Araştırmanın yapısal boyutuna ilişkin sonuçların merkezinde katkı-katılım süreci ve grup kültürü bileşenleri yer almaktadır. Grup kültüründeki motivasyon ve üretim desteği bileşeni öğrencilerin ikna edici kişisel yazar ağlarını oluşturma ve bağlantı düğümlerinin sürekli hale gelmesinde katalizördür. Grup kültüründeki üretim ve motivasyon desteği olumlu etkileşimlerle sağlanmaktadır. Olumlu etkileşimler sonucunda öğrenciler bağlantılarında süreklilik sağlarken daha görünür düğümler haline gelmektedir. Katkı-katılım aşamasındaki motivasyon ve üretim desteğinin olmaması bağlantı kurma aşamasını zayıflatmakta ya da tamamen kesmektedir. Aynı zamanda çevreye doğru ikna edici kişisel yazar ağlarını genişletmelerini sağlayan örüntü tanıma aşamasına geçilmesini engellemektedir. Rajagopal, Joosten-ten Brinke, Van Bruggen ve Sloep (2012, s.3) kişisel öğrenme ağlarının genişletilmesi ve sürdürülebilir olmasında öğrencilerin ağ topluluğuyla olan deneyimlerinin, sevdiği ve güvendiği insanlarla bağlantı kurma isteğinin ve toplulukta gerçekleştirilen diyalogların önemli olduğunu belirtmiştir. Suen (2014, s.319) bağlantılı öğrenme ortamlarında öğrenenlerin akran geri dönütleriyle farklı fikirler ve bakış açılarıyla karşılaştığını, olumlu geri dönütlerin ağlardaki öğrenme sürecini devam ettirmesi için gerekli olan bağlantı ve düğümleri sağladığını belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alan yazından elde edilen bulgular ışığında kişisel yazar ağlarının genişletilmesinde ve sürdürülebilir olmasında üretim ve motivasyon desteğinin önemli olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen yapısal boyuta ilişkin sonuçlardan biri de öğrencilerin gruba ait olma hissi, işbirliğine dayalı güvenilir bir çevrimiçi ortamda ikna edici kişisel yazar ağlarını geliştirmeyi istemesidir. Bu aşamada ağ topluluğundaki sosyal iklim bileşeni merkezde yer almaktadır. Bir gruba ait olma hissi ilgi alanları, benzerlik, akranlar ve yararlılık ile betimlenmektedir. Güvenilir çevrimiçi bir öğrenme ağı ise aile, yakın çevre ve paylaşımlarda gizlilikle açıklanmaktadır. Nikolaou ve Tsolakidis (2013, s.79) kişisel öğrenme ağlarında üyeler arasında geliştirilen ilişkileri karakterize eden temel unsurların birbirleriyle olan etkileşimleri, ilgi alanları ve bilgi alışverişini teşvik eden karşılıklılık ve güven olduğunu ifade etmiştir. Reid (2011, s.64) sosyal ağ araçlarında güvenli bir sosyal iklimin oluşturulmasının öğrenciler için duygusal filtrelerin düşürülmesinin, ağ topluluğun üyeleri ve diğer kültürlerle özgürce etkileşim sağlamasının öğrencilerin özgün

yazar kimliklerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Harding ve Engelbrecht (2015, s.182) kişisel öğrenme ağlarında öğrencilerin işbirliği, bir gruba ait olma hissi, motivasyon, farklı bakış açılarıyla etkileşim kurma ve öğrenme alanı yaratma gibi birçok kazanım elde ettiğini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve alan yazından elde edilen yansımalar öğrencilere ikna edici yazma süreçlerinde güvenilir, etkileşimin ve işbirliğinin teşvik edildiği bağlantılı öğrenme ortamları tasarlanması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen yapısal sonuçların merkezinde ise olumlu grup üyeliği imajı, okuyucu kitlesine etkileyici, güvenilir ve eğlenceli yazar kimliği imajı oluşturmak yer almaktadır. Öğrenciler bu kimliği yaratmak için ağ topluluğunun üyeleriyle işbirliği içinde çalışır, olumlu etkileşimler kurar, okuyucu kitlesiyle benzerlik gösteren kültürel, tarihi ve dilsel motiflerden yararlanmaktadır. Öğrenciler bu aşamada ağ topluluğuna ilişkin farkındalık geliştirmektedir ve beklentileri karşılamak için yazma ortamını yapılandırmaktadır. Lair, Sulliyan ve Cheney (2005, s.325) yazarların okuyucu kitlesini etkilemek için kişisel markalaşmaya önem verdiğini ve okuyucuyla özdeşleşen, benzerlik gösteren ve ilgi çeken bir profil oluşturduğu belirtmektedir. Cummings (2004, s.11) sosyal ağlarda okuyucu kitlesinin tepkilerini analiz ettiğini, ikna edici stratejilere odaklandığını, alandaki bilgiden yararlandığını, geri dönütler aracılığıyla yansıtıcı düşünme becerisini geliştirdiğini belirtmiştir. Sheard (2017, s.357) ağ araçlarını kullanan yazarın ortamın talepleri ve fırsatları hakkında anlayış sağladıklarını, ağ ortamında etkili şekilde nasıl çalışacaklarına ilişkin stratejiler geliştirdiklerini, metin küratörlüğü yaptıklarını ve diğer yazarların çalışmalarına katılarak farkındalık kazandığını belirtmiştir. Araştırma sonuçları ve alan yazından elde edilen bilgiler öğrencilerin ikna edici kişisel yazar ağları oluşturan öğrencilerin için ağ araçlarının işleyişine ve ağ topluluğunun özelliklerine yönelik farkındalık geliştirdiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler okuyucu kitlesini ikna etmek amacıyla metin türlerine uygun olarak retorik araçlar ve dil ve anlatım stratejileri belirlemişlerdir. Katılımcıların kullandıkları retorik strateji ve tekniklerin yoğunlukları metin türlerine göre farklılık göstermektedir. Öğrenciler reklam metninde ağırlıklı olarak okuyucu kitlesinin arzu, tutku, ayrıcalıklı olma duygularını harekete geçirerek “pathos” retorik aracına ilişkin stratejiler ve teknikler kullanırken, “duygu yüklü kelimeler, zengin betimlemeler, mecazlar ve sloganlar” kullanarak kelimelerin gücünden yararlanmaktadır.

Roskelly (2012, s.10) reklam metinlerinde öğrencilerin okuyucu duygularını ve tutkularını harekete geçirmek amacıyla yoğunluklu olarak “pathos” retorik aracını kullandığını belirtmiştir. Nelson (2016, s.169) ilkököl öğrencilerinin reklam metinlerinde okuyucu kitlesinin duygu ve tutkularını harekete geçirmek için “pathos” retorik aracına ilişkin stratejiler ve teknikler kullandığını belirtmiştir. Beard, Burrell ve Homer (2016, s. 425) 9 ve 11 yaş arasındaki ilkököl öğrencilerinin reklam metinlerinde canlı, somut, olumlu ve çekincesiz kelimelerin yanı sıra akılda kalıcı ifadeler ve mesajlar içeren sloganlar kullandığını belirtmiştir. Michalik ve Michalska-Suchanek (2016, s.55) yazarların reklam sloganlarında ürünlerin güvenilir, heyecan verici, yeni, ekonomik, etkili, çekici, hoş ve ilginç rahat, çevre dostu, müşterilerin istek, ihtiyaç ve arzularını karşılayan retorik stratejiler geliştirdiğini belirtmiştir. Hawhee’e göre (2011, s.140) öğrenciler ikna edici metinlerde “pathos” retorik aracını etkili hale getirmek için zengin betimlemeler, benzetmeler, söz sanatları, mecazlar ve ayrıntılı açıklamalar kullanılarak olay örgüsü harekete geçirir, görüşlerini görselleştirir, detaylandırır. Alan yazından elde edilen bulgular araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırma sonuçların elde edilen bulgular doğrultusunda öğrencilerin broşür türünde “pathos” ve “ethos” retorik aracına ilişkin strateji ve teknikleri yoğunluklu olarak kullandığı görülmektedir. Öğrenciler broşür metinlerinde eğlenceli tasarım geliştirme, okuyucu kitlesiyle özdeşleşme, tarihi ve kültürel motiflerden yararlanma ve fırsatlar sunma gibi stratejileri tercih etmektedir. Dil ve anlatımda ise betimleyici ve açıklayıcı anlatımlar, yönlendirici fiiller, öneri ifadeleri, betimleyici ve değerlendirmeye değer özellikler, ikilemeler ve pekiştirme ifadelerinden yararlanmaktadır. Apriyanti (2020, s.256) öğrencilerin broşürlerde retorik araçların bir kombinasyonunu oluşturduğunu ancak ağırlıklı olarak logos retorik aracına ilişkin strateji ve teknikleri kullandığını belirtmiştir. Alan yazındaki bu yansımalarla araştırma sonuçları farklılık göstermektedir. Isakova, Kryukova ve Aleksandrova (2021, s. 283) ise broşürlerde olumlu kültürel imaj yaratmak, duyguları harekete geçirmek için broşür metinlerinde yerel ve kültürel motifleri, açıklayıcı ve betimleyici anlatımları, renkli metaforları kullanarak ağırlıklı “pathos” ve “ethos” retorik aracına ilişkin strateji ve teknikler geliştirdiğini ifade etmiştir. Alan yazındaki bu sonuç ise araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Lam (2016, s.32) ise dil öğrencilerinin seyahat broşürlerinde çekici ayrıntılar, betimleyici ve değerlendirmeye değer özellikler, duygu yüklü kelimeler kullandığını, anlatımını okuyucu kitlesinin kültürel değerleri ve istekleriyle örerek şekillendirdiğini belirtmektedir. Araştırma sonuçları ve

alan yazından elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin broşür metinlerinde olumlu bir kültürel imaj oluşturmak için “pathos ve ethos” araçlarını içeren strateji ve teknikler geliştirdiği görülmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde öğrencilerin mektup türünde retorik stratejiler konu türüne ve hedef kitleye bağlı olarak farklılık göstermektedir. Öğrenciler ailelerine yazdıkları mektuplarında “pathos ve logos” retorik aracını kullanırken, çevre temalı mektuplarında sadece “logos” retorik aracını kullanmaktadır. Pathos retorik aracını tercih ettiklerinde öğrenciler okuyucu kitlesinin merak, endişe ve yardımseverlik duygularını harekete geçirme ve çıkarlara hitap etme stratejilerini geliştirmektedir. Ailelerine yazdıkları mektuplarda kişisel, günlük, duygusal ifadeler içeren ve kibar bir dil kullanan öğrenciler çıkar birliği sağlamak için “biz” gibi zamirlerden yararlanmaktadır. Myers (2007, s.14) öğrencilerin mektuplarında okuyucu kitlesinin ilgi, yetenek, değer ve duygularını harekete geçirmek için “pathos” retorik aracına ilişkin teknikler ve hedef kitleye uygun üslup unsurlarını kullandığını belirtmiştir. Goering, Connor, Nagelhout ve Steinberg (2011, s.233) öğrencilerin bağış mektuplarında ilgi çekici, kişisel hedef kitleye uygun şahıs zamirleri, konuşma diline özgü ifadeler, somut ve duygusal ifadeler içeren bir dil kullandığını belirtmiştir.

Öğrenciler logos retorik aracına ilişkin olarak mektuplarında nedenler geliştirmiş, örneklere yer vermiş ve kanıtlar sunmaktadır. Dil ve anlatımda ise gereklilik kiplerine, öneri ifadelerine, örnek cümlelere yer verirken, bir şehrin yöneticisine uygun hitap cümlelerine yer vermektedir. Higgins ve Walker (2012, s.198) yazarların “logos” retorik aracını aktifleştirmek için nedenler sunma, gerekçelendirme, kanıtlar sunma, örnekler verme gibi teknikleri kullandıklarını belirtmiştir. Stevens (2005, s.64) ilkökul öğrencilerin ikna edici mektuplarında destekleyici kanıtlar sunduğunu, hedef kitle konusunda farkındalık geliştirdiklerini ve duruma uygun tonu nasıl kullanacaklarına ilişkin stratejiler geliştirdiklerini belirtmiştir. Anderson (2008, s.130) çalışmasında ilkökul öğrencilerinin yetişkinlere yönelik yazdığı ikna edici mektuplarında, görüşler ve gerekçeler açısından kısa ve net, okuyucuların çıkarlarına hitap eden stratejiler geliştirdiğini ve okuyucu kitlesine uygun olan dilsel araçları kullandığını belirtmiştir. Pounds (2005, s.50) yazarların mektuplarında güncel olaylar ve durumlar hakkında pozisyon aldığını, dilsel kaynakları kullanırken bağlama yöneldiğini belirtmektedir. Alan yazından elde edilen bulgular ve araştırma sonuçları ilkökul öğrencilerinin metin türüne,

konuya ve hedef kitleye uygun olarak retorik araçlar kullandığını, retorik araçlara uygun olarak ikna edici strateji ve teknikler geliştirdiği ve anlatım tarzı geliştirdiği görülmektedir.

Araştırmada kişisel yazar ağları geliştirirken kullandığı retorik stratejilere ilişkin sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin “pathos, ethos ve kairos” araçlarına uygun stratejiler geliştirdiği görülmektedir. Öğrenciler hedef kitlenin duygu, değer ve isteklerini analiz ederek tanıtım stratejileri belirleyerek “pathos” retorik aracını kullanırken, etkileyici yazar imajı oluşturmak için “ethos” retorik aracına ilişkin stratejiler geliştirmektedir. “Kairos” retorik aracını kullanarak öğrenciler ağ topluluğundaki okuyucu kitlesini ikna etmek ve olumlu yazar imajı yaratmak için “hangi stratejileri, ne zaman, nerede, nasıl” uygulayacağına ilişkin farkındalık geliştirmektedir. Yazarlar seçme ve filtreleme aşamasında tanıtım stratejilerini etkili hale getirmek için kairos retorik aracına ilişkin olarak “hangi stratejiyi, kime, nasıl” sunacağını belirlerken, örüntü tanıma ve anlam oluşturma aşamasında ağ araçlarının doğasına ve ağ topluluğunun yapısına uygun bağlam yaratarak kişisel yazar ağlarını oluşturmaktadır. Finer (2016, s.186) blog yazılarını incelediği araştırmasında ağ topluluğundaki yazarların okuyucu kitlesini büyütmek ve retorik stratejileri etkili hale getirmek için temel oluşturan kairotik anlar yarattığını, bunun için ise hedef kitleye uygun ortamı, zemini ve bağlamı hazırladıktan sonra içeriklerini sunduklarını, böylece yazar ile ikna edici fırsatlar arasında sinerji yarattığını belirtmiştir. West ve Pope (2018, s.5) sosyal medyadaki kairos retorik aracına ilişkin stratejilerde içeriğin belirli platformda hangi zamanda sunulması gerektiğinin belirlendiğini, hedef kitlenin ilgilerini, ne paylaştığını, neyi beğendiklerine yönelik analizler yapıldığını, içeriği yayınladıktan sonra izlenme oranları, takip sayıları ve yorumlara göre yeniden yapılandırıldığını ifade etmiştir. Alan yazındaki bulgular ve araştırma sonuçları doğrultusunda bağlantılı öğrenme ortamlarında yazarların kairos retorik aracını kullanırken ikna ediciliklerini attırmak için hedef kitleye uygun bağlamlar ve anlar yarattıkları görülmektedir.

Kişisel yazar ağlarını oluştururken öğrenciler uygun anlar ve bağlamlar yaratmak için ağ topluluğunun üyelerini stratejik ortaklar olarak görür ve onlardan yararlanır. Scott (2013, s.4) kairos retorik aracını kullanan yazarların, ikna süreçlerinde stratejik ortaklıklar belirlediğini, içeriklerini sosyal ve kültürel bağlama uygun olarak yapılandırıldığını, okuyucu kitlesinin beklentileriyle yazarın amacı arasında denge kuran argümanlar

sunduğunu belirtmiştir. Read (2005, s.59) ise kairos retorik aracına ilişkin olarak öğrencilerin gerçek hedef kitlenin, bağlamın ve yazar kimliğinin farkına vararak retorik stratejiler geliştirdiğini belirtmiştir. Siemens (2006, s. 112) bağlantılı öğrenmenin bağlamın önemini anlama, doğru kişileri ve araçları belirleme, bilinenle bilinmeyi dengeleme, bilginin değerini belirleme, etkileşim ve sosyal alan yaratma olduğunu belirtmektedir. Araştırma sonuçlarından elde edilen yansımalar ağ topluluğunda ilkökul öğrencilerinin “kairos” retorik aracını kullanarak sadece ikna etmek için etkili stratejiler geliştirmede, aynı zamanda bağlama ilişkin farkındalık geliştirerek ikna edici yazma stratejilerini doğru zamanda, doğru yerde ve doğru bağlamda kullandıklarını göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler bağlantıcılık temelli kişisel yazar ağı oluşturma süreçlerini ağ topluluğunda ikna edici yazma stratejilerini belirlemede rehber olarak görmektedirler. Tham ve diğerleri (2021, s.13) kişisel öğrenme ağlarının ve bağlantılı öğrenmenin yazma ağlar üzerindeki öğrenmelerini yönetmelerine yardımcı olduğunu, stratejilerini haritalandırmalarını sağladığını belirtmiştir. Al-Maawili (2022, s.314) bağlantıcılık ilkelerinin ve kişisel öğrenme ağlarının öğrenme etkinliklerine dahil edilmesi ve bunların öğrenciler tarafından görselleştirilmesinin ağlardaki yazma sürecini anlamlandırmalarını kolaylaştırdığını ve derinleştirdiğini ifade etmiştir. Weiland, Barcellos ve Reateugi (2022, s.11) bağlantılı öğrenme ortamında haritaların kullanılmasının işbirlikçi öğrenme sürecini desteklerken diğer insanlarla ve kaynaklarla etkileşim aracılığıyla bilgi inşasını kolaylaştırdığını belirtmektedir. McElvaney ve Bergey (2009) kişisel öğrenme ağlarında öğrenenlerin içeriği ve kaynağı sorgulayan eleştirel editörler, kaynakları organize eden kütüphaneciler, tartışmalara katılarak ve projeler üzerinde işbirliği yaparak çevrimiçi koroya sesini ekleyen yaratıcılar olduğunu ifade etmektedir. Alan yazından ve araştırma sonuçlarından elde edilen bu yansımalar bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağlarına dayalı yazma etkinliklerinin öğrencilerin bağlantılı öğrenme ortamlarındaki yazma süreçlerine ilişkin olarak farkındalık geliştirmelerini sağlamakta ve yol göstermektedir.

Deneyimin özüne ilişkin yansımalar doğrultusunda katılımcıların ağ bağlantı ikna etme süreçlerinin merkezinde daha çok hedef kitleye ulaşma ve etkileme yer alır. Daha çok hedef kitleye ulaşmak amacıyla daha görünür bağlantı düğümleri olma stratejileri belirlenir. Daha görünür bağlantı düğümü haline gelme stratejileri sürekli bağlantı

halinde olmak ve olumlu grup üyeliği imajı (etkileyici, eğlenceli ve inanılır) yaratmaktır. Olumlu grup üyeliği imajı ve bağlantıların sürekli hale gelme yazarın okuyucu kitlesiyle özdeşleşmesi, yakınlaşması ve benzerlik kurmasını sağlar. Ağ bağlantılı ikna edici yazma süreçlerinde katılımcı deneyimin özüne ilişkin sonuçlar ikna edici kişisel yazar ağlarının genişletilmesi ve daha görünür bağlantı düğümü haline gelmektir. Bu süreçte katılımcılar okuyucu kitlesini etkilemeyi ve onlarla ikna etme süreçlerinde özdeşleşmek amacıyla stratejiler belirlemişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda deneyimin özü “*Etkileyici, özdeşleşen ve daha görünür hale gelen yazar bağlantı düğümlerinin sürekli çevresini büyütmesi*” olarak ifade edilebilir.

Araştırmanın sonuçları doğrultusunda yapılan çıkarımlar ilkökul öğrencilerinin ağ bağlantılı ikna edici yazma sürecine ilişkin bakış açısına sahip olmamızı sağlayan bir resim sunmaktadır. İkna edici yazmanın ruhunda “kime, ne amaçla yazıyorum?” sorusu yer alırken, kalbinde okuyucu tarafından yazar kimliğinin nasıl algılandığı yer alır. Öğrenciler yazarken düşüncelerini ve otobiyografik benliklerini görürler, hissederler ve okuyucu kitlesine yansıtırlar. Bu nedenle başarılı ikna edici yazma stratejileri geliştirmek okuyucu kitlesinin ilgileri, yazarın kimliği ve bağlam arasında ahenk oluşturmayı gerektirir. Dil bu ahengi oluşturan ve stratejiler arasında dengeyi sağlayan melodidir.

5.3 Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak bağlantılı öğrenme ortamlarında ilkökul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirilmesine ilişkin uygulama süreci ve gelecekteki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.3.1 Uygulamaya yönelik öneriler

- Bağlantıcılık teorisinin öğrenme adımları ilkökul öğrencilerinin yazma eğitimiyle bütünleştirilebilir. Bağlantı kurma, katkı-katılım, örüntü tanıma, anlam oluşturma ve yansıtma adımlarında kullanılan strateji ve tekniklere ilişkin etkinlikler düzenlenebilir.
- Farklı seviyelerdeki ilkökul öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesi amacıyla bağlantıcılık teorisinin öğrenme sürecine sunduğu prensiplerden yararlanarak öğrenme ortamları tasarlanabilir.

- Yazma eğitimi etkinliklerinde kişisel öğrenme ağları haritalandırılarak öğrencilerin bağlantılı öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreçlerine ilişkin farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir.
- Öğrencilerin bağlantılı öğrenme ortamlarındaki öğrenmelerini planlayıp, değerlendirebilecekleri stratejileri geliştirmelerini kişisel öğrenme ağlarını oluşturabileceği teknolojik uygulamalar geliştirilebilir.
- İlkokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmek amacıyla bağlantılı öğrenme ortamlarındaki retorik araçlara, stratejilere ve tekniklere ilişkin bilgi ve becerileri geliştirilebilir.
- Öğrencilere “kairos” retorik aracına ilişkin bilgi ve beceri kazandırılarak bağlantılı öğrenme ortamlarında “hangi stratejileri, ne zaman, nerede, hangi bağlamda” kullanacaklarına farkındalık geliştirmeleri sağlanabilir.
- İlkokul öğrencilerinin dil ve anlatım stratejilerini geliştirmek için dilbilgisi, anlatım ve metin türleri konuları retorik araçlar, stratejiler ve tekniklerle bütünleştirilebilir.
- İlkokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin geliştirilmesinde reklam, mektup, broşür gibi metin türlerinin yanı sıra bağlantılı öğrenme ortamlarıyla ilişkilendirilen sosyal medya mesajları kullanılabilir.
- Bağlantıcılık teorisine ilişkin öğrenme ilkeleri ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla öğretim programlarıyla bütünleştirilebilir.
- İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında bağlantıcılık teorisinin prensiplerinin içeren kazanımlara yer verilebilir.

5.3.2 Araştırmaya yönelik öneriler

- Bağlantıcılık temelli ikna edici yazma eğitiminin farklı sınıf seviyelerindeki yansımalarını görmek amacıyla nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak araştırma yapılabilir.
- Bağlantıcılık teorisine dayalı öğretiminin dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkilerini belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- İlkokul öğrencilerinin ikna edici yazma metinlerinde kullandıkları “kairos” retorik aracına ilişkin betimlemeler yapmak amacıyla araştırmalar yapılabilir.

- İlkokul öğrencilerinin bağlantılı öğrenme ortamlarında yazar kimliklerini oluşturmak, katkı-katılım sürecini etkilemek, bağlantıları sürdürmek ve yazar ağlarını genişletmek için kullandıkları stratejileri belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.
- İlkokul öğrencilerinin ikna edici metinlerinde kullandıkları etik çekicilik, mantıksal çekicilik ve duygusal çekiciliğe ilişkin kullandıkları tekniklere ve dilsel araçlara ilişkin araştırmalara yer verilebilir.
- Öğrencilerin dijital retoriğe ilişkin geliştirdikleri görüşler ve anlamlandırmaları betimlemek için araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada “reklam, mektup ve broşür” türlerine ilişkin retorik stratejiler ve teknikler incelenmiştir. Farklı metin türleri kullanılarak retorik strateji ve tekniklerin tanımlanmasına ilişkin araştırmalara yer verilebilir.
- İlkokul öğrencilerinin bağlantılı öğrenme ortamlarında belirledikleri strateji ve tekniklerde kültürel unsurlar, cinsiyet, yaş gibi faktörler dikkate alınarak incelenebilir.
- İlkokul öğrencilerinin retorik araçlara, dil ve anlatım tekniklerine, kelime seçimlerine ve bağlantı kurma stratejileri belirlemelerinde kültürel unsurların yansımaları ve etkileri araştırılabilir.
- İlkokul öğrencilerinin ve sınıf öğretmenlerinin bağlantıcılık teorisinin ilkeleri doğrultusunda geliştirilen öğrenme sürecine, öğrenen rollerine ve kişisel öğrenme ağlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abrams, S. S. (2013). Peer review and nuanced power structures: Writing and learning within the age of connectivism. *E-Learning and Digital Media*, 10(4), 395-406. <https://doi.org/10.2304/elea.2013.10.4.395>
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Engin Yayınevi.
- Al Maawali, W. S. (2022). Experiential writing through connectivism learning theory: A case study of English language students in Oman higher education. *Reflective Practice*, 23(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.2021167>
- Al-Shehri, S. (2011). Connectivism: A new pathway for theorising and promoting mobile language learning. *International Journal of Innovation and Leadership on the Teaching of Humanities*, 1(2), 10-31. <https://www.researchgate.net/profile/Saleh-Al-Shehri/publication/262572431> adresinden erişilmiştir.
- Albertson, L. R., & Billingsley, F. F. (2000). Using strategy instruction and self-regulation to improve gifted students' creative writing. *Journal of Secondary Gifted Education*, 12(2), 90-101. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-648>
- Allwardt, D. E. (2011). Writing with wikis: A cautionary tale of technology in the classroom. *Journal of Social Work Education*, 47(3), 597-605. <https://doi.org/10.5175/JSWE.2011.200900126>
- Amgoud, L., Cayrol, C., Lagasquie-Schiex, M. C., & Livet, P. (2008). On bipolarity in argumentation frameworks. *International Journal of Intelligent Systems*, 23(10), 1062-1093. <https://doi.org/10.1002/int.20307>
- Anderson, B., Swenson, R., & Gilkerson, N. (2016). Understanding dialogue and engagement through communication experts' use of interactive writing to build relationships. *International Journal of Communication*. 10(2016), 4095-4118. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/4569/1759> adresinden erişilmiştir.
- Anderson, D. D. (2008). The elementary persuasive letter: Two cases of situated competence, strategy, and agency. *Research in the Teaching of English*, 42(3), 270-314. <https://doi.org/10.58680/rte20086496>
- Anderson, J. (2005). IT, e-learning and teacher development. *International Education Journal*, 5(5), 1-14. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903883.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Anderson, P. (1999). Perspective: Complexity theory and organization science. *Organization Science*, 10(3), 216-232. <https://doi.org/10.1287/orsc.10.3.216>
- Anderson, P. (2007). *What is Web 2.0?: ideas, technologies and implications for education*. Technology & Standards Watch, JISC. <https://21stcenturywalton.pbworks.com/> adresinden erişilmiştir.
- Anderson, T. (2008). Towards a theory of online learning. In T. Anderson (Ed.), *The theory and practice of online learning* (2nd ed., pp. 45-74). Athabasca University Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.

- Anderson, T. (2010). Theories for learning with emerging technologies. In Veletsianos, G. (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (pp. 36-50). AU Press. <https://books.google.com.tr/books> adresinden erişilmiştir.
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>
- Andrade, H. L. (2010). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. In H. L. Andrade, R. E. Bennet & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (1st ed., pp. 90-105). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315166933>
- Andrade, H. L., Du, Y., & Mycek, K. (2010). Rubric-referenced self-assessment and middle school students' writing. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17(2), 199-214. <https://doi.org/10.1080/09695941003696172>
- Andrade, H. L., & Heritage, M. (2017). *Using formative assessment to enhance learning, achievement, and academic self-regulation* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623856>
- Andrade, M. S. (2016). Distance learning: Making connections through social networking. In C. Bernadas & D. Minchella (Eds.), *Proceedings of the 3rd annual European conference on social media* (pp. 9-16). Academic Conferences and Publishing International Limited. <https://books.google.com.tr/books?id=1DaeDAAQBAJ&printsec> adresinden erişilmiştir.
- Andrews, R., Torgerson, C., Low, G., & McGuinn, N. (2009). Teaching argument writing to 7-to 14-year-olds: an international review of the evidence of successful practice. *Cambridge Journal of Education*, 39(3), 291-310. <https://doi.org/10.1080/03057640903103751>
- Aponte, C., & Jordan, R. (2020). Internationalization of the curriculum with a connectivism approach. *Procedia Computer Science*, 172(2020), 412-420. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.092>
- Applebee, A. N. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54(4), 577-596. <https://doi.org/10.3102/00346543054004577>
- Applebee, A.N. & Langer, J.A. (2009). EJ extra: What is happening in the teaching of writing? *The English Journal*, 98 (5), 18-28. <https://doi.org/10.58680/ej20097117>
- Applebee, A. N., Langer, J.A., Mullis, I.V. & Jenkins, L.B. (1990). *The writing report card, 1984-88: Findings from the nation's report card*. Office of Educational Research and Improvement, US Department of Education. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Apriyanti, D. (2021). Analyzing persuasive strategies used in e-brochures. In Indonesian Polytechnics Consortium (Ed.), *International Conference on applied science and technology on social science (ICAST-SS 2020)* (pp. 256-258). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210424.049>
- Armstrong, J. (2010). *Persuasive advertising: Evidence-based principles*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230285804>.

- Ayers, S. (1997). The application of chaos theory to psychology. *Theory & Psychology*, 7(3), 373-398. <https://doi.org/10.1177/0959354397073005>
- Badger, R., & White, G. (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT Journal*, 54(2), 153-160. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.153>
- Baessler, E. J. (1997). Persuasive effects of story and statistical evidence. *Argumentation and Advocacy*, 33(4), 170-175. <https://doi.org/10.1080/00028533.1997.11978016>
- Baker, S. F., & Lastrapes, R. E. (2019). The writing performance of elementary students using a digital writing application: Results of a teacher–librarian collaboration. *Interactive Technology and Smart Education*, 16(4), 343-362. <https://doi.org/10.1108/itse-08-2018-0057/full/html>
- Baldwin, J. (1997). If Black English isn't a language, then tell me, what is? *The Black Scholar*, 27(1), 5-6. <https://doi.org/10.1080/00064246.1997.11430831>
- Bali, M. (2014). MOOC pedagogy: Gleaning good practice from existing moocs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(1), 44-56. https://jolt.merlot.org/vol10no1/bali_0314.pdf adresinden erişilmiştir.
- Barker, A. (2013, May 14). *Aristoteles three musketeers: Ethos, logos, pathos*. Typepad. https://justwriteonline.typepad.com/distributed_intelligence/2013/05/aristotles-three-musketeers-ethos-logos-pathos.html adresinden erişilmiştir.
- Barnett, J., McPherson, V., & Sandieson, R. M. (2013). Connected teaching and learning: The uses and implications of connectivism in an online class. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(5), 685-698. <https://doi.org/10.14742/ajet.243>
- Barnett, M. A. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44. <https://www.jstor.org/stable/394684> adresinden erişilmiştir.
- Barrot, J. S. (2021). Effects of Facebook-based e-portfolio on ESL learners' writing performance. *Language, Culture and Curriculum*, 34(1), 95-111. <https://doi.org/10.1080/07908318.2020.1745822>
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. BCcampus. <https://irl.umsl.edu/oer/6/> adresinden erişilmiştir.
- Bator, P. (1980). Aristotelian and rogerian rhetoric. *College Composition & Communication*, 31(4), 427-432. <https://doi.org/10.58680/ccc198015935>
- Bazeley, P. (2008). Mixed methods in management research. In R. Thorpe & R. Holt (Eds.), *The sage dictionary of qualitative management research* (pp. 133-136). Sage Publication. <https://www.researchsupport.com.au/> adresinden erişilmiştir.
- Beard, R., Burrell, A., & Homer, M. (2016). Investigating persuasive writing by 9–11 year olds. *Language and Education*, 30(5), 417-437. <https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1133638>
- Bearne, E. (1999). *Use of language across the secondary curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203018545>
- Becker, M. A. (2010). What is your favorite book: Using narrative to teach theme development in persuasive writing. *Gonzaga Law Review*, 46(3), 575-608. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1604146 adresinden erişilmiştir.

- Beddow, M. (2012). Dear Cesar Chavez: Writing persuasive letters in the sixth grade. *Social Studies and the Young Learner*, 24(3), 11-12. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/yl_240311.pdf adresinden erişilmiştir.
- Beer, D., & Burrows, R. (2007). Sociology and, of and in Web 2.0: Some initial considerations. *Sociological Research Online*, 12(5), 67-79. <https://doi.org/10.5153/sro.1560>
- Bell, F. (2009). Connectivism: a network theory for teaching and learning in a connected world. *Educational Developments, The Magazine of the Staff and Educational Development Association*, 10(3), 14-28. <https://www.seda.ac.uk/wp-content/uploads/2020/09/Educational-Developments-10.3.pdf#page=14> adresinden erişilmiştir.
- Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory-informed research and innovation in technology-enabled learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 98-118. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.902>
- Benetos, K., & Bétrancourt, M. (2020). Digital authoring support for argumentative writing: What does it change? *Journal of Writing Research*, 12(1), 263-290. <https://doi.org/10.17239/jowr-2020.12.01.09>
- Berry, A. B., & Mason, L. H. (2012). The effects of self-regulated strategy development on the writing of expository essays for adults with written expression difficulties: Preparing for the GED. *Remedial and Special Education*, 33(2), 124-136. <https://doi.org/10.1177/0741932510375469>
- Berthoff, A. E. (1984). Is teaching still possible? Writing, meaning, and higher order reasoning. *College English*, 46(8), 743-755. <https://www.jstor.org/stable/377206> adresinden erişilmiştir.
- Besnard, P., & Hunter, A. (2008). *Elements of argumentation*. The MIT Press. <https://www.researchgate.net/> adresinden erişilmiştir.
- Beyreli, L., & Konuk, S. (2018). Altıncı sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 181-215. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7520>
- Bissett, A. (2015). Writing as resolve in persuasion. *Borders: Undergraduate Arts Journal*, 7(2015), 36-39. <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/borders/article/view/3491> adresinden erişilmiştir.
- Bitzer, L. F. (1968). The rhetorical situation. *Philosophy & Rhetoric*, 1(1), 1-14. <https://www.jstor.org/stable/40236733> adresinden erişilmiştir.
- Blackman, T. (2000). Complexity theory. In G. Browning, A. Halcli & F. Webster (Eds.), *Understanding contemporary society: Theories of the present* (pp. 139-151). Sage Publications. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/49968079/> adresinden erişilmiştir.
- Bloom, J. W. (2001, April 10-14). *Chaotic and complex systems in children's thinking and learning* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington, United States. <https://www.researchgate.net/publication/267377877> adresinden erişilmiştir.

- Boas, I. V. (2011). Process Writing and the Internet: Blogs and ning networks in the classroom. *English Teaching Forum*, 49(2), 26-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ962381.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Boccaletti, S., Hwang, D. U., Chavez, M., Amann, A., Kurths, J., & Pecora, L. M. (2006). Synchronization in dynamical networks: Evolution along commutative graphs. *Physical Review E—Statistical, Nonlinear, and Soft Matter Physics*, 74(1), 016102. <https://doi.org/10.1103/PhysRevE.74.016102>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2005). Promoting student self-regulation in learning. *Education Digest*, 71(2), 54-57. <https://www.researchgate.net/profile/Elena-Bodrova/publication/234758330> adresinden erişilmiştir.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/5334.001.0001>.
- Boitshwarelo, B. (2011). Proposing an integrated research framework for connectivism: Utilising theoretical synergies. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 161-179. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.881>
- Boon, S. I. (2015). The role of training in improving peer assessment skills amongst year six pupils in primary school writing: an action research enquiry. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43(6), 666-682. <https://doi.org/10.1080/03004279.2013.856930>
- Borna, M., & Fouladchang, M. (2018). The motivational outcomes of connectivism theory in EFL. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 8(2), 101-112. <https://pdfs.semanticscholar.org/5c0f/7bbdecdf656c4b536a035cf6347694b733c.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Boschung, D. (2013). *Kairos as a figuration of time: A case study*. Verlag Ferdinand Schöningh. <https://doi.org/10.30965/9783846756140>
- Boscolo, P., & Hidi, S. (2007). The multiple meanings of motivation to write. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (1st ed., pp. 1-14). Elsevier. https://doi.org/10.1163/9781849508216_002
- Botan, C. (1997). Ethics in strategic communication campaigns: The case for a new approach to public relations. *The Journal of Business Communication*, 34(2), 188-202. <https://doi.org/10.1177/002194369703400205>
- Bower, M., Hedberg, J. G., & Kuswara, A. (2010). A framework for Web 2.0 learning design. *Educational Media International*, 47(3), 177-198. <http://dx.doi.org/10.1080/09523987.2010.518811>
- Boyle, J. R., & Hindman, A. H. (2015). Scaffolding the persuasive writing of middle school students. *Middle Grades Research Journal*, 10(3), 43-60.

- <https://www.researchgate.net/profile/Joseph-Boyle-5/publication/324953730> adresinden erişilmiştir.
- Braet, A. C. (1992). Ethos, pathos and logos in Aristotle's rhetoric: A re-examination. *Argumentation*, 6(3), 307-320. <https://doi.org/10.1007/BF00154696>.
- Breckler, S. J., & Wiggins, E. C. (1991). Cognitive responses in persuasion: Affective and evaluative determinants. *Journal of Experimental Social Psychology*, 27(2), 180-200. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(91\)90021-W](https://doi.org/10.1016/0022-1031(91)90021-W)
- Bright, J. E., & Pryor, R. G. (2005). The chaos theory of careers: A user's guide. *The Career Development Quarterly*, 53(4), 291-305. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00660.x>
- Brinton, A. (1988). Pathos and the “appeal to emotion”: An Aristotelian analysis. *History of Philosophy Quarterly*, 5(3), 207-219. <https://www.jstor.org/stable/27743856> adresinden erişilmiştir.
- Britton, O. (1972). Teaching children about language. In National Council of Teachers of English (Ed.), *The humanity of English: NCTE distinguished lectures 1972* (pp. 31-54). National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED067669> adresinden erişilmiştir.
- Brooke, R. (1987). Underlife and writing instruction. *College Composition & Communication*, 38(2), 141-153. <https://doi.org/10.58680/cc198711201>
- Brockriede, W. E. (1968). Dimensions of the concept of rhetoric. *Quarterly Journal of Speech*, 54(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/00335636809382864>
- Brooks, N. (1968). Teaching culture in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 1(3), 204-217. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED022388.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Brown, A. D., Ainsworth, S., & Grant, D. (2012). The rhetoric of institutional change. *Organization Studies*, 33(3), 297-321. <https://doi.org/10.1177/0170840611435598>
- Brown, A. R., & Voltz, B. D. (2005). Elements of effective e-learning design. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 6(1), 1-10 <https://doi.org/10.19173/irrodl.v6i1.217>
- Brown, G. T., Glasswell, K., & Harland, D. (2004). Accuracy in the scoring of writing: Studies of reliability and validity using a New Zealand writing assessment system. *Assessing Writing*, 9(2), 105-121. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2004.07.001>
- Brown, J. A. (2005). An exploration of student performance, utilization, and attitude to the use of a controlled content sequencing web based learning environment. [Unpublished Doctoral dissertation]. Edith Cowan University. <https://ro.ecu.edu.au/theses/106/> adresinden erişilmiştir.
- Brown, J. S. (2001). Learning in the digital age. In M. Devlin, R. Larson & J. Meyerson (Eds.), *The Internet and the university: 2001 forum* (pp. 65-91). Boulder, CO: EDUCAUSE Publications. https://www.johnseelybrown.com/learning_in_digital_age-aspen.pdf adresinden erişilmiştir.

- Brown, J.S. (2006). New learning environments for the 21st century: Exploring the edge. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38(5), 18-24. <https://doi.org/10.3200/CHNG.38.5.18-21>
- Brown, M., Dehoney, J., & Millichap, N. (2015). The next generation digital learning environment. *A Report on Research. ELI Paper*. Louisville, CO: Educause April, 5(1), 1-13. <https://designforlearning.iqpc.com.au/media/1004005/52632.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Brown, S. R., & Melamed, L. E. (1990). *Experimental design and analysis*. Sage Publications. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Bruckman, A. (2002). The future of e-learning communities. *Communications of the ACM*, 45(4), 60-63. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/505248.505274>.
- Bump, W. M. (1991, January 24-26). *The normal curve takes many forms: a review of skewness and kurtosis* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, San Antonio, TX, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED342790.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Burgess, A., & Ivanič, R. (2010). Writing and being written: Issues of identity across timescales. *Written Communication*, 27(2), 228-255. <https://doi.org/10.1177/0741088310363447>
- Burgess, G. (2016). Powers of persuasion. *Traffic Bulletin*, 28(2), 65-73. <https://www.changewildlifeconsumers.org/site/assets/files/1395/> adresinden erişilmiştir.
- Burgoon, M., Dillard, J. P., & Ooran, N. E. (1983). Friendly or unfriendly persuasion: The effects of violations of expectations by males and females. *Human Communication Research*, 10(2), 283-294. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1983.tb00018.x>
- Burke, K. (1951). Rhetoric old and new. *The Journal of General Education*, 5(3), 202-209. <https://www.jstor.org/stable/27795349>
- Burke, K. (1969). *A rhetoric of motives*. University of California Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Burke, R. J. (1984). A rhetorical conception of rationality. *Informal Logic*, 6(3), 17-25. <https://doi.org/10.22329/il.v6i3.2736>
- Burkhalter, N. (1993, November 18- 21). *How persuasive writing aids critical thinking* [Paper Presentation]. 79th Annual Meeting of the Speech Communication Association, Miami Beach, FL, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366988.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Burnett, C. (2016). *The digital age and its implications for learning and teaching in the primary school*. Cambridge Primary Review Trust. <https://cpitrust.org.uk/wp-content/uploads/2016/07/Burnett-report-20160719.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Butler, D. L. (2002). Individualizing instruction in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 81-92. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_4

- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Morris, K. J. (1983). Effects of need for cognition on message evaluation, recall, and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(4), 805–818. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.45.4.805>
- Campbell, M. C., & Kirmani, A. (2000). Consumers' use of persuasion knowledge: The effects of accessibility and cognitive capacity on perceptions of an influence agent. *Journal of Consumer Research*, 27(1), 69-83. <https://doi.org/10.1086/314309>
- Carrell, P. L., & Connor, U. (1991). Reading and writing descriptive and persuasive texts. *The Modern Language Journal*, 75(3), 314-324. <https://doi.org/10.2307/328725>
- Carter, M. J., & Harper, H. (2013). Student writing: Strategies to reverse ongoing decline. *Academic Questions*, 26(3), 285-295. <https://doi.org/10.1007/s12129-013-9377-0>
- Carton, A. M., Murphy, C., & Clark, J. R. (2014). A (blurry) vision of the future: How leader rhetoric about ultimate goals influences performance. *Academy of Management Journal*, 57(6), 1544-1570. <https://doi.org/10.5465/amj.2012.0101>
- Castelló, I., & Lozano, J. M. (2011). Searching for new forms of legitimacy through corporate responsibility rhetoric. *Journal of Business Ethics*, 100(1), 11-29. <https://doi.org/10.1007/s10551-011-0770-8>
- Charaudeau, P. (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. *Argumentation et Analyse du Discours*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.4000/aad.193>
- Chaiken, S. (1979). Communicator physical attractiveness and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(8), 1387–1397. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.8.1387>
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87. <https://doi.org/10.2307/4126974>
- Chauhan, A. (2014). Massive open online courses (moocs): Emerging trends in assessment and accreditation. *Digital Education Review*, 25(1), 7-17. <https://doi.org/10.1344/der.2014.25.7-17>
- Chen, J., & Hu, J. (2018). Enhancing L2 learners' critical thinking skills through a connectivism-based intelligent learning system. *International Journal of English Linguistics*, 8(6), 12-21. : <https://doi.org/10.5539/ijel.v8n6p12>
- Cherry, C. (1966). *On human communication*. The MIT Press. <https://sites.ualberta.ca/~michaelf/M665/sources/> adresinden erişilmiştir.

- Cho, K., Cho, M. H., & Hacker, D. J. (2010). Self-monitoring support for learning to write. *Interactive Learning Environments*, 18(2), 101-113. <https://doi.org/10.1080/10494820802292386>
- Cho, K. L., & Jonassen, D. H. (2002). The effects of argumentation scaffolds on argumentation and problem solving. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 5-22. <http://www.speakeasydesigns.com/SDSU/student/SAGE/compsprep/> adresinden erişilmiştir.
- Cialdini, R. B. (2001). The science of persuasion. *Scientific American*, 284(2), 76-81. <https://www.jstor.org/stable/26059056> adresinden erişilmiştir.
- Clark, R. (2002). Six principles of effective e-Learning: What works and why. *The E-Learning Developer's Journal*, 6(2), 1-10. <https://www.learningguild.com/pdf/2/091002des-h.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Clark, S. J. (2003). The character of persuasion. *Ave Maria Law Review*, 1(1), 61-78. <https://ssrn.com/abstract=1552467> adresinden erişilmiştir.
- Clark, V. L. P. (2019). Meaningful integration within mixed methods studies: Identifying why, what, when, and how. *Contemporary Educational Psychology*, 57 (2), 106-111. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.007>
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41(5), 537-550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- Cohen, E., & Nycz, M. (2006). Learning objects and e-learning: An informing science perspective. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 2(1), 23-34. <https://www.learntechlib.org/p/44811/> adresinden erişilmiştir.
- Cohen, R., & Havlin, S. (2010). *Complex networks: structure, robustness and function*. Cambridge University Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Coleman, G. J. (2010). Educating the public: information or persuasion? *Journal of Veterinary Medical Education*, 37(1), 74-82. <https://doi.org/10.3138/jvme.37.1.74>
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2006). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 83-101. <https://doi.org/10.2167/eri421.0>
- Conger, J. A. (1998). The necessary art of persuasion. *Harvard Business Review*, 76(3), 84-97. https://depts.washington.edu/edgh/namibialio/files/necessary_art_of_persuasion.pdf adresinden erişilmiştir.
- Connelly, L. M. (2010). What is phenomenology? *Medsurg Nursing*, 19(2), 127. <https://www.proquest.com/openview/ab35d40d1633a0> adresinden erişilmiştir.
- Connor, U. (1990). Linguistic/rhetorical measures for international persuasive student writing. *Research in the Teaching of English*, 24(1), 67-87. <https://doi.org/10.58680/rte199015501>

- Conole, G. (2004). E-learning: The hype and the reality. *Journal of Interactive Media in Education*, 2004(2), 1-18. <https://doi.10.5334/2004-12>
- Conole, G. (2013). Tools and resources to guide practice. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age* (pp. 102-125). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203078952>
- Cook, G. (2001). *The discourse of advertising* (2nd ed.). Routledge. <https://www.academia.edu/31884228/> adresinden erişilmiştir.
- Cooke, N. A. (2012). Professional development 2.0 for librarians: Developing an online personal learning network (pln). *Library Hi Tech News*, 29(3), 1-9. <https://doi.org/10.1108/07419051211241840>
- Cooper, M. M. (1986). The ecology of writing. *College English*, 48(4), 364-375. <https://doi.org/10.58680/ce198611607>
- Conradie, P. W. (2014). Supporting self-directed learning by connectivism and personal learning environments. *International Journal of Information and Education Technology*, 4(3), 254-259. <https://doi: 10.7763/ijiet.2014.v4.408>
- Consigny, S. (1974). Rhetoric and its situations. *Philosophy & Rhetoric*, 7(3), 175-186. <https://www.jstor.org/stable/40237197> adresinden erişilmiştir.
- Constantinides, E., & Fountain, S. J. (2008). Web 2.0: Conceptual foundations and marketing issues. *Journal of Direct, Data And Digital Marketing Practice*, 9(3), 231-244. <https://doi.org/10.1057/palgrave.dddmp.4350098>
- Corbett, F., & Spinello, E. (2020). Connectivism and leadership: harnessing a learning theory for the digital age to redefine leadership in the twenty-first century. *Heliyon*, 6(1), E03250. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03250>
- Corder, G. W., & Foreman, D. I. (2014). *Nonparametric statistics: A step-by-step approach* (2nd ed.). John Wiley & Sons, Inc. <https://faculty.ksu.edu.sa/> adresinden erişilmiştir.
- Costa, L. D. F., Rodrigues, F. A., Travieso, G., & Villas Boas, P. R. (2007). Characterization of complex networks: A survey of measurements. *Advances in Physics*, 56(1), 167-242. <https://doi.org/10.1080/00018730601170527>
- Craft, A. (2012). Childhood in a digital age: Creative challenges for educational futures. *London Review of Education*, 10(2), 173-190. <https://doi.org/10.1080/14748460.2012.691282>
- Crammond, J. G. (1997). *An analysis of argument structure in expert and student persuasive writing* [Unpublished Doctoral dissertation]. McGill University. <https://escholarship.mcgill.ca/concern/theses/wm117q58b> adresinden erişilmiştir.
- Crammond, J. G. (1998). The uses and complexity of argument structures in expert and student persuasive writing. *Written Communication*, 15(2), 230-268. <https://doi.org/10.1177/0741088398015002004>
- Creswell, J. W. (1999). Mixed-method research: Introduction and application. In G. J. Cizek (Ed.), *Handbook of educational policy* (pp. 455-472). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012174698-8/50045-X>

- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130. https://doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W., & Zhang, W. (2009). The application of mixed methods designs to trauma research. *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of The International Society for Traumatic Stress Studies*, 22(6), 612-621. <https://doi.org/10.1002/jts.20479>
- Crosslin, M. (2016). From instructivism to connectivism: theoretical underpinnings of MOOCs. *Current Issues in Emerging E-Learning*, 3(1), 84-102. <https://scholarworks.umb.edu/ciee/vol3/iss1/6> adresinden erişilmiştir.
- Crosslin, M. (2021). Self-mapped learning pathways: Theoretical underpinnings and practical course design for individualized learning. *Current Issues in Education*, 22(1), 1-22. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1900> adresinden erişilmiştir.
- Crowhurst, M. (1990). Teaching and learning the writing of persuasive/argumentative discourse. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, 15(4) 348-359. <https://doi.org/10.2307/1495109>
- Cruz, C. (2000). Identity and persuasion: How nations remember their pasts and make their futures. *World Politics*, 52(3), 275-312. <https://doi.org/10.1017/S004388710006555>
- Cummings, R. E. (2009). What was a wiki, and why do i care? A short and usable. In R. E. Cummings & M. Barton (Eds.), *Wiki writing: Collaborative learning in the college classroom* (pp. 1-18). University of Michigan Press. <https://doi.org/10.3998/dcbooks.5871848.0001.001>
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children: Language and literacy series*. OISE Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED215557.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Cunningham, C., & Streicher, M. (2007). The methodology of persuasion: A process-based approach to persuasive writing. *Journal Legal Writing Institue*, 13(145), 159-204. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2486101 adresinden erişilmiştir.
- Cutright, M. (1996, March 22). *The Implications of chaos theory for strategic planning in higher education* [Paper presentation]. Great Lakes Midwest Regional Conference of the Society for College and University Planning, Chicago, IL, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393376.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Dahlström, H. (2019). Digital writing tools from the student perspective: Access, affordances, and agency. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1563-1581. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-9844-x>
- Dalsgaard, C. (2016). Students' educational use of Facebook groups. *Educational Media International*, 53(4), 261-273. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1254879>
- Darrow, S. (2009). *Connectivism learning theory: Instructional tools for college courses* [Unpublished Doctoral dissertation]. Western Connecticut State

- University. <https://westcollections.wcsu.edu/handle/20.500.12945/2959> adresinden erişilmiştir.
- Daugherty, T., & Reece, B. B. (2002). The adoption of persuasive Internet communication in advertising and public relations curricula. *Journal of Interactive Advertising*, 3(1), 46-55. [https://doi:10.1080/15252019.2002.10722067](https://doi.org/10.1080/15252019.2002.10722067)
- Davidson, C. N., & Goldberg, D. T. (2009). *The future of learning institutions in a digital age*. The MIT Press. [https://doi:10.7551/mitpress/8517.001.0001](https://doi.org/10.7551/mitpress/8517.001.0001)
- Davis, D., Chen, G., Jivet, I., Hauff, C., & Houben, G. J. (2016). Encouraging metacognition and self-regulation in MOOCs through increased learner feedback. In S. Bull, B. M. Ginon, J. Kay, M. D. Kickmeier-Rust & M. D. Johnson (Eds.), *LAK workshop on learning analytics for learners 2016* (pp. 17-22). CEUR-WS. <https://researchmgt.monash.edu/ws/> adresinden erişilmiştir.
- Davis, K. (1995). The phenomenology of research: The construction of meaning in composition research. *Journal of Antimicrobial Chemotherapy*, 15 (1), 121-129. <https://www.jstor.org/stable/20866011> adresinden erişilmiştir.
- Davis, K. (2015). Teachers' perceptions of Twitter for professional development. *Disability and Rehabilitation*, 37(17), 1551-1558. <https://doi.org/10.3109/09638288.2015.1052576>
- Davis, T. (2013). Building and using a personal/professional learning network with social media. *The Journal of Research in Business Education*, 55(1), 1-13. <https://jrbe.nbea.org/index.php/jrbe/article/view/68> adresinden erişilmiştir.
- De Andrés Martínez, C. (2012). Developing metacognition at a distance: sharing students' learning strategies on a reflective blog. *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 199-212. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636056>
- De La Paz, S. (1999). Self-regulated strategy instruction in regular education settings: Improving outcomes for students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 14(2), 92-106. <https://www.researchgate.net/profile/Susan-De-La-Paz-2/publication/271759784> adresinden erişilmiştir.
- De La Paz, S. (2001). Teaching writing to students with attention deficit disorders and specific language impairment. *The Journal of Educational Research*, 95(1), 37-47. <https://doi.org/10.1080/00220670109598781>
- Dell, W. C. (1964). Creative writing in the English classroom. *English Journal*, 53(7), 500-503. <https://doi.org/10.58680/ej196423717>
- Del Moral, M. E., Cernea, A., & Villalustre, L. (2013). Connectivist learning objects and learning styles. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 9(1), 105-124. <https://www.researchgate.net/profile/Ana-Cernea/publication/243971500> adresinden erişilmiştir.
- Dennis, J. (2020). Languaging network learning: The emergence of connectivism in architectonic thought. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(3), 304-318. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v21i3.4718>
- DePew, K. E. (2011). Social media at academia's periphery: Studying multilingual developmental writers' Facebook composing strategies. *Reading Matrix: An*

- International Online Journal*, 11(1), 54-75.
https://digitalcommons.odu.edu/english_fac_pubs/29/ adresinden erişilmiştir.
- Dietrich, H. E. (2018). *Imperatives in advertisements: A study of politeness strategies in a persuasive genre* [Unpublished Doctoral dissertation]. Sam Houston State University. <https://hdl.handle.net/20.500.11875/2925> adresinden erişilmiştir.
- Dillard, J. P., & Marshall, L. J. (2003). Persuasion as a social skill. In J. O. Greene & B. R. Burleson (Eds.), *Handbook of communication and social interaction skills* (pp. 479–513). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2003-02258-012> adresinden erişilmiştir.
- Dobbs, C. L. (2014). Signaling organization and stance: Academic language use in middle grade persuasive writing. *Reading and Writing*, 27(8), 1327-1352. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9489-5>
- Dohn, N. B. (2009). Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(3), 343-363. <https://doi.org/10.1007/s11412-009-9066-8>
- Dong, C. B. (2018). *A Rhetorical Approach to Teaching Children's Literature* (Publication No: 10841607) [Master's Thesis, San Diego State University]. San Diego State University ProQuest Dissertations & Theses.
- Downes, S. (2005). Semantic networks and social networks. *The Learning Organization*, 12(5), 411-417. <https://doi.org/10.1108/09696470510700394>
- Downes, S. (2008). An introduction to connective knowledge. In H. Theo (Ed.), *Media, knowledge & education: Exploring new spaces, relations and dynamics in digital media ecologies* (pp. 77-102). Innsbruck University Press. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/33882/449459> adresinden erişilmiştir.
- Downes, S. (2010). New technology supporting informal learning. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1), 27-33. <https://doi.org/10.4304/jetwi.2.1.27-33>
- Downes, S. (2012, May 19). *Connective knowledge*. Archive. Org. <https://archive.org/details/ConnectiveKnowledge/mode/2up> adresinden erişilmiştir.
- Downes, S. (2013). The role of open educational resources in personal learning. In R. McGreal, W. Kinutha, & S. Marshall (Eds.), *Perspectives on open and distance learning: Open educational resources: Innovation, research and practice* (1st ed., pp. 207-221). COL, Athabasca University. <https://auspace.athabascau.ca/handle/2149/3472> adresinden erişilmiştir.
- Downes, S. (2022). Connectivism. *Asian Journal of Distance Education*, 17(1), 58-87. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6173510>

- Dron, J., & Ostashewski, N. (2015). Seeking connectivist freedom and instructivist safety in a MOOC. *Educación XXI*, 18(2), 51-76. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13464>
- Ducrot, O. (2009). Argumentation rhétorique et argumentation linguistique. In H. J. Riberio (Ed.), *Rhetoric and argumentation in the beginning of the XXIST century* (pp. 143-152). Coimbra University Press. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=bomi2eh7xocC&oi=fnd&pg=PA143&dq> adresinden erişilmiştir.
- Duke, B., Harper, G., & Johnston, M. (2013). Connectivism as a digital age learning theory. *The International HETL Review*, 2013(Special Issue), 4-13. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/99946657/> adresinden erişilmiştir.
- Duncan, T., & Moriarty, S. E. (1998). A communication-based marketing model for managing relationships. *Journal of Marketing*, 62(2), 1-13. <https://doi.org/10.1177/002224299806200201>
- Durham, M.K. (1970). Creative writing. *English Studies in Africa*, 13 (1), 155-156. <https://doi.org/10.1080/00138397008691204>
- Durham, S. E. (1997). *Chaos theory for the practical military mind*. Defence Technical Information Center. <https://apps.dtic.mil/sti/pdfs/ADA394035.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Edlund, J. R. (2003, September 25). *Three ways to persuade*. Vhstigers.Org. <https://www.vhstigers.org/ourpages/auto/2014/9/25/54451354/ERWC%20MOD2%20-%20READINGS%20-%20Rhetoric%20of%20the%20Op-Ed.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Efimova, L. (2004, April 2-April 3). *Discovering the iceberg of knowledge work: A weblog case* [Paper presentation]. Proceedings of The Fifth European Conference on Organizational Knowledge, Learning and Capabilities, Innsbruck, Australia. <https://warwick.ac.uk/fac/soc/wbs/conf/olkc/archive/olkc5/papers/> adresinden erişilmiştir.
- Ehlers, U. D. (2009). Web 2.0–e-learning 2.0–quality 2.0? Quality for new learning cultures. *Quality Assurance in Education*, 17(3), 296-314. <https://doi.org/10.1108/09684880910970687>
- Ekoç, A. (2020). No teacher is an island: technology-assisted personal learning network (pln) among English language teachers in Turkey. *Interactive Learning Environments*, 30(7), 1183-1199. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1712428>
- Elliott, C. (2010). We are not alone: the power of personal learning networks. *Synergy*, 7(1), 47-50. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1712428>
- Emanuel, B., Rodrigues, C., & Martins, M. (2015, August 2- 7). *Rhetoric of interaction: Analysis of pathos* [Paper presentation]. 4th International Conference Design, User Experience and Usability, Los Angeles, CA, USA. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20886-2_39
- Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition & Communication*, 28(2), 122-128. <https://doi.org/10.58680/coc197716382>

- Engbers, S. (2018). Employing Rhetorical Theory in Design Education Practice. *Dialectic*, 2(1), 83-95. <https://doi.org/10.3998/dialectic.14932326.0002.105>
- Engeness, I., & Nohr, M. (2020). Engagement in learning in the massive open online course: Implications for epistemic practices and development of transformative digital agency with pre-and in-service teachers in Norway. *Cultural-Historical Psychology* 16 (3), 71-82. <https://doi.org/10.17759/chp.2020160308>
- Engstrom, C. L. (2019). Practicing invention and style: Writing a persuasive résumé profile summary (like a Wikipedia entry). *Communication Teacher*, 33(2), 139-144. <https://doi.org/10.1080/17404622.2018.1536797>
- Escott, S., & McCrudden, M. T. (2022). Investigating self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary school students in Aotearoa/New Zealand. *Journal of Research in Childhood Education*, 36(3), 392-405. <https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1990168>
- Fan, C. Y., Liyanawatta, M., Yang, S. H., & Chen, G. D. (2019). Using digital map tools to assist learning of argumentative essay writing. In L. Rønningsbakk, T. T. Wu, F. E. Sandnes ve Y. M. Huang (Eds.), *Innovative technologies and learning: Second international conference, ICITL 2019* (pp. 794-801). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-35343-8_82
- Ferguson, R., Clow, D., Beale, R., Cooper, A. J., Morris, N., Bayne, S., & Woodgate, A. (2015) Moving through moocs: Pedagogy, learning design and patterns of engagement. In G. Conole, T. Klobučar, C. Rensing, J. Konert & E. Lavoué (Eds.), *Design for teaching and learning in a networked world: 10th european conference on technology enhanced learning* (pp. 70-84). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-24258-3_6
- Ferguson, R., & Sharples, M. (2014). Innovative pedagogy at massive scale: teaching and learning in moocs. In C. Rensing, S. Freitas, T. Ley & P. J. Muñoz-Merino (Eds.), *Open learning and teaching in educational communities: 9th European conference on technology enhanced learning* (pp. 98-111). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-11200-8_8
- Ferretti, R. P., Andrews-Weckerly, S., & Lewis, W. E. (2007). Improving the argumentative writing of students with learning disabilities: Descriptive and normative considerations. *Reading & Writing Quarterly*, 23(3), 267-285. <https://doi.org/10.1080/10573560701277740>
- Ferretti, R. P., & Graham, S. (2019). Argumentative writing: Theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing*, 32(6), 1345-1357. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>
- Ferretti, R. P., & Lewis, W. E. (2019). Knowledge of persuasion and writing goals predict the quality of children's persuasive writing. *Reading and Writing*, 32(6), 1411-1430. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9918-6>
- Ferretti, R. P., MacArthur, C. A., & Dowdy, N. S. (2000). The effects of an elaborated goal on the persuasive writing of students with learning disabilities and their normally achieving peers. *Journal of Educational Psychology*, 92(4), 694-702. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.4.694>

- Ferris, S. P., & Wilder, H. (2006). Uses and potentials of wikis in the classroom. *Innovate: Journal of Online Education*, 2(5), 1-10 <https://www.learntechlib.org/p/104294/> adresinden erişilmiştir.
- Fetters, M. D., Curry, L. A., & Creswell, J. W. (2013). Achieving integration in mixed methods designs principles and practices. *Health Services Research*, 48(6pt2), 2134-2156. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12117>
- Fielding, R. T., & Taylor, R. N. (2002). Principled design of the modern web architecture. *ACM Transactions on Internet Technology*, 2(2), 115-150. <https://doi.org/10.1145/514183.514185>
- Finer, B. S. (2016). The rhetoric of previving: Blogging the breast cancer gene. *Rhetoric Review*, 35(2), 176-188. <https://doi.org/10.1080/07350198.2016.1142855>
- Fisher, S. (2006). What light do professional doctorates throw on the question on the question of what counts as knowledge in the academy at the start of the 21st. century. *Level 3*, 4(1), 1-18. <https://doi:10.21427/D78B2W>
- Fleming, D. (2019). Fear of persuasion in the English language arts. *College English*, 81(6), 508-541. <https://doi.org/10.58680/ce201930223>
- Flergin, A. (2014). Language of persuasion: A discourse approach to advertising language. *Research Journal of Recent Sciences*, 3(2013), 62-68. https://www.isca.in/rjrs/archive/special_issue2013/13.ISCA-ISC-2013-20SHS-36.pdf adresinden erişilmiştir.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition & Communication*, 32(4), 365-387. <https://doi.org/10.58680/cc2019115885>
- Foley, B. J., & Robbins, R. A. (2001). Fiction 101: a primer for lawyers on how to use fiction writing techniques to write persuasive facts sections. *Rutgers Law Journal*, 32(2), 459-483. <https://doi.org/10.7282/00000091>
- Foroughi, A. (2015). The theory of connectivism: can it explain and guide learning in the digital age? *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 15(5), 11-26. http://www.na-businesspress.com/JHETP/ForoughiA_Web15_5_.pdf adresinden erişilmiştir.
- Foss, S. K., & Griffin, C. L. (1995). Beyond persuasion: A proposal for an invitational rhetoric. *Communications Monographs*, 62(1), 2-18. <https://doi.org/10.1080/03637759509376345>
- Frederick, P. (2011). *Persuasive writing: How to harness the power of words*. Pearson UK. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Fries, P. H. (1992). Information flow in written advertising. In J. E. Alatis (Ed.), *Georgetown university round table on languages and linguistics 1992: Language, communication and social meaning* (pp. 336-352). Georgetown University Press. <https://repository.digital.georgetown.edu/handle/10822/555485> adresinden erişilmiştir.
- Frost, M. (1994). Ethos, pathos & (and) legal audience. *Dickinson Law Review*, 99(1), 85-116. <https://ideas.dickinsonlaw.psu.edu/dlra/vol99/iss1/4/> adresinden erişilmiştir.

- Fry, K. (2001). E-learning markets and providers: some issues and prospects. *Education+ Training*, 43(4-5), 233-239. <https://doi.org/10.1108/EUM0000000005484>
- Frydenberg, J. (2002). Quality standards in e-learning: A matrix of analysis. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(2), 1-15. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v3i2.109>
- Fuchs, C. (2011). Web 2.0, presumption, and surveillance. *Surveillance & Society*, 8(3), 288-309. <https://doi.org/10.24908/ss.v8i3.4165>
- Gallagher, J. R. (2015). Five strategies internet writers use to “continue the conversation”. *Written Communication*, 32(4), 396-425. <https://doi.org/10.1177/0741088315601006>
- Garver, E. (1994). *Aristotle's rhetoric: An art of character*. University of Chicago Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Ge, J., & Gretzel, U. (2018). Emoji rhetoric: a social media influencer perspective. *Journal of Marketing Management*, 34(15-16), 1272-1295. <https://doi.org/10.1080/0267257X.2018.1483960>
- Getoor, L., & Diehl, C. P. (2005). Link mining: a survey. *Acm Sigkdd Explorations Newsletter*, 7(2), 3-12. <https://doi.org/10.1145/1117454.1117456>
- Geertz, C. (1973). *Cultures*. Basic Books, Inc. Publishers. <https://naph.or.th/storage/app/uploads/public> adresinden erişilmiştir.
- Gibson, C., H. Hardy III, J., & R., Buckley, M. (2014). Understanding the role of networking in organizations. *Career Development International*, 19(2), 146-161. <http://dx.doi.org/10.1108/CDI-09-2013-0111>
- Gibson, J. D., & Melsa, J. L. (1976). *Introduction to nonparametric detection with applications* (1st ed.). Academic Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Gilbert, M. A. (1994). Multi-modal argumentation. *Philosophy of the Social Sciences*, 24(2), 159-177. <https://doi.org/10.1177/004839319402400202>
- Giustini, D. (2006). How Web 2.0 is changing medicine. *British Medical Journal*, 333(7582), 1283-1284. <https://doi.org/10.1136/bmj.39062.555405.80>
- Goddard, A. (1998). *The language of advertising: written texts* (1st ed.). Routledge. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/57225055/> adresinden erişilmiştir.
- Goering, E., Connor, U. M., Nagelhout, E., & Steinberg, R. (2011). Persuasion in fundraising letters: An interdisciplinary study. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(2), 228-246. <https://doi.org/10.1177/089976400933921>
- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? *Medical Teacher*, 38(10), 1064-1069. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2016.1173661>
- Goodridge, P. (2010). *Brilliant activities for persuasive writing: Brilliant activities for persuasive writing*. Andrews UK Limited. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.

- Gottweis, H. (2007). Rhetoric in policy making: Between logos, ethos, and pathos. In F. Fischer & G. J. Miller (Eds.), *Handbook of public policy analysis* (1st ed., pp. 237-250). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315093192>
- Graham, S., Gillespie, A., & McKeown, D. (2013). Writing: Importance, development, and instruction. *Reading and Writing*, 26(1), 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9395-2>
- Graham, S., & Harris, K. R. (1997). Self-regulation and writing: Where do we go from here?. *Contemporary Educational Psychology*, 22(1), 102-114. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0920>
- Graham, S., Harris, K. R. & MacArthur, C. (1991). Writing instruction. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (3th ed., pp. 281-313). Academic Press. <https://doi.org/10.2307/1510517>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>
- Graham, S., Harris, K. R., & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children*, 24(6), 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v24i6.7539>
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879 – 896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescent students. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 445-476. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.445>
- Gram-Hansen, S. B. (2021). Family wearables—what makes them persuasive? *Behaviour & Information Technology*, 40(4), 385-397. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.169499>
- Green, B. (2008). English, rhetoric, democracy; or, renewing English in Australia. *English in Australia*, 43(3), 35-44. <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/> adresinden erişilmiştir.
- Green, B., Molyneux, P., & Scull, J. (2022). Rhetoric, agency, pedagogy: A “new” perspective on language and literacy education. *The Australian Journal of Language and Literacy*, 45(3), 297-308. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00013-3>
- Green, C. L. (2020). Personal learning networks: Defining and building a pln. In T. I. Asino (Ed.), *Learning in the digital age* (pp. 98-105). Oklahoma State University. <https://doi.org/10.22488/okstate.20.000003>
- Greene, J. C. (2008). Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of Mixed Methods Research*, 2(1), 7-22. <https://doi.org/10.1177/1558689807309969>
- Greenhow, C., Robelia, B., & Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age: Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational Researcher*, 38(4), 246-259. <https://doi.org/10.3102/0013189X09336671>

- Gumperz, J. J. (1967). Language and communication. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 373(1), 219-231. <https://doi.org/10.1177/000271626737300112>
- Gwet, K. (2001). *Handbook of inter-rater reliability* (5th ed.). Stataxis Publishing Company. <https://agreestat.com/books/cac5/chapter1/chap1.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Haas, M. R., Haley, K., Nagappan, B. S., Ankel, F., Swaminathan, A., & Santen, S. A. (2020). The connected educator: personal learning networks. *The Clinical Teacher*, 17(4), 373-377. <https://doi.org/10.1111/tct.13146>
- Hafer, C. L., Reynolds, K. L., & Obertynski, M. A. (1996). Message comprehensibility and persuasion: Effects of complex language in counterattitudinal appeals to laypeople. *Social Cognition*, 14(4), 317-337. <https://doi.org/10.1521/soco.1996.14.4.317>
- Halliday, M. A. (1978). Ideas about language. *Arts: The Journal of the Sydney University Arts Association*, 11(1978), 20-38. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/> adresinden erişilmiştir.
- Halliday, M. A. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5(2), 93-116. [https://doi.org/10.1016/0898-5898\(93\)90026-7](https://doi.org/10.1016/0898-5898(93)90026-7)
- Halmari, H & Virtanen, T. (2005). Persuasion across genres: emerging perspectives. In H. Halmari & T. Virtanen (Eds.), *Persuasion across genres* (pp.3-24). John Benjamins Publishing Co. <https://www.researchgate.net/publication/259079951> adresinden erişilmiştir.
- Halpern, J. W. (1981). What should we be teaching students in business writing? *The Journal of Business Communication*, 18(3), 39-53. <https://doi.org/10.1177/002194368101800305>
- Hammann, L. (2005). Self-regulation in academic writing tasks. *International Journal Of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 15-26. <https://isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE14.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hample, D. (1985). A third perspective on argument. *Philosophy & Rhetoric*, 18(1), 1-22. <https://www.jstor.org/stable/40237421> adresinden erişilmiştir.
- Hample, D. (2007). The arguers. *Informal Logic*, 27(2), 163-178. <https://doi.org/10.22329/il.v27i2.473>
- Harding, A., & Engelbrecht, J. (2015). Personal learning network clusters: A comparison between mathematics and computer science students. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 173-184. <https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.18.3.173> adresinden erişilmiştir.
- Harman, G. (1975). *Language, thought, and communication*. University of Minnesota Press. <https://doi.org/10.1093/0198238029.003.0010>
- Harmon, D. J., Green Jr, S. E., & Goodnight, G. T. (2015). A model of rhetorical legitimation: The structure of communication and cognition underlying institutional maintenance and change. *Academy of Management Review*, 40(1), 76-95. <https://doi.org/10.5465/amr.2013.0310>

- Harnard, S. (1991). Post-Gutenberg galaxy: The fourth revolution in the means of production of knowledge. *The Public-Access Computer Systems Review*, 2 (1), 39-53. <https://uh-ir.tdl.org/> adresinden erişilmiştir.
- Harris, M. (1986). *Teaching one-to-one: The writing conference*. National Council of Teachers of English. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED270824.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Harris, K. R., Graham, S., & Adkins, M. (2015). Practice-based professional development and self-regulated strategy development for tier 2, at-risk writers in second grade. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 5-16. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.02.003>
- Harris, K. R., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. *The Reading Teacher*, 66(7), 538-542. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1156>
- Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119. <https://doi.org/10.1177/0022487111429005>
- Hartelius, E. J., & Browning, L. D. (2008). The application of rhetorical theory in managerial research: A literature review. *Management Communication Quarterly*, 22(1), 13-39. <https://doi.org/10.1177/0893318908318513>
- Haug, S., Wodzicki, K., Cress, U., & Moskaliuk, J. (2014). Self-regulated learning in moocs: do open badges and certificates of attendance motivate learners to invest more. In U. Cress & C. D. Kloos (Eds.), *Proceedings of the European mooc stakeholder summit 2014* (pp. 66-72). Ecole Polytechnique Federale de Lausanne. <https://www.researchgate.net/publication/264094250> adresinden erişilmiştir.
- Hawhee, D. (2011). Looking into Aristotle's eyes: Toward a theory of rhetorical vision. *Advances in the History of Rhetoric*, 14(2), 139-165. <https://doi.org/10.1080/15362426.2011.613288>
- Hayward, T., & Preston, J. (1999). Chaos theory, economics and information: the implications for strategic decision-making. *Journal of Information Science*, 25(3), 173-182. <https://doi.org/10.1177/016555159902500301>
- Healey, S. P. (2009). *The rise of creative writing and the new value of creativity* [Unpublished Doctoral dissertation]. The University of Minnesota. <https://hdl.handle.net/11299/54437> adresinden erişilmiştir.
- Heath, M. (2017). Rhetoric and pedagogy. In M. J. McDonald (Ed.), *The Oxford handbook of rhetorical studies* (1st ed., pp. 73-84). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199731596.013.005>
- Helms-Park, R., & Stapleton, P. (2003). Questioning the importance of individualized voice in undergraduate L2 argumentative writing: An empirical study with pedagogical implications. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 245-265. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2003.08.001>

- Hemberger, L., Kuhn, D., Matos, F., & Shi, Y. (2017). A dialogic path to evidence-based argumentative writing. *Journal of the Learning Sciences*, 26(4), 575-607. <https://doi.org/10.1080/10508406.2017.1336714>
- Henderson, A. R. (2006). Testing experimental data for univariate normality. *Clinica Chimica Acta*, 366(1-2), 112-129. <https://doi.org/10.1016/j.cca.2005.11.007>
- Hendricks, G. P. (2019). Connectivism as a learning theory and its relation to open distance education. *Progressio*, 41(1), 1-13. <https://doi.org/10.25159/2663-5895/4773>
- Hess, T. R. (2009). Breaking boundaries and sparking enthusiasm with TSA. *Technology and Engineering Teacher*, 69(4), 11-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ867949> adresinden erişilmiştir.
- Hidi, S., Berndorff, D., & Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: An intervention study. *Learning and Instruction*, 12(4), 429-446. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00009-3](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00009-3)
- Herlo, D. (2016). Connectivism, a new learning theory? In A. Soare & C. Langa (Eds.), *Education facing contemporary world issues: Proceeding of the Edu World (Edu World 2016)* (pp. 330-337). Future Academy: ISO London Limited. <https://doi:10.15405/epsbs.2017.05.02.41>
- Higgins, C., & Walker, R. (2012). Ethos, logos, pathos: Strategies of persuasion in social/environmental reports. *Accounting Forum*, 36(3) 194-208. <https://doi.org/10.1016/j.accfor.2012.02.003>
- Hill, I. E. (2015). Publishing a student-written argumentative dictionary as an eBook. *Communication Teacher*, 29(3), 151-158. <https://doi.org/10.1080/17404622.2015.1028556>
- Hollands, F. M., & Tirthali, D. (2014). Why do institutions offer moocs? *Online Learning*, 18(3), 1-19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1043160.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Holton III, E. F., & Burnett, M. F. (2005). The basics of quantitative research. In R. A. Swanson & E. F. Holton III (Eds.), *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry* (pp. 29-44). Berrett-Koehler Publishers. <https://www.drrichardgreen.com/> adresinden erişilmiştir.
- Hood, N., Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Context counts: How learners' contexts influence learning in a mooc. *Computers & Education*, 91(2015), 83-91. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.019>
- Horton, W. (2011). *E-learning by design*. John Wiley & Sons. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Holtgraves, T., & Lasky, B. (1999). Linguistic power and persuasion. *Journal of Language and Social Psychology*, 18(2), 196-205. <https://doi.org/10.1177/0261927X99018002004>
- Horton, R. (1995). The rhetoric of research. *Bmj Journals*, 310(6985), 985-987. <https://doi.org/10.1136/bmj.310.6985.985>

- Hosman, L. A. (2002). Language and persuasion. In J. P. Dillard & M. Pfeau (Eds.), *The persuasion handbook: Developments in theory and practice* (pp. 371-390). SAGE Publications. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Hudders, L., De Jans, S., & De Veirman, M. (2021). The commercialization of social media stars: a literature review and conceptual framework on the strategic use of social media influencers. *Social Media Influencers in Strategic Communication*, 40 (3), 327-375. <https://doi.org/10.1080/02650487.2020.1836925>
- Hudson, C. G. (2000). At the edge of chaos: A new paradigm for social work?. *Journal of Social Work Education*, 36(2), 215-230. <https://doi.org/10.1080/10437797.2000.10779003>
- Huffaker, D. A., & Calvert, S. L. (2003). The new science of learning: Active learning, metacognition, and transfer of knowledge in e-learning applications. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 325-334. <https://doi.org/10.2190/4T89-30W2-DHTM-RTQ2>
- Huh, M. H., & Lee, I. (2019). A search for EFL college student's culture-related rhetorical templates of argumentative writing. *English Teaching*, 74(3), 55-77. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1288092.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Human, S. (2003). *Children's thinking in formal contexts: accommodating chaos and complexity in cognitive intervention* (Publishing No. 2263/26900) [Doctoral dissertation, University of Pretoria]. University of Pretoria Theses and Dissertations. <http://hdl.handle.net/2263/26900> adresinden erişilmiştir.
- Hunt, L., Huijser, H., & Sankey, M. (2012). Learning spaces for the digital age: Blending space with pedagogy. In M. Keppell, K. Souter & M. Riddle (Eds.), *Physical and virtual learning spaces in higher education: Concepts for the modern learning environment* (pp. 182-197). IGI Global. <https://doi:10.4018/978-1-60960-114-0.ch012>.
- Hunter, W. J., & Benson, G. D. (1997). Arrows in time: The misapplication of chaos theory education. *Journal of Curriculum Studies*, 29(1), 87-100. <https://doi.org/10.1080/002202797184215>
- Hyland, K. (2008). Persuasion, interaction and the construction of knowledge: Representing self and others in research writing. *International Journal of English Studies*, 8(2), 1-23. <https://revistas.um.es/ijes/article/view/49151> adresinden erişilmiştir.
- Hymes, D. (1980). *Language in education: Ethnolinguistic essays. Language and ethnography series(1)*. Center for Applied Linguistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED198745.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Icha, O. & Agwu, E. (2015). Effectiveness of social media networks as a strategic tool for organizational marketing management. *Journal of Internet Banking and Commerce*, 1(2), 1-9. <http://dx.doi.org/10.4172/1204-5357.S2-006>
- Irvine, J. T. (1989). When talk isn't cheap: Language and political economy. *American Ethnologist*, 16(2), 248-267. <https://www.jstor.org/stable/645001> adresinden erişilmiştir.

- Isakova, E., Kryukova, N., & Aleksandrova, E. (2021). Discourse of tourism: rhetoric and metaphorical aspects (in education and tourist brochures). *E3S Web of Conferences*, 273 (1), 09039. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127309039>
- Ivanova, M. (2009, April 9-10). *From personal learning environment building to professional learning network forming* [Paper Presentation]. The 5th International Scientific Conference ELearning and Software for Education. Bucharest, Romania. <https://www.researchgate.net/profile/Malinka-Ivanova/publication/237122362> adresinden erişilmiştir.
- Jacobs, S. (2000). Rhetoric and dialectic from the standpoint of normative pragmatics. *Argumentation*, 14(3), 261-286. <https://doi.org/10.1023/A:1007853013191>
- Jacobson, L. T., & Reid, R. (2010). Improving the persuasive essay writing of high school students with ADHD. *Exceptional Children*, 76(2), 157-174. <https://doi.org/10.1177/001440291007600202>
- Jacoby, J. (2014). The disruptive potential of the massive open online course: A literature review. *Journal of Open, Flexible, and Distance Learning*, 18(1), 73-85. <https://www.learntechlib.org/p/148551/> adresinden erişilmiştir.
- Jakobson, R. (1987). *Language in literature*. Harvard University Press. <https://commons.princeton.edu/> adresinden erişilmiştir.
- Jegatha-Deborah, L., Baskaran, R., & Kannan, A. (2012). Learning styles assessment and theoretical origin in an E-learning scenario: A survey. *Artificial Intelligence Review*, 42(4), 801-819. <https://doi.org/10.1007/s10462-012-9344-0>
- Jethro, O. O., Grace, A. M., & Thomas, A. K. (2012). E-learning and its effects on teaching and learning in a global age. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 2(1), 203-210. <https://www.researchgate.net/profile/Moradeke-Adewumi/publication/266603233> adresinden erişilmiştir.
- Jochems, W., Van Merriënboer, J., & Koper, R. (2004). *Integrated e-learning: Implications for pedagogy, technology & organization* (1st ed.). Routledge Famer. <https://doi.10.2307/1602168>
- Johns, A. M. (1993). Written argumentation for real audiences: Suggestions for teacher research and classroom practice. *TESOL Quarterly*, 27(1), 75-90. <https://doi.org/10.2307/3586952>
- Jolliffe, L. (1992, August 5-8). *Persuasive elements of 100 successful magazine query letters* [Paper presentation]. 75th Annual Meeting of the Association for Education in Journalism and Mass Communication. Montreal, Quebec, Canada. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351676.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Jones, J. (2012). Social media and persuasion: Crowdsourcing arguments on digital networks. In H. S. Noor Al-Deen & J. A. Hendricks (Eds.), *Social media: Usage and impact* (pp. 23-38). Lexington Books. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/47532084/> adresinden erişilmiştir.
- Jonsen, K., Fendt, J., & Point, S. (2018). Convincing qualitative research: What constitutes persuasive writing? *Organizational Research Methods*, 21(1), 30-67. <https://doi.org/10.1177/1094428117706533>

- Jonsson, A., & Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review*, 2(2), 130-144. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2007.05.002>
- Jorgensen, P. F. (1996). Affect, persuasion, and communication processes. In P. A., Andersen & L. K., Guerrero (Eds.), *Handbook of communication and emotion* (pp. 403-422). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012057770-5/50017-5>
- Kan, M. O., & Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 2228-2246. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/351686> adresinden erişilmiştir.
- Kane, J., & Patapan, H. (2010). The artless art: Leadership and the limits of democratic rhetoric. *Australian Journal of Political Science*, 45(3), 371-389. <https://doi.org/10.1080/10361146.2010.499162>
- Kauffman, S. A. (1991). Antichaos and adaptation. *Scientific American*, 265(2), 78-85. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican0891-78>
- Kauffman, S. A. (1992). The sciences of complexity and “origins of order.”. In J. E. Mittenenthal & A. B. Baskin (Eds.), *The Principles of organization in organisms* (1st ed., pp.303-320). <https://www.jstor.org/stable/193076> adresinden erişilmiştir.
- Keane, T. (2012). Leading with technology: 21st century skills= 3rs+ 4cs. *Australian Educational Leader*, 34(2), 44. <https://doi.org/10.3316/informit.895597893475453>
- Kelly, K. (2005). We are the Web. *Wired Magazine*, 13(8), 113-123. <https://courses.quinnwarnick.com/pluginfile.php/1805/ adresinden erişilmiştir>.
- Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In A. Hohenstein & K. Wilbers (Eds.), *Handbuch e-learning* (pp. 1-15). Verlag Deutscher Wirtschaftsdienst. https://wiki.qualifizierung.com/lib/exe/fetch.php/wipaed:web20_e-learning.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. <http://dx.doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kinneavy, J. E. (1969). The basic aims of discourse. *College Composition & Communication*, 20(5), 297-304. <https://doi.org/10.58680/ccc196920175>
- Kinneavy, J. L. (1987). The process of writing: A philosophical base in hermeneutics. *Journal of Advanced Composition*, 7(1-2), 1-9. <https://www.jstor.org/stable/20865610> adresinden erişilmiştir.
- Kinneavy, J. L. (2003). The basic aims of discourse. In V. Villanueva (Ed.), *Cross-talk in comp theory: A reader* (2nd ed., pp. 129-139). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474209> adresinden erişilmiştir.
- Kinneavy, J. L., & Eskin, C. R. (2000). Kairos in Aristotle's rhetoric. *Written Communication*, 17(3), 432-444. <https://doi.org/10.1177/0741088300017003005>

- Kirk, R. E. (2009). Experimental design. In R. E. Millsap & A. Maydeu-Olivares (Eds.), *The Sage handbook of quantitative methods in psychology* (pp. 23–45). Sage Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9780857020994.n2>
- Klein, W., & Klein, W. (2015). Argumentation und argument. In W. Klein (Ed.), *Von den werken der sprache* (pp. 109-154). J.B. Metzler Publisher. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05420-3_6
- Koehler, A. (2013). Digitizing craft: Creative writing studies and new media: A proposal. *College English*, 75(4), 379-397. <https://doi.org/10.58680/ce201322954>
- Kohn, M. (2000). Language, power, and persuasion: Toward a critique of deliberative democracy. *Constellations: An International Journal of Critical & Democratic Theory*, 7(3), 408-427. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/108450870/adresinden-erişilmiştir>.
- Konieczny, P. (2007). Wikis and Wikipedia as a teaching tool. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4(1), 15-34. <https://doi.org/10.5210/fm.v0i0.3583>
- Kop, R. (2011). The challenges to connectivist learning on open online networks: Learning experiences during a massive open online course. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 19-38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.882>
- Kop, R., & Hill, A. (2008). Connectivism: Learning theory of the future or vestige of the past?. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(3), 1-13. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v9i3.523>
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-92. <https://doi.org/10.1080/07908319509525192>
- Kropf, D. C. (2013). Connectivism: 21st century's new learning theory. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 16(2), 13-24 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1017519> adresinden erişilmiştir.
- Kruglanski, A. W., & Thompson, E. P. (1999). Persuasion by a single route: A view from the unimodel. *Psychological Inquiry*, 10(2), 83-109. <https://doi.org/10.1207/S15327965PL100201>
- Kuhn, D., Hemberger, L., & Khait, V. (2017). *Argue with me: Argument as a path to developing students' thinking and writing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315692722>
- Labrador, B., Ramón, N., Alaiz-Moretón, H. & Sanjurjo-González, H. (2014). Rhetorical structure and persuasive language in the subgenre of online advertisements. *English for Specific Purposes*, 34(1), 38-47. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2013.10.002>
- Lair, D. J., Sullivan, K., & Cheney, G. (2005). Marketization and the recasting of the professional self: The rhetoric and ethics of personal branding. *Management Communication Quarterly*, 18(3), 307-343. <https://doi.org/10.1177/0893318904270744>
- Lakoff, R. (1973). Language and woman's place. *Language in Society*, 2(1), 45-80. <http://www.jstor.org/stable/4166707> adresinden erişilmiştir.

- Lam, C. N. C. (2016). Travel Brochures for Teaching Product/Service Description. *The English Teacher*, 45(1), 31-44. <https://meltajournals.com/index.php/TET/article/view/77> adresinden erişilmiştir.
- Lambert, W. E. (1973, November). *Culture and language as factors in learning and education*. 5th Annual Learning Symposium on "Cultural Factors in Learning", Bellingham, Washington. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED096820.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Lane, K. L., Harris, K. R., Graham, S., Weisenbach, J. L., Brindle, M., & Morphy, P. (2008). The effects of self-regulated strategy development on the writing performance of second-grade students with behavioral and writing difficulties. *The Journal of Special Education*, 41(4), 234-253. <https://doi.org/10.1177/0022466907310370>
- Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. National Council of Teachers of English. <https://eric.ed.gov/?id=ED286205> adresinden erişilmiştir.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575>
- Laurillard, D. (2005). E-learning in higher education. In P. Ashwin (Ed.), *Changing higher education* (pp. 87-100). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203479292>
- Lebow, R. N. (2007). The power of persuasion. In F. Berenskoetter & M. J. Williams (Eds.), *Power in world politics* (1nd ed., pp. 130-150). Routledge. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50243470/> adresinden erişilmiştir.
- Lee, M. & Baylor, A. L (2006). Designing metacognitive maps for web-based learning. *Educational Technology & Society*, 9(1), 344-348. <https://www.researchgate.net/publication/220374634> adresinden erişilmiştir.
- Lee, S. M. (2019). Her Story or their own stories? Digital game-based learning, student creativity, and creative writing. *ReCALL*, 31(3), 238- 254. <https://doi.org/10.1017/S0958344019000028>
- Leippe, M. R., & Elkin, R. A. (1987). When motives clash: Issue involvement and response involvement as determinants of persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(2), 269-278. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.2.269>
- Lemire, D., & Hotte, R. (2010). Introduction to the special issue on learning and the social web. *Journal of Emerging Technologies in Web Intelligence*, 2(1), 1-2. <https://doi:10.4304/jetwi.2.1.1-2>
- Lemke, C. (2002). *Engauge 21st century skills: Digital literacies for a digital age*. NCERL, Metiri Group. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463753.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Levy, M. (2009). Web 2.0 implications on knowledge management. *Journal of Knowledge Management*, 13(1), 120-134. <https://doi.org/10.1108/13673270910931215>

- Lewin, C. (2005). Elementary Quantitative Methods. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.), *Research methods in the social sciences* (pp. 215-225). SAGE Publications. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/51428221/> adresinden erişilmiştir.
- Lewis, B. K., & Nichols, C. (2012). Social media and strategic communication: A two-year study of attitudes and perceptions about social media among college students. *Public Relations Journal*, 6(4), 1-20. <https://www.researchgate.net/publication/265278526> adresinden erişilmiştir.
- Liberty, L. M., & Conderman, G. (2018). Using the self-regulated strategy development model to support middle-level writing. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 91(3), 118-123. <https://doi-org.10.1080/00098655.2018.1426303>
- Lienemann, T.O., Graham, S., Leader-Janssen, B., & Reid, R. (2006). Improving the writing performance of struggling writers in second grade. *The Journal of Special Education*, 40(2), 66-78. <https://doi.org/10.1177/00224669060400020301>
- Lipsitz, L. A., & Goldberger, A. L. (1992). Loss of complexity and aging: potential applications of fractals and chaos theory to senescence. *Journal of American Medical Association*, 267(13), 1806-1809. <https://doi:10.1001/jama.1992.03480130122036>
- Lisanty, F. I. (2016). The use of persuasive approach in classroom interaction. *Ethical Lingua: Journal of Language Teaching and Literature*, 3(1), 13-21. <https://www.ethicallingua.org/25409190/article/view/110> adresinden erişilmiştir.
- Littlejohn, A., Milligan, C., & Margaryan, A. (2012). Charting collective knowledge: Supporting self-regulated learning in the workplace. *Journal of Workplace Learning*, 24(3), 226-238. <https://doi.org/10.1108/13665621211209285>
- Littlejohn, A., & Milligan, C. (2015). Designing moocs for professional learners: Tools and patterns to encourage self-regulated learning. *ELearning Papers*, 42(4). 1-10 <https://doi:10.6084/M9.FIGSHARE.1428569>
- Liu, L. (2005). Rhetorical education through writing instruction across cultures: A comparative analysis of select online instructional materials on argumentative writing. *Journal of Second Language Writing*, 14(1), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2004.11.001>
- Livingstone, S., & Helsper, E. J. (2006). Does advertising literacy mediate the effects of advertising on children? A critical examination of two linked research literatures in relation to obesity and food choice. *Journal of Communication*, 56(3), 560-584. <https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2006.00301.x>
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York University Press. <https://doi.10.18574/nyu/9781479884575.001.0001>
- Lonigro, A., Longobardi, E., & Laghi, F. (2018). Narrative and persuasive texts written by pupils across primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 17(2), 179-198. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1555459>
- López-Pellisa, T., Rotger, N., & Rodríguez-Gallego, F. (2021). Collaborative writing at work: Peer feedback in a blended learning environment. *Education and*

- Information Technologies*, 26(1), 1293-1310. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10312-2>
- Lorenz, E. N. (1969). The predictability of a flow which possesses many scales of motion. *Tellus*, 21(3), 289-307. <https://doi.org/10.3402/tellusa.v21i3.10086>
- Lorenz, E. (1972, December 29). *Predictability: Does the flap of a butterfly's wing in Brazil set off a tornado in Texas?* [Paper presentation]. 139th Annual Meeting for the American Association for the Advancement of Science Symposium, Washington DC, USA. https://home.cs.colorado.edu/~lizb/chaos/lorenz_1972.pdf adresinden erişilmiştir.
- Lundin, R. W. (2008). Teaching with wikis: Toward a networked pedagogy. *Computers and Composition*, 25(4), 432-448. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2008.06.001>
- Luo, J., & Huang, T. (2015). Genre-based analysis of American tourism brochure. *Open Journal of Social Sciences*, 3(09), 200-208. <https://doi.org/10.4236/jss.2015.39028>
- MacArthur, C. A., Graham, S., & Harris, K. R. (2004). Insights from instructional research on revision with struggling writers. In L. Allal, L. Chanquoy & P. Largy (Eds.), *Revision: Cognitive and instructional processes* (pp. 125-137). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1048-1_8
- MacArthur, C. A., & Lembo, L. (2009). Strategy instruction in writing for adult literacy learners. *Reading and Writing*, 22(9), 1021-1039. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9142-x>
- MacLellan, D. (2022). Connectivism applied to english as an additional language students. In R., Power (Ed.), *Integration of instructional design and technology* (pp.40-44). Power Learning Solutions. <https://idandtech.pressbooks.com/> adresinden erişilmiştir.
- Maddux, J. E., & Rogers, R. W. (1980). Effects of source expertness, physical attractiveness, and supporting arguments on persuasion: A case of brains over beauty. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(2), 235–244. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.39.2.235>
- Majid, D. A., Tan, A. G., & Soh, K. C. (2003). Enhancing children's creativity: An exploratory study on using the Internet and SCAMPER as creative writing tools. *Korean Journal of Thinking and Problem Solving*, 13(2), 67-82. <https://www.researchgate.net/publication/285821443> adresinden erişilmiştir.
- Mallon, M. N. (2013). Extending the learning process: Using the theory of connectivism to inspire student collaboration. *Kansas Library Association College and University Libraries Section Proceedings*, 3(1), 18-27. <https://doi.org/10.4148/culs.v1i0.1833>
- Mann, W. C., & Thompson, S. A. (1987). *Rhetorical structure theory: A theory of text organization* (No. ISIRS87190). Los Angeles: University of Southern California, Information Sciences Institute. <https://www.researchgate.net/publication/319394264> adresinden erişilmiştir.

- Manning, C. A. (2015). The construction of personal learning networks to support non-formal workplace learning of training professionals. *International Journal of Advanced Corporate Learning*, 8(2), 4-12. <https://www.proquest.com/openview/adresinden-erişilmiştir>.
- Mapp, T. (2008). Understanding phenomenology: The lived experience. *British Journal of Midwifery*, 16(5), 308-311. <https://doi.org/10.12968/bjom.2008.16.5.29192>
- Margaryan, A., Bianco, M., & Littlejohn, A. (2015). Instructional quality of massive open online courses (moocs). *Computers & Education*, 80(2015), 77-83. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.005>
- Marshall, C. C. (1989). Representing the structure of a legal argument. In J. C. Smith & R. T. Franson (Eds.), *Proceedings of the 2nd international conference on artificial intelligence and law* (pp. 121-127). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/74014.74031>
- Marshall, C. C., & Shipman, F. M. (2003). *Which semantic web?* In H. Ashman & T. Brailsford (Eds.), *Hypertext '03: Proceedings of the fourteenth ACM conference on hypertext and hypermedia* (pp. 57-66). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/900051.900063>
- Martínez, J. A. D., & de Frutos, T. H. (2018). Connectivism in the network society. the coming of social capital knowledge. *Tendencias Sociales Revista de Sociología*, 1 (2018), 21-37. <https://doi.org/10.5944/ts.1.2018.21358>
- Mason, L. H., Kubina, R. M., Valasa, L. L., & Cramer, A. M. (2010). Evaluating effective writing instruction for adolescent students in an emotional and behavior support setting. *Behavioral Disorders*, 35(2), 140-156. <https://doi.org/10.1177/019874291003500205>
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 21(2), 201-213. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.2.20055>
- Mayer, R. E. (2003). Elements of a science of e-learning. *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 297-313. <https://doi.org/10.2190/YJLG-09F9-XKAX-753D>
- Mayes, T., & De Freitas, S. (2007). Learning and e-learning: the role of theory. In H. Beetham & R. Sharpe (Eds.), *Rethinking pedagogy for a digital age* (3th ed., pp. 33-45). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351252805>
- McBrien, J. L., Cheng, R., & Jones, P. (2009). Virtual spaces: Employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(3), 1-17. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v10i3.605>
- McCormack, K. C. (2014). Ethos, pathos, and logos: The benefits of Aristotelian rhetoric in the courtroom. *Washington University Jurisprudence Review*, 7(1), 131-154. https://openscholarship.wustl.edu/law_jurisprudence/vol7/iss1/9 adresinden erişilmiştir.

- McElvaney, J., & Berge, Z. (2009). Weaving a Personal Web: Using online technologies to create customized, connected, and dynamic learning environments. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 35(2). <https://doi:10.21432/T2WS34>
- McGuire, W. J. (2000). Standing on the shoulders of ancients: Consumer research, persuasion, and figurative language. *Journal of Consumer Research*, 27(1), 109-114. <https://doi.org/10.1086/314312>
- McKelvey, B. (1999). Avoiding complexity catastrophe in coevolutionary pockets: Strategies for rugged landscapes. *Organization Science*, 10(3), 294-321. <https://doi.org/10.1287/orsc.10.3.294>
- McPherson, K. (2006). Wikis and student writing. *Teacher Librarian*, 34(2), 70-72 <https://www.proquest.com/openview/c879870c66ea8a89f8cd728d64c7e387/1?cbl=38018&pq-origsite=gscholar> adresinden erişilmiştir.
- McQuarrie, E. F., & Mick, D. G. (1996). Figures of rhetoric in advertising language. *Journal of Consumer Research*, 22(4), 424-438. <https://doi.org/10.1086/209459>
- MEB (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Meekings, S. (2021). Utilizing digital literacy in the creative writing classroom. *Journal of Creative Writing Studies*, 6(1), 1-18. <https://repository.rit.edu/jcws/vol6/iss1/11/> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (1995). N of I?: Issues of validity and reliability in. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 4, 51-60. <https://www.iup.edu/pse/files/> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2002). Introduction to qualitative research. *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*, 1(1), 1-17. <https://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208484-%20Baylen/> adresinden erişilmiştir.
- Mestre, L. (2006). Accommodating diverse learning styles in an online environment. *Reference & User Services Quarterly*, 46(2), 27-32. <https://www.jstor.org/stable/20864644>
- Michalik, U., & Michalska-Suchanek, M. (2016). The persuasive function of rhetoric in advertising slogans. *Journal of Accounting and Management*, 6(1), 45-58. <https://hrcak.srce.hr/file/240233> adresinden erişilmiştir.
- Midgette, E., & Haria, P. (2016). Planning and revising written arguments: The effects of two text structure-based interventions on persuasiveness of 8th-grade students' essays. *Reading Psychology*, 37(7), 1043-1075. <https://doi.org/10.1080/02702711.2016.1159631>
- Midgette, E., Haria, P., & MacArthur, C. (2008). The effects of content and audience awareness goals for revision on the persuasive essays of fifth-and eighth-grade students. *Reading and Writing*, 21(1-2), 131-151. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9067-9>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). SAGE Publications. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43491723/>

- Miller, C. R. (1994). Opportunity, opportunism, and progress: Kairos in the rhetoric of technology. *Argumentation*, 8 (1), 81-96. <https://doi.org/10.1007/BF00710705>
- Miller, G. A. (1951). *Language and communication*. McGraw-Hill Book Company, Inc. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2364263_3/ adresinden erişilmiştir.
- Miller, N., & Baron, R. S. (1973). On measuring counterarguing. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 3(1), 101–118. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1973.tb00317.x>
- Miller, P. (2005, October 30). *Web 2.0: building the new library*. Ariadne. <http://www.ariadne.ac.uk/issue/45/miller/> adresinden erişilmiştir. (Erişim tarihi: 26.05.2025)
- Miller, R. D. (2009). *Developing 21st century skills through the use of student personal learning networks* (Publication No: 3383118) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. ProQuest Dissertations & Theses. <https://www.proquest.com/openview/> adresinden erişilmiştir.
- Miller, S. (2005). *Experimental design and statistics*. Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203977644/> adresinden erişilmiştir.
- Milligan, C., Littlejohn, A., & Margaryan, A. (2013). Patterns of engagement in connectivist Moocs. *Journal of Online Learning and Teaching*, 9(2), 149-159. https://jolt.merlot.org/vol9no2/milligan_0613.pdf adresinden erişilmiştir.
- Miniard, P. W., Bhatla, S., Lord, K. R., Dickson, P. R., & Unnava, H. R. (1991). Picture-based persuasion processes and the moderating role of involvement. *Journal of Consumer Research*, 18(1), 92-107. <https://doi.org/10.1086/209244>
- Mochales, R., & Moens, M. F. (2011). Argumentation mining. *Artificial Intelligence and Law*, 19(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s10506-010-9104-x>
- Moerer-Urdahl, T., & Creswell, J. W. (2004). Using transcendental phenomenology to explore the “ripple effect” in a leadership mentoring program. *International journal of Qualitative Methods*, 3(2), 19-35. <https://doi.org/10.1177/160940690400300202>
- Monte-Sano, C., & De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents’ historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, 44(3), 273-299. <https://doi.org/10.1177/1086296X12450445>
- Moreillon, J. (2016). Building your personal learning network (pln): 21st-century school librarians seek self-regulated professional development online. *Knowledge Quest*, 44(3), 64-69. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1087618.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Morgan, S., & Miller, J. (2002). Communicating about gifts of life: The effect of knowledge, attitudes, and altruism on behavior and behavioral intentions regarding organ donation. *Journal of Applied Communication Research*, 30(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/00909880216580>
- Mork, C. M. T. (2009). Using Twitter in EFL education. *The Jalt Call Journal*, 5(3), 41-56. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v5n3.85>

- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge University Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multi-method research design. In C. Teddlie & A. Tashakkori (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 189-208). Sage Publication. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Morse, J. M. (2012). The implications of interview type and structure in mixed-method designs. In J. F. Gubrium, J. A. Holstein, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Eds.), *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft* (2nd ed., pp. 193-204) <https://doi.org/10.4135/9781452218403.n13>.
- Morse, J. M. (2015). Analytic strategies and sample size. *Qualitative Health Research*, 25(10), 1317-1318. <https://doi.org/10.1177/1049732315602867>
- Morton-Standish, L. (2014). Using online media to write extended persuasive text. *The Reading Teacher*, 67(6), 419-429. <https://doi.org/10.1002/trtr.1224>
- Moskal, B., Miller, K., & King, L. S. (2002). Grading essays in computer ethics: rubrics considered helpful. *ACM SIGCSE Bulletin*, 34 (1), 101-105. <https://doi.org/10.1145/563517.563380>
- Motzo, A., & Proudfoot, A. (2017). MOOCs for language learning—opportunities and challenges: the case of the Open University Italian Beginners’ Moocs. In K. Qian & S. Bax (Eds.), *Beyond the language classroom: Researching Moocs and other innovations* (pp. 85–98). Research Publishing. <http://dx.doi.org/doi:10.14705/rpnet.2017.mooc2016.673>
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. SAGE Publications, Inc. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Mshvenieradze, T. (2013). Logos ethos and pathos in political discourse. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(11), 1939-1945. <https://doi:10.4304/tpls.3.11.1939-1945>
- Muijs, D., West, M., & Ainscow, M. (2010). Why network? Theoretical perspectives on networking. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(1), 5-26. <https://doi.org/10.1080/09243450903569692>
- Mulholland, J. (1994). *A Handbook of persuasive tactics: A practical language guide* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203420768>
- Murray, D. M. (1984). Writing and teaching for surprise. *College English*, 46(1), 1-7. <https://doi.org/10.58680/ce198413390>
- Murugesan, S. (2007). Understanding Web 2.0. *IT Professional*, 9(4), 34-41. <https://doi:10.1109/MITP.2007.78>
- Myers, D. G. (2007). Teaching psychological science through writing. *Teaching of Psychology*, 34(2), 77-84. <https://doi.org/10.1080/00986280701291283>
- Myers, J.L. (1966). *Fundamentals of experimental design* (1st ed.). Allyn and Bacon Inc. <https://archive.org/details/fundamentalsofex0000myer/page/n5/mode/2up> adresinden erişilmiştir.

- Myers, K. A. (2011). Metanoia and the Transformation of Opportunity. *Rhetoric Society Quarterly*, 41(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/02773945.2010.533146>
- Myers, M. D., & Newman, M. (2007). The qualitative interview in IS research: Examining the craft. *Information and Organization*, 17(1), 2-26. <https://doi.org/10.1016/j.infoandorg.2006.11.001>
- Nagy, A. (2005). The impact of e-learning. In P. A. Bruck, Z. Karssen, A. Buchholz & A. Zerfass (Eds.), *E-Content: Technologies and perspectives for the European Market* (pp. 79-96). Springer Berlin Heidelberg. https://link.springer.com/chapter/10.1007/3-540-26387-X_4 adresinden erişilmiştir.
- Naik, U. ve Shivalingaiah, D. (2008, February 28 – March 1). *Comparative study of web 1.0, web 2.0 and web 3.0* [Paper presentation]. 6th International Caliber 2008, Allahabad, India. <https://doi.org/10.13140/2.1.2287.2961>
- NAPLAN (2013). *Persuasive writing marking guide*. ACARA, Sydney. <https://www.vcaa.vic.edu.au/> adresinden erişilmiştir.
- Neubauer, B. J., Hug, R. W., Hamon, K. W., & Stewart, S. K. (2011). Using personal learning networks to leverage communities of practice in public affairs education. *Journal of Public Affairs Education*, 17(1), 9-26. <https://doi.org/10.1080/15236803.2011.12001625>
- Negretti, R. (2012). Metacognition in student academic writing: A longitudinal study of metacognitive awareness and its relation to task perception, self-regulation, and evaluation of performance. *Written Communication*, 29(2), 142-179. <https://doi.org/10.1177/0741088312438529>
- Nelson, M. R. (2016). Developing persuasion knowledge by teaching advertising literacy in primary school. *Journal of Advertising*, 45(2), 169-182. <https://doi.org/10.1080/00913367.2015.1107871>
- Nelson, N. (2007). Why write? a consideration of rhetorical purpose. In S. Hidi & P. Boscolo (Eds.), *Writing and motivation* (1st ed., pp. 15–30). Emerald Group Publishing Limited. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8 (2), 90-97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading Research Quarterly*, 46(3), 273-304. <https://doi.org/10.1598/RRQ.46.3.4>
- Newkirk, T. (2014). *Minds made for stories: How we really read and write informational and persuasive texts*. Portsmouth, NH: Heinemann. <https://journals.sagepub.com/pb-assets/cmsco> adresinden erişilmiştir.
- Newman, M. (2008). The physics of networks. *Physics Today*, 61(11), 33-38. <https://doi.org/10.1063/1.3027989>

- Nikolaou, A., & Tsolakidis, C. (2013). Three dimensional virtual environments as a tool for development of personal learning networks. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 8(1), 79-88. <https://doi.org/10.3991/ijet.v8iS1.2365>
- Nippold, M. A., & Ward-Lonergan, J. M. (2010). Argumentative writing in pre-adolescents: The role of verbal reasoning. *Child Language Teaching and Therapy*, 26(3), 238-248. <https://doi.org/10.1177/0265659009349979>
- Nippold, M. A., Ward-Lonergan, J. M., & Fanning, J. L. (2005). Persuasive writing in children, adolescents, and adults. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36(2), 125-138. [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2005/012\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2005/012))
- Nussbaum-Beach, S. (2012). Just the facts: Personal learning networks. *Educational Horizons*, 91(2), 26-27. <https://doi.org/10.1177/0013175X1209100208>
- Obara, J. (2015). *Resources of ambiguity: An exploration of pathos* (Publication No: 23765530) [Doctoral dissertation, Washington State University]. <https://rex.libraries.wsu.edu/> adresinden erişilmiştir.
- Oddone, K. (2022). The nature of teachers' professional learning through a personal learning network: Individual, social and digitally connected. *Teaching and Teacher Education: Leadership and Professional Development*, 1(2022), 100001. <https://doi.org/10.1016/j.tatelp.2022.100001>
- Oddone, K., Hughes, H., & Lupton, M. (2019). Teachers as connected professionals: A model to support professional learning through personal learning networks. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3), 103-120 <https://doi.org/10.19173/irrodl.v20i4.4082>
- O'Hallaron, C. L. (2014). Supporting fifth-grade ELLs' argumentative writing development. *Written Communication*, 31(3), 304-331. <https://doi.org/10.1177/0741088314536524>
- O'Keefe, D. J. (2006). Persuasion. In O. Hargie (Ed.), *The handbook of communication skills* (4nd ed., pp. 333-352). Routledge. <https://www.uky.edu/~ngrant/CJT780/> adresinden erişilmiştir.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures. *The Qualitative Report*, 11(3), 474-498. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1663>
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2007). A call for qualitative power analyses. *Quality & Quantity*, 41(1), 105-121. <https://doi.org/10.1007/s11135-005-1098-1>
- O'Reilly, T. (2009). *What is Web 2.0*. O'Reilly Media Inc. <https://books.google.com.tr/adresinden erişilmiştir>
- O'Reilly, T., & Battelle, J. (2009). *Web squared: Web 2.0 five years on*. O'Reilly Media, Inc. <https://books.google.com.tr/books> adresinden erişilmiştir.
- Ornstein, D. S. (1989). Ergodic theory, randomness, and chaos. *Science*, 243(4888), 182-187. <https://www.science.org/doi/10.1126/science.243.4888.182>
- Osborne, J. W. (Ed.). (2008). *Best practices in quantitative methods*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412995627>

- Ossiannilsson, E., Uhlin, L., & Creelman, A. (2014). Building your own personal learning network. In E. B. Walfridsson (Ed.), *NGL2014 next generation learning conference: Conference summary* (pp. 63-67). Höskolan Dalarna. <https://du.diva-portal.org/smash/get/diva2:717391/FULLTEXT01.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Oxford, R. L. (2016). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315719146>
- Paris, S. G., & Paris, A. H. (2003). Classroom applications of research on self-regulated learning. In *Educational Psychology*, 36(2), 89-101. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3602_4
- Parrish, T. R. (2018). Meming and enthymeming: Persuasion in the age of social media. [Unpublished Master Thesis]. The University Of Texas At Arlington. https://mavmatrix.uta.edu/english_theses/124/ adresinden erişilmiştir.
- Partington, A. ve Taylor, N (2017). *The language of persuasion in politics: An introduction*(1st). Routledge. <https://api.taylorfrancis.com> adresinden erişilmiştir.
- Pascoal, S. (2015). Teaching digital rhetoric: Building an argumentative ethos for digital media. *POLISSEMA*, 15(2015), 205-220. <https://doi.org/10.34630/POLISSEMA.V0I15.2989>
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research*, 34(5-2), 1189-1208. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC1089059/> adresinden erişilmiştir.
- Pearlman, B. (2010). Designing new learning environments to support 21st century skills. In J. Bellanca (Ed.), *21st century skills: Rethinking how students learn* (pp. 116-147). Solution Tree Press. <https://books.google.com.tr> adresinden erişilmiştir.
- Peters, O. (2000). Digital learning environments: New possibilities and opportunities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(1), 1-19. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v1i1.3>
- Pettenati, M. C., & Cigognini, M. E. (2007). Social networking theories and tools to support connectivist learning activities. *International Journal of Web-Based Learning and Teaching Technologies*, 2(3), 42-60. <https://doi.org/10.4018/jwltd.2007070103>
- Petty, R. E., Schumann, D. W., Richman, S. A., & Strathman, A. J. (1993). Positive mood and persuasion: Different roles for affect under high-and low-elaboration conditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(1), 5-20. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.1.5>
- Phillips, B. J., & McQuarrie, E. F. (2010). Narrative and persuasion in fashion advertising. *Journal of Consumer Research*, 37(3), 368-392. <https://doi.org/10.1086/653087>
- Phongphon, B., Chumpavan, S., & Kardkarnklai, U. M. (2017). Persuasive linguistic features used in the consequence of setting in tourism brochures produced by a tourism organization in Thailand. *Manustat Paritat: Journal of Humanities*, 39(2), 121-127. <https://core.ac.uk/download/pdf/275906349.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Pilli, O., & Admiraal, W. (2016). A taxonomy of massive open online courses. *Contemporary Educational Technology*, 7(3), 223-240. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cet/issue/25745/271560> adresinden erişilmiştir.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1995(63), 3-12. <https://doi.org/10.1002/tl.37219956304>
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological research methods. In R. S. Valle & S. Halling (Eds.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology: Exploring the breadth of human experience* (pp. 41–60). Plenum Press. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4615-6989-3_3 adresinden erişilmiştir.
- Pollard, E., & Hillage, J. (2001). *Exploring e-learning*. Institute for Employment Studies. <https://www.researchgate.net/publication/234759791> adresinden erişilmiştir.
- Pounds, G. (2005). Writer's argumentative attitude: a contrastive analysis of letters to the editor in English and Italian. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, 15(1), 49-88. <https://doi.org/10.1075/prag.15.1.03pou>
- Porath, S., & Hagerman, D. (2021). Becoming connected learners through personalized learning. *Middle School Journal*, 52(2), 26-37. <https://doi.org/10.1080/00940771.2020.1868058>
- Radford, M. (2006). Researching classrooms: Complexity and chaos. *British Educational Research Journal*, 32(2), 177-190. <https://doi.org/10.1080/01411920600568950>
- Rajagopal, K., Joosten-ten Brinke, D., Van Bruggen, J., & Sloep, P. (2012). Understanding personal learning networks: Their structure, content and the networking skills needed to optimally use them. *First Monday*, 17(1), 1-12. <https://doi.org/10.5210/fm.v17i1.3559> .
- Ratneshwar, S., & Chaiken, S. (1991). Comprehension's role in persuasion: The case of its moderating effect on the persuasive impact of source cues. *Journal of Consumer Research*, 18(1), 52-62. <https://doi.org/10.1086/209240>
- Ravenscroft, A. (2011). Dialogue and connectivism: A new approach to understanding and promoting dialogue-rich networked learning. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(3), 139-160. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.934>
- Read, S. (2005). The Writing Moment, or, a Little Writing Theory Can Make All the Difference. *Arizona English Bulletin*, 47(2), 57-60. <https://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi> adresinden erişilmiştir.
- Reason, P., & Goodwin, B. (1999). Toward a science of qualities in organizations: lessons from complexity theory and postmodern biology. *Concepts and Transformation*, 4(3), 281-317. <https://doi.org/10.1075/cat.4.3.04rea>
- Reddick, C. G., & Aikins, S. K. (2012). Web 2.0 technologies and democratic governance. In C. G. Reddick & S. K. Aikins (Eds.), *Web 2.0 technologies and democratic governance: political, policy and management implications* (pp. 1-7). Springer. https://doi.10.1007/978-1-4614-1448-3_1

- Reddy, Y. M., & Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(4), 435-448. <https://doi.org/10.1080/02602930902862859>
- Reese, S. A. (2015). Online learning environments in higher education: Connectivism vs. dissociation. *Education and Information Technologies*, 20(3), 579-588. <https://doi.org/10.1007/s10639-013-9303-7>
- Reid, J. (2011). "We don't Twitter, we Facebook": An alternative pedagogical space that enables critical practices in relation to writing. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(1), 58-80. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ935563.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Reid, R., Hagaman, J. L., & Graham, S. (2014). Using self-regulated strategy development for written expression with students with attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 12(1), 21-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1039823.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Reinhardt, J. (2019). Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking. *Language Teaching*, 52(1), 1-39. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Rex, L. A., Thomas, E. E., & Engel, S. (2010). Applying Toulmin: Teaching logical reasoning and argumentative writing. *English Journal*, 99(6), 56-62. <https://doi.org/10.58680/ej201011524>
- Richardson, W., & Mancabelli, R. (2011). *Personal learning networks: Using the power of connections to transform education* (3rd ed.). Solution Tree Press.
- Rincón-Gallardo, S., & Fullan, M. (2016). Essential features of effective networks in education. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPCC-09-2015-0007>
- Romanova, I. D., & Smirnova, I. V. (2019). Persuasive techniques in advertising. *Training, Language and Culture*, 3(2), 55-70. <https://doi.org/10.29366/2019tlc.3.2.4>
- Rosenwasser, D. & Stephen, J. (2008). *Writing analytically* (5th ed.). Thomson Wadsworth. <https://courseware.e-education.psu.edu/> adresinden erişilmiştir.
- Roskelly (2012, May 22). *What do students need to know about rhetoric?*. Erhsnyc.org. <https://erhsnyc.org/ourpages/auto/2012/5/22/60488385/Rhetoric.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Roskelly, H. (2013). Private voices and public acts: reform in the teaching of literacy. In J.F., Reynolds (Ed.), *Rhetoric, cultural studies, and literacy* (1st ed., pp. 137-144). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203812006>
- Rollett, H., Lux, M., Strohmaier, M., Dosinger, G., & Tochtermann, K. (2007). The Web 2.0 way of learning with technologies. *International Journal of Learning Technology*, 3(1), 87-107. <https://doi.org/10.1504/IJLT.2007.012368>
- Rosenberg, M.J. (2005). *Beyond e learning: Approaches and technologies to enhance organizational knowledge, learning and performance* (1st ed.). Pfeiffer A Wiley Imprint. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.

- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century. *Educational Leadership*, 67(1), 16-21. <https://cesa7ita2009.pbworks.com/f/> adresinden erişilmiştir.
- Saaty, A. (2020). The rhetoric of Twitter in terms of the Aristotelian appeals (“logos, ethos, and pathos”) in ESL/EFL educational settings. *English Language Teaching*, 13(5), 115-124. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n5p115>
- Santangelo, T., Harris, K. R., & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 1-20. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ797667.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Santos, M. L., & Mukminin, A. (2022). The power of language: The persuasiveness used in selected Philippines’ and Thailand’s tourism brochures. *Studies in English Language and Education*, 9(3), 1201-1220. <https://doi:10.24815/siele.v9i3.25312>
- Sapir, E. (1949). *Culture, language and personality*. University of California Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Saunders, C. (1998). Rights and Responsibilities: Persuasive language and points of view. In E. Bearne (Ed.), *Use of language across the primary curriculum* (1st ed., pp. 92-106). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203013588>
- Sawyer, R. J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 340-352. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.340>
- Sayed, O. H. (2010). Developing Business Management Students' Persuasive Writing through Blog-Based Peer-Feedback. *English Language Teaching*, 3(3), 54-66. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081812.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., & Steinbach, R. (1984). Teachability of reflective processes in written composition. *Cognitive Science*, 8(2), 173-190. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(84\)80016-6](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(84)80016-6)
- Schiappa, E. (1990). Neo-Sophistic Rhetorical Criticism or the Historical Reconstruction of Sophistic Doctrines? *Philosophy & Rhetoric*, 23(3), 192-217. <https://www.jstor.org/stable/40237635> adresinden erişilmiştir.
- Schneer, D. (2014). Rethinking the argumentative essay. *Tesol Journal*, 5(4), 619-653. <https://doi.org/10.1002/tesj.123>
- Schulze, S. (2003). Views on the combination of quantitative and qualitative research approaches. *Progressio*, 25(2), 8-20. <https://journals.co.za/doi/abs/10.10520/EJC88770>
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. In N. M. Mirza & A. N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices* (1st ed., pp. 91-126). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3_4
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15(1), 163-191. <https://www.jstor.org/stable/2155759>

- Schultz, K., & Fecho, B. (2000). Society's child: Social context and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 51-62. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_6
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Schwarz, N., Bless, H., & Bohner, G. (1991). Mood and persuasion: Affective states influence the processing of persuasive communications. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 24, pp. 161-199). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60329-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60329-9)
- Scott, J. (2012). *What is social network analysis?* Bloomsbury Academic. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/58730> adresinden erişilmiştir
- Scott, M. (2013). The right time and proper measure: Assessing in writing centers and James Kinneavy's "Kairos: A neglected concept in classical rhetoric". *Praxis: A Writing Center Journal*, 11(1), 1-6. <https://repositories.lib.utexas.edu/server/api/core/> adresinden erişilmiştir.
- Segrave, S., & Holt, D. (2003). Contemporary learning environments: designing e-learning for education in the professions. *Distance Education*, 24(1), 7-24. <https://doi.org/10.1080/01587910303044>
- Setiawan, W. (2012). Development of personal learning network system to build e-literacy. *International Journal of Computer Science Issues*, 9(2), 152-160. <https://doi=8e05b1dc03e13ae00387c20b8a22e67e17c2a798>.
- Sexton, M., Harris, K. R., & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311. <https://doi.org/10.1177/001440299806400301>
- Shapiro, S. S., & Wilk, M. B. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3-4), 591-611. <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>
- Sheard, J. (2007). Writing for the web. In S. Earnshaw (Ed.), *The handbook of creative writing* (2nd ed., pp. 356-360). Edinburg University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748689774-038>
- Shen, Y. (2014). On establishing the writer's credibility in persuasive writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(7), 1511-1515. <https://doi:10.4304/tpls.4.7.1511-1515>.
- Sheskin, D. J. (2003). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures* (3rd ed.). Chapman and Hall/CRC. <https://doi.org/10.1201/9781420036268>
- Shora, N., & Hott, B. (2016). Write on: Improving persuasive writing using the pow+ tree strategy. *Beyond Behavior*, 25(2), 14-20. <https://doi.org/10.1177/107429561602500203>
- Shriram, R., & Warner, S. C. (2010). Connectivism and the impact of Web 2.0 technologies on education. *Asian Journal of Distance Education*, 8(2), 4-17. <https://asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/163> adresinden erişilmiştir.

- Shum, S. B. (2008). Cohere: Towards web 2.0 argumentation. In P. Besnard, S. Doutre & A. Hunter (Eds.), *Computational models of argument* (pp. 97-108). IOS Press. <https://books.google.com.tr/adresinden-erişilmiştir>
- Shukie, P. (2019). Connectivism, chaos and chaoids: How practitioners might find inspiration from chaos to find new spaces for teaching and learning. *Prism: Casting New Light on Learning, Theory & Practice*, 2(2), 39-61. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1448190.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Shute, V., & Towle, B. (2003). Adaptive e-learning. *Educational Psychologist*, 38(2), 105–114. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3802_5
- Siegel, S. (1957). Nonparametric statistics. *The American Statistician*, 11(3), 13-19. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00031305.1957.10501091>
- Siemens, G. (2004, December 12). *Connectivism: A learning theory for the digital age*. Elearnspace.org <https://www.academia.edu/2857237/> adresinden erişilmiştir.
- Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. Archive.org <https://archive.org/details/KnowingKnowledge/mode/2up> adresinden erişilmiştir.
- Siemens, G. (2013). Massive open online courses: Innovation in education? In R. McGreal, W., Kinutha & S. Marshall (Eds.), *Perspectives on open and distance learning: Open educational resources: Innovation, research and practice* (pp.5-15). Commonwealth of Learning (COL); Athabasca University. <https://auspace.athabascau.ca/handle/2149/3472> adresinden erişilmiştir.
- Siemens, G., & Conole, G. (2011). Connectivism: Design and delivery of social networked learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(3). <https://www.irrodl.org/index.php/irrodl/issue/view/44> adresinden erişilmiştir.
- Skains, R. L. (2017). The adaptive process of multimodal composition: How developing tacit knowledge of digital tools affects creative writing. *Computers and Composition*, 43(1), 106-117. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2016.11.009>
- Smith, R. D. (2020). *Strategic planning for public relations* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003024071> .
- Smitherman, S. (2006). Chaos and complexity theories: Wholes and holes in curriculum. In D. Trueit, J. St. Julien, W. E. Doll & M. J. Fleener (Eds.), *Chaos, complexity, curriculum and culture* (2nd ed., pp. 153-180). Peter Lang Publishing, Inc. <https://books.google.com.tr/books> adresinden erişilmiştir.
- Snyder, K. J., Acker-Hocevar, M., & Wolf, K. M. (1995, September 22- 24). *Chaos theory as a lens for advancing quality schooling* [Paper presentation]. Annual Meeting of the British Educational Management and Administration Society, Oxford, United Kingdom. <https://www.academia.edu/70755565/> adresinden erişilmiştir.
- Song, Y., & Ferretti, R. P. (2013). Teaching critical questions about argumentation through the revising process: Effects of strategy instruction on college students' argumentative essays. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 26(1), 67–90. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9381-8>

- Spector, J. M. (2008). Cognition and learning in the digital age: Promising research and practice. *Computers in Human Behavior*, 24(2), 249-262. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2007.01.016>
- Sperber, D., & Wilson, D. (1990). Rhetoric and relevance. In D. Wellbery & J. Bender (Eds.), *The ends of rhetoric: History, theory, practice* (pp. 140-156). Stanford University Press. doi.org/10.1515/9781503621848-009
- Sporns, O. (2013). Making sense of brain network data. *Nature Methods*, 10(6), 491-493. <https://doi.org/10.1038/nmeth.2485>
- Stanley, S. L., & Lawson, C. (2020). The effects of an advertising-based intervention on critical thinking and media literacy in third and fourth graders. *Journal of Media Literacy Education*, 12(1), 1-12. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2020-12-1-1>
- Stapleton, P., & Wu, Y. A. (2015). Assessing the quality of arguments in students' persuasive writing: A case study analyzing the relationship between surface structure and substance. *Journal of English for Academic Purposes*, 17(2015), 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2014.11.006>
- Starkey, L. (2011). Evaluating learning in the 21st century: a digital age learning matrix. *Technology, Pedagogy and Education*, 20(1), 19-39. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2011.554021>
- Stevens, B. (2005). The car accident: An exercise in persuasive writing. *Communication Teacher*, 19(2), 62-67. <https://doi.org/10.1080/15534510701396625>
- Strauss, D. A. (1991). Persuasion, autonomy, and freedom of expression. *Columbia Law Review*, 91(2), 334-371. <https://doi.org/10.2307/1122761>
- Suen, H. K. (2014). Peer assessment for massive open online courses (MOOCs). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(3), 312-327. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i3.1680>
- Sundeen, T. H. (2014). Instructional rubrics: Effects of presentation options on writing quality. *Assessing Writing*, 21(4), 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2014.03.003> Get rights and content
- Taillard, M. O. (2000). Persuasive communication: the case of marketing. *Working Papers in Linguistics*, 12, 145-174. <https://www.academia.edu/118636521/> adresinden erişilmiştir.
- Tashakkori, A., Teddlie, C., & Sines, M. C. (2012). Utilizing mixed methods in psychological research. In J. A. Schinka, W. F. Velicer & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Research methods in psychology* (2nd ed., pp. 428-450). John Wiley & Sons, Inc. <https://www.academia.edu/27821618/> adresinden erişilmiştir.
- Taylor, N. (2011). *Brilliant business writing: How to inspire, engage and persuade through words* (2nd ed.). Pearson UK. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2006). A general typology of research designs featuring mixed methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28. <https://www.researchgate.net/publication/283997319> adresinden erişilmiştir.

- Tham, J., Duin, A. H., Veeramoothoo, S. C., & Fuglsby, B. J. (2021). Connectivism for writing pedagogy: Strategic networked approaches to promote international collaborations and intercultural learning. *Computers and Composition*, 60(1), 102643. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2021.102643>
- Thietart, R. A., & Forgues, B. (1997). Action, structure and chaos. *Organization Studies*, 18(1), 119-143. <https://doi.org/10.1177/017084069701800107>
- Thomas, D. (2014). *Writing for change: persuasion across the school years* [Unpublished Doctoral dissertation]. University of Tasmania.
- Thomas, D. P., & Brett, P. (2016). Putting on the style: Enhancing citizenship education with a persuasive writing framework. In S., Fan & J., Fielding-Wells (Eds.), *What is next in educational research?* (pp. 285-295). Rotterdam: Sense Publishers. <https://www.researchgate.net/> adresinden erişilmiştir.
- Thomas, O. (1972). Teaching children about language. In National Council of Teachers of English (Ed.), *The humanity of English NCTE distinguished lectures 1972* (pp. 55-70). National Council of Teachers of English <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED067669> adresinden erişilmiştir.
- Thota, N. (2015). Connectivism and the use of technology/media in collaborative teaching and learning. In G. J. Van Schalkwyk & R. C. D'Amato (Eds.), *From the confucian way to collaborative knowledge co-construction: New directions for teaching and learning* (pp. 81-96). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/tl.20131>
- To, V., Thomas, D., & Thomas, A. (2020). Writing persuasive texts: Using grammatical metaphors for rhetorical purposes in an educational context. *Australian Journal of Linguistics*, 40(2), 139-159. <https://doi.org/10.1080/07268602.2020.1732867>
- Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Tour, E. (2017). Teachers' self-initiated professional learning through personal learning networks. *Technology, Pedagogy and Education*, 26(2), 179-192. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2016.1196236>
- Tracy, B., Reid, R., & Graham, S. (2009). Teaching young students strategies for planning and drafting stories: The impact of self-regulated strategy development. *The Journal of Educational Research*, 102(5), 323-332. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.5.323-332>
- Trust, T. (2012). Professional learning networks designed for teacher learning. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 28(4), 133-138. <https://doi.org/10.1080/21532974.2012.10784693>
- Trygstad, J. (1997, March 24-28). *Chaos in the classroom: an application of chaos theory* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED413289.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tsang, H. W. C., & Tsui, E. (2017). Conceptual design and empirical study of a personal learning environment and network (ple&n) to support peer-based social and lifelong learning. *Vine Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 47(2), 228-249. <https://doi.org/10.1108/VJIKMS-03-2017-0010>

- Tschofen, C., & Mackness, J. (2012). Connectivism and dimensions of individual experience. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 124-143. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1143>
- Tsigani, C., & Nikolakopoulou, A. (2018). Digital storytelling: a creative writing study in the foreign language classroom. *Educational Journal of the University of Patras Unesco Chair*, 5(2), 68-80. <https://doi.org/10.26220/une.2900>
- Underhill, J. W. (2009). *Humboldt, worldview and language*. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.3366/edinburgh/9780748638420.001.0001>
- Utecht, J., & Keller, D. (2019). Becoming relevant again: Applying connectivism learning theory to today's classrooms. *Critical Questions in Education*, 10(2), 107-119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1219672.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Van Manen, M. (2017). Phenomenology in its original sense. *Qualitative Health Research*, 27(6), 810-825. <https://doi.org/10.1177/1049732317699381>
- Varpio, L. (2018). Using rhetorical appeals to credibility, logic, and emotions to increase your persuasiveness. *Perspectives on Medical Education*, 7(3), 207-210. <https://doi.org/10.1007/s40037-018-0420-2>
- Vasiloaia, M. (2020). A linguistic analysis of headlines in advertising. *Economy Transdisciplinarity Cognition*, 23(1), 126-129. <https://www.proquest.com/openview/5e52e34f583f432c3e6f4b69a9f80120/> adresinden erişilmiştir.
- Verleghe, P. W., Fransen, M. L., & Kirmani, A. (2015). Persuasion in advertising: when does it work, and when does it not? *International Journal of Advertising*, 34(1), 3-5. <https://doi.org/10.1080/02650487.2014.994732>
- Voci, D. (2022). Logos, ethos, pathos, sustainability? About the role of media companies in reaching sustainable development. *Sustainability*, 14(5), 2591. <https://doi.org/10.3390/su14052591>
- Walls, D. M., & Vie, S. (2017). Social writing and social media: An introduction. In D. M. Walls & S. Vie (Eds.), *Social writing/social media: Publics, presentations, and pedagogies* (pp.3-13). The WAC Clearinghouse; University Press of Colorado. <https://doi.org/10.37514/PER-B.2017.0063.1.3>.
- Wang, L. (2019). The impact of computer-mediated contexts on interaction pattern of ESL learners in collaborative writing. *Technology, Pedagogy and Education*, 28(5), 547-562. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2019.1674183>
- Warlick, D. (2009). Grow your personal learning network: New technologies can keep you connected and help you manage information overload. *Learning & Leading with Technology*, 36(6), 12-16. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ831435.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Walter, N., & Cohen, J. (2019). When less is more and more is less: The paradoxical metacognitive effects of counterarguing. *Communication Monographs*, 86(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/03637751.2019.1580378>

- Wang, Z., Anderson, T., & Chen, L. (2018). How learners participate in connectivist learning: An analysis of the interaction traces from a cMooc. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 19(1), 44-67. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v19i1.3269>
- Wangerin, P. T. (1993). Multidisciplinary Analysis of the Structure of Persuasive Arguments. *Harvard Journal of Law & Public Policy*, 16(1), 195-239. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415531> adresinden erişilmiştir.
- Warren, K., Franklin, C., & Streeter, C. L. (1998). New directions in systems theory: Chaos and complexity. *Social Work*, 43(4), 357-372. <https://doi.org/10.1093/sw/43.4.357>
- Warschauer, M., & Kern, R. G. (2000). *Network-based language teaching: Concepts and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524735>
- Warschauer, M. (2007). The paradoxical future of digital learning. *Learning Inquiry*, 1(1), 41-49. <https://doi.org/10.1007/s11519-007-0001-5>
- Weber, K., Martin, M. M., & Corrigan, M. (2006). Creating persuasive messages advocating organ donation. *Communication Quarterly*, 54(1), 67-87. <https://doi.org/10.1080/01463370500270413>
- Weenig, M. W., & Midden, C. J. (1991). Communication network influences on information diffusion and persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61(5), 734-742. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.61.5.734>
- Weggen, C. C., & Urdan, T. A. (2000). *Corporate e-learning: Exploring a new frontier*. WR Hambrecht + Co. https://cclp.mior.ca/Reference%20Shelf/PDF_OISE/Corporate%20e-learning.pdf adresinden erişilmiştir.
- Weiand, A., Barcellos, P.S.C.C., & Reategui, E. B. (2022). Pieces of Knowledge: connectivist maps as allies of language learning. *Revista tempos e Espaços em Educação. São Cristovão*, 15(34), e17616. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17616>
- Weichhart, G. (2013). The learning environment as a chaotic and complex adaptive system. *Systema: Connecting Matter, Life, Culture and Technology*, 1(1), 36-53. <https://www.researchgate.net/profile/Georg-Weichhart/publication/237047512> adresinden erişilmiştir.
- Welburn, E. & Eib, B.J. (2010). Imagining multi-roles in Web 2.0 distance education. In G., Veletsianos (Ed.), *Emerging technologies in distance education* (pp. 41-60). Athabasca University Press. <https://books.google.com.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Welsh, E. T., Wanberg, C. R., Brown, K. G., & Simmering, M. J. (2003). E-learning: Emerging uses, empirical results and future directions. *international Journal of Training and Development*, 7(4), 245-258. <https://doi.org/10.1046/j.1360-3736.2003.00184.x>
- Wertheimer, R., & Zinga, M. (1997, March 24-28). *Attending to the noise: Applying chaos theory to school reform* [Paper presentation]. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, United States. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408707.pdf> adresinden erişilmiştir.

- West, S., & Pope, A. (2018). Corporate kairos and the impossibility of the anonymous, ephemeral messaging dream. *Present Tense*, 6(3), 1-9. <https://www.presenttensejournal.org/past-issues/volume-6/> adresinden erişilmiştir.
- Wheeler, D. J. (2011, August 1-2). *Problems with skewness and kurtosis, part one*. Quality Digest Daily. <https://www.spcpress.com/pdf/DJW231.pdf> adresinden erişilmiştir.
- White, J. B. (1986). Thinking about our language. *Yale Law Journal*, 96 (1987), 1960-1983. <https://repository.law.umich.edu/articles/2089> adresinden erişilmiştir.
- Widodo, H. P., Budi, A. B., & Wijayanti, F. (2016). Poetry writing 2.0: Learning to write creatively in a blended language learning environment. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 13(1), 30-48. <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/> adresinden erişilmiştir.
- Wijekumar, K. K., Harris, K. R., Graham, S., & Lei, P. (2022). A teacher technology tango shows strong results on 5th graders persuasive writing. *Educational Technology Research and Development*, 70(4), 1415-1439. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10117-9>
- Wilding, R. D. (1998). Chaos theory: Implications for supply chain management. *The International Journal of Logistics Management*, 9(1), 43-56. <https://doi/10.1108/09574099810805735/>
- Wilkinson, M. H. (1997). Nonlinear dynamics, chaos-theory, and the “sciences of complexity”: their relevance to the study of the interaction between host and microflora. In P. J. Heidt, V. Rusch & D. Van Der Waaij (Eds.), *10th old-Herborn-University seminar monograph* (pp. 111-130). Inst Microecology & Biochem. <https://pure.rug.nl/ws/portalfiles/portal/3228539/> adresinden erişilmiştir.
- Williams, J. B., & Goldberg, M. (2005). The evolution of e-learning. In H. Goss (Ed.), *Balance, fidelity, mobility: Maintaining the momentum? Proceedings of the 22nd ascilite conference Brisbane* (pp. 725-728). Queensland University of Technology. <https://www.researchgate.net/publication/267835867> adresinden erişilmiştir.
- Williamson, B. (2013). *The future of the curriculum: School knowledge in the digital age*. The MIT Press. <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/26059> adresinden erişilmiştir.
- Wilson, E. J., & Sherrell, D. L. (1993). Source effects in communication and persuasion research: A meta-analysis of effect size. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21(2), 101-112. <https://doi.org/10.1007/BF02894421>
- Wilson, S. (2008). Patterns of personal learning environments. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 17-34. <https://doi.org/10.1080/10494820701772660>
- Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples, P., & Milligan, C. (2007). Personal learning environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of E-learning and Knowledge Society*, 3(2), 27-38. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/247>

- Wilson, S. R., & Morgan, W. M. (2003). Persuasion and families. In A. L. Vangelisti (Ed.), *Handbook of family communication* (1nd ed., pp. 447–471). Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/> adresinden erişilmiştir.
- Wimpenny, P., & Gass, J. (2000). Interviewing in phenomenology and grounded theory: Is there a difference? *Journal Of Advanced Nursing*, 31(6), 1485-1492. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01431.x>.
- Wingate, U. (2012). “Argument!” helping students understand what essay writing is about. *Journal of English for Academic Purposes*, 11(2), 145-154. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2011.11.001>
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2
- Wijekumar, K. K., Harris, K. R., Graham, S., & Lei, P. (2022). A teacher technology tango shows strong results on 5th graders persuasive writing. *Educational Technology Research and Development*, 70(4), 1415-1439. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10117-9>
- Wollman-Bonilla, J. E. (2004). Principled teaching to (wards) the test? Persuasive writing in two classrooms. *Language Arts*, 81(6), 502-511. <https://www.researchgate.net/publication/234717703> adresinden erişilmiştir.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., & Karabenick, S. A. (2005). Assessing academic self-regulated learning. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 251–270). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_16
- Wong, J., Baars, M., Davis, D., Van Der Zee, T., Houben, G. J., & Paas, F. (2019). Supporting self-regulated learning in online learning environments and moocs: A systematic review. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 35(4-5), 356-373. <https://doi.org/10.1080/10447318.2018.1543084>
- Wong, R. O. (1999). Retinal waves and visual system development. *Annual Review of Neuroscience*, 22(1), 29-47. <https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.22.1.29>
- Wróbel, S. (2015). Logos, ethos, pathos. Classical rhetoric revisited. *Polish Sociological Review*, 191(3), 401-421. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=287159> adresinden erişilmiştir.
- Yeh, S. S. (1998). Empowering education: Teaching argumentative writing to cultural minority middle-school students. *Research in the Teaching of English*, 33(1), 49-83. <https://doi.org/10.58680/rte19983912>
- Zajicek, M. (2007). *Web 2.0: hype or happiness?* In S. Harper & Y. Yesilada (Eds.), *Proceedings of the 2007 international cross-disciplinary conference on Web accessibility(W4A)* (pp. 35-39). Association for Computer Machinery Publications. <https://doi.org/10.1145/1243441.1243453>
- Zheng, B., Yim, S., & Warschauer, M. (2018). Social media in the writing classroom and beyond. In J. I. Lontas, M. DelliCarpini, D. D. Belcher & A. Hirvela (Eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp. 1-5). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0555>

- Zhou, C. (2018). Empirical study on the effectiveness of teaching model of college English writing within blended learning mode. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 18(5), 1060-1076. <https://doi.org/10.12738/estp.2018.5.009>
- Zillmann, D. (1972). Rhetorical elicitation of agreement in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 159–165. <https://doi.org/10.1037/h0032316>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862. <https://doi.org/10.3102/00028312031004845>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. <https://doi.org/10.3102/00028312023004614>
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2012). An essential dimension of self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (1st ed., pp. 1-30). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203831076>
- Zimmerman, D. W., & Zumbo, B. D. (1993). The relative power of parametric and nonparametric statistical methods. In G. Keren & C. Lewis (Eds.), *A handbook for data analysis in the behavioral sciences: Methodological issues*. (1st ed., pp. 481–517). Lawrence Erlbaum Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9781315799582>
- Zumbrunn, S., & Bruning, R. (2013). Improving the writing and knowledge of emergent writers: The effects of self-regulated strategy development. *Reading and Writing*, 26 (1), 91-110. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9384-5>
- Žmavc, J. (2021). Teaching rhetoric in primary school—towards modernization of society with classical techniques and practices. In N. Gutvajn, J. Stanišić & V. Radović (Eds.), *Problems and perspectives of contemporary education* (pp. 76-96). Institute for Educational Research, Belgrade, Serbia. <https://ipir.ipisr.org.rs/bitstream/> adresinden erişilmiştir.
- Zuwerink, J. R., & Devine, P. G. (1996). Attitude importance and resistance to persuasion: It's not just the thought that counts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 931-944. <https://psycnet.apa.org/buy/1996-01753-003> adresinden erişilmiştir.

EKLER

EK - 1. Anadolu Üniversitesi Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 15.02.2024

Protokol No: 697737

Tarih: 26.02.2024



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Bağlantıcılık Temelli Kişisel Öğrenme Ağı Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerisine Etkisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI
TEZ YAZARI:	Seda KIVRAK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Milli Eğitim Bakanlığı Uygulama İzni

Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 07.05.2024-729980



T.C.
ESKİŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-88074293-605.01-101702602

06.05.2024

Konu : Seda KIVRAK'ın Araştırma İzni

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik Yazı İşleri Müdürlüğü)

- İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 1563890 (2020/2) sayılı "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesi.
b) 22.03.2024 tarihli ve 714864 sayılı yazınız.
c) Valilik Makamının 03.05.2024 tarihli ve 101596679 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Seda KIVRAK'ın, Prof. Dr. Şerife Dilek BELET BOYACI danışmanlığında yürüttüğü "Bağlantıcılık Temelli Kişisel Öğrenme Ağı Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerisine Etkisi" başlıklı tez çalışmasına ilişkin ilgi (b) yazınız ve ekleri ile istenilen müdürlüğümüze bağlı okul ve kurumlarda anket yapma izni talebine ilişkin valilik makamından alınan ilgi (c) olur ekte gönderilmiş olup Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesinin 25 inci maddesi gereği çalışmada ekteki imzalı ve mühürlü ölçme araçlarının kullanılması hususunda;

Bilgilerinizi arz ederim.

Sinan AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (c) Valilik Oluru (1 Sayfa)
- 2-Araştırma ve Değerlendirme Formu (2 Sayfa)
- 3-Ölçme Araçları (4 Sayfa)

EK-3. Veli Onam Formu

Veli Onam Formu

Sayın Veli,

Bu çalışma, “Bağlantıcılık Temelli Kişisel Öğrenme Ağı Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerisi” başlıklı bir araştırma çalışması olup bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisine etkisini belirlemek ve öğrencilerin bu süreci nasıl deneyimlediklerini ortaya çıkarmak amacını taşımaktadır. Çalışma, Seda Kıvrak tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile bağlantıcılığın temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ikna edici yazma eğitimine nasıl uygulandığının ve etkisinin neler olduğu belirlenerek alan yazındaki boşluğa ışık tutulacaktır.

- Velisi olduğunuz öğrencinin çalışmaya katılımı gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sıralı açıklayıcı karma araştırma yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- Araştırmada öğrencilerinizin isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde öğrencinizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Yarı yapılandırılmış görüşmeyle toplanan veriler ses kaydı yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde öğrencinize rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılım sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederse çalışmadan istediği zamanda ayrılabilir. Çalışmadan öğrencinizin ayrılması durumunda toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Veli onay formunu okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

EK- 3. (Devam) Veli Onam Formu

***Velisi bulunduğum sınıfı numaralı.....'in yukarıda
açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.***

...../...../.....

İmza:

Velinin Adı-Soyadı:

Telefon Numarası:



EK-4. Öğretmen Onay Formu

Öğretmen Onay Formu

Sayın Öğretmen,

Öncelikle yapacağım bu çalışmaya gösterdiğiniz ilgi ve bana ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Bu form, araştırmanın amacını ve öğrencinizin bir katılımcı olarak haklarını tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu araştırmanın amacı, “Bağlantıcılık Temelli Kişisel Öğrenme Ağlarının İkna Edici Yazma Becerisine Etkisi” adlı doktora tez çalışması için belirlenen amaç öğrencilerin bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı yazma etkinliklerine ilişkin deneyimlerine yönelik görüşlerini almaktır.

Öğretmeni bulunduğunuz öğrenci grubunun araştırmama gönüllü olarak katılımının ve dile getireceği görüşlerin, bu çalışmaya ışık tutacağına inanıyorum. Araştırmamın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasında ortaya çıkabilecek olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmenin ses kaydını almak istiyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel bir veri olarak bu çalışma için kullanılacak ve bunun dışında hiçbir amaçla kullanılmayacaktır. Öğrencinizin ya da sizin isteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecek ya da size teslim edilecektir. Öğrencinizin ismi bu araştırmada kullanılmayacak, yerine takma bir isim kullanılabilir. Öğrenci istediği zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilir. Bu durumda yaptığımız kayıtları ve yazılan raporları size teslim edeceğim.

Bu sözleşmeyi okuyup, bu araştırmaya velisi bulunduğunuz öğrencinin gönüllü olarak katıldığına ve araştırma kapsamında benim size verdiğim güvenceye ilişkin olarak bu formu imzalamanızı rica ediyorum. Bu sözleşmeyi okuyarak imzaladığınız için teşekkür ederim.

Araştırmacı:

İletişim Bilgileri:

Öğretmeni bulunduğum sınıfı öğrencilerinin yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

...../...../.....

İmza:

GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “Bağlantıcılık Temelli Kişisel Öğrenme Ağı Etkinliklerinin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerisi” başlıklı bir araştırma çalışması olup bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisine etkisini belirlemek ve öğrencilerin bu süreci nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek amacını taşımaktadır. Çalışma, Seda Kıvrak tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile bağlantıcılığın temelli kişisel öğrenme ağı etkinliklerinin ikna edici yazma eğitimine nasıl uygulandığının ve etkisinin neler olduğu belirlenerek alan yazındaki boşluğa ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, sıralı açıklayıcı karma araştırma yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler ses kaydı yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı araştırmacıya yöneltebilirsiniz.

EK- 5. (Devam) Gönüllü Katılım Formu

Araştırmacı:

İletişim bilgileri:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tarih:

İmza:

X X X X X

EK-6. İkna Edici Yazma Rubriği

İKNA EDİCİ YAZMA RUBRİĞİ

İKNA EDİCİ YAZMA RUBRİĞİ

	Çok İyi (4)	İyi (3)	Geliştirilebilir (2)	Zayıf (1)
Fikirler	Yazıda konuyla ilgili odaklanılmış, açık ve net bir iddia ileri sürülmüştür. İddianın neden tartışmalı olduğu açıklanmıştır. Yazarın iddia hakkındaki kişisel görüşü ifade edilir. İddia hakkında güncel ve doğru fikirler sunulur	Yazıda konuyla ilgili bir iddia ileri sürülür. İddianın neden tartışmalı olduğu açıklanmamıştır. Yazarın iddia hakkındaki kişisel görüşü ifade edilir. İddiayla ilgili doğru olan ancak güncel olmayan fikirler sunulur	Yazıda bir iddia ileri sürülür. İddia konuyla ilişkisizdir aynı zamanda açık ve anlaşılır değildir. Yazarın kişisel görüşü belirtilmez. Sadece bilgi verilir. Neden tartışmalı olduğu açıklanmamıştır. İddiayla ilgili güncel ve doğru olmayan fikirler sunulur	Yazıda herhangi bir iddiada bulunulmaz. Yazarın kişisel görüşü belirtilmez. Sadece konuyla ilgili ifadelere yer verilir. Konuyu ifade eden kelime veya kelime gruplarına yer verilir. İddiayı destekleyecek güncel ve doğru fikirlere yer verilmez.
İçerik	Yazıda yazma konusunun dışında çıkılmamıştır. Okuyucuları ikna edecek ilgi çekici ve konuyla ilgili başlık kullanılmıştır. Ana fikre uygun örnek ve açıklamalara yer verilir	Yazıda nadiren yazma konusunun dışına çıkmıştır. Konuyla ilişkili olan bir başlık kullanılmıştır. Ana fikre uygun olmayan örnek ve açıklamalara bazen rastlanır	Yazıda genellikle yazma konusunun dışına çıkmıştır. Konuyla ilgisiz bir başlığa yer verilmiştir. Çoğunlukla ana fikirle tutarsız örnek ve açıklamalara yer verilmiştir	Yazı yazma konusunun tamamen dışına çıkmıştır. Yazıda bir başlığa yer verilmemiştir. Ana fikirle tutarsız ve ilişkisiz örneklere yer verilmiştir.
Destekleme-Çürütme	Yazıda iddiasını desteklemek için açık, doğru ve yeterli nedenler sunulur. 3 ya da daha fazla neden iddiayı destekleyecek şekilde ilişkili kanıtlarla sunulur. İddiaya yönelik karşıt bakış açılarını tahmin edilir. Karşıt bakış açılarını çürütmek için kanıtlar gösterilir	Yazıda iddiayı desteklemek için açık, doğru ve yeterli nedenler sunulur. 3'ten daha az neden sunulur ancak destekleyecek kanıtlar sınırlıdır. İddiaya yönelik karşıt bakış açılarını açıklanır. Karşıt bakış açılarını çürütecek kanıtlar gösterilmez	Yazıda iddiayı desteklemek için 2 ya da daha az neden gösterilir. Kanıtlar sınırlıdır ya da sunulan nedenlerle ilişkili değildir. Nedenler açık ve net değildir. İddialarla ilişkisizdir. Karşıt bakış açılarını açıklanmamıştır	Yazıda iddiayı destekleyecek nedenler yoktur. Gösterilen nedenler doğru değildir. Nedenler açık değildir. Kanıtlara yer verilmez.
Hedef Kitle	Hedef kitle özellikleri tam olarak belirlenmiştir. Sebep ve kanıt sunulurken hedef kitlenin değer ve beklentileri çoğunlukla dikkate alınır. Hedef kitleyi ikna etmede, yönlendirmede yeterli sebep ve kanıt sunulur	Hedef kitle özelliklerinin çoğu belirlenmiştir. Sebep ve kanıt sunulurken hedef kitlenin değer ve beklentileri nadiren dikkate alınır. Hedef kitleyi ikna etmede, yönlendirmede sınırlı sebep ve kanıt sunulur	Hedef kitle özellikleri kısmen belirlenir. Sebep ve kanıtlar hedef kitlenin değer ve beklentileri dikkate alınmadan sunulur. Hedef kitleyi ikna etme ve yönlendirmede yetersiz sebep ve kanıt sunulur	Hedef kitle özellikleri belirlenmemiştir. Hedef kitlenin değer ve beklentileri dikkate alınmaz. Hedef kitlenin ilgisini çekme, yönlendirme ve ikna etmek için sebep ve kanıt sunulmaz.
Organizasyon	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri açık ve nettir. Tüm bölümler iddiayı destekleyecek biçimde detaylandırılmıştır. Giriş bölümünde iddia okuyucunun ilgisini çekecek biçimde açık ve net olarak belirtilmiştir. Gelişme bölümü sebep ve kanıtlarla detaylandırılmıştır. Sonuç	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yer alır. Giriş bölümünde iddia açıklanır. Gelişme bölümü sebep ve kanıtlarla detaylandırılmıştır ancak sınırlıdır. Paragraflar iddiayla ilişkili ve tutarlıdır.	Giriş ve sonuç bölümleri yer alır ancak gelişme bölümü belirli değildir. Bölümler iddiayla ilişkilidir ancak detaylandırılmaz. Sebep ve kanıtlarla detaylandırılmış gelişme bölümü yer almaz. Bazen konu dışına çıkan paragraflara yer verilir	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yer almaz. Sadece konuyla ilgili cümleler yer alır. Birbiriyle ilişkisiz ayrı fikirler vardır. Paragraf yapısına rastlanmaz. Yazı amaçlı bir şekilde organize edilmemiştir

EK-6. (Devam) İkna Edici Yazma Rubriği

Dil ve Anlatım	Anlatım açık, anlaşılır ve nettir. Dilin kullanımı iddianın detaylandırılmasını destekler Yazar anlatımda okuyucuyla doğrudan konuşur Okuyucunun ilgisini çeken ve yönlendiren anlatımla sunulur Akıcı bir anlatım vardır	Anlatım açık ve anlaşılırdır Dilin kullanımı açık ve anlaşılırdır ancak iddiayı detaylandırmada sınırlıdır Anlatım okuyucunun anlamasını kolaylaştırır	Anlatım yazının anlaşılmasını bazen zorlaştırır. Anlatımda okuyucunun ilgisini çekme ve yönlendirme amacı yoktur Yazarın kendine özgü anlatımı yerine tanımlama ve bilgiler yer alır.	Anlatım yazının anlaşılmasını engeller Açık ve anlaşılır değildir Okuyucunun ilgisini çekme ve yönlendirme amacı yoktur Akıcı değildir birbiriyle ilişkisiz ve tutarsız ifadeler yer verilir
Kelime Seçimi	Betimleyici ve açıklayıcı kelimeler kullanılır Konuyla ilgili teknik kelimeler ve sembolik dil kullanılır Kelime kullanımı iddiayı detaylandırır ve destekler Kelimeler bağlamında doğru kullanılmıştır.	Betimleyici kelimeler az kullanılır Genellikle sıradan kelimeler yer alır Konuyla ilgili teknik kelimeler sınırlıdır Kelimeler bağlamında doğru kullanılmıştır	Sıradan kelimelere yer verilir Teknik kelimeler ve sembolik dil kullanılmaz. Kelimeler bazen yanlış kullanılmıştır. Kullanılan kelimeler iddiayı detaylandırmaz	Kelime kullanımında tekrara düşülür Sıradan ve basit kelime grupları yer alır. Kelime kullanımında yanlışlar vardır Kelimeler iddiayı açık ve net olarak açıklamaz
Cümle Yapısı	Basit yapı cümlelere az yer verilir. Çoğunlukla çeşitli cümle yapıları kullanılır Cümleler akıcı, anlaşılır ve nettir Dilbilgisi açısından cümleler doğrudur	Cümleler açık ve anlaşılırdır Sıklıkla basit yapı cümlelere yer verilir Çeşitli cümle yapılarına bazen yer verilir Anlaşılması kolay cümlelere yer verilir Dilbilgisi açısından doğru olmayan cümlelere nadiren yer verilir	Basit yapı ve kısa cümleler yer alır. Bazen dilbilgisi açısından doğru olmayan anlamsız cümlelere yer verilir Çeşitli cümle yapıları yerine tek tip cümle yapısı kullanılmıştır	Cümleler metni anlaşılmaz kılar. Çoğunlukla tek kelimelik ya da basit kelime gruplarından oluşan ifadeler yer verilir Tamamlanmamış cümlelere yer verilir Cümleler anlamsızdır ve yanlışlar içerir
Yazım ve İmla	Metinde yazım ve noktalama yanlışları yoktur Metnin akıcılığını kolaylaştıracak şekilde bağlamına uygun olarak noktalama işaretleri kullanılır Metinde dilbilgisi yanlışları yer almaz. Yazının tamamı okunaklıdır. Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar yer alır	Metinde yazım ve noktalama yanlışları yok denecek kadar azdır. Metnin anlaşılmasını ve akıcılığını engellemez Yazı nadiren okunaksızdır okuyucunun anlamasını etkilemez. Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluk bırakılmıştır	Metinde yazım ve noktalama yanlışları yer alır Bazen metnin anlaşılmasını ve akıcılığını engeller Yazı okuyucunun anlamasını etkileyecek derecede okunaksızdır Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluk bırakılmamıştır	Metin yazım, noktalama ve dilbilgisi kuralları dikkate alınmadan oluşturulmuştur. Metinde tamamen yazım ve noktalama yanlışları görülür ve akıcılığı bozar. Yazı okunaksızdır okuyucu tarafından anlaşılmaz Paragraf ve satır aralarındaki boşluklar yazının okunmasını engeller

EK-7. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Bu görüşme formunda “bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağlarının ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerisine etkisi” adlı doktora tezinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin bağlantıcılık temelli kişisel öğrenme ağı etkinlikleriyle gerçekleştirilen ikna edici yazma eğitimine yönelik deneyimlerini belirlemek amacıyla deney grubu öğrencilerine yönelik sorular yer almaktadır.

1. Sınıfta gerçekleştirdiğimiz etkinliklerde neler deneyimlediğinizi anlatır mısınız?
2. Yazma etkinliklerinde kişisel öğrenme ağlarınızı nasıl oluşturdunuz?
3. Kişisel öğrenme ağı oluşturmaınızın yazma becerinize etkisi nelerdir?
4. Kişisel öğrenme ağlarını yazmada kullanmanız okuyucularınızı ikna etmenizi nasıl etkiledi?
5. Kişisel öğrenme ağlarını nitelendirmek isterseniz hangi kelimelerle nitelendirirsiniz?

Sevgili öğrenciler,

Aşağıdaki sorular üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde bir reklam metni, ikinci bölümde bir mekanı tanıtacak broşür ve üçüncü bölümde ise kısa bir mektup yazmanız istenmektedir.



1. Bir çikolata markanız olduğunu düşünün. Aşağıdaki boşluğa çikolata markanızın adınıda olduğu bir reklam metni yazınız.



2. Aşağıdaki boşluğa gezdiğiniz (hayanat bahçesi, çocuk müzesi, tarihi mekan) bir yeri tanıtan yazı yazınız.

EK- 8. (Devam) İkna Edici Yazma Ön Test ve Son Test Formu



3. Ailenizi bir telefon almaları için ikna etmeniz gerekiyor. Aşağıdaki boşluğa ailenizi bir telefon alması için ikna edecek kısa bir mektup yazınız.

A large dashed rectangular box intended for writing a persuasive letter to convince family members to buy a phone.

Ders Planı Bölüm 1

Yazma Eğitiminde Bağlantıcılık Temelli Kişisel Öğrenme Ağı Etkinlikleri

BÖLÜM 1: “REKLAMINDA FARK YARAT”

Sınıf: 4

Ders: Türkçe

Tema: Bilim ve Teknoloji

Kazanımlar:

Dinleme

- Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir. Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular (ne, kim, nerede, nasıl, neden ve ne zaman) yöneltir.
- Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.

a) Öğrencilere medya metinleri (reklam, kamu spotu vb.) dinletilerek/izletilerek bunların hedef kitlesi ve amacı hakkında çıkarımda bulunmaları sağlanır.

Konuşma

- Hazırlıksız konuşmalar yapar.

Okuma

- Medya metinlerini değerlendirir. Farklı türdeki medya metinlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitlesi hakkında görüş bildirilmesi sağlanır.

Yazma

- Bir ürünü tanıtan reklam metni yazar
- Yazma stratejilerini uygular.
- Yazdıklarını düzenler.
- Yazdıklarını paylaşır.
- Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.

Metin türü: Reklam Metni

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Stop-Dare Tekniği, Tartışma, Soru-Cevap

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç, Gereç ve Kaynaklar: “Whatsapp”, “Google”, “Youtube”, etkinlik için hazırlanan çalışma kağıtları.

EK- 9. (Devam) Ders Planı-Bölüm 1

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri

A. HAZIRLIK

1. Ön Hazırlık: Öğretmen süreç boyunca kullanacağı tüm materyalleri sınıf içinde hazır bulundurur.

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğretmen derse başlangıçta öğrencilere bir markaya ait ürün getirerek bu markaya ait reklam izleyip izlemediklerini sorar. Bu ürünün onlarda neler çağrıştırdığı söylemelerini ister. Daha sonra izledikleri reklamlardan örnek vermelerini ister.

b. Metni tanıma ve tahmin etme: İzlenen reklamlarla ilgili çalışma kağıdındaki soruları cevaplamalarını ister. “Etkinlik” uygulanır.

c. Amaç Belirleme: “Öğretmen bu derste bir ürüne ilişkin reklam metni yazacağız ve bu reklama ilişkin taslaklarımızı oluşturacağız” der.

d. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme: Öğretmen “Bu derste reklamlar hakkında tartışmalar yapacağız, gruplar oluşturarak yazma planlarımızı yapacağız ve yazar ağı haritamızı oluşturacağız” der.

B. ANLAMA

1. Dinleme ve Okuma

a. Dinleme: Öğretmen öğrencilere “Şimdi sık karşılaştığımız bazı reklamları izleyeceğiz” der. Daha sonra öğrencilere “Youtube” uygulaması üzerinden 5 markaya ait reklam izletilir. İzleme sonrasında öğrencilerle “Etkinlik 1” uygulaması yapılır. Çalışma kağıdındaki soruların cevaplandırılması istenir.

b. Okuma: Öğretmen öğrencilere reklam metni verir “Size bir ürün hakkında reklam metni sunacağım. Bu reklam metnini okuyarak reklamın konusu ve kime yönelik yapıldığını belirleyiniz” der. Okuma sonrası reklam metninin içeriği hakkında konuşulur.

C. GÜNLÜK HAYATLA İLİŞKİLENDİRME

Öğrencilerin evlerinde olan ürünlere ilişkin reklam filmlerinden bazılarını izlemeleri ve neden o ürünü satın aldıklarını düşünmeleri istenir.

D. ANLATMA

1. Konuşma ve Yazma

a. Konuşma: Öğretmen öğrencilerden kendi markalarının tanıtımını yapmalarını ister. Tanıtım videolarını “Whatsapp” uygulamasını kullanarak gruplarında paylaşmalarını ister.

b. Yazma

Hazırlık

Öğretmen bu aşamada ilk olarak öğrencilere “Sizinle satın aldığınız ürünler ve markalar hakkında konuşalım” der. Öğrencilere evlerinde satın aldıkları ürünlerle ilgili hangi reklamları izledikleri ve hatırladıkları sorulur. Sonrasında bu ürünleri neden satın aldıklarını açıklamaları istenir. Öğretmen öğrencilere “Arkadaşınız bir ürün almak istiyor, hangi markayı almalı ve neden alması gerektiği konusunda onu ikna etmelisiniz” der. Sonrasında “Etkinlik 3” uygulanır. Öğrencilerden çalışma kağıdındaki boşlukları doldurması istenir. Hazırlığın ikinci aşamasında öğrencilere “Şimdi sizinle bir besin ürünün karıncalar tarafından ağlar üzerinden tanıtımı ve tüketiciye ulaştırılması sürecinde karıncalara yardımcı olmanız gerekiyor” der. “Etkinlik 4” uygulanır. Böylece öğrenciler bir ürünün tanıtımına ilişkin ağlar üzerindeki dolaşımı oluştururlar.

Yazma

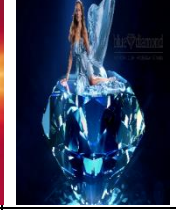
Bu aşamada öğrencilerden kendi markalarını ve reklam metinlerinin yazma taslaklarını oluşturmaları için “Benim Markamı Almalısın” ve “Seni İkna Etmeme İzin Ver” etkinliğini uygular. Etkinliğin ilk aşamasında çalışma kağıdına markasının neden seçilmesi gerektiğini ilişkin nedenleri yazması istenir. Burada öğrencilerden ürünlerinin avantajlarını sunması özelliklerini betimlemeleri istenir. İkinci aşamada öğrencilerin ürünleriyle ilgili slogan bulmaları ve reklam metinlerini oluşturmaları istenir. Burada öğrencilere yazılarında kullanmak üzere kelime bankası sunulur.

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Bu aşamada öğrencilerin reklam tanıtımlarına ilişkin yorum, beğeni ve ikna etme becerilerine ilişkin yazar günlüğü oluşturmaları istenir. Sonrasında kişisel yazar ağı haritalarını çizmeleri istenir.

EK- 9. (Devam) Ders Planı-Bölüm 1

ETKİNLİK-1

REKLAM					
Reklam Adı					
Verilen Ana Mesaj					
Yaş Grubu					
Kültürel Grup					
Fikri Destekleyen Kanıt					

ETKİNLİK 2

MARKALAR

TADIM

”Yıllar yıllar önce, daha ortada bilgisayarlar internetler yokken Türkiye’nin kocaman bir sosyal ağı vardı. Mesela arkadaşlık isteği böyle yapılırdı. Takip etsem ve takibi bırakma çoktan bulunmuştu. Her altın gününde mutlaka bir konu trend topik olurdu. Kimse kimseyi durup dururken dürtmezdi. Âmâ tıpkı bugünkü gibi tadımla ilgili bir paylaşım varsa bunu herkes beğenirdi. 1971 den beri Türkiye’nin en büyük sosyal ağı tadımla her anınız muhabbet dolu, sevgi dolu.

Tadım Türkiye’nin tadı tuzu.”

İPEK

O ipek kullanıyor. Parlak ve bakımlı saçlarını İpeğe borçlu Siz hem bu kadar iyi hem de bu kadar hesaplı Başka bir şampuan biliyor musunuz? Şampuanınıza servet ödemeyin. Yeni İpek Şampuan.

LİPTON

”Merhaba Türkiye... Biz Lipton olarak, 125 yılımızı bu işe verdik. Bütün dünyayı inceledik, kimse senin kadar çok çay içmiyor, Türkiye! Dünyanın her yerine gittik. Kimse senin gibi çay demleyemiyor, Türkiye! Tamam!.. Sen kazandın Türkiye... Rengi ateş kırmızısı mı olsun? Öyle yapıyoruz... Buram buram mı koksun? Kokacak Türkiye... Yumuşak içimli mi olsun? Olacak Türkiye... İşte yeni Lipton dökme çay...Çünkü sen herşeyin “iyisine” layıksın Türkiye... Bi çay daha Türkiye?...”

ETKİNLİK 3

Ad-Soyad: _____

Tarih: _____



Marka

Ürün nedir? _____
Kimi ikna edeceğim? _____
Neden o markayı almalıyım? _____

Neden

Örnek

Neden

Örnek

Sonuç

Fikrini özetle: _____

EK- 9. (Devam) Ders Planı-Bölüm 1

ETKİNLİK 4:



Karıncaların diğer yuvaya ulaşması için aşağıdaki soruları yanıtlayınız

1) Arkadaşlarımızın adresini öğrenmek için onlara mesaj atmak istiyoruz. Hangisi kullanmalıyız?

- a) Whatsapp
- b) Youtube
- c) Google

2) Yuvanın adresine gitmek için aşağıdakilerden hangisini kullanmalıyız?

- a) Google Haritalar
- b) Instagram
- c) Youtube

3) Arkadaşlarımız internete bir video atmışlar izlemek için hangisini kullanmalıyız?

- a) Google
- b) Youtube
- c) Blog

4) Diğer yuvadaki arkadaşlarımızın paylaşımlarını beğenip, takip etmek istiyoruz. Hangisini kullanmalıyız?

- a) Google Haritalar
- b) Facebook
- c) Google

ETKİNLİK 5



BENİM MARKAMI SEÇ

Neden 1: Niçin markamı seçmelisin?

Benim markamı seçmelisin çünkü;

Neden 2: Niçin markamı

Benim markamı seçmen için diğer bir neden;

Konu:

***Bu Markette Benim
Markamı Almalısın***

Neden 3: Niçin markamı seçmelisin?

Benim markamı seçmelisin çünkü;

Neden 4: Eğer benim markamı seç

Eğer benim markam olan ürünü seçersen;

EK- 9. (Devam) Ders Planı-Bölüm 1

ETKİNLİK-6



Konu:

Fikir:

<i>İÇİN</i>	<i>ANCAK</i>	<i>Bana inan çünkü;</i>
❖	1)	
❖	2)	
❖	3)	
❖	4)	

SONUÇ

Ders Planı/Bölüm 2

**YAZMA EĞİTİMİNDE BAĞLANTICILIK TEMELLİ KİŞİSEL ÖĞRENME
AĞI ETKİNLİKLERİ**

BÖLÜM 2: “KÜRESEL ISINMA”

Sınıf: 4

Ders: Türkçe

Tema: Doğa ve Evren

Kazanımlar:

Dinleme

- Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler
- Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.
- a) Öğrencilere medya metinleri (reklam, kamu spotu vb.) dinletilerek/izletilerek bunların hedef kitlesi ve amacı hakkında çıkarımda bulunmaları sağlanır.

Konuşma

- Hazırlıklı konuşmalar yapar.

Okuma

- Görsellerden ve başlıktan hareketle okuyacağı metnin konusunu tahmin eder.
 - Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar.
- b) Öğrenciler metinde işaret edilen problem durumlarını tespit etmeleri ve bunlara farklı çözüm yolları bulmaları için teşvik edilir.

Yazma

- İkna edici mektup yazar.
- Yazma stratejilerini uygular.
- Yazdıklarını düzenler.
- Yazdıklarını paylaşır.

Metin türü: Mektup

EK- 10. (Devam) Ders Planı-Bölüm 2

Öğretme-Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Soru-cevap, POW-TREE tekniği, Tartışma, Buzz grupları

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç, Gereç ve Kaynaklar: “Whatsapp”, “Google”, “Youtube”, etkinlik için hazırlanan çalışma kağıtları.

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri

A. HAZIRLIK

1. Ön Hazırlık: Öğretmen süreç boyunca kullanacağı tüm materyalleri sınıf içinde hazır bulundurur.

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğretmen derse başlangıçta öğrencilere küresel ısınmayla ilgili sloganlar ve görseller gösterir. Sloganların kendileri için ne ifade ettiğini söylemelerini ister. Bu aşamada öğretmen küresel ısınmaya ilişkin öğrencilerin fikirlerini aldıktan sonra onların da bir slogan örnekleri vermelerini ister.

b. Metni tanıma ve tahmin etme: Dinleme metniyle ilgili izledikleri çizgi filmde öğretmen öğrencilere izledikleri çizgi filmin konusunun ne olduğunu tahmin etmelerini ve bu çizgi filme uygun başlık belirlemelerini ister.

c. Amaç Belirleme: “Öğretmen bu derste küresel ısınmayla ilgili çözüm önerilerimizi sunacağız ve çözüm önerilerimizle okuyucularımızı ikna edeceğimiz bir mektup yazacağız” der.

d. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme: Öğretmen “Bu derste küresel ısınma hakkında soru cevapla çözüm önerilerimize örnekler vereceğiz, okuyucularımızı ikna etmek için mektup planlarımızı oluşturacağız ve yazar ağı haritamızı oluşturacağız” der.

B. ANLAMA

1. Dinleme ve Okuma

a. Dinleme: Öğretmen öğrencilere “Şimdi küresel ısınmayla ilgili bir video izleyeceğiz” der. Daha sonra öğrencilere <https://www.youtube.com/watch?v=nf4TYa4zwHA> adresinden “Kral Şakir: Küresel Isınma” adlı video izletilir. Sonrasında öğretmen öğrencilerden izlenen çizgi filmde nelerin anlatıldığını ifade etmelerini ister.

b. Okuma: Öğretmen öğrencilere “Size küresel ısınmayla ilgili metin sunacağım. Bu metni okuyup içeriğe uygun slogan belirlemenizi ve metindeki sorunlara çözüm önerilerini getirmenizi istiyorum” der. Öğrenciler grup oluşturur ve çözüm önerilerini paylaşır.

C. GÜNLÜK HAYATLA İLİŞKİLENDİRME

Öğrencilerin çevrelerinde gördükleri küresel ısınmanın etkilerini, küresel ısınmayla beraber doğada ve hayatlarında nelerin değiştiğini belirlemeleri istenir.

D. ANLATMA

1. Konuşma ve Yazma

a. Konuşma: Öğretmen öğrencilerden şehirlerindeki yöneticilerden küresel ısınma ve iklim değişikliğiyle mücadelelerinde neler beklediklerine ilişkin “Etkinlik 1” uygulanır. Öğrenciler bu etkinliğe ilişkin kısa konuşma hazırlayarak “Whatsapp” uygulamasını kullanarak “Fısıltı” gruplarında paylaşmalarını ister.

b. Yazma

Hazırlık

Öğretmen bu aşamada ilk olarak öğrencilere küresel ısınma ve yenilenebilir enerji kaynaklarıyla ilgili görseller gösterir ve bunların ne ifade ettiğini sorar. Küresel ısınmayla ilgili olduğunu düşündükleri kelimeleri yazmaları istenir. Sonrasında yazacakları konu hakkında bilgi toplamak, paylaşmak için internetten yararlanacağı araçlara ilişkin “Çevre Aktivistinin Ağ Yolculuğu” adlı etkinlik çalışmasındaki soruları yanıtlamaları istenir. Hazırlık sürecinin ikinci aşamasında öğretmen öğrencilerin küresel ısınmayla ilgili fikirlerini belirtmeleri ve detaylandırmaları için “Fikrini Sen Seç” etkinliği uygulanır. Öğrencilerin küresel ısınmaya ilişkin fikirlerini belirtmelerini, nedenlerini açıklamaları sağlanır.

Yazma

Bu aşamada öğrencilerden şehirleri yönetenlere (belediye başkanı, vali, kaymakam) küresel ısınma, çözüm önerileri ve beklentileri hakkında yazma taslaklarını oluşturmaları için “Mektup Organizeleri” sunulur. İkinci aşamada “ 3 Adımda İkna Et” adlı kelime bankasından kelime seçmeleri istenir.

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

Bu aşamada öğrencilerin yazılarını değerlendirmesinde “POW-TREE” tekniği kullanılır. Bu aşamada “Seni İkna Ettim Mi?” adlı etkinlik uygulanır. Öğretmen öğrencilere “Şimdi size yazdığınız mektuplarda arkadaşınızın sizi ikna edip etmediğine ilişkin soruların yer aldığı soruları cevaplandırmanızı istiyorum” der. Böylece akran değerlendirmesi yoluyla yazarlar ikna edici yazılarına ilişkin geri dönüt sağlarlar. İkinci aşamada ise “Ağ Haritamı Çiziyorum” etkinliği yapılır.

EK- 10. (Devam) Ders Planı-Bölüm 2

ETKİNLİK 1

Öğrencinin Adı-Soyadı:

Tarih:

İYİ BİR BAŞKAN KÜRESEL ISINMA İÇİN NELER YAPMALI?

Benim fikrim
İyi bir başkan;

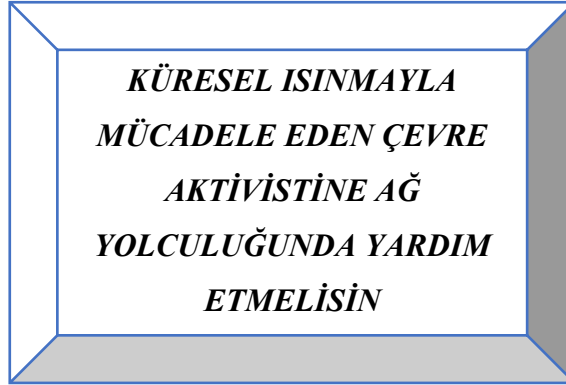
Küresel Isınmayı Önlemek
İçin

Çünkü;

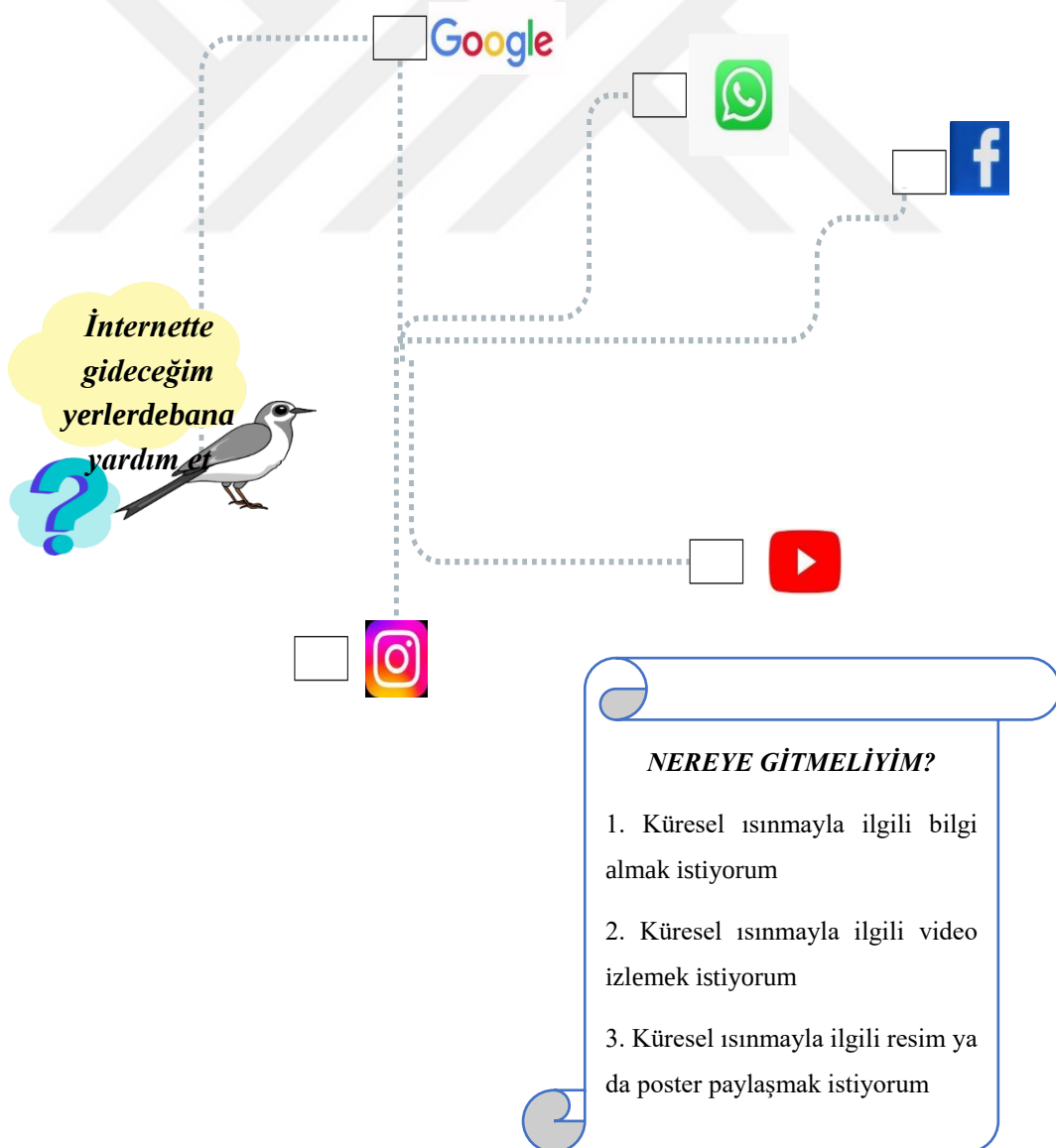
Çünkü;

Çünkü;

ETKİNLİK 2



Küresel ısınmayla mücadele etmek istiyorum. Aşağıdaki soruları cevaplandırarak internette nerelere gideceğimi bana gösterir misin?



EK- 10. (Devam) Ders Planı-Bölüm 2

ETKİNLİK 3

Fikir 1: Yenilenebilir enerji kaynakları doğa için faydalıdır	Fikir 2: Küresel ısınmanın nedeni insan kaynaklıdır	Fikir 3: Fosil yakıtlar doğaya zararlıdır
Senin fikrin nedir? Fikrine uygun emojiyi seç ve fikrini yaz.   	Senin fikrin nedir? Fikrine uygun emojiyi seç ve fikrini yaz.   	Senin fikrin nedir? Fikrine uygun emojiyi seç ve fikrini yaz.   
Fikrinin nedenleri nelerdir? 1. 2. 3.	Fikrinin nedenleri nelerdir? 1. 2. 3.	Fikrinin nedenleri nelerdir? 1. 2. 3.

EK- 10. (Devam) Ders Planı-Bölüm 2

ETKİNLİK 4



BENİ İKNA ET

Yazacağınız mektuba ilişkin bilgileri aşağıdaki boşlukları doldurarak belirtiniz.

Okuyucu Kim?
Konu Nedir?
Senin görüşün nedir?

Neden 1:	Neden 2:	Neden 3:

SONUÇ

3 ADIMDA İKNA ET

Okuyucularınızı ikna etmek için yazınıza aşağıdaki kelime bankasından seçeceğiniz kelimelerle başlayabilirsiniz.

**İKNA ETMEYE NEYLE
BAŞLAMAK İSTERSİN?
MENÜDEN SEÇMELİSİN**

SORULAR

Zamanı gelmedi mi?
Harekete geçecek misin?
İnanabiliyor musun?
Kim yapmaz ki?
Sen hiç.....yaptın mı?

KENDİ FİKRİNİ BİLDİRME

Benim fikrime göre
Bence
İnandığıma göre
Yapmalısın

**NEDENLERİNİ KELİME
BANKASINDAN SEÇİM
YAPARAK OLUŞTUR**

**SONUÇ
CÜMLELERİN
İÇİN**

Çünkü	Bundan dolayı
Örneğin	Ek olarak
Bu yüzden	Bunun için
Sebeplerden biri	

Sonuç olarak
Özetle
Bunun sonucunda
Gördüğünüz gibi

EK- 10. (Devam) Ders Planı-Bölüm 2

ETKİNLİK 6

☐ Konuyla İlgili Fikir

NEDENLER

☐

☐

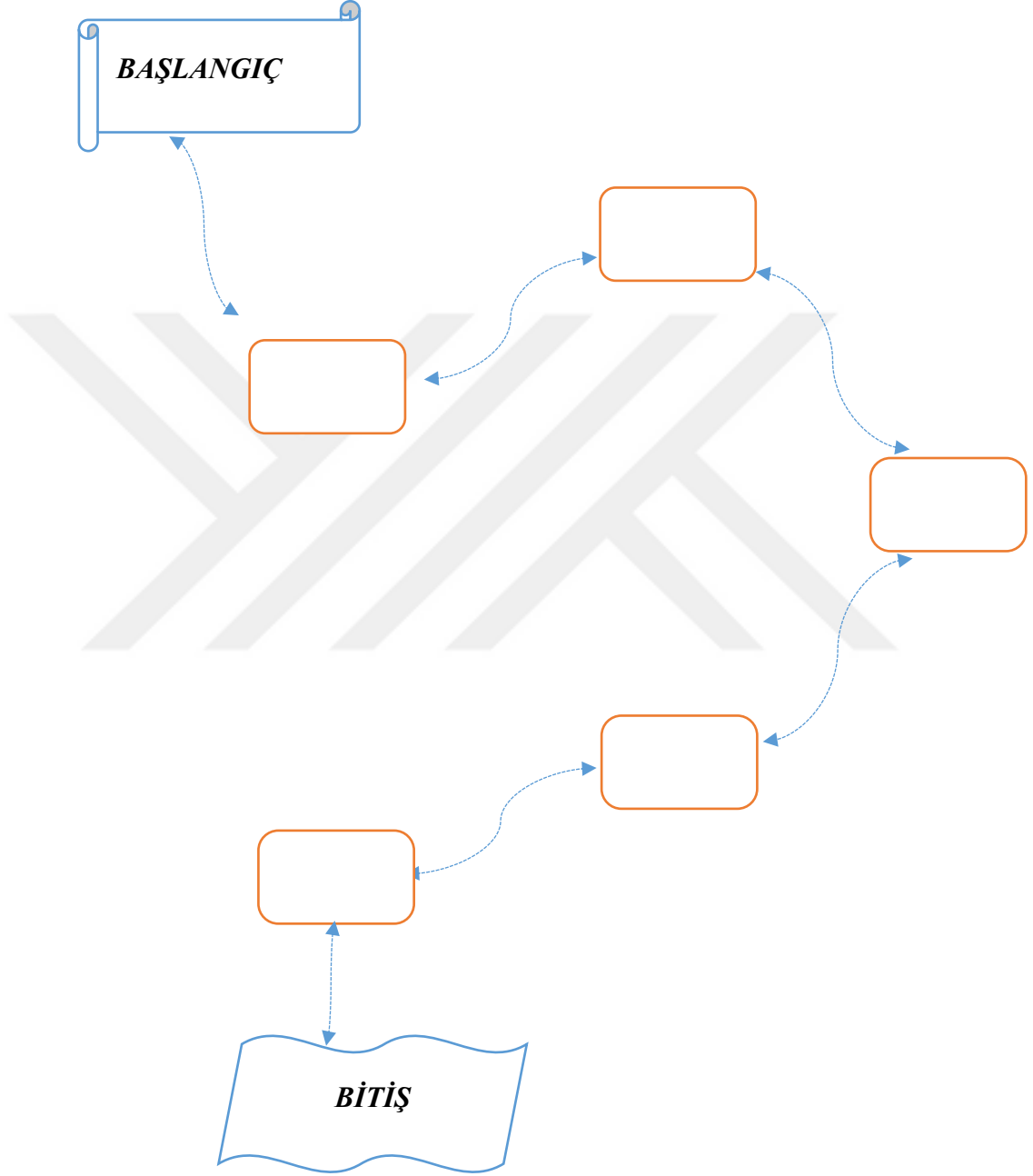
☐

KANITLAR

SONUÇLAR

☐ İkna Oldum/Olmadım

AĞ HARİTAMI ÇİZİYORUM



Ders Planı/Bölüm 3

YAZMA EĞİTİMİNDE BAĞLANTICILIK TEMELLİ KİŞİSEL ÖĞRENME

AĞI ETKİNLİKLERİ

BÖLÜM: “YAZARIN AĞ YOLCULUĞU”

Sınıf: 4

Ders: Türkçe

Tema: Çocuk Dünyası

Kazanımlar:

Dinleme

- Görselden/görsellerden hareketle dinleyeceği/izleyeceği metnin konusunu tahmin eder.
- Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatır.
- Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Konuşma

- Hazırlıklı konuşmalar yapar.
- Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılır.

Yazma

- Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatır.
- Bir mekanı anlatan broşür hazırlar
- İkna edici kısa metin yazar.
- Yazma stratejilerini uygular.
- Yazdıklarını düzenler.
- Yazdıklarını paylaşır.
- Yazdıklarını zenginleştirmek için çizim, grafik ve görseller kullanır.

Metin türü: Broşür (Kurgusal olmayan metin türü-Bilgilendirici metin türü) Öğretme-

Öğrenme Yöntem ve Teknikleri: Beyin fırtınası, grupta tartışma (fısıltı grupları), soru-cevap, STOP-DARE tekniği

Kullanılan Eğitim Teknolojileri, Araç, Gereç ve Kaynaklar: “Whatsapp”, “Blog”, “Google”, “Youtube”, etkinlik için hazırlanan çalışma kağıtları.

Öğrenme-Öğretme Etkinlikleri

A. HAZIRLIK

1. Ön Hazırlık: Öğretmen süreç boyunca kullanacağı tüm materyalleri sınıf içinde hazır bulundurur.

2. Zihinsel Hazırlık

a. Ön Bilgileri Harekete Geçirme: Öğretmen derse başlangıçta öğrencilere çocuk müzesi ile ilgili resimler gösterir. Resimlerle ilgili çıkarım yapmaları sağlanır. Daha önce çocuk müzesine ilişkin ne bildiklerine ilişkin açıklamalar yapmaları istenir. Bu aşama öğretmen beyin fırtınası tekniği kullanarak öğrencilerin çocuk müzesine ilişkin ön bilgilerini harekete geçirir. Bu süreçte “Etkinlik 1” uygulanır.

b. Metni tanıma ve tahmin etme: Dinleme metniyle ilgili çalışma kağıtlarında yer alan soruların cevaplanmasını istenir. Bu aşamada “Etkinlik 2” uygulanır.

c. Amaç Belirleme: “Öğretmen bu derste hayal ettiğimiz çocuk müzesini anlatacağız ve çocuk müzesiyle ilgili yazılarımıza ilişkin planlarımızı yapacağız” der.

d. Tür, Yöntem ve Teknik Belirleme: Öğretmen “Bu derste çocuk müzesi hakkında bildiğimiz birçok fikri tartışacağız, gruplar oluşturarak yazma planlarımızı yapacağız ve yazar ağı haritamızı oluşturacağız” der.

B. ANLAMA

1. Dinleme ve Okuma

a. Dinleme:

Öğretmen öğrencilere “Şimdi çocuk müzesi ile ilgili bir video izleyeceğiz” der. Daha sonra öğrencilere https://www.youtube.com/watch?v=7_Pl53KnN-o adresinden “Vlad ve Mama Dubai'deki çocuk müzesinde oynuyor” adlı video izletilir. Dinleme sonrası aşamada dinleme metnine yönelik çalışma kağıdındaki soruları yanıtlamaları istenir.

b. Okuma:

Öğretmen öğrencilere <https://www.hurriyet.com.tr/seyahat/cocuklar-dunyayi-kesfetsin42165208> adresinden haber metni gösterir ve “Size çocuk müzesi ile ilgili haber metni sunacağım. Bu metni okuyup içeriğe uygun başlık belirlemenizi istiyorum” der. Okuma sonrası metinle ilgili çalışma kağıdındaki soruların cevaplanması istenir.

C. GÜNLÜK HAYATLA İLİŞKİLENDİRME

Öğrencilerin çocuk müzelerine sanal ya da gerçek olarak ziyarette bulunmaları önerilir. Sanal müze gezileri konusunda öğrenciler teşvik edilir.

D. ANLATMA

1. Konuşma ve Yazma

a. Konuşma:

Öğretmen öğrencilerden Türkiye’de ya da dünyada bulunan çocuk müzelerinden birini seçerek tanıtımını yapmalarını ister. Tanıtım videolarını “Whatsapp” uygulamasını kullanarak gruplarında paylaşımlarını ister.

b. Yazma

Hazırlık

Öğretmen bu aşamada ilk olarak öğrencilere “Çocuk müzesi ile ilgili bilgi ve öneri alabileceğiniz araçlar, insanlar ve kaynaklar hakkında sizinle biraz konuşalım” der. Öğrencilerin çocuk müzelerine ilişkin fikirleri sorulur. Beyin fırtınası tekniği kullanılarak “Etkinlik 1” öğrencilerin müzelere ilişkin fikirleri yazmaları istenir. Sonrasında yazacakları konu hakkında bilgi toplamak, paylaşmak için internetten yararlanacağı araçlara ilişkin fotoğraflar gösterilir. Bu araçlardan hangilerinin kullanılabileceği tartışılır. Öğretmen daha sonra öğrencilere çalışma kağıdındaki adımları takip ederek yazar profili oluşturmalarını ister. Böylece öğrencinin ağırla dayalı bir yazar profili oluşturmaları sağlanır. Bu aşamada “Etkinlik 3” uygulanır. Bu profilin “Whatsapp” uygulaması üzerinden paylaşılacağı belirtilir. Hazırlık sürecinin ikinci aşamasında öğretmen öğrencilerin yazma süreçlerini planlamaları için “STOP –DARE” tekniğini kullanır. Bu kısımda “Beni İkna Et” adlı etkinlik uygulanır. “Beni İkna Et” adlı etkinlikte öğrencilerin tanıtmak ve arkadaşlarının gezmelerini istedikleri çocuk müzesine ilişkin iddialarını ve sebeplerini belirtmeleri istenir.

Yazma

Bu aşamada öğrencilerin yazma taslaklarını oluşturmaları için “Çocuk Müzeleri Yaratıyorum” etkinliğini uygular. Etkinliğin ilk aşamasında öğretmen öğrencilere “Fikrini Detaylarla Destekle” adlı çalışma kağıdı verilir. Burada öğrencilerden çocuk müzesini sıfatlarla betimlemeleri, çocuk müzesi gezmenin avantajları ve muhtemel çocuk müzesi gezmeme nedenlerini belirtmeleri istenir. Dersin ikinci kısmında “Çocuk Müzesi Yaratıyorum” konusuna ilişkin ikna edici broşür hazırlamaları istenir.

EK- 11. (Devam) Ders Planı-Bölüm 3

ÖLÇME ve DEĞERLENDİRME

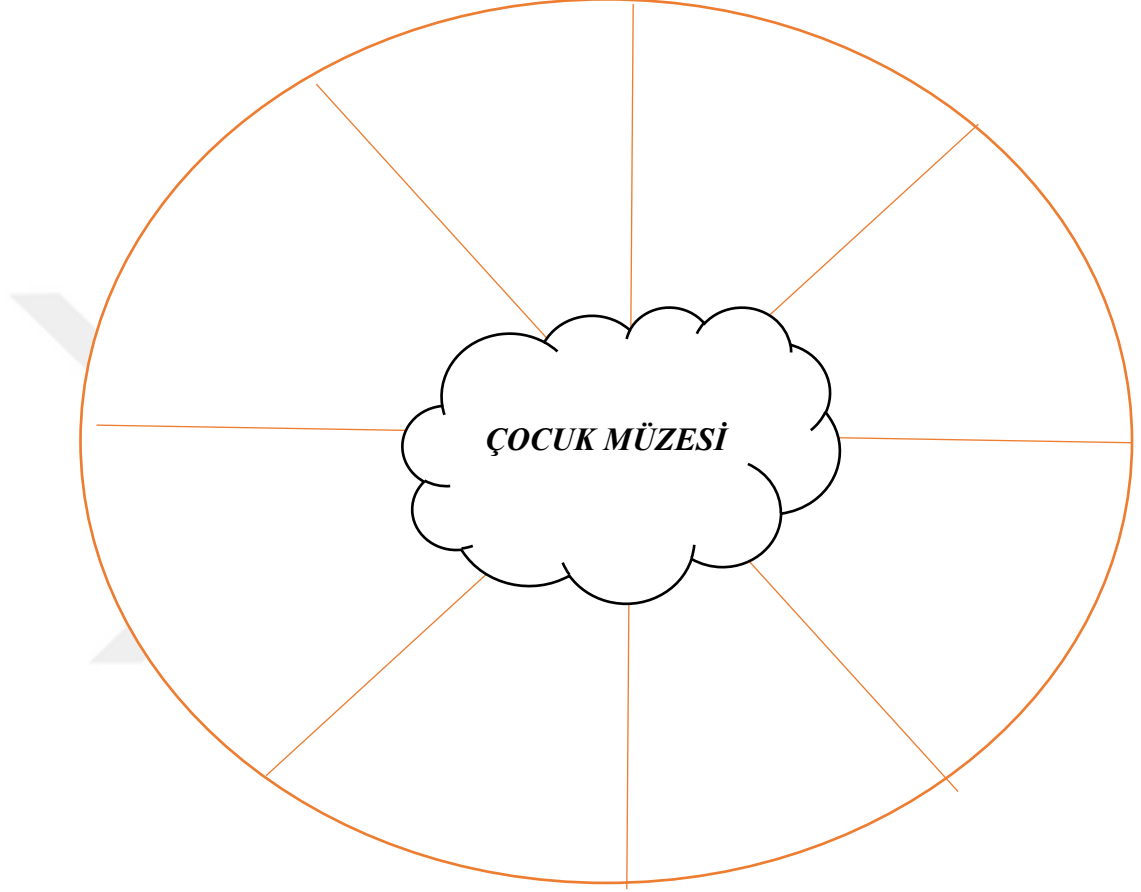
Bu aşamada öğrencilerin yazılarını kendilerinin değerlendirilmesi sağlanır. İlk aşamada “Yazarın Aynası” adlı etkinlik uygulanır. Öğretmen öğrencilere “Şimdi size yazma günlüklerinizi oluşturmanızda size yardımcı olacak çalışma kağıtları veriyorum. Buradaki soruları cevaplayınız” der. Öğrenciler çalışma kağıdındaki soruları cevaplar ve yansıtıcı günlüklerini yazarlar. Paylaşım yapmaları istenir.



EK- 11. (Devam) Ders Planı-Bölüm 3

ETKİNLİK 1

Çocuk müzesine ilişkin fikirlerinizi yazınız.



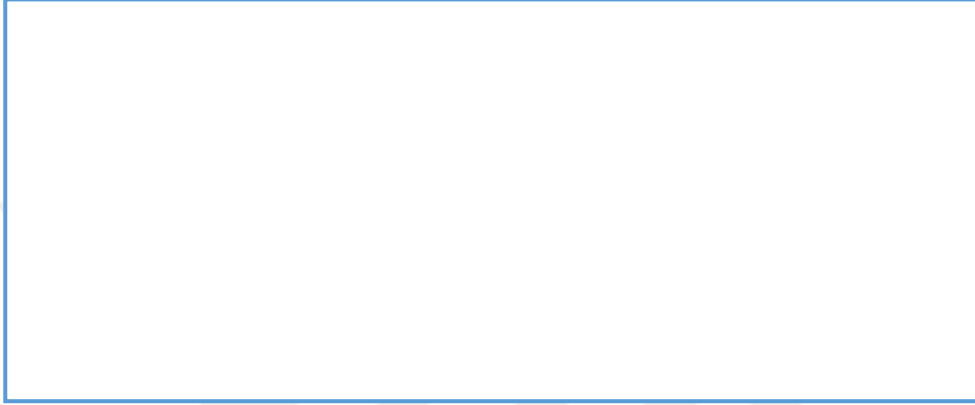
EK- 11. (Devam) Ders Planı-Bölüm 3

ETKİNLİK 2

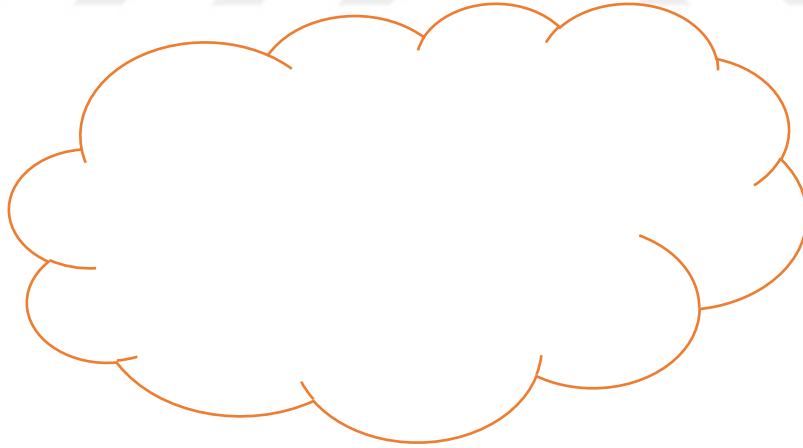
Öğrencilere “Vlad ve Mama Dubai'deki çocuk müzesinde oynuyor” adlı video izletilir.

Aşağıdaki soruları izledikleri videoya göre yanıtlamaları istenir.

1. “Derste anlatan bir video izledik” cümlesindeki boşluğu karşınızdaki kişinin anlayacağı şekilde doldurunuz.

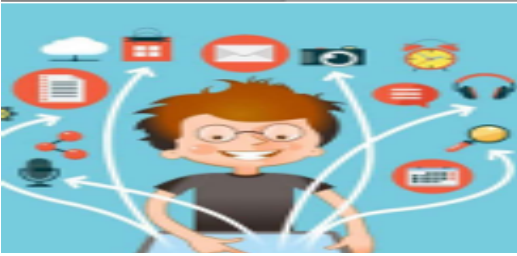


2. Derste izlediğimiz videoda eğer siz olsaydınız neler yaşayabileceklerinizi hayal edin. Bu durumda neler olurdu yazınız.



EK- 11. (Devam) Ders Planı-Bölüm 3

ETKİNLİK 3

YAZAR AĞINA BAŞLANGIÇ	
4. ADIM Özetle-Profilini Tanımla -Paylaş YAZARIN KARARI Ad-Soyad: Kullanıcı Adı: 	1. Adım Araçları Seç  Sosyal Medya Araçları
Film izlemek ☐ Konuyla ilgili paylaşım yapmak ☐ Kısa hikaye okumak ☐ Ailem ya da öğretmenimden bilgi almak ☐ 3. ADIM Etkinlikleri seç	Kişiler Sosyal medyadaki arkadaşları ☐ Grup arkadaşım ☐ Annem ya da babam ☐ Öğretmenim ☐ Deneyimli kişilerin paylaşımları ☐ 2. Adım Kişileri Seç

BENİ İKNA ET

Arkadaşlarını çocuk müzesini gezmeleri için ikna et. İddianı belirle. Sebeplerini yaz ve niçin bu sebeplerini seçtiğini açıklayınız.

Konunuz nedir?

Konu hakkındaki sizin fikriniz nedir?

Sebep 1:

Niçin? Sebebi Destekle

Sebep 2:

Niçin? Sebebi Destekle

Sebep 3:

Niçin? Sebebi Destekle

İDDİANI DETAYLARLA DESTEKLE

Konuyla ilgili fikrinizi
belirtiniz. Tanıtmak
istediğiniz çocuk

Benim fikrim

.....
.....
.....
.....
.....

Müzeye gitmelisin çünkü

.....
.....
.....
.....
.....

Gezdiğim müze

.....
.....
.....
.....
.....

Müzeye gitmeme nedenleri

.....
.....
.....
.....
.....

Sonuç

.....
.....
.....
.....
.....

ETKİNLİK 6



**YAZAR
AYNASI**

Çocuk müzesiyle ilgili yazma etkinliklerinizdeki yazarlık özelliklerinizi aşağıdaki soruları cevaplandırarak değerlendiriniz

Yazar olarak güçlü yönlerin neler?



Yazar olarak zayıf yönlerin neler?



GÜÇLÜ YÖNLER

ZAYIF YÖNLER

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Seda KIVRAK

Eğitim ve Mesleki Gelişimi:

- 2019: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Programı.
- 2014: Akdeniz Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.

Yayınları ve Bilimsel Faaliyetleri:

- Kıvrak, S., & Girmen, P. (2020). Üstbiliş stratejilerine dayalı dinleme etkinliklerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 325-343.