



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**DÖNGÜSEL ÖZ DÜZENLEME MODELİ'NİN TARTIŞMACI METİN
YAZMA EĞİTİMİNDE KULLANIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

EBRU DAŞTAN TOPÇU

DANIŞMAN

DOÇ. DR. HASAN BASRİ KANSIZOĞLU

BARTIN-2025



T.C.

BARTIN ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

**DÖNGÜSEL ÖZ DÜZENLEME MODELİ'NİN TARTIŞMACI METİN YAZMA
EĞİTİMİNDE KULLANIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EBRU DAŞTAN TOPÇU

JÜRİ ÜYELERİ

Danışman	:	Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU
Üye	:	Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ
Üye	:	Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ

BARTIN-2025

KABUL VE ONAY

Ebru DAŞTAN TOPÇU tarafından hazırlanan “DÖNGÜSEL ÖZ DÜZENLEME MODELİ’NİN TARTIŞMACI METİN YAZMA EĞİTİMİNDE KULLANIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI” başlıklı bu çalışma, 28.08.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ömer KEMİKSİZ

Üye : Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU

Üye : Doç. Dr. Muhammet MEMİŞ

Bu tezin kabulü Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun/...../2025 tarih ve 20...../.....-..... sayılı kararıyla onaylanmıştır.

Prof. Dr. Zafer CEYLAN
Enstitü Müdürü

BEYANNAME

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU danışmanlığında hazırlamış olduğum “DÖNGÜSEL ÖZ DÜZENLEME MODELİ’NİN TARTIŞMACI METİN YAZMA EĞİTİMİNDE KULLANIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI” başlıklı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

28.08.2025

Ebru DAŞTAN TOPÇU

ÖN SÖZ

Öğrenmek bitmeyen bir yolculuk. En zorlu yolculuğa çıktığım bu süreçte desteklerini esirgemeyen, niceliği değil niteliği savunan değerli danışman hocam Doç. Dr. Hasan Basri Kansızoğlu'na, benim için ilk meşaleyi yakan Prof. Dr. Serpil Özdemir hocama, lisans eğitimim boyunca hem sohbetini hem bilgisini cömertçe veren Doç. Dr. Ömer Kemiksiz hocama, dil bilinci geliştirme sürecime katkı sunan Prof. Dr. Sedat Balyemez hocama, yaratıcı yazma dersinde bizimle yazıp bana model olan ve unuttuğum yazma aşkımı ortaya çıkaran Doç. Dr. Arzu Çevik hocama teşekkürü borç bilirim. Bu sıfatlar değerli hocalarımı tam anlamıyla tanımlamasa da bir de sizlerin huzurunda kendilerine teşekkür etmek istedim. Bir diğer teşekkür ise değerli katkılarından ötürü Türkçe öğretmenliği bölümü araştırma görevlisi Ebubekir Eroğlu'na aittir.

Bu çalışmada değerlendirme sürecimi kolaylaştıran ve sıklıkla başvurduğum rubriğin sahibi Doç. Dr. Nilay Çağlayan Dilber hocama rubriği kullanmama izin verdiği için ayrıca çok teşekkür ederim.

Çalışmayı yürütmemde en büyük rolü değerli öğrencilerim üstlendi. 6/G sınıfı öğrencilerine ve süreçte desteklerinden ötürü sınıf öğretmenimize de teşekkür ediyorum.

Özel teşekkürü ise her zaman yanımda olan bilgisini ve sevgisini eksik etmeyen değerli eşim Furkan Kadir Topçu'ya etmeliyim. İyi ki varsın. İyi ki yanımdasın.

Değerli ailemi sona bıraktım. Çünkü onlara ne kadar teşekkür etsem az kalırdı. Beni motive eden değerli annem Gülten Daştan'a ve yola çıkmam için hadi diyen kıymetli babam İlhan Daştan'a teşekkür ederim. Ağabeyliğinin yanında arkadaşlığını da benden esirgemeyen canım Muhammed Ali Daştan'ı unutmak olmaz. Emeğiniz, güveniniz ve sevginiz için sonsuz teşekkür ederim. Arkamda olduğunuzu bilmek çok güzel. İyi ki varsınız.

Ebru DAŞTAN TOPÇU

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

DÖNGÜSEL ÖZ DÜZENLEME MODELİ’NİN TARTIŞMACI METİN YAZMA EĞİTİMİNDE KULLANIMI: BİR EYLEM ARAŞTIRMASI

Ebru DAŞTAN TOPÇU

Bartın Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU

Bartın-2025, sayfa: 249

Yazma, bireyin yaşamının her alanında ihtiyaç duyduğu temel dil becerilerinden biri olarak kabul edilmektedir. Bu beceri, genellikle bireyin eğitim hayatına başlamasıyla birlikte sistemli bir biçimde kazandırılmaktadır. Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesi, Türkçe eğitiminin temel amaçları arasında yer almaktadır. Yazma becerilerini desteklemek amacıyla okullarda çeşitli yazma etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Ancak bu etkinlikler, özellikle süre sınırlılığı ve belirli metin türlerine odaklanması gibi etkenler nedeniyle çoğu zaman yeterli düzeyde katkı sağlayamamaktadır. Bu durum, yazma öğretiminin planlı, yapılandırılmış ve sistematik bir şekilde yürütülmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, söz konusu çalışma, bilgilendirici metin türlerinden biri olan tartışmacı metnin öğretimine odaklanmayı amaçlamaktadır. Bu çalışmanın amacı, öz düzenleme modellerinden biri olan Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’nin, 6. sınıf öğrencilerine tartışmacı metin yazma öğretiminde kullanılabilirliğini araştırmaktır. Uygulama süreci, söz konusu model temel alınarak yapılandırılmış; buna ek olarak, tartışmacı metin öğretiminde tartışmacı yazma stratejilerinden de yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Bartın ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim gören, 15’i erkek ve 17’si kız olmak üzere toplam 32 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması yöntemi ile yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde ise ön test–son test, odak grup görüşmeleri, ses kayıtları, fotoğraflar, gözlem formları, öğretmen günlüğü ve

öğrenci ürün dosyaları gibi çoklu veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Uygulama öncesinde, öğrencilerin yazılarında iddia ve iddiaya destek gerekçesi birimi dışında, tartışmacı metin türünün diğer yapı taşlarının yer almadığı ve metinlerin tartışma üslubunu yansıtmadığı gözlemlenmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ürettikleri metinlerin nispeten kısa olduğu dikkat çekmiştir. Uygulama sonrasında ise öğrencilerin yazılarında, tartışmacı metin birimlerinin daha belirgin şekilde yer aldığı ve tartışmacı söylem özelliklerinin yazılarına yansıdığı tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin tartışmacı metin türünün öğretiminde etkili ve uygulanabilir bir öğretim yaklaşımı olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tartışmacı metin, metin türü öğretimi, yazma becerisi, öz düzenleme becerisi, döngüsel öz düzenleme modeli, GERB ve ESOP stratejisi

ABSTRACT

M.Sc. Thesis

THE USE OF THE CYCLICAL SELF-REGULATION MODEL IN ARGUMENTATIVE TEXT WRITING EDUCATION: AN ACTION RESEARCH

Ebru DAŞTAN TOPÇU

Bartın University

Graduate School

Department of Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Dr. Hasan Basri KANSIZOĞLU

Bartın-2025, pp: 249

Writing is recognized as one of the fundamental language skills that individuals need in nearly every aspect of life. This skill is typically acquired in a structured manner following the commencement of formal education. Accordingly, the development of writing skills constitutes one of the primary objectives of Turkish language education. In support of writing development, various instructional writing activities are implemented in schools. However, due to constraints such as limited instructional time and a predominant focus on specific text types, these activities often fall short of achieving their intended outcomes. This situation highlights the necessity for writing instruction to be planned, structured, and systematically executed. In this context, the present study aims to focus on the instruction of argumentative texts, a subgenre of informative writing. The purpose of this study is to examine the applicability of the Cyclical Model of Self-Regulation in teaching argumentative writing to sixth-grade students. The implementation process was structured based on this model, and in addition, argumentative writing strategies were incorporated into the instructional design. The study group consisted of 32 sixth-grade students (15 boys and 17 girls) enrolled in a public middle school located in Bartın. The study employed the action research method, one of the qualitative research designs. A variety of data collection tools were utilized throughout the research process, including pre-test and post-test instruments, focus group interviews, audio recordings, photographs, observations, a teacher's journal, and

student writing portfolios. Prior to the implementation, students' written texts contained only claims and supporting reasons, and lacked other essential elements of argumentative texts. Additionally, their writings did not reflect a genuine argumentative tone and were relatively short in length. Following the intervention, it was observed that students' texts included a wider range of argumentative components and demonstrated a more evident argumentative discourse. Based on these findings, it can be concluded that the Cyclical Model of Self-Regulation is both effective and applicable as an instructional approach in the teaching of argumentative text writing.

Keywords: Argumentative text, text type teaching, writing skill, self-regulation skill, cyclical self-regulation model, GERB and ESOP strategy.



İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	3
BEYANNAME	4
ÖN SÖZ	5
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
TABLolar DİZİNİ.....	xvii
EKLER DİZİNİ	xviii
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.1.1. Tartışmacı Metin Oluşturmada Yaşanan Sorunlar	3
1.1.2. Öz Düzenleme Becerisiyle İlgili Yaşanan Sorunlar.....	4
1.2 Araştırmanın Amacı	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	6
1.4 Sayıtlar	8
1.5 Sınırlılıklar.....	8
1.6 Tanımlar	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	10
2.1. Yazma Becerisi	10
2.2. Yazma Eğitimi	11
2.3. Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar	12
2.4. Yazma Yaklaşımları.....	14
2.4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı.....	14
2.4.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı	15
2.4.3. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı	16
2.4.4. Süreç- Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı	17
2.5. Metin Türü ve Öğretimi	17
2.6. Anlatım Biçimleri.....	19
2.7. Tartışmacı Anlatım, İkna Edici Yazma ve Kanıtlayıcı Anlatım	20
2.8. Tartışmacı Metin ve İkna Edici Metnin Farkı	21

2.9. Tartışmacı Metin Yapısı.....	22
2.10. Tartışmacı Metin Yazma Süreci ve Aşamaları	23
2.11. Tartışmacı Metnin Yapısal Bileşenleri.....	23
2.11.1. Ana Birimler	24
2.11.1.1. Veri (Zemin, Konu):.....	24
2.11.1.2. İddia.....	24
2.11.1.3. Karşı İddia	25
2.11.1.4. Sonuç.....	25
2.11.2. Yardımcı Birimler	25
2.11.2.1. İddiaya Destek Gerekçesi ve Karşı İddiaya Destek Gerekçesi.....	26
2.11.2.2. Çürütme Gerekçesi.....	26
2.11.2.3. Koşullu Kabul.....	27
2.11.3. İşlevsel Olmayan Birimler	27
2.11.3.1. Gereksiz Tekrar.....	27
2.11.3.2. Alakasız Bilgiler.....	27
2.12. Tartışmacı Metin Öğretiminin Önemi	27
2.13. Nitelikli Tartışmacı Metin Yazma İlkeleri.....	28
2.14. 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında Metin Türleri ve Tartışmacı Metin.....	29
2.15. Öz Düzenleme	35
2.16. Öz Düzenleme Becerisinin Geliştirilmesi	37
2.17. Öz Düzenlemeli Öğrenme.....	38
2.18. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Yazma Öğretimi	40
2.19. Zimmerman'ın Döngüsel Öz Düzenleme Modeli	41
2.19.1. Öngörü Aşaması	46
2.19.2. Performans Aşaması	47
2.19.3. Öz Yansıtma Aşaması	49
2.20. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarının Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'yle İlişkisi.....	49
2.21. Yazma Stratejileri	51
2.22. Tartışmacı Metin Stratejileri ESOP ve GERB (STOP ve DARE)	54
2.23. İlgili Çalışmalar	59
2.23.1 Tartışmacı Metin, İkna Edici Metin ve Bilgilendirici Metin Üzerine	

Yapılmış Çalışmalar	59
2.23.2. Öz Düzenleme ve Yazma Becerisi Üzerine Yapılmış Çalışmalar	66
3. MATERYAL VE METOT	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.1.1. Kuramsal Çerçeve: Modelin Tartışmacı Metin Yazma Süreciyle	
Bütünleştirilmesi.....	74
3.2. Araştırma Ortamı	75
3.3. Çalışma Grubu	77
3.3. 1. Diğer Katılımcıların Profilleri	79
3.3.1.1. Türkçe Öğretmeni	79
3.3.1.2. Araştırmacı	80
3.4. Geçerlik Heyeti	80
3.5. Veri Toplama Araçları	81
3.5.1. Ön test ve son test formu	82
3.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	83
3.5.3. Ses Kayıtları ve Fotoğraflar	84
3.5.4. Dokümanlar	84
3.5.5. Öğrenci Ürün Dosyası.....	84
3.5.6. Araştırmacı ve Öğretmen Günlüğü	85
3.5.7. Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Anahtarı	85
3.6. Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması	86
3.6.1. Birinci Hafta: Tanışma ve Ön Test.....	87
3.6.2. İkinci Hafta: Tartışmacı Metin Türünün Tanıtılması.....	87
3.6.3. Üçüncü Hafta: Veri Birimi ve Döngüsel Öz Düzenleme.....	88
3.6.4. Dördüncü Hafta: İddia ve Karşı İddia Birimleri	88
3.6.5. Beşinci Hafta: Uygulama ve Pekiştirme	89
3.6.6. Altıncı Hafta: Çürütme Gerekçesi ve Sonuç Birimi.....	90
3.6.7. Yedinci Hafta: Grup Çalışması.....	90
3.6.8. Sekizinci Hafta: Değerlendirme ve Bireysel Uygulama	91
3.6.9. Dokuzuncu Hafta: Son Test ve Odak Grup Görüşmesi	91
3.7. Verilerin Analizi.....	93
3.7.1. Nitel Verilerin Analizi	93
3.7.2. Nicel Verilerin Analizi.....	94

3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	94
4. BULGULAR VE TARTIŞMA	97
4.1. Bulgular.....	97
4.1.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular	97
4.1.1.1. Temel Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	97
4.1.1.2. Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	98
4.1.1.3. İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular.....	99
4.1.1.4. Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	100
4.1.1.5. Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	101
4.1.1.6. Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	101
4.1.1.7. Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	102
4.1.1.8. Yedinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	103
4.1.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular.....	105
4.1.2.1. Sekizinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular	105
4.1.2.1.1. Yazma İlgisi Temasına İlişkin Bulgular	105
4.1.2.1.2. Tartışmacı Metin Temasına İlişkin Bulgular	107
4.1.2.1.3. Strateji Kullanımı Temasına İlişkin Bulgular	108
4.1.2.1.4. Yazma Davranışı Temasına İlişkin Bulgular.....	110
4.1.2.1.5. Öz Düzenleme Temasına İlişkin Bulgular.....	111
4.1.2.1.6. Öz Düzenleme Modelinin Yararları Temasına İlişkin Bulgular...	113
4.1.2.2. Haftalık Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular	115
4.1.2.2.1. Birinci Haftaya İlişkin Bulgular	115
4.1.2.2.2. İkinci Haftaya İlişkin Bulgular	116
4.1.2.2.3. Üçüncü Haftaya İlişkin Bulgular	117
4.1.2.2.4. Dördüncü Haftaya İlişkin Bulgular	119
4.1.2.2.5. Beşinci Haftaya İlişkin Bulgular	121
4.1.2.2.6. Altıncı Haftaya İlişkin Bulgular.....	123
4.1.2.2.7. Yedinci Haftaya İlişkin Bulgular	125
4.1.2.2.8. Sekizinci Haftaya İlişkin Bulgular	127
4.1.2.2.9. Dokuzuncu Haftaya İlişkin Bulgular.....	129
4.1.2.3. Öğrenci Yazılarının Değerlendirilmesi	130
4.2. Tartışma	146
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	151

KAYNAKLAR.....	155
EKLER	168
ÖZGEÇMİŞ	226



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil	Sayfa
No	No
Şekil 2.1: Tartışmacı metin birimleri	24
Şekil 2.2: Üçlü öz düzenleyici süreç modeli (Zimmerman, 1989: 330)	42
Şekil 2.3: Döngüsel öz düzenleme modeli süreçleri (Zimmerman ve Kitsantas, 2007)	44
Şekil 2.4: Öngörü aşaması (Panadero ve Tapia, 2014: 453)	47
Şekil 2.5: Performans aşaması (Panadero ve Tapia, 2014: 455)	48
Şekil 2.6: Öz yansıtma aşaması (Panadero ve Tapia, 2014: 457)	49
Şekil 3. 1: Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü (Mills, 2011: 20)	72
Şekil 3. 2: Sınıf ortamı	76
Şekil 4. 1: Yazma ilgisi	106
Şekil 4. 2: Tartışmacı metin	107
Şekil 4. 3: Strateji kullanımı	109
Şekil 4. 4: Yazma davranışı	110
Şekil 4. 5: Öz düzenleme	112
Şekil 4. 6: Öz düzenleme modelinin yararları	114
Şekil 4. 7: Sınıf resimleri 3. hafta	118
Şekil 4. 8: Sınıf resimleri 3. Hafta (2)	119
Şekil 4. 9: Sınıf resimleri 5. Hafta	122
Şekil 4. 10: Sınıf resimleri 7. hafta	126
Şekil 4. 11: Sınıf resimleri 8. hafta	128
Şekil 4. 12: Odak Grup Görüşmesi	130
Şekil 4. 13: Öğrencilerin yazıları Ö4 ön test	131
Şekil 4. 14: Öğrencilerin yazıları -Ö4 son test	132
Şekil 4. 15: Öğrencilerin yazıları -Ö5 ön test	133
Şekil 4. 16: Öğrencilerin yazıları -Ö5 son test	134
Şekil 4. 17: Öğrencilerin yazıları -Ö25 ön test	135
Şekil 4. 18: Öğrencilerin yazıları -Ö25 son test	136
Şekil 4. 19: Öğrencilerin yazıları -Ö24 ön test	137
Şekil 4. 20: Öğrencilerin yazıları -Ö24 son test	138
Şekil 4. 21: Öğrencilerin yazıları -Ö22 ön test	139
Şekil 4. 22: Öğrencilerin yazıları -Ö22 son test	140

Şekil 4. 23: Öğrencilerin yazıları -Ö17 ön test	141
Şekil 4. 24: Öğrencilerin yazıları -Ö17 son test.....	141
Şekil 4. 25: Öğrencilerin yazıları -Ö14 ön test	142
Şekil 4. 26: Öğrencilerin yazıları -Ö14 son test.....	143
Şekil 4. 27: Öğrencilerin yazıları -Ö9 ön test	144
Şekil 4. 28: Öğrencilerin yazıları -Ö9 son test.....	144
Şekil 4. 29: Öğrencilerin yazıları -Ö6 ön test	145
Şekil 4. 30: Öğrencilerin yazıları -Ö6 son test.....	146



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo No	Sayfa No
Tablo 2. 1: 2019 TDÖP metin ve sınıf seviyesi	29
Tablo 2. 2: 2024 TDÖP bilgilendirici metinler ve sınıf seviyeleri	31
Tablo 2. 3: 2024 TDÖP 7. sınıf seviyesinde beceri ve temalara göre metin yapıları	34
Tablo 2. 4: 2024 TDÖP’de yazma kazanımlarının döngüsel öz düzenleme modeliyle ilişkisi	50
Tablo 2. 5: Yazma sürecine dayalı stratejiler (Yıldız, Günaydın ve Alp, 2023: 5)	54
Tablo 2. 6: STOP ve DARE komutlarını uygulamak için ipucu kartları. (De La Paz, 2001)	57
Tablo 3. 1: Eylem araştırması süreci	74
Tablo 3. 2: Veri toplama araçları ve zamanlaması	82
Tablo 3. 3: Uygulama süreci ve haftalık görevler	86
Tablo 3. 4: Normal dağılım tablosu	94
Tablo 3. 5: Kodlayıcılar arası uyum tablosu	95
Tablo 4. 1: Ön test son test karşılaştırılmasına yönelik bağımlı örneklem t- testi sonuçları	97
Tablo 4. 2: Veri birimine ilişkin ön test son test ortalamaları	98
Tablo 4. 3: Veri birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları	98
Tablo 4. 4: İddia birimine ilişkin ön test son test ortalamaları	99
Tablo 4. 5: İddia birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları	99
Tablo 4. 6: Karşı iddia birimine ilişkin ön test son test ortalamaları	100
Tablo 4. 7: Karşı iddia birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları	100
Tablo 4. 8: Sonuç birimine ilişkin ön test son test ortalamaları	101
Tablo 4. 9: Sonuç birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları	101
Tablo 4. 10: İDG birimine ilişkin ön test son test ortalamaları	102
Tablo 4. 11: İDG birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları	103
Tablo 4. 12: KİDG birimine ilişkin ön test son test ortalamaları	102
Tablo 4. 13: KİDG birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları	103
Tablo 4. 14: Çürütme gerekçesi birimine ilişkin ön test son test ortalamaları	103
Tablo 4. 15: Çürütme gerekçesi birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları	104
Tablo 4. 16: Tartışmacı metin birimlerinin bağımsız örneklem t- testi sonuçları	104

EKLER DİZİNİ

Ek	Sayfa
No	No
EK 1: MEB izni	168
EK 2: Veli onam formu	169
EK 3: Tartışmacı metin yazma formu ön testi	170
EK 4: Tartışmacı metin yazma formu son test.....	171
EK 5: Odak grup görüşme formu	172
EK 6: Kişisel bilgi formu.....	173
EK 7: Ara değerlendirme yazılı görüşme formu.....	174
EK 8: Kontrol listeleri.....	175
EK 9: Ders planları	180
EK 10: Yanlış tartışmacı metin örneği.....	192
EK 11: Doğru tartışmacı metin örneği.....	193
EK 12: Tartışmacı metin örneği.....	194
EK 13: Bağlantı ögeleri listesi	195
EK 14: Düşünceyi geliştirme yolları kavram haritası.....	196
EK 15: Tartışmacı metin ana birimleri bilgi notu	197
EK 16: Yazmaya nasıl başlıyoruz? Kavram haritası	198
EK 17: Ne yazacağım diyagramı	199
EK 18: Öz düzenleme hazırlıklarım	200
EK 19: Örnek tartışmacı metin yazma konusu	201
EK 20: Öz düzenleme kontrol listesi ve rubrik.....	202
EK 21: Balık kılçığı diyagramı	203
EK 22: Tartışmacı metin yazma etkinliği	204
EK 23: Öz düzenleme kontrol listesi ve rubrik.....	205
EK 24: Öz düzenleme kontrol listesi ve rubrik.....	206
EK 25: Tartışmacı metin planı	207
EK 26: Tartışmacı metin elementi kullanımı dereceli puanlama anahtarı.....	208
EK 27: Rubrik kullanım izni.....	209
EK 28: Tartışmacı metin için öz düzenleme hazırlıklarım	210
EK 29: Etik kurul izni	211
EK 30: Okul izni	212

EK 31: Tartışmacı metin türü öğretimi slaytı	213
EK 32 Puanlayıcılar arası uyum.....	219



KISALTMALAR

AG:	Araştırmacı G�nl���
�DG:	�ddiaya Destek Gerekçesi
K�:	Karşı �ddia
K�DG:	Karşı �ddiaya Destek Gerekçesi
MEB:	Millî Eğitim Bakanlığı
�DSG:	�z Düzenleme Stratejileri Geliştirme Modeli
SRL:	�z Düzenlemeli ��renme
SRSD:	�z Düzenleme Stratejileri Geliştirme Modeli
SS:	Standart Sapma
TDK:	Türk Dil Kurumu
TD�P:	Türkçe Dersi ��retim Programı
X:	Ortalama

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu üç ana başlık altında detaylı olarak ortaya konmuştur. Bu kapsamda çalışmanın amacı ve önemi detaylı bir şekilde alt araştırma soruları ile desteklenerek ifade edilmiştir. Çalışmada önem arz eden sayıltı, sınırlılıklar bu bölümde açıklanmıştır. Konuyla ilgili tanımlar hakkında gerekli bilgiler sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Yazma hayatın her alanında ihtiyaç duyulan temel becerilerden biridir. Örgün eğitimin başlamasıyla birlikte edinilmeye başlanan bu temel becerinin geliştirilmesi Türkçe eğitiminin öncelikli amaçları arasında yer almaktadır. Ancak öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı ve müfredat gibi boyutlarda yaşanan eksiklik ve sorunlar, yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Alan yazında söz konusu sorunların ne olduğunu belirlemeye yönelik olarak yapılan bazı çalışmalar mevcuttur. Bunlardan birinde Tağa ve Ünlü (2013); öğrenci, öğretmen, program ve ilişkili diğer sorunları çok boyutlu bir çerçeve ile ortaya koymuştur. Çalışmanın bulgularına göre öğrenciden kaynaklanan sorunların başında okuma alışkanlığının olmaması, düzenli yazma alışkanlığına sahip olunmaması ve isteksizlik gelmektedir. Yazma öğretimiyle ilgili çalışmaları takip etmemek, farklı yöntem ve teknikler kullanmamak, öğrencilere nitelikli metin türleri örnekleri sunmamak gibi hususlar öğretmenden kaynaklanan sorunlar arasında yer almaktadır. Programla ilgili öne çıkan sorun ise programın zaman bakımından uygulanabilir olmamasıdır. Nitelikli yazma etkinliklerinin olmaması, kuramsal bilgilerin fazla olmasına karşın farklı yöntem ve tekniklere yer verilmemesi rapor edilen diğer sorunlar arasındadır. Benzer nitelikli başka bir araştırmada Kokkokoğlu ve Doğan (2021), Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları görüşme ile yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurları belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın sonuçları; yazma eğitiminin öğrenci, aile, okul ve çevre, ders kitabı, ders saati ve müfredat, MEB ve eğitim sistemi, öğretmen, öğrencilerin ilköğretim, öğretmenlerin lisans eğitimi gibi çok sayıda kategorinin kapsamına giren sorunlar içerdiğini ortaya koymuştur. Bu ve benzer sorunlar, öğrencilerin programlarda yazma eğitimi özelinde ifade edilen kazanımları elde edememelerine ve nihayetinde bu beceri alanında istenen düzeyde olamamalarına neden olmaktadır. Nitekim Aydın (2022), yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin kendilerini ifade etme, yazım ve noktalama, plan ve işleyiş, dil ve anlatım gibi yazma sürecinin önemli boyutlarında birçok zorlukla karşılaştıklarını ortaya koymuştur.

Çeşitli sorunlar öğrencilerin yazmada isteksiz olmaları ve genellikle yazma motivasyonlarının düşük, yazma kaygılarının ise yüksek olması durumunu beraberinde getirmektedir. Yazmayla ilişkili bu olumsuzluklar; öğrencilerin bireysel, sosyal ve akademik gelişimlerini sınırlayabilmektedir. Bu perspektiften bakıldığında mevcut sorunların açık şekilde tespit edilmesi ve bu sorunların üstesinden gelinebilecek yaklaşımların işe koşulması önem arz etmektedir. Yazma eğitimi alanındaki sorunların çeşitliliği ve karmaşıklığı düşünüldüğünde bu sorunların giderilmesinin uzun süreli ve sistematik bir çaba gerektirdiği açıktır. Bununla birlikte tüm sorunların çözümünü sağlayacak genelgeçer bir yaklaşımdan söz etmek de mümkün değildir. Bunun yerine yazma eğitiminin sorunlarına daha analitik ve sorun odaklı bir bakış açısıyla yaklaşılması daha işlevsel olacaktır. Bu kabulden hareketle mevcut çalışmada Tağa ve Ünlü'nün (2013) araştırmasında rapor edilen “yazma eğitiminde farklı metin türlerindeki yazma etkinliklerine yeteri kadar yer vermeme” sorununa odaklanılmıştır. Bunun potansiyel bir sonucu olarak ortaokul öğrencileri tartışmacı metin yapısını oluşturma ve yazma gibi açılardan istenen düzeye gelememektedir. Alan yazındaki çeşitli araştırmalar (Sis ve Bahşi, 2016; Gökçe ve Sis, 2017) bunu doğrulamaktadır. Buradan hareketle Türkçe eğitimi alanında tartışmacı metin yapısını ve bu yapının öğretimini konu alan çalışmaların yapılmasının söz konusu sorunun çözümü noktasında gerekli olduğu söylenebilir. Bu öğretimin hangi bileşenleri içermesi ve nasıl olması gerektiği konusu tartışmalı olsa da bu kavramsallaştırmada yazma eğitimindeki araştırmalardan ve bu araştırmaların ortaya koyduğu bulgulardan yararlanılması daha doğru bir hareket noktası olacaktır. Bu çerçevede yazma eğitiminde etkililiği kanıtlanmış uygulamaların ve bu uygulamalarda öne çıkan belli kavramların dikkate alınması gerekmektedir. Bu kavramlardan biri de “öz düzenleme” dir. Nitekim birçok araştırma (Öğülmüş, 2018) öz düzenleme stratejilerinin yazma becerisinin gelişiminde önemli rol oynadığını (Karaca, 2021), öz düzenlemeye dayalı etkinliklerin öz değerlendirme, güdülenme, akran iş birliği, eleştirel düşünme gibi çeşitli boyutlarda önemli avantajlar sunduğunu ortaya koymaktadır (Çimen, 2021). Bunlara ek olarak öz düzenleme ile akademik başarı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olması (Aktan, 2012; Yeniçikan, 2020; Esmer Ateş, 2022; Kanıkırmızı, 2023) metin türü öğretimi ile öz düzenlemeli öğrenmenin ilke ve aşamalarının bütünleştirilmesiyle gerçekleştirilecek stratejik bir uygulamanın tartışmacı metin yapısı öğretimindeki sorunlara çözüm üretmede ve öğrencilerin tartışmacı metin yazmada başarı sağlamalarında işlevsel olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda öğrencilerin tartışmacı metin yapısı oluşturma ve öz düzenleme becerilerinin istenen düzeyde olmaması bu araştırmanın ele aldığı temel sorunlardır.

1.1.1. Tartışmacı Metin Oluşturmada Yaşanan Sorunlar

Bilgilendirici metin türlerinden biri olan tartışmacı metinlerin öğrencilerin zorlandıkları metin türleri arasında yer aldığı çeşitli araştırmalarda ortaya konulmuştur. Bunlardan birinde Sis ve Bahşi (2016), sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin oluştururken veri, karşı iddia ve iddia birimlerini oluşturmada sorun yaşadıklarını tespit etmişlerdir. Bu bulgulara göre, veri biriminde en sık karşılaşılan sorun tartışma konusuna yönelik hiçbir verinin sunulmamasıdır. İddia biriminde en çok karşılaşılan sorunlar ise iddia gerekçelerinin açık olmaması ve tartışma konusuyla ilişkisinin zayıf olması şeklindedir. Bir diğer sorun ise tartışma konusu ile ilgili bir karşı iddianın dile getirilmemesidir. Bunun yanında sonuç biriminde tartışmanın bir sonuca bağlanmaması bir diğer ana sorundur. Bu sonuçlara göre tartışmacı metnin birimlerini oluşturmada öğrencilerin yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir. Diğer bir çalışmada Gökçe ve Sis (2017) sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarılarının orta düzeyde olduğunu, metin tutarlılığını sağlamada ise başarısız olduklarını ortaya koymuştur. Bununla birlikte veri biriminde öğrencilerin %78'i başarısız olurken karşı iddia biriminde ise %48'inin orta düzeyde başarı gösterdiği saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin tartışmacı metin oluşturmamalarının ve/veya bu konuda yetersiz düzeyde olduklarının bir kanıtıdır. Ortaokul öğrencileri dışındaki örneklerde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara rastlanmıştır. Üniversite öğrencileriyle yapılmış bir çalışmada Coşkun ve Tiryaki (2013a), tartışmacı metin birimleri sorun envanterini kullanarak üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yapısı oluşturmadaki sorunlarını tespit etmeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda üniversite öğrencilerinin en çok veri ve karşı iddia birimini oluşturmada zorlandıkları tespit edilmiştir. Daha ayrıntılı olarak ele alındığında yaşanan sorunlar “tartışma konusuna yönelik hiçbir veri sunulmaması; verilerin yetersiz, mantığa aykırı, inandırıcılıktan uzak veya çelişkili olması; tartışma konusu ile ilgili olmayan verilerin sunulması; verilerin sunulmasının dağınık olması, verilerle iddia arasındaki ilişkinin zayıf olması” şeklinde belirtilmiştir. “İddianın çelişki taşıması, iddianın ve gerekçelerinin yeterince açık olmaması, tartışma konusu ile ilgili bir iddia dile getirilmemesi, iddianın tartışma konusuyla ilişkisinin zayıf olması” ise iddia birimi ile ilgili yaşanan sorunlar arasında gösterilmiştir. “Karşı iddianın dile getirilmemesi, gerekçelerinin

sunulmaması ve açık olmaması” karşı iddia; “yazının bir sonuca bağlanmaması, sonuç ile iddia arasındaki ilişkinin zayıf olması ise sonuç biriminin oluşturulmasındaki sorunları oluşturmuştur. Yine Coşkun ve Tiryaki (2013b) üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini incelemeyi amaçladıkları çalışmalarında öğrencilerin veri biriminde yalnızca %34, karşı iddia biriminde %26, destek gerekçesi kullanmada %1,31 ve çürütme gerekçesinde %0,32 oranlarında başarılı oldukları sonucuna varmışlardır. Bu bulgular, tartışmacı metin yazma ile ilgili sorunların yalnızca ortaokul gibi belli öğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerle sınırlı olmadığını göstermesi açısından dikkate değerdir. Şaşırtıcı olmayan şekilde uluslararası ölçekli değerlendirmeler de öğrencilerin tartışmacı metinler özelinde yaşadıkları sorunların yazma dışındaki öğrenme alanlarında da geçerli olduğunu göstermektedir. Nitekim PISA (2022: 97) raporuna göre Türkiye’nin okuma becerileri alanındaki performansı OECD ülkelerinin ortalamasının altındadır. PISA’da yer alan okuma becerileri sınavında tartışmacı metin yapısının önemli bir yere sahip olmasının ve sınavda tartışmacı metinlere de yer verilmesinin böyle bir sonucun ortaya çıkmasını sağlamış olması muhtemeldir. Bundan hareketle okullarda tartışmacı metin türü öğretiminin ihmal edilmesinin PISA’ya katılan öğrencilerin okuma alanında başarısız olma ihtimalini doğurması dikkate alınması gereken bir çıkarımdır.

Bu araştırmalar ve tespitler, tartışmacı metin yazma öğretiminin sorunlarını ortaya koymanın yanında okullarda tartışmacı metin öğretimine önem verilmesinin gerekliliğini de göstermektedir.

1.1.2. Öz Düzenleme Becerisiyle İlgili Yaşanan Sorunlar

Öz düzenleme, bireyin sorumluluklarını belirlemesi ve bunu bir plan çerçevesinde kontrol etme süreci olarak düşünülebilir. Talan ve Gülseçen (2018) öz düzenlemeyi, bireyin akademik başarısı ve motivasyonu üzerinde etkili olan aynı zamanda yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasını sağlayan planlanmış bir süreç olarak tanımlamaktadır. Pintrich’e (2000) göre bu aktif ve yapıcı süreçte öğrenciler kendi öğrenme hedeflerini belirlemekte; bilişlerini, motivasyonlarını ve davranışlarını düzenlemeye çalışmakta; hedefleri ve çevrelerindeki bağlamsal özellikler tarafından yönlendirilip sınırlandırılmaktadır. Öğrenme açısından kritik olan bu hususlara rağmen alan yazındaki çalışmalar öğrencilerin öz

düzenleme konusunda sorun yaşadığını ortaya koymaktadır. Örneğin Fazlı ve Avcı (2022) çalışmalarında öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin düşük olduğunu ve öğrencilerin bilişsel stratejileri yeteri kadar kullanmadıklarını tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada Kanpakoğlu (2022) ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin orta düzeyin biraz üzerinde olduğunu tespit etmiştir. Benzer nitelikli bir araştırmada Kaplan (2023) öğrencilerin öz düzenleme çabasına girme konusunda da eksikliklerinin olduğunu rapor etmiştir.

Öz düzenleme becerisi ve akademik başarı arasında doğrudan ve dolaylı bir ilişki bulunmaktadır (Duru vd., 2014). Bu sebeple bireylerin öz düzenleme becerisine sahip olmaları hem akademik hem de sosyal anlamda bir gerekliliktir. Bu durum yazma becerisinin gelişimi açısından da geçerlidir. Zira yazma eğitiminin amaçlarına ulaşması bağlamında öz düzenleme becerisi önemli bir yere sahiptir (Uygun vd., 2014; Özbay ve Daşöz, 2016; (Temizkan ve Erbilen, 2020; Çelik ve Doğan, 2024). Yazma eğitiminin öz düzenlemeye dayalı bir çerçevede yapılandırılması öğrencilerin üst bilişsel yazma farkındalıklarının gelişimi de dâhil olmak üzere çeşitli çıktılar üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Türkben, 2022). Bu etkiye rağmen yazma eğitiminde öz düzenlemeye yeteri kadar yer verilmediği bilinen bir gerçektir (Zimmerman ve Kitsantas, 2007). Rapor edilen yararları (Uygun, 2012; Türkyılmaz, 2021; Bitir, 2022) göz önünde bulundurulduğunda bu durum yazma eğitimi adına bir eksikliktir.

Problem başlıkları özetlenecek olursa yazma eğitiminde öğrenci, öğretmen, aile, okul, eğitim programı gibi çeşitli sebeplerden kaynaklı olarak birçok problemin olduğu söylenebilir. Buna ek olarak tartışmacı metin öğretiminin yetersiz düzeyde olması, hâlihazırda yazma eğitiminde öz düzenlemenin öğrenme öğretme süreciyle bütünleştirilmemesi gibi nedenler bu araştırmanın odaklandığı temel sorunlardır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öz düzenleme modellerinden biri olan Zimmerman ve Kitsantas'ın (2007) Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin tartışmacı metin yazma öğretiminde kullanılabilirliğini araştırmak amaçlanmaktadır. Bu kapsamda temel araştırma sorusu; "Döngüsel Öz Düzenleme Modeli, 6. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirmede ne ölçüde etkili olmaktadır?" şeklinde belirlenmiştir. Alt araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki veri birimini nasıl etkilemektedir?
2. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki iddia birimini nasıl etkilemektedir?
3. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki karşı iddia birimini nasıl etkilemektedir?
4. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki sonuç birimini nasıl etkilemektedir?
5. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki iddiaya destek gerekçesi birimini nasıl etkilemektedir?
6. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki karşı iddiaya destek birimini nasıl etkilemektedir?
7. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki çürütme gerekçesi birimini nasıl etkilemektedir?
8. Öğrencilerin Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'ne dayalı olarak gerçekleştirilen tartışmacı metin yazma öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Yazan, okuyan ve araştıran bireylerden oluşan toplumlar yazmanın sırrını keşfetmiş; yazarak hem milletin kültürel gelişimini sağlamış hem de kendi dillerinin gelişimine zemin hazırlamıştır (Ungan, 2007). Bundan dolayı yazmanın öğretimi, bireysel ve toplumsal gelişmede önemli rol oynamaktadır. Örgün eğitimin bütün kademelerinde önemli bir yer tutan yazma eğitimi, planlı (Esendemir, 2019) ve süreç odaklı bir yaklaşımla gerçekleştirilmelidir. Alan yazında (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014; Kan ve Erbaş, 2017; Müldür ve Çevik, 2019) yazma becerisinin bu kapsamda öğretimini içeren birçok çalışma mevcuttur. Bununla birlikte öz düzenleme de yazma araştırmalarında özellikle son on yıldır önemli bir kavram olarak kendine yer bulmaktadır. Özellikle öz düzenlemenin belli bir strateji ile birlikte ele alındığı ve öğrencilerin yazma yetkinliklerinin geliştirilmesinin amaçlandığı çalışmalar (Uygun, 2012; Çağlayan Dilber, 2014; Can, 2016; Demirtaş

Tolaman, 2017; Müldür 2017; Ahıskalı, 2020; Zelzele, 2022) söz konusu kavramın yazma açısından sahip olduğu önemli rolü kanıt odaklı olarak ortaya koymaktadır. Bu çalışma da mevcut alan yazına Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin etkisini araştırma yoluyla katkı sağlamayı amaçlamaktadır. Daha önce etkisi araştırılmamış bir öz düzenleme modeli olması ve öz motivasyon, yazma tutumu, yazma kaygısı, yazma öz yeterliliği ve yazma sürekliliği gibi yazma öğretiminde önemli olan kavramları önceleyen bir model olma özelliği göstermesi sebebiyle çalışmanın alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak modelin süreç temelli yazma yaklaşımının ilkeleriyle örtüşen uygulama aşamaları içermesi çalışmayı eğitimciler ve araştırmacılar için daha işlevsel kılmaktadır.

Çalışmanın tartışmacı metin türü öğretimi çerçevesinde yapılması da önem arz etmektedir. Zira alan yazında bilgilendirici metin türünün tercih edildiği araştırmalar (Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014; Müldür ve Çevik, 2019) hikâye edici metin öğretimine yönelik araştırmalar (Arı, 2010; Şahin, 2012; Uygun, 2012; Can, 2016; Kaya ve Ateş, 2016; Demirtaş Tolaman, 2017; Önal ve Maden, 2020) oranla oldukça sınırlıdır. Dolayısıyla bilimsel araştırmalarda farklı metin türlerinin öğretimine yer verilmesinin mevcut alan yazının genişlemesine katkı sunacağı açıktır. Bunun yanında çalışmada tartışmacı metin türünün tercih edilmesinin bir diğer sebebi yapılan bazı çalışmalarda (Gökçe ve Sis, 2017; Müldür ve Çevik, 2019; Erbasan, 2023) bilgilendirici metin oluşturma noktasında öğrencilerin sorun yaşadığının tespit edilmiş olmasıdır. Ek olarak tartışmacı metin yapısı bağlamında yapılan araştırmalarda (Yaylacık, 2015; Gökçe, 2016; Uluocak ve İpek, 2022) çalışmaya katılanların tartışmacı metin yazmada sıkıntı yaşadıkları, tartışmacı metnin birimlerini bilmedikleri ortaya konmuştur. Bu çalışmalarda bilgilendirici metin türü öğretimi kapsamında yalnızca ortaokul öğrencileri için değil aynı zamanda Türkçe öğretmenliği okuyan üniversite öğrencileri için de benzer sonuçlar rapor edilmiştir (Coşkun ve Tiryaki, 2013b). Bu sebeple erken yaşlarda tartışmacı metin türü öğretiminin yapılmasının ilerleyen eğitim seviyelerinde de yararlı olacağı kanaati oluşmuştur.

Alandaki diğer çalışmalar incelendiğinde yazma stratejilerinin ve tartışmacı metin yapısının yazma becerisine etkisini inceleyen çalışmalar (Çağlayan Dilber, 2014; Yaylacık, 2015; Müldür, 2017; Sünter, 2017; Rona, 2017; Önal, 2020; Uzun ve Sünter, 2020; Ahıskalı, 2020; Demirel, 2021; O., İpek, 2021; Zelzele, 2022;) bulunmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini inceleyen çalışmalar da belirli sayıdadır (Kaptan, 2015; Gökçe, 2016; Sis ve Bahşi, 2016; Konuk, 2017; Kan ve Erbaş, 2017; Gökçe ve Sis, 2017;

Müldür ve Çevik, 2019). Farklı örneklem grubu olarak öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerini inceleyen çalışmalar da alanda yerini almıştır (Tiryaki, 2011; Kurudayıoğlu ve Yılmaz, 2014; Öztürk, 2016; Tiryaki, 2017; Uluocak ve İpek, 2022). Ülker ve Hançer (2019) ise kavram karikatürleri ile zenginleştirilmiş tartışmacı metin yazma etkinliklerinin sosyo-bilişsel konuların öğretiminde kullanılmasını incelemiştir. Bu çalışmalardan farklı olarak Erbasan (2023), bilgilendirici metin yazma üzerine yürütülen araştırmaların eğilimlerini incelemiştir.

Görüldüğü üzere literatürde tartışmacı metin ve bilgilendirici metin üzerine çalışmalar yapılmış olsa da Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'yle tartışmacı metin türü öğretimi gerçekleştirilmemiştir. Bu sonuçlardan hareketle tartışmacı metin türü öğretiminin zamanında yapılmaması veya öğrencilerin bu metin türüyle karşılaşamaması sonraki eğitim süreçlerinde de bu konuda yetersizliğin devam edeceğini düşündürmektedir. Bu sebeple öğrencilerin erken yaşlarda seviyelerine uygun farklı bilgilendirici metin türleriyle karşılaşması ve bu türde çeşitli metinler üretmesi gerekmektedir. Ancak 2019 TDÖP kapsamında tartışmacı metin türünün öğretimi üzerine herhangi bir kazanıma veya açıklamaya rastlanmamıştır. Bu açıdan bakıldığında da bilgilendirici metin türü öğretimi kapsamında tartışmacı metin türü öğretimine dair bir ihtiyacın olduğu tespit edilmiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Sayıtlar

Araştırma kapsamındaki varsayım şu şekildedir:

- Öğrencilerin bağımlı değişkenlerdeki performanslarını uygulanan öğretim yöntemi dışında herhangi bir değişken etkilememiştir.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- Bartın ilindeki bir ortaokulda mevcudu 32 olan 6. sınıf öğrencileriyle
- Haftada 2 ders saati olmak üzere 9 haftalık süreçte
- Tartışmacı metin yapısının öğretimi ve Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin kullanılmasıyla sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Yazma: “Bireylerin bir konudaki duygu, düşünce, hayal, izlenim veya yaşadıklarını dilin temel kurallarına uyarak ve belli bir planlama çerçevesinde anlatma becerisidir (Göçer, 2014: 199).”

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

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

Döngüsel Öz Düzenleme Modeli: Yazma sonuçlarının sonraki yazma çabalarını değiştirmek ve yönlendirmek için kullanıldığı döngüsel bir geri bildirimdeki bilişsel süreçlerin yanı sıra motivasyon kaynaklarını içeren bir modeldir. Üç aşamaya sahip olan bu modele göre ön düşünce (öngörü) aşamasında motivasyon kaynakları bireyleri yazıya hazırlamaktadır. Performans aşaması dikkat, irade ve yazma davranışını etkilemektedir. Kendini yansıtma aşaması ise yargıları ve tepkiler için girdi sağlamaktadır. Son olarak kendini yansıtan tepkiler sonraki yazma çabalarını döngüsel şekilde etkilemektedir. Döngüsel olması sebebiyle bu model, yazar daha yetkin hâle geldikçe devam eden bir büyüme süreci olarak açıklanmaktadır (Zimmerman ve Kitsantas, 2007).

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölüm çalışmanın amacı doğrultusunda alan yazındaki bilgilerden yararlanılarak oluşturulmuştur. Yazma becerisi, yazma eğitimi, metin, anlatım biçimleri, tartışmacı anlatım, ikna edici anlatım ve kanıtlayıcı anlatım, tartışmacı metnin yapısı, öğretim programında tartışmacı metnin yeri, yazma yaklaşımları, yazma modelleri, öz düzenleme ve öz düzenlemeli öğrenme, Zimmerman'ın Döngüsel Öz Düzenleme Modeli ve yazma stratejileri başlıkları altında ele alınan bölümün sonunu konuyla ilgili çalışmalar oluşturmaktadır.

2.1. Yazma Becerisi

Yazmak, basitçe “söz ve düşünceyi özel işaret veya harflerle anlatmak, yazı ile anlatmak, yazıya dökmek” şeklinde tanımlanabilir (TDK, 2024: 2562). Bu eylem; zihindeki duygu, düşünce, istek ve olayların belirli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasını içermektedir (Güneş, 2014: 157). Bu geleneksel tanımlardan hareketle yazmanın birbiri ile ilişkili olan birçok cümlelerin dil bilgisi kurallarına uygun olarak sıralanmasını gerektiren bir beceri olduğu kabul edilmektedir (Ungan, 2007). Ne var ki günümüzde yazma becerisi “sadece sesleri, sözcükleri gösteren işaretlerle cümleler üretmek değil zihinde tasarlanan düşüncelerin alıcıların anlayacağı bir biçimde ve tam olarak tasarlandığı şekilde iletilebilmesi” (Dilidüzgün, 2020: 21) şeklinde tanımlanarak daha geniş bir perspektifte değerlendirilmektedir. Yazma becerisinin kazanılmasında bilişsel unsurların gerekliliğine vurgu yapan başka bir tanım da ise Memiş ve Şentürk (2022) yazmayı; kavrama, sınıflandırma, karşılaştırma, ilişkilendirme, yaratıcılık, birleştirme, çözümleme, değerlendirme, seçme gibi becerileri işe koşmayı gerektiren karmaşık bir beceri olarak tanımlamaktadır. Diğer bir tanım da Gül den (2022: 27), yazmanın diğer becerilerde belirli bir hazırbulunuşluğa erişimin ardından ilgi ve istek duyularak gerçekleştirilebilecek bir beceri olduğunu ifade ederek yazmanın güdüsel boyutuna dikkat çekmektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde yazmanın, yalnızca sembolleştirme ve kaydetme etkinliği olmadığı aynı zamanda bunların anlamlandırılmasını da içeren bir beceri olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle yazma becerisinin gelişimi için sözcük hazinesi ve dil bilgisinden çok daha fazlasına ihtiyaç vardır. Bu sebeple yazma diğer dil becerilerinden daha üst düzey bilgi ve becerinin edinilmesini gerekli kılmaktadır. Yıldırım Bilgen (2022: 37) de

yazmanın diğerk dil becerilerine göre daha üst düzeyde bilgi ve beceri gerektiren bir dil becerisi alanı olduğunu ifade etmektedir. Bunun nedeni; yazma eyleminin aslında bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlarda yetkin olmayı gerektirmesidir (Öztürk, 2022: 2229). Yazmanın bilişsel boyutunu düşünme, seçme, karar verme gibi bileşenler oluştururken duyuşsal boyutunu kaygı, güdü, stres, motivasyon gibi bileşenler oluşturmaktadır. Psikomotor boyutu ise kalem tutma gibi fiziksel bileşenlerden meydana gelmektedir. Yazma becerisini geliştirmek birbiriyle ilişkili olan bu boyutlarda başarı sağlamakla mümkündür (Arıcı ve Dölek, 2020).

Bu tanımlar ışığında yazma becerisi; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda yetkinleştikten sonra sembollerle zihindeki duygu, düşünce ve istekleri bir amaç doğrultusunda belirli bir hazırbulunuşluğa erişimin ardından en son gelişen beceri şeklinde tanımlanabilir.

2.2. Yazma Eğitimi

Yazma, eğitim gerektiren ve uzun bir süreç sonucunda elde edilebilecek bir dil becerisidir (Tabak ve Göçer, 2013; Topuzkanamış, 2014). İnsanı diğerk varlıklardan ayıran temel özelliğindüşünmek ve düşündüklerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmek olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu eğitimin insan yaşamında ne kadar büyük bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır (Kardaş vd. 2021: 8).

Yazma eğitiminin birçok yararı bulunmaktadır. Bunlar arasında düşünceleri sıralama, sınırlandırma ve düzenlemeyi öğrenme; akademik başarıyı artırma, kendini etkili ifade etme, yanlış anlama oranını düşürme, zihinsel gelişimi destekleme, düşünmeyi, algılamayı ve duyguları geliştirme, öğrenmeyi destekleme ve güçlendirme sayılabilir. Buna ek olarak araştırmayı ve okumaya teşvik etme, karar verme kabiliyetini geliştirme, kendini keşfetme ve tanıma, öz güven duygusu geliştirme, empati kurmayı kolaylaştırma, kişiyi ezberden kurtarma ve üretken olma da söz konusu faydalar arasında yer almaktadır (Şimşek, 2015). Yazmanın bilgi edinme, dil öğrenme, özgün eserler oluşturma, dil gelişimini sağlama ve psikolojik yarar sunma (Yıldız, 2006; Karadağ, 2016) gibi çeşitli işlevlerinin olması bu eğitimin nitelikli, planlı ve sistemli şekilde yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Yazma eğitimi yalnızca sembolleştirme ve bu sembolleri anlamlı hâle getirme gibi basit

işlemlerle sınırlı değildir. Bu eğitim kapsamında öğrenciler; düşündüklerini zihinlerinde sıralayarak, sınıflandırarak, düzenleyerek bir plan oluşturmayı ve bunu belli kurallara uygun biçimde aktarmayı öğrenmektedir (Yılmaz, 2012). Esendemir'e (2019: 14) göre bu eğitimin nihai amacı; bireyi duygu, düşünce ve hayallerini anlaşılır, etkili ve güzel bir şekilde karşı tarafa aktaracak seviyeye ulaştırmaktır. Bu amaç; daha kapsamlı şekilde bireye ihtiyaç duyduğu bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve iletişimsel becerileriyle ilgili donanımsal yetkinlik kazandırmak (Kardaş vd., 2021: 10) şeklinde de ifade edilebilir. Bununla birlikte Güneş (2014) yazma eğitiminin dil, iletişim, sosyal, zihinsel bağımsızlık, öğrenme ve anlama gibi çeşitli becerileri geliştirme gibi amaçları olduğunu ileri sürmektedir. Yazma eğitiminin bu amaçları arasında özellikle “iletişim” ön plana çıkmaktadır. Nitekim TDÖP’de temel yeterlilik çerçevesinin ilk maddesi olan ana dilde iletişim (MEB, 2019: 4) doğrudan bu amaca yönelik olarak oluşturulmuştur.

Bu ifadeler yazma eğitiminin önemini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Öte yandan bu eğitim sürecinde yaşanan çeşitli zorlukların da hayatın her alanında ihtiyaç duyulan bir beceri olan yazmanın gelişimini etkilediği bir gerçektir.

2.3. Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Yazma becerisi, bireyin düşüncelerini açık, tutarlı ve etkili bir şekilde ifade edebilmesini gerektirir. Bu doğrultuda başarılı bir yazma süreci için bireyin bilgi birikimi, kültürel altyapısı ve yaşam deneyimleriyle birlikte dili doğru ve etkili kullanabilme yetisine, olaylara farklı perspektiflerden bakabilme, sebep-sonuç ilişkileri kurabilme, analiz ve sentez yapabilme becerilerine sahip olması beklenmektedir (Göçer, 2010: 182). Bununla birlikte, bu yeterliliklerin kazanılabilmesi, iyi planlanmış ve sistematik olarak yürütülen bir yazma eğitimi sürecini gerektirir. Ancak, yazma öğretimi uygulamalarında hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin çeşitli sorunlarla karşı karşıya kaldığı görülmektedir.

Öğretmenlerin yazma eğitiminde karşılaştıkları temel sorunlardan biri, hizmet içi eğitim eksikliğidir. Harris vd. (2013), öğretmenlerin büyük bir bölümünün yazma öğretimi konusunda yeterli mesleki gelişim fırsatına sahip olmadığını ifade etmektedir. Bu durum, yazma öğretiminin niteliğini olumsuz etkileyerek çeşitli problemleri beraberinde getirmektedir. Nitekim alan yazında yapılan araştırmalar (Tağa ve Ünlü, 2013; Kokkokoğlu ve Doğan, 2021; Aydın, 2022), yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların sistemli biçimde

incelendiğini ve bu sorunların çözümüne yönelik stratejilerin başarıyı artırabileceğini ortaya koymuştur (Şimşek, 2015).

Yıldız'a (2006: 240-241) göre, öğretmenlerin yazma öğretiminde karşılaştıkları başlıca sorunlar arasında kalıplaşmış yöntemlere başvurma, süreci yeterince denetleyememe, dersin sıkıcı hâle gelmesi, yazmanın sanatsal yönünün göz ardı edilmesi, değerlendirme ve yönlendirme eksiklikleri ile zaman yetersizliği yer almaktadır. Öğrenciler açısından ise yazma sürecinde yaşanan sorunlar daha geniş bir yelpazeye yayılmaktadır. Bu sorunlar arasında plansızlık, paragraf kurma becerilerindeki eksiklik, düşünceleri sıralama ve ilişkilendirme güçlüğü, yazım ve noktalama yanlışları, yetersiz kelime bilgisi, yapısal bozukluklar, ağız özelliklerinin yazıya yansımaları, hedef kitleye uygun yazamama, nesnellikten uzaklık, tekrar sıklığı, öz güven eksikliği, günlük yaşamdan kopukluk, örneklendirme ve benzetmelerden yararlanmama, zaman yetersizliği ve yazma kaygısı gibi birçok unsur öne çıkmaktadır. Ayrıca öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum sergilemesi de bu süreci sekteye uğratan önemli bir etkidir (Uygun vd., 2014).

Santangelo (2008) da birçok öğrencinin yazma sürecine karşı ilgisiz olduğunu ve bu süreci sinir bozucu bir etkinlik olarak algıladıklarını ifade etmiştir. Öğrencinin yazma sürecine yönelik bu olumsuz algısı, sürecin niteliğini doğrudan etkilemektedir. Soysal (2022a), yazma eğitiminin verimliliğini düşüren diğer etkenler olarak kalabalık sınıf ortamlarını, yazma için ayrılmış özel ders saatlerinin bulunmamasını ve geleneksel yöntemlerin baskınlığını göstermektedir.

Akyol (2010: 118-119), yazma sürecinde karşılaşılan sorunları daha sistematik bir biçimde sınıflandırmıştır. Buna göre yazma problemleri şu başlıklar altında toplanmaktadır:

- Dikkat sorunları: Yazıya başlamada güçlük çekme, okunaksız yazma, yetersiz yazı planı oluşturma.
- Kâğıt düzeniyle ilgili sorunlar: Yazı çizgilerine dikkat etmeme, yanlış heceleme, yazı organizasyonundaki aksaklıklar.
- Aşamalandırma sorunları: Harfleri uygun biçimde yazamama, benzer harfleri karıştırma, cümleleri düzenli ve akıcı yazamama.
- Hafıza sorunları: Kelime hazinesinin yetersizliği, yazım hataları.
- Dil sorunları: Yetersiz kelime bilgisi, gelişigüzel cümleler kurma, cümle yapılarında

sorunlar, anlam bilgisi eksikliği, uygun hitap biçimi kullanamama.

- Bilişsel sorunlar: Fikirleri oluşturma, yorumlama, organize etme ve yaratıcı/eleştirel yazma becerilerinde yetersizlik.
- Psikomotor sorunlar: Yavaş yazma, yazarken çaba göstermeme, uygun kalem tutamama, yazının akıcılığını sağlayamama.

Tüm bu sorunların üstesinden gelebilmek için yazma sürecinin yalnızca öğretmen merkezli bir yaklaşımla değil, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimli ve iş birliğine dayalı bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. Yazmanın yalnızca okul ortamıyla sınırlı kalmaması, bireyin yazma becerisini gündelik yaşamla ilişkilendirerek geliştirmesi açısından önemlidir. Ayrıca bireyin kendi yazma sürecini değerlendirmesi ve hatalarını fark ederek çözüm üretmesi, yazma becerilerinin gelişimini destekleyecek etkili bir yaklaşımdır. Bu süreçte öğrenci, fark ettiği eksiklikler üzerine odaklanarak daha planlı ve bilinçli bir yazma süreci gerçekleştirebilir.

2.4. Yazma Yaklaşımları

Yazma eğitiminde odaklanılan kavram, pedagoji ya da bakış açısı gibi unsurların farklı olması alan yazında çeşitli yaklaşımların yer almasına zemin hazırlamıştır. Bu yaklaşımlar temelde “ürün, süreç, tür ve süreç-tür odaklı” şeklinde dört başlık altında incelenebilir.

2.4.1. Ürün Odaklı Yazma Yaklaşımı

Ürün odaklı yazma yaklaşımı, öğretim sürecinin sonunda ortaya çıkan ürünün niteliğine odaklanan bir yaklaşımdır (Esendemir, 2019; Bitir, 2022, Yıldız, 2024). Konuyla ilgili bilgilerin kâğıda dökülmesi olarak görülen ve bilgi aktarımı ile özdeşleştirilen bu yaklaşımda metin oluşturma sürecine dikkat edilmemektedir (Tabak ve Göçer, 2013).

Bu yaklaşımda öğretmen, yazma sonunda ürünü değerlendirmekten sorumludur (Bitir, 2022; Tekin, 2023). Yazılar dil bilgisi ve sözcük kullanımı, şekil gibi teknik ölçütler çerçevesinde ürün odaklı olarak gerçekleştirilmektedir (Karadağ, 2016: 171; Tekin, 2023: 19). Değerlendirmenin bağlamından, yazma sürecinden ve okuyucudan bağımsız şekilde yapılması, metin türü özelliklerini yansıtmayan ve anlatım hataları bulunan niteliksiz metinlerin ortaya çıkmasıyla sonuçlanabilmektedir (Göçer ve Kurt, 2022). Bu nedenle günümüzde yazma alanında yaşanan sorunların büyük çoğunluğunun ürün odaklı yazma

yaklaşımından kaynaklandığı ileri sürülmektedir (Karadağ, 2016: 171). Öğrencinin gereksinimlerini ve bireysel farklılıklarını ön planda tutmayan, yazma becerisinin gelişmesini öncelleyen, ürüne odaklanan bu yaklaşımın yazma eğitiminde yaşanan mevcut sorunlara çözüm sunmada yetersiz kalması, yaklaşımın yerini zamanla süreç odaklı yazma yaklaşımının almasını sağlamıştır (Yıldız, 2024).

2.4.2. Süreç Odaklı Yazma Yaklaşımı

Yazma süreci, düşüncelerin önce bir taslak olarak oluşturulduğu ve başkalarıyla paylaşılmadan önce düzeltilerek sadeleştirildiği çok aşamalı bir süreçtir (Ahıskalı, 2020). Bu bağlamda 1960'lı yıllardan itibaren yazma eğitiminde sürece odaklanan bir yazma yaklaşımı gelişme göstermiştir (Yıldız, 2024). Bu yaklaşım, yazma becerisini bir ürün olarak değil bir süreç olarak görmüş ve öğrencilerin üretimde bulunmadan önceki ve üretim sırasındaki işlemlerine de odaklanarak yazma sürecini öğrenciler açısından daha kolay bir hâle getirmeyi amaçlamıştır (Gezmiş Ceyhan, 2014). Bu şekilde yazma sürecine odaklanması yazılı ürünün niteliğini artıran bir unsur olarak görülmüştür (Sever, 2019).

Süreç temelli yazmanın beş aşaması bulunmaktadır. Bunlar; yazma öncesi hazırlık, taslak yazı çalışması, taslağı gözden geçirme, düzeltme ve paylaşmadır (Tabak ve Göçer, 2013; Tavşanlı ve Kaldırım, 2020; Karadağ, 2016; Göçer ve Kurt, 2022). Bu aşamalar çizgisel olmadığı gibi aşamalar arasında geçişler yapılabilmektedir (Akbulut, 2022). Aşamalarda yazma sürecinden önce, yazma sırasında ve sonrasında öğrencilere ne yapmaları gerektiği hakkında bilgiler sunulmaktadır.

Bu yaklaşım ile öğrencilerin yazma çalışmaları yaparken aktif düşünme süreçlerine girme, yazacakları konuları zihinlerinde tasarlama ve planlama, tasarlanan fikirlerden süzülen bilgileri etkili ve doğru bir şekilde taslak hâline getirme, gözden geçirme ve düzeltme çalışmaları yaparak hem öz değerlendirme hem akran değerlendirme becerilerini kazanma ve nihayetinde yazılı anlatım ürününü paylaşarak ilgiyi arttırma yoluyla yeni çalışmalara istekli hâle getirme amaçlanmaktadır (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020).

Süreç temelli yazma yaklaşımının en önemli avantajı, öğrencilerin yazma sürecinde aktif rol almalarına ve kısıtlamalara maruz kalmadan bilgilerini ve hayal güçlerini yapılandırıp düşüncelerini açıkça ortaya koyarak metinlerini oluşturmalarına imkân vermesidir (Tabak

ve Göçer, 2013: 151). Böylece yaklaşım, öğrenenlerin yazma başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir (Kansızoğlu ve Bayrak Cömert, 2017). Eğer yazma süreci iyi kurgulanır ve süreç doğru yönetilirse yazma konusunda gerekli olan bilgi ve altyapıyı edinen öğrenciler nitelikli metinler oluşturabilirler (Yıldız, 2024: 17). Bu süreçte öğretmen yazma sürecinde rehber konumundadır (Dilidüzgün, 2011; Tavşanlı ve Kaldırım, 2020; Bitir, 2022; Yıldız, 2024).

Çeşitli yararlarına rağmen, süreç odaklı yazma yaklaşımı da bütün metin türlerinin aynı yazma sürecini takip ettiği kabulünden yola çıkması sebebiyle eleştirilmiş ve söz konusu eleştiriler tür odaklı yazma yaklaşımını gündeme getirmiştir (Göçer ve Kurt, 2022).

2.4.3. Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı

Tür odaklı yazma yaklaşımı, yazarın başarılı bir metin yazmak için bağlamı ve hedef kitleyi göz önünde bulundurması gerektiği fikrine dayanmaktadır (Tekin, 2023: 32). Bu yaklaşım, farklı türde metin oluştururken aynı süreci izlemenin mümkün olmadığını savunmaktadır. Tür odaklı yazma yaklaşımına göre her tür; farklı özellikler taşımakta ve bu nedenle yazar, yazdığı türe göre bir strateji geliştirmektedir. Dolayısıyla yaklaşım, aynı yazma süreci bütün türlere uygulanamaz fikrini esas almaktadır (Yıldız, 2024: 18).

Tür odaklı yazma yaklaşımında farklı metin türlerinin ne işe yaradığı, nerelerde kullanılması gerektiği, kullanılırken hangi dil ve üslup özelliklerine dikkat edilmesi gerektiği gibi konular üzerinde durulmaktadır. Yazma öğretimi, ürün temelli yaklaşımdaki gibi örnek metinler üzerinden yapılmaktadır. Öğrenciler türdeki yazı örneklerini görerek bunları hem biçimsel hem de dil bilimsel olarak incelemektedir. Buradan hareketle öğrenciler; türlere özgü kullanılan belirli kelimeleri, kelime gruplarını ve üslupları öğrenip inceledikleri türdeki yazıların hangi durumlarda ve amaçlar çerçevesinde yazılabileceğini tespit etmektedir. Bir sonraki aşamada öğrenciler; öğretmenin yardımıyla kısa metin parçaları yazmakta, son aşamada ise kendi başlarına sosyal bağlama ve dil bilimsel kurallara uygun olarak bir metin oluşturabilmektedir (Özdemir, 2018: 557).

Tür yaklaşımı; öğrencilerin edebî metinleri tanımaları ve yorumlamaları bağlamında olumlu, öğrencilerin yaratıcılıklarına müdahale etmesiyle olumsuz bağlamda eleştirilmiştir (Bawarashi'den (2000) aktaran Göçer ve Kurt, 2022). Yaklaşımın ayrıca metin üretmek için

gereken süreçleri zayıflattığı ve öğrencileri büyük ölçüde edilgen olarak gösterdiği ileri sürülmüştür (Dilidüzgün, 2020: 66-67). Bu ve benzer eleştiriler, yeni bir yaklaşım olarak süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının ortaya atılmasına zemin hazırlamıştır.

2.4.4. Süreç- Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı

Süreç-tür odaklı yaklaşım; ürün, süreç ve tür yaklaşımlarının güçlü yönlerinden beslenen bir yazma yaklaşımıdır (Göçer ve Kurt, 2022). Bu yaklaşımda ürün, süreç ve tür odaklı yaklaşımın olumlu yönleri harmanlanırken sınırlılıkları da giderilmeye çalışılmaktadır. Bu sayede bütünsel bir yazma öğretimi yaklaşımının ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır (Akbulut, 2022: 20). Yazının iyi olarak nitelendirilmesi için hem tür bilgisine hem de sürecin iyi yönetilmesine ihtiyaç duyulması bu yaklaşıma değer atfedilmesini sağlamıştır.

Öğrencilere girdi sunarak dil yapısı hakkında bilgi edinme ürün yaklaşımının, yazma amacı ve bağlam bilgisi gibi konularda bilgi sahibi olma tür yaklaşımının ve öğrenci potansiyelinden yararlanarak dili kullanma becerilerinin kazandırılması süreç yaklaşımının öncelikli amaçları arasında yer almakta ve bu üç amaç süreç-tür yaklaşımının esasını oluşturmaktadır (Göçer ve Kurt, 2022: 341). Bu yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilen yazma eğitimi çalışmalarında, öğrencilerin belirli bir türe yönelik teknik bilgi kazanmaları ve öğrendikleri bilgilerle metin üretme becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Diğer bir ifadeyle süreç-tür temelli yaklaşımla öğrenciler; olay, olgu veya durumun sosyal bağlamını göz önünde bulundurarak sahip oldukları birikimle ve yazacakları türle ilgili bilgileri yerinde kullanarak yazma deneyiminde bulunma ve yazma becerilerini geliştirerek etkili bir şekilde sunma fırsatı elde etmektedirler (Göçer, 2023: 4).

2.5. Metin Türü ve Öğretimi

İletişimin temel unsurlarından biri olan metin kavramı, tarihsel süreçte önemli bir dönüşüm geçirmiştir. Eski dönemlerde yalnızca şiir türüyle ilişkilendirilen bu kavram, günümüzde bildirişimi sağlayan, söz dizimsel işlevleri bulunan ve farklı ölçütlere göre sınıflandırılan kapsamlı bir olgu hâline gelmiştir (Ulutaş, 2022). Bu dönüşüme paralel olarak metin üzerine yapılan kuramsal çalışmalarda da metin, birbiriyle ilişkili birimlerden oluşan, tutarlılık ve bağdaşıklık ilkelerine dayanan düzenli bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Gülen, 2007).

Bu düzenli yapı, yalnızca içerik düzeyinde değil, biçimsel olarak da hiyerarşik bir bütünlük sergilemektedir. Nitekim metin, hiyerarşik bir düzende organize edilmiş çeşitli yapıların bütünleşmesiyle oluşmaktadır. İnan'a (2022: 69) göre bu hiyerarşik yapıda; sesleri görünür kılan harfler sözcükleri, sözcüklerin anlamlı birlikteliği cümleleri ve cümlelerin birbiriyle ilişkili bütünlüğü ise paragrafları oluşturmaktadır. Metni meydana getiren her bir yapısal unsur birbiriyle anlamlı bir bağ içerisindedir ve bu bağ, metnin belirli bir amaç doğrultusunda bütünlük kazanmasını sağlamaktadır.

Söz konusu yapılar, “metinsellik ölçütleri” olarak ifade edilen unsurların tamamını bünyesinde barındırmaktadır. Metinsellik ölçütleri; “bağlılık, tutarlılık, amaca uygunluk, kabul edilebilirlik, duruma uygunluk, bilgisellik ve metinlerarasılık” olmak üzere yedi temel başlıktan oluşmaktadır (İşcan ve Baskın, 2020: 34-38). “Bağlılık”, metnin dil bilgisi unsurlarının birbiriyle olan bağlantısına dayanan ve iletişim sürecinde söz diziminin bu işlevine yoğunlaşan bir unsurken “tutarlılık”, metin bileşenlerinin yapılandırılması ve metnin altında yatan ilişkilerin karşılıklı erişilebilir ve birbiriyle ilgili olmasını ifade etmektedir (Ulutaş, 2022: 206). Diğer bir metinsellik ölçütü olan “amaçlılık”, metinselliğin ilk iki ölçütünün sağlanması koşuluyla bilginin paylaşılmasına veya belli bir plan doğrultusunda belirli bir amacın gerçekleştirilmesine atıf yapmaktadır (Ulutaş, 2022: 207). Metnin alıcı bakımından ikna edici nitelikte bulunması “kabul edilebilirlik”, üretilen metnin beklenmedik ve bilinmeyen bazı özellikler içermesi ve alıcılar için özgün bilgiler sunması ise “bilgisellik” olarak adlandırılmaktadır (Ulutaş, 2022: 207). “Durumsallık” metnin yansıtılan durum ile uyumlu olması anlamına gelirken “metinlerarasılık” yeni metinde ele alınan bilgilerin daha önce üretilmiş metinlere bağlı olarak oluşturulmasını ifade etmektedir. Metinlerarasılık, üretilen hiçbir metnin kendinden önce üretilen metinlerden bağımsız olamayacağı düşüncesini temel almaktadır (Ulutaş, 2022: 208).

Nitelikli bir metin, burada bahsedilen metinsellik ölçütlerini içermelidir. Öğrenciler bu ölçütler doğrultusunda yazılarını yapılandırarak daha nitelikli metinler üretebilmektedir. Öte yandan metin yazma süreci metinsellik ölçütlerinin bilinmesi ve bunların uygulanmasıyla sınırlı bir süreç değildir. Metin türlerinin yapısal özelliklerinin ne olduğunun ve bu türlerin hangi amaçlar çerçevesinde ele alındığının bilinmesi de metin yazma süreçlerinin önemli bir aşamasını oluşturmaktadır. Zira metin, tüm yapısal unsurları da içine alan bir bütündür ve bu bütünlük ortak bir amaç etrafında şekillenmektedir. Bu bağlamda metin türü; “metnin

konu, biçim ve içerik açısından ayrıldığı çeşitler” (Topçuoğlu Ünal, 2022: 211-212) şeklinde tanımlanabilir.

Örgün eğitimde Türkçe derslerinde kullanılan metin türleri, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB, 2019) tarafından “bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir” olmak üzere üç ana başlık altında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflama çerçevesinde; bilgilendirici metinler, okuyucuya bilgi aktarmayı, düşünce ve yargılarını değiştirmeyi ya da pekiştirmeyi amaçlayan yazı türlerini kapsamaktadır (Babacan, 2011: 144). Hikâye edici metinler ise yaşanmış ya da yaşanması mümkün olayları zaman, mekân ve kişi unsurları çerçevesinde anlatan edebî metinler olarak tanımlanmaktadır (Babacan, 2011: 280). Şiir ise, ritim, ses uyumu ve sembolik anlatımla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından dengeli, kendi içinde bütünlük taşıyan edebî bir anlatım biçimidir (TDK, 2025: 2224). Bu ana başlıklar altında yer alan metin türleri, öğretim programlarında sistematik bir şekilde ele alınmakta ve öğrencilerin dilsel gelişimlerinin farklı boyutlarına katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini üst düzeye çıkarmak için, metin türü bilgisini geliştirmek temel bir gerekliliktir (Topçuoğlu Ünal, 2022). Bu perspektiften hareketle metin türü öğretimi, öğrencilerin sonraki eğitim kademelerinde karşılaşacakları akademik gereksinimleri karşılamada önemli bir konumda bulunmaktadır. Öğrencilerin üst eğitim kademelerinde çeşitli metin türleriyle karşılaşacak olması, farklı metin türlerinin sistematik ve kapsamlı bir şekilde öğretilmesini zorunlu kılmaktadır. Ne var ki yapılan araştırmalar öğrencilerin öyküleyici metinleri daha kolay anlayıp üretebildiklerini (Dilidüzgün, 2020) ancak bilgilendirici metin türü üretme noktasında aynı başarıyı sergileyemediklerini ve bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ortaya koymaktadır (Müldür ve Çevik, 2019). Bununla birlikte hikâye edici metin türü öğretimi konusunda çok sayıda akademik çalışma yapılmış olmasına rağmen (Arı, 2010; Uygun, 2012; Şahin, 2012; Can, 2016; Kaya ve Ateş, 2016; Demirtaş Tolaman, 2017; Öğülmüş, 2018; Temizkan ve Erbilin, 2020; Önal ve Maden, 2020) bilgilendirici metin türü öğretimine ilişkin çalışmalar çok daha sınırlı kalmıştır.

2.6. Anlatım Biçimleri

Anlatım biçimleri, akademik literatürde farklı sınıflandırmalara tabi tutulmuştur. Örneğin Gülден (2022) ve Karadağ (2016) anlatım biçimlerini açıklayıcı, öyküleyici, betimleyici ve tartışmacı olmak üzere dört temel kategoride ele almışlardır. İnan (2022) ise “okuyucuyu

metne çekmek, inandırmak ve ikna etmek amacıyla başvuru anlatım yollarını tanımlayıcı, açıklayıcı, kanıtlayıcı, betimleyici ve öyküleyici anlatım” olarak beş başlıkta sınıflandırmıştır. Dilidüzgün (2020), bu biçimlerin belirlenmesinde yazarın amacının belirleyici rol oynadığını ileri sürerek söz konusu amaçları dört temelde kategorize etmiştir. Buna göre okuyucuyu aydınlatmak açıklayıcı; okuyucuya belli bir izlenim kazandırmak betimleyici; ona olayı yaşatmak öyküleyici; okuyucunun kanılarını ve davranışları değiştirmek ise tartışmacı anlatım biçiminin çerçevesini oluşturan amaçlardır. Bu anlatım biçimlerini yansıtan metinlerin okunması, benzer türde metinler üretme becerisini geliştirmektedir. Önemle belirtmek gerekir ki, bir metin genellikle tek bir anlatım biçimiyle sınırlı kalmamakta ancak metnin bütününde belirli bir anlatım biçimi ağırlık kazanmaktadır.

Anlatım biçimlerinin sınıflandırılmasında kesin bir uzlaşma olmadığı gibi ikna edici yazma, tartışmacı yazma ve kanıtlayıcı yazma kavramları arasındaki sınırlar da net değildir. Bu kavramlar, birbirini kapsayan ve benzeyen yönleri nedeniyle alan yazında zaman zaman birbirinin yerine kullanılabilmektedir. Bu nedenle, ilgili araştırmalar bölümünde bu anlatım tarzlarını içeren çalışmalardan da bahsedilmiş ve kavramların bu başlık altında incelenmesi uygun görülmüştür.

2.7. Tartışmacı Anlatım, İkna Edici Yazma ve Kanıtlayıcı Anlatım

Bilgilendirici metin türleri kapsamında değerlendirilebilecek olan bu anlatım türlerinin ortak özelliği, nesnelliği ön planda tutmalarıdır. Bu metin türlerinde yazar, kendi fikrini savunurken düşüncelerini nesnel ölçütler çerçevesinde makul bir zeminde temellendirmelidir. Bu anlatım tarzlarında düşüncelerin bilimsel ve nesnel ölçütlerle, çeşitli düşünceyi geliştirme yollarına başvurularak uygun bir üslupla aktarılması esastır.

İkna edici yazma, temelde okuyucunun düşüncelerinde değişiklik yaratmayı amaçlayan bir yazma etkinliği olarak bir düşünceyi kanıtlamayı, kabul edilmeyen bir düşünceye karşı çıkmayı veya yazarın kendi düşüncelerini alternatiflerine göre daha kabul edilebilir kılmayı hedeflemektedir. Karadağ'a (2016) göre ikna edici yazılarda yazarın mantıksal açıklamalar yapması, somut kanıtlar sunması, örnekler vermesi ve görüşünü destekleyen uzmanlara atıfta bulunması gerekmektedir.

Dilidüzgün'e (2020) göre tartışma, bir konunun en az iki farklı perspektiften ele alındığı, görüş ayrılıklarının olduğu bir düşünce alışveriştir. Burada okuyucunun ikna edilmesi,

farklı bir bakış açısından olayları değerlendirmesini sağlama ile ilişkilidir. Bu bağlamda tartışmacı anlatım, bir konu hakkında muhatabını aynı düşünceye ortak etmeyi veya genel kabul gören gerçeklere karşı farklı bir bakış açısı geliştirmesini sağlamayı amaçlamaktadır. Bu tür anlatımın temelinde, her düşüncenin belirli bir bakış açısı tarafından yapılandırıldığı gerçeği yatmaktadır.

Kanıtlayıcı anlatım ise bir savın destekleyici görüşler çerçevesinde doğrulandığı anlatım türüdür. Bu anlatım türünde tanımlayıcı, açıklayıcı ve örnekleyici anlatım biçimlerinden yararlanılarak okuyucuyu ikna etme süreci yürütülmektedir. İnan'a (2022) göre, kanıtlayıcı anlatımda sebep-sonuç ilişkileri ile "nasıl" ve "niçin" sorularının yanıtları önem kazanmaktadır. Kanıtlanacak düşüncelerin desteklenmesinde tanık ifadeleri veya belgelere başvurulabilmektedir. Özellikle bilimsel deneylerin nesnel sonuçlarını içeren belgeler, yazının inandırıcılığını artırmaktadır. Bu anlatım türünde çelişkili düşünceler, kanıttan yoksun sonuçlar veya desteksiz yargıların bulunduğu metinlerde okuyucunun ikna olması beklenemeyeceğinden konunun mantıksal tutarlılık içinde ele alınması esastır.

Bu üç kavramın ortak noktası, bir görüşün okuyucuya benimsetilmesi sürecinde nesnelliğin artırılması çabasıdır. Ayrıca hepsinin bilgilendirici metin kapsamında değerlendirilmesi ve düşünceyi geliştirme yollarından yararlanması da ortak özellikler arasındadır.

2.8. Tartışmacı Metin ve İkna Edici Metnin Farkı

Tartışmacı metinler ile ikna edici metinler arasında belirgin farklar bulunmaktadır. Tartışma, özünde bir problem çözme sürecidir. Tartışmacı metinler, doğru olana ulaşmayı ve problemi gerçekçi biçimde çözmeyi hedeflemektedir. Bu metinlerde yazar, gerektiğinde kendi görüşünden tavizler vererek metni sonuca bağlayabilir. Bu bağlamda tartışmacı metin problem çözme odaklıyken ikna edici metin daha çok kabul görme amacı taşımaktadır. Bu iki metin türü arasındaki temel fark, amaçlarında yatmaktadır.

İkna edici metinlerde yazar kendi görüşünden taviz vermezken tartışmacı metinlerde varılan sonuç, karşılıklı savunulan görüşlerden yalnızca birinin lehine olmayabilir. Yazar, her iki görüşün de güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirerek metni sonlandırabilir. Bu bağlamda tartışmacı metinlerin asıl amacının okuyucuyu ikna etmekten ziyade bir problemi çözüme kavuşturmak olduğu söylenebilir (Yaylacık, 2015; Demirel, 2021).

Yapısal açıdan bakıldığında ikna edici metnin giriş, önerme, ana argümanlar, yardımcı argümanlar, karşı önerme ve sonuç birimlerinden oluştuğu görülmektedir. Tartışma metninin yapısını ise veri, iddia, karşı iddia ve sonuç gibi ana birimler ile destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul gibi yardımcı birimler oluşturmaktadır. Bu yapısal farklılıklar, iki metin türünün ayırt edilmesinde önemli rol oynamaktadır (Yaylacık, 2015).

2.9. Tartışmacı Metin Yapısı

Türkçe alan yazınında tartışma, genellikle bir metin türü olarak değil bir anlatım biçimi olarak ele alınmaktadır. Bu anlatım biçimi, "kanıtlayıcı anlatım" veya "kanıtlama yoluyla anlatım" gibi farklı kavramlarla ifade edilmektedir. Bu farklı adlandırmalara rağmen, tartışmacı anlatım bir anlatım biçimi olarak alan yazında yerini almıştır. Son yıllarda ise "tartışmacı metin" kavramı, bir anlatım biçiminden ziyade bir metin türü olarak sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Yaylacık, 2015).

Çoşkun ve Tiryaki (2011) tartışmacı metni, "düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türü" olarak tanımlamaktadır. Demirel (2021) ise söz konusu metin türünün, iki veya daha fazla iddianın ele alınarak bu iddialar hakkındaki düşüncelerin kanıt ve gerekçeleriyle birlikte ortaya konulması esasına dayandığını ifade etmektedir.

Bu tanımlardan hareketle tartışmacı metinler, iddia ve kanıtların sistematik bir biçimde sunulmasıyla belirli bir sonuca ulaşmayı amaçlayan metinler olarak nitelendirilebilir. Bu metinlerin temel amacı, bir düşünceyi savunmak ve okuyucunun o konudaki düşüncelerini istenen yönde değiştirmektir. Bu süreçte karşı görüşün reddi, bir tezin savunulması açısından temel bir ilke olarak kabul edilmektedir. Çağlayan Dilber'e (2014) göre tartışmacı metinlerde yazar, okuyucunun beklentilerini göz önünde bulundurarak konuyu şekillendirmekte ve gerekçelerini bu doğrultuda sıralamaktadır. Bu sayede yazar, savunduğu düşünceyi okuyucuya benimsetmeye çalışmaktadır.

Dikkat çekici bir husus olarak yazarın karşısında aktif bir şekilde itiraz eden bir taraf olmasa bile tartışmacı metin yazabilmesidir. Bu durumda yazar, konu hakkındaki düşüncelerini ifade ederek okuyucunun kendisiyle aynı fikirde olmasını amaçlamaktadır. Böylece, okuyucunun söz konusu konuyla ilgili olası karşılaşmalarında nasıl düşünmesi gerektiğine

ilişkin bir çerçeve sunulmaktadır. Tartışmacı metni diğer benzer türlerden ayıran önemli özelliklerden biri, karşı tarafın düşüncelerinin belirli sınırlar içerisinde kabul edilmesi, ancak bu düşüncelerin tartışılan bağlamda neden geçerli olmadığına açıklanmasıdır (Yaylacık, 2015).

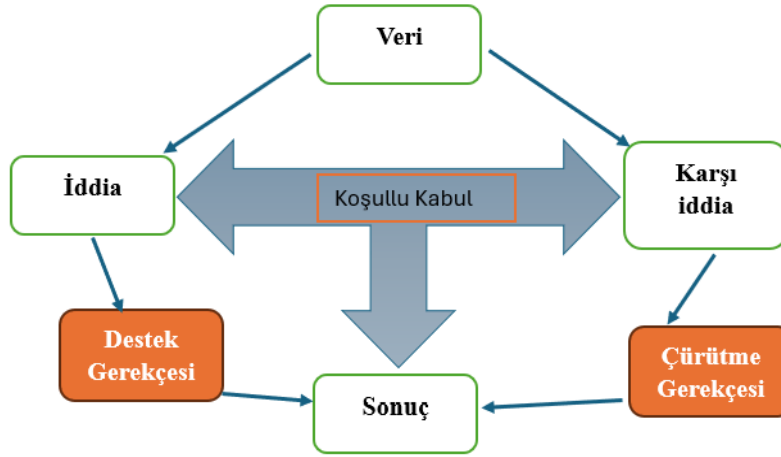
2.10. Tartışmacı Metin Yazma Süreci ve Aşamaları

Tartışmacı metin üretimi, belirli düzeyde yapılandırılmış bir metodolojik yaklaşım gerektirmektedir. Tekin (2023: 38) tarafından öne sürülen çerçeveye göre bu süreç, sistematik bir organizasyonel yapıyı takip etmektedir. Söz konusu yapıda, konu kapsamlı şekilde araştırıldıktan sonra giriş bölümünde okuyucuya konunun kavramsal zemini ve genel çerçevesi sunulmaktadır. Sonraki paragrafta yazarın savunduğu pozisyon ve bu pozisyonun dayandığı temeller ortaya konulmaktadır. Bunu takip eden bölümde ise alternatif bakış açıları ve bunların dayanakları ele alınmaktadır. Metnin sonuç kısmında konuyu özetleyen ve yazarın geliştirdiği argümanla tutarlılık gösteren bir değerlendirmeye yer verilmektedir. Tüm bu süreçte her bir yapısal bileşenin, çeşitli düşünce geliştirme stratejileri vasıtasıyla nesnel bir çerçevede sunulması gerekmektedir.

Gökçe (2016) tartışmacı metin yazma sürecinde özellikle mantıksal tutarlılığın önemine dikkat çekmektedir. Bu kapsamda öncelikle, savunulan tezin ortaya atılması ve yazarın karşı çıktığı veya eksik gördüğü yönlerin ele alınması gerekmektedir. Daha sonra karşı tezin, gerekçeler ve kanıtlar eşliğinde çürütülmesi aşamasına geçilmelidir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, metnin giriş cümlesi ile sonuç cümlesi arasında tutarlılığın sağlanmasıdır.

2.11. Tartışmacı Metnin Yapısal Bileşenleri

Nitelikli bir tartışmacı metin oluşturabilmek için öncelikle tartışmacı metnin yapısal bileşenleri hakkında derin bir anlayışa sahip olmak gerekmektedir. Bu bileşenler, ana birimler ve yardımcı birimler olmak üzere iki kategoride incelenebilir. Ana birimler veri, iddia, karşı iddia ve sonuçtan oluşurken; yardımcı birimler iddiaya destek gerekçesi, karşı iddiaya destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul olarak sıralanabilir (Sis ve Bahşi, 2016). Metinde bulunmaması gereken unsurlar ise gereksiz tekrarlar ve alakasız bilgilerdir. Coşkun ve Tiryaki (2011), tartışmacı metnin yapısal bileşenlerini Şekil 2.1'e göre düzenlemiştir:



Şekil 2.1: Tartışmacı metin birimleri

2.11.1. Ana Birimler

2.11.1.1. Veri (Zemin, Konu): Tartışmacı metin oluşturulurken yazarın iddiasını ortaya koymasını kolaylaştıran, durumu açıklamaya yönelik ifadelerin ve açıklayıcı cümlelerin kullanıldığı birimdir (Ülker Hançer, 2019). Okuyucuyu metne hazırlayan ve giriş niteliği taşıyan, konuyla ilgili genel bilgilerin sunulduğu bu bölümde bilgiler tarafsız bir şekilde sunulduğundan, iddia veya karşı iddia ile ilgili savunucu ya da reddedici yargılara yer verilmemektedir (Rona, 2017).

Veri bölümünde, metinde daha sonra sunulacak iddia ve karşı iddianın okuyucu tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli bilgiler sunularak problem durumu açıklanmaktadır. Böylece tartışmanın hangi zeminde yürütüleceği belirginleştirilmektedir. Bu bölümde genellikle tanımlama ve açıklama ifadeleri ağırlıktadır (Çağlayan Dilber, 2014; Sünter, 2017). Bölüm, tartışmaya altyapı hazırlama işlevi gördüğünden yazar konuyla ilgili bir anısını aktararak sayısal verilerden yararlanarak veya konuyla ilgili temel bilgiler ve tanımlar vererek tartışma metnine başlayabilir (Yaylacık, 2015).

2.11.1.2. İddia: Yazarın tartışılan konuyla ilgili savunduğu temel düşüncedir. Tartışmacı metinde yazarın amacı ortaya koyduğu iddiayı kanıtlamak olduğundan, iddiasını açık ve anlaşılır biçimde sunmalıdır (Çağlayan Dilber, 2014; Sünter, 2017). Bu amaçla yazar, "bence", "bana göre", "benim fikrime göre", "şüphe yok ki", "bana sorarsanız" gibi ifadeleri kullanabilir (Coşkun ve Tiryaki, 2011; Çağlayan Dilber, 2014; Yaylacık, 2015). İddia, okuyucuya iletilmek istenen temel mesaj olması bakımından metnin ana düşüncesini

oluşturmaktadır (Rona, 2017). Yazar bu bölümde okuyucuyu ikna etmek için iddiasını çeşitli kanıtlar, bilgiler ve alternatif görüşlerle destekleyerek sunmaktadır (Yaylacık, 2015). Ayrıca açıklama, karşılaştırma, örneklendirme gibi çeşitli düşünceyi geliştirme yolları kullanabilmektedir.

2.11.1.3. Karşı İddia: Yazarın iddiasıyla çelişen veya ona karşı çıkan görüştür. Karşı iddia tekil olabileceği gibi birden fazla da olabilir. Yazar, karşı iddiayı çürütürken okuyucuyu kendi iddiasını kabul etmeye yönlendirmeye çalışmaktadır. Bu bağlamda, etkili bir tartışmacı metinde iddianın yanı sıra karşı iddianın da açıklanması gereklidir (Çağlayan Dilber, 2014; Sünter, 2017). Bu birimde yazar, kendi iddiasının inandırıcılığını artırmak için karşıt görüşü gerekçeleriyle birlikte ele alarak çürütmeye çalışmaktadır. Karşı iddianın varlığı, metnin ikna gücünü ve niteliğini artıran önemli bir unsurdur. Tartışma metninde yazarın amaçlarından biri, iddiasını kanıtlamak olduğu kadar karşı iddiaları da etkili biçimde çürütmektir (Yaylacık, 2015).

Bu bölümde de açıklama, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, tanık gösterme ve sayısal verilerden yararlanma gibi çeşitli düşünceyi geliştirme yolları kullanılabilir (Yaylacık, 2015; Rona, 2017). Karşı iddia sunulurken "bazılarına göre", "birçok insana göre", "bazı kimseler... olduğunu savunur", "...olduğunu savunanlar vardır" gibi ifadelerle başkalarının görüşlerinden yararlanılabilir (Çağlayan Dilber, 2014; Yaylacık, 2015).

2.11.1.4. Sonuç: Tartışmada yazarın okuyucuyu ulaştırmak istediği nihai noktadır. Sonucun iddia ile tutarlı olması büyük önem taşır; ancak sonuç, sadece iddianın tekrarından ibaret değildir. Sonuç bölümü iddiayı kapsamakla birlikte aynı zamanda tüm metnin özeti niteliğindedir (Çağlayan Dilber 2014; Sünter, 2017). Bu bölüm hem iddiayı hem de karşı iddiayı içeren, ancak metnin ana düşüncesi olan iddiayı destekleyen bir nitelik taşımalıdır.

Etkili bir tartışmacı metin, açık ve ikna edici bir sonuç bölümüyle taçlandırılmalıdır. Bazı durumlarda sonuç, karşı iddianın da belirli koşullarda geçerli olabileceğini ifade eden "koşullu kabul" şeklinde de sunulabilir (Rona, 2017). Sonuç bölümünde "kısacası", "sonuç olarak", "bütün bunlara göre", "nihai olarak", "özetle söylemek gerekirse" gibi ifadeler kullanılabilir (Çağlayan Dilber, 2014).

2.11.2. Yardımcı Birimler

Tartışmacı metinde ana birimler kadar yardımcı birimler de önemli rol oynamaktadır. Bu

birimler; ana birimlere nitelik kazandırmak, savunulan iddianın kanıtlarını güçlendirmek ve karşı iddianın zayıf yönlerini ortaya koymak suretiyle metnin ikna ediciliğini artırmaktadır (Öztürk, 2016: 22). Tiryaki'ye (2011) göre gerekçeler, iddiayı güçlendiren, karşı iddiayı çürüten ve tartışmacı metnin ikna edicilik düzeyini yükselten yardımcı unsurlardır. Bu bağlamda gerekçeler sunulurken bunların konu ile ilgili, tutarlı ve mantıksal açıdan sağlam olmasına özen gösterilmelidir.

2.11.2.1. İddiaya Destek Gerekçesi ve Karşı İddiaya Destek Gerekçesi: Yazarın iddiasını güçlendirmek için sunduğu açıklamalar ve kanıtlardır. Destek gerekçeleri; iddia ile ilgili örnekleri, açıklamaları ve kanıtları içermektedir. Yazar, iddiasını desteklemek için otoritelerin görüşlerinden ve bilimsel verilerden yararlanabilir. Destek gerekçesi genellikle yazarın kendi iddiasına yöneliktir; ancak yazar, karşı iddianın daha anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla karşı iddiaya ait destek gerekçelerini de sunabilir. Böyle bir durumda yazarın, karşı iddiaya ait destek gerekçelerini çürütmesi gerekmektedir (Çağlayan Dilber, 2014; Sünter, 2017).

Nitelikli bir tartışmacı metin yazabilmek için karşı görüşlerin ve bunların dayanaklarının da metinde yer alması önemlidir (Coşkun ve Tiryaki, 2011; Öztürk, 2016). Okuyucunun yazarın iddiasını ikna edici bulabilmesi için, iddianın güçlü, açık ve anlaşılır destek gerekçeleriyle birlikte sunulması gerekmektedir. Yazar, destek gerekçesini bir veya birkaç cümleyle ifade ettikten sonra, bunu çeşitli düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak detaylandırmalıdır. Bu yaklaşım, okuyucunun yazarın iddiasının gerekçelerini kapsamlı biçimde kavramasını sağlayacaktır (Yaylacık, 2015).

2.11.2.2. Çürütme Gerekçesi: Yazarın karşı iddiayı geçersiz kılmak için ortaya koyduğu kanıtlar ve açıklamalardır. Çürütme gerekçelerinin oluşturulması için yazar, öncelikle karşı iddianın zayıf noktalarını tespit ederek bu yönleri eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmektedir (Çağlayan Dilber, 2014; Sünter, 2017;). Destek ve çürütme gerekçeleri tek bir cümleden oluşabileceği gibi bir veya birden fazla paragraf uzunluğunda da olabilmektedir. Bununla birlikte gerekçelerin konu ile ilgili, tutarlı ve mantıksal açıdan sağlam olması büyük önem taşımaktadır. Bir metinde destek ve çürütme gerekçelerinin sayıca zengin olması, metnin ikna gücünü artırmaktadır. Yazar, gerekçeleri daha anlaşılır ve ikna edici kılmak için tanımlama, tanık gösterme ve diğer düşünceyi geliştirme yollarından yararlanabilmektedir (Sünter, 2017). Yazar, karşı iddiayla ilgili düşüncelerini, çürütme gerekçelerini kullanarak geliştirmektedir (Rona, 2017). Öte yandan yazar, karşı iddiaya ait

destek gerekçeleri sunmuşsa bu gerekçelerin neden geçersiz olduğunu ortaya koyan kanıtlar da sunulmalıdır (Yaylacık, 2015). Bu sayede okuyucu, yazarın hem karşıt görüşü anladığını hem de bu görüşün neden geçersiz olduğunu kavrayacaktır.

2.11.2.3. Koşullu Kabul: Bu birimde yazar, karşı iddiayı tamamen reddedebileceği gibi, karşı iddianın ancak belirli koşullar altında geçerli olabileceğini ve bu koşulların dışındaki durumlarda geçersiz olduğunu da ortaya koyabilmektedir (Çağlayan Dilber, 2014; Sünter, 2017). Burada dikkat edilmesi gereken temel nokta, yazarın kendi iddiasından taviz vermemesidir. Karşı iddianın belirli durumlarda kabul edilebileceği, ancak tartışılan bağlamda gerekli koşulların sağlanmadığı için geçerli olmadığı vurgulanmalıdır.

Koşullu kabulün metinde yer alması, tartışmacı metnin nesnelliğini ve tarafsızlığını güçlendirmektedir (Ülker Hançer, 2019). Karşı iddianın haklı olabileceği noktalar birden fazla olabilir ve bu durumda yazar, birden fazla koşullu kabul ifadesine yer verebilir. Ancak her durumda, bu kabullerin tartışılan zeminde neden geçerli olmadığına açıklanması gerekmektedir (Yaylacık, 2015).

2.11.3. İşlevsel Olmayan Birimler

Tartışmacı metinlerde bulunmaması gereken, metnin kalitesini düşüren ve anlaşılabilirliğini zayıflatan iki temel unsur vardır: gereksiz tekrarlar ve alakasız bilgiler.

2.11.3.1. Gereksiz Tekrar: Yazarın; metinde daha önce ifade ettiği bir düşünce veya bilgiyi, metne hiçbir katkı sağlamaksızın tekrar etmesidir (Tiryaki, 2011; Yaylacık, 2015; Sünter, 2017; Rona, 2017). Gereksiz tekrarlar, okuyucunun ilgisini azaltarak dikkatinin dağılmasına yol açmaktadır. Bu nedenle yazarın, bilgileri sistematik bir şekilde düzenleyerek sunması ve gereksiz tekrarlardan kaçınması gerekmektedir (Yaylacık, 2015).

2.11.3.2. Alakasız Bilgiler: Metinde tartışma konusu, veri, iddia ve karşı iddia ile ilişkili olmayan bilgi ve düşüncelerdir. Bu tür ifadelerin metinden çıkarılması, anlam bütünlüğünde herhangi bir eksikliğe yol açmamakta, aksine metnin anlaşılabilirliğini artırmaktadır (Tiryaki, 2011; Yaylacık, 2015; Sünter, 2017). Metnin bağlamıyla ilgisiz olan bu bilgiler metnin akademik niteliğini ve ikna gücünü olumsuz etkilemektedir (Rona, 2017).

2.12. Tartışmacı Metin Öğretiminin Önemi

Tartışmacı metin yazma, akademik düşünce ve ifade becerisinin geliştirilmesinde merkezi

bir role sahiptir. Bu tür metinlerin sistemli bir şekilde öğretilmesi ve uygulanması, bireylerin analitik düşünme, kanıta dayalı argüman oluşturma ve eleştirel değerlendirme yetkinliklerini güçlendirmektedir. Tartışmacı metinlerin ana ve yardımcı bileşenlerinin doğru bir şekilde kullanılması, metinlerin tutarlılığını ve ikna ediciliğini; işlevsel olmayan birimlerin metinden çıkarılması ise metnin netliğini ve etkisini artıracak önemli hususlardır.

Tartışmacı metin yazma öğretimi, bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları tartışmaları anlama ve eleştirel bakış açısı kazanma becerilerini geliştirmesi açısından toplumsal yaşam için büyük önem taşımaktadır (Öztürk, 2016). Bu öğretim aracılığıyla bireylerin düşüncelerini sistemli ve kanıtlara dayalı bir şekilde ifade etmeyi öğrenmeleri, demokratik toplum yaşamında aktif ve bilinçli vatandaşlar olarak yer almalarını ve beraberinde toplumsal tartışma kültürünün gelişimini de sağlayacak bir husustur. Bu nedenle, tartışmacı metinlerin akademik öneminin vurgulanması ve eğitimin tüm kademelerinde bu türün öğretiminin yapılması bir gerekliliktir.

Bu vurguya yönelik önemli gelişmelerden biri, YÖK tarafından 2018'de Türkçe Öğretmenliği lisans Programı'nın yayımlanması olmuştur. Program içeriğinde Türk Dili 2 dersinin kapsamına "iddia ve önerme yazma" ile "tartışmacı ve ikna edici metin yazma" konuları dâhil edilmiştir. Bu gelişme, yükseköğretim kurumlarında öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerisine verilen önemi göstermektedir (Demirel, 2021). Tartışmacı metin öğretiminin önemi yalnızca yükseköğretim düzeyiyle sınırlı kalmamış, ortaokul kademesinde de bu becerinin geliştirilmesine yönelik sistematik yaklaşımlar benimsenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından güncellenen TDÖP'de (MEB, 2024) yer alan kazanımlar ve açıklamalar, öğrencilerin kendi iddialarını kanıtlarla destekleyebilme, karşıt görüşleri değerlendirebilme ve nesnel bir bakış açısıyla sonuca ulaşabilme yetkinliklerinin geliştirilmesini hedeflemektedir.

2.13. Nitelikli Tartışmacı Metin Yazma İlkeleri

Tartışmacı metin yapısının sistematik bir şekilde anlaşılması, etkili ve ikna edici metinler oluşturabilmek için büyük önem taşımaktadır. Ana birimler olan veri, iddia, karşı iddia ve sonuç ile yardımcı birimler olan destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabulün doğru bir şekilde kullanılması, metnin hem akademik niteliğini hem de ikna gücünü artırmaktadır. Bununla birlikte nitelikli bir tartışmacı metin oluşturulurken dikkat edilmesi gereken bazı temel ilkeler bulunmaktadır. Demirel (2021), bu ilkeleri şu şekilde

sıralamaktadır:

1. Tartışmacı metinlerde konu seçimi kritik önem taşımaktadır. Hakkında yeterli kanıt ve gerekçe bulunabilecek, farklı görüşlerin savunulabileceği konular tercih edilmelidir.
2. Metnin giriş bölümünde, okuyucuyu tartışmaya hazırlamak amacıyla konuyla ilgili temel bilgiler sunulmalıdır.
3. Her farklı görüşün dayandığı temel gerekçeler ve kanıtlar kapsamlı şekilde ele alınmalıdır. Bu yaklaşım, savunulan fikirlerin okuyucu tarafından kabul edilebilirliğini artıracaktır.
4. Varılan sonuç, mümkün olduğunca güçlü kanıt ve gerekçelerle desteklenmelidir.
5. Sonucun, metinde sunulan görüşlerden tamamen birinin lehine olmayabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Yazar, metni farklı görüşlerin doğru ve yanlış yönlerini açıklayarak ve her bir görüşü kısmen destekleyerek veya çürüterek sonuçlandırabilir.

2.14. 2019 ve 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programında Metin Türleri ve Tartışmacı Metin

2019 TDÖP’de yer alan metin türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı Tablo 2.1’de gösterilmektedir.

Tablo 2. 1: 2019 TDÖP metin ve sınıf seviyesi

Tür	1	2	3	4	5	6	7	8
Bilgilendirici Metinler								
Anı		+	+	+	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler							+	+
Blog						+	+	+
Dilekçe					+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)		+	+	+	+	+	+	+
e-posta			+	+	+	+	+	+
Günlük		+	+	+			+	+
Haber Metni, Reklam		+	+	+	+	+	+	+
Kartpostal		+	+	+				
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		+	+	+	+	+	+	+
Gezi Yazısı						+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi / Deneme					+	+	+	+
Mektup					+	+	+	+
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)		+	+	+	+			

yazısı gibi metinlerin dağınık bir biçimde ve farklı kategoriler altında sunulduğu görülmektedir. Bu durum, tartışmacı metin kavramının programda bir kategori olarak ele alınmadığına işaret etmektedir. Argümantasyon içeren türler genellikle 5. sınıftan itibaren programa dâhil edilmiş durumdadır. Bu durum, tartışmacı düşünme ve yazma becerilerinin gelişimi açısından ortaokul döneminin bir dönüm noktası olarak değerlendirildiğini düşündürmektedir. Ancak tartışmacı türlerin ilkökul düzeyinde belirgin biçimde temsil edilmemesi, erken yaşlarda eleştirel düşünme ve argümantasyon becerilerinin geliştirilmesi fırsatlarını sınırlayabilecek bir husustur. Bunun yanında blog ve sosyal medya mesajları gibi dijital ortamda gerçekleşen tartışma türlerinin tabloda yer alması olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir. Bu türlerin özellikle üst sınıflarda programda yer alması, çağdaş tartışma ortamlarının programa yansıtılması çabasını göstermektedir. Ancak dijital argümantasyon türlerinin program içindeki konumlandırılışı ve diğer tartışmacı türlerle ilişkilendirilme biçimi yeterince açık değildir. Programda görülen tartışmacı metin türlerinin sınırlı çeşitliliği, öğrencilerin farklı argümantasyon biçimleriyle karşılaşma olanaklarını da kısıtlayabilecek bir olumsuzluktur. Açık mektup, manifesto, polemik yazısı, karşıt görüşlü metinler gibi türlerin tabloda açıkça temsil edilmemesi, tartışmacı türlerin program içindeki konumunun güçlendirilmeye açık olduğunu göstermektedir.

2024 TDÖP'ye bakıldığında ise 2019 programına kıyasla daha ayrıntılı ve çeşitlendirilmiş bir metin türü listesinin sunulduğu görülmektedir. Tablo 2.2, bu yeni programdaki metin türlerinin sınıf seviyelerine göre dağılımını içermektedir:

Tablo 2. 2: 2024 TDÖP bilgilendirici metinler ve sınıf seviyeleri

Bilgilendirici Metinler	5	6	7	8
Anı	+	+	+	+
Belgesel			+	+
Blog/Vlog			+	+
Deneme			+	+
Dilekçe	+	+		
E-posta	+	+	+	+
Efemera (koleksiyon değeri olan metinler: pul, afiş, poster, harita vb.)	+	+	+	+
Fıkra			+	+
Form	+	+	+	+
Gezi yazısı	+	+	+	+
Grafik simge (bilgilendirici, yasaklayıcı, uyarıcı, yönlendirici)	+	+	+	+
Günlük	+	+		
Günlük metinler (bilet, fatura, davetiye vb.)	+	+	+	+
Haber metni	+	+	+	+
Hiper metin	+	+	+	+

İlk gösterim filmi (fragman)	+	+	+	+
İnfografik	+	+	+	+
Makale				+
Mektup	+	+		
Özlü söz (atasözü, deyim, vecize)	+	+	+	+
Aforizma/motto			+	+
Portre/öz geçmiş/biyografi/ otobiyografi	+	+	+	+
Rapor-tutanak				+
Reklam/kamu spotu/duyuru	+	+	+	+
Sosyal medya mesajları	+	+	+	+
Söyleşi			+	+
Röportaj, mülakat			+	+
Tartışma, münazara			+	+
Yönerge metinleri	+	+	+	+

Tablo 2.2., bir önceki tablo ile karşılaştırmalı olarak incelendiğinde 2019 programında belirtilen 16 bilgilendirici metin türüne karşılık, 2024 programında 27 bilgilendirici metin türünün listelendiği görülmektedir. Bu nicel artış, 2024 programının daha kapsamlı ve çeşitlendirilmiş bir metin türü repertuarı sunma amacını yansıtmaktadır. 2024 programına eklenen yeni türler; “belgesel, form, grafik simge (bilgilendirici, yasaklayıcı, uyarıcı, yönlendirici), günlük metinler (bilet, fatura, davetiye vb.), hiper metin, ilk gösterim filmi (fragman), infografik, portre, rapor-tutanak, reklam/kamu spotu/duyuru (2019'da yalnızca "reklam" olarak geçiyordu), röportaj, mülakat, tartışma, münazara ve yönerge metinleri” şeklindedir. Bunun yanı sıra bazı metin türlerinin adlandırmalarında da birtakım değişiklikler söz konusudur. “Blog” türünün “blog/vlog” şeklinde genişletilmesi, “efemera ve broşür” kategorisinin sadece “efemera” olarak yeniden adlandırılması ve tanımının değiştirilmesi ve “özlü sözler” kategorisinin içeriğinde değişiklikler yapılması bu duruma örnek teşkil etmektedir. 2024 programında işlevsel ve dijital metin türlerine verilen önem de artmıştır. “Günlük metinler (bilet, fatura, davetiye vb.)” gibi gündelik yaşamda karşılaşılan işlevsel metinlerin ayrı bir kategori olarak eklenmesi, “hiper metin” gibi dijital platformlara özgü metin türlerinin programa dâhil edilmesi ve “blog/vlog” gibi görsel-işitsel dijital içeriklerin kapsama alınması bu yenilenen bakış açısının yansımalarıdır. “İlk gösterim filmi (fragman)”, “belgesel”, “infografik” ve “grafik simge” gibi görsel ağırlıklı metin türlerinin programa eklenmesi de çoklu okuryazarlık ve görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine verilen önemin arttığını göstermektedir.

Genel olarak değerlendirildiğinde 2024 programında metin türü çeşitliliğinde belirgin bir

artışın olduğu, dijital ve çoklu ortam metinlerine verilen önemin arttığı, işlevsel ve gündelik yaşam metinleriyle görsel-işitsel metin türlerinin daha kapsamlı biçimde temsil edildiği görülmektedir. Yeni programdaki bu zenginlik, Türkçe eğitiminde daha bütüncül ve çağdaş bir yaklaşıma doğru evrilmenin göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Tartışmacı metin türü, kuramsal açıdan bakıldığında bir tez/iddia ortaya koyma, bu iddiayı destekleyecek kanıtlar sunma, alternatif görüşleri değerlendirme/çürütme, mantıksal akıl yürütme ve ikna etme amacı taşıma ve düşünceyi geliştirme yollarını (örnekleme, tanımlama, karşılaştırma, benzetme, tanık gösterme, sayısal verilerden yararlanma vb.) stratejik olarak kullanma gibi özellikleri içermektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde 2019 programında doğrudan tartışmacı metin türüne özgü olmayan ancak onunla ilişkilendirilebilecek nitelikte kazanımların yer aldığı söylenebilir. Bu kazanımlar ve tartışmacı metin öğretimiyle kurulan ilişki şu şekildedir:

T.6.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

- a) Öğrencilerin konu ve ana fikri belirlemeleri, buna göre giriş, gelişme, sonuç bölümlerinde yazacaklarının taslağını oluşturmaları ve ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri sağlanır.*
- b) Öğrenciler yazılarında günlük hayattan örnekler vermeleri için teşvik edilir.*

Bu kazanım genel olarak tartışmacı metin türünün ayırt edici özelliklerini açıkça belirtmese de kazanımdaki "ilk paragrafta amaçlarını ifade etmeleri" vurgusu, tartışmacı metinlerdeki tez cümlesi/ana iddia sunumuyla ilişkilendirilebilir. Günlük hayattan örnekler verilmesi yönlendirmesi, tartışmacı metinlerdeki örnekleme yoluyla düşünceyi geliştirme stratejisiyle dolaylı bir ilişki ortaya koymaktadır.

T.7.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

- a) Öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde yazacaklarını belirleyerek bir metin taslağı oluşturmaları, düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları, yazılı ve çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları sağlanır.*
- b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.*

Bu kazanımda tartışmacı metin türüne yaklaşan unsurlar belirgin biçimde görülmektedir. Örneğin "düşünceyi geliştirme yollarını kullanmaları" vurgusu, tartışmacı metinlerde sıklıkla başvurulan stratejilere işaret etmektedir. Ayrıca "yazılı ve çoklu medya

kaynaklarından görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları" ifadesi, tartışmacı metinlerin temel unsurlarından olan kanıt sunma ve görüşleri gerekçelendirme boyutunu içermektedir.

T.8.4.2. Bilgilendirici metin yazar.

a) Öğrencilerin belirledikleri bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı oluşturmaları, gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri, görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları, sonuç bölümünde ise görüşlerini sonuca bağlamaları sağlanır.

b) Öğrenciler günlük hayattan örnekler vermeye teşvik edilir.

Bu kazanım, incelenen kazanımlar arasında tartışmacı metin türüne en yakın olanıdır. "Gelişme bölümünde düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak görüşlerini ifade etmeleri", tartışmacı metinlerdeki argüman geliştirme sürecini işaret ederken "görüşlerini destekleyecek kanıtlar sunmaları" vurgusu, tartışmacı metinlerin kanıt temelli akıl yürütme boyutunu yansıtmaktadır. "Sonuç bölümünde görüşlerini sonuca bağlamaları" ifadesi ise tartışmacı metinlerdeki tez-kanıt-sonuç yapısıyla örtüşmektedir.

Sonuç olarak tartışmacı metin üretimine yönelik becerilerin bilgilendirici metin yazma kazanımları içerisinde dolaylı olarak ele alındığı; bu dolaylı ilişkiler dışında programda, tartışmacı metin türünün yeteri kadar temsil edilmediği söylenebilir.

2024 programı özelinde değerlendirildiğinde ise programda, tartışmacı metin türlerine daha fazla yer verildiği görülmektedir. Bunun bir kanıtı, tartışma/münazara kategorisinin başlı başına bir tür olarak 2024 programına dâhil edilmiş olmasıdır. Programda yazma becerisi özelinde tartışmacı metin türünde paragraf yazılmasını içeren kazanımlara farklı sınıf seviyelerinde (7-8. sınıflarda) yer verilmiştir. Bunun yanında ikna edici metin yazmanın kapsamında yer alan kazanımlar da programda yerini almıştır.

2024 programında ayrıca hangi temada hangi metin türünün işleneceğine yönelik bir çerçeve sunulmaktadır. Tablo 2.3 incelendiğinde programda 7. sınıf seviyesinde 4. temadan itibaren tartışmacı metin türüne ait metin yazma çalışmalarına yer verildiği görülmektedir:

Tablo 2. 3: 2024 TDÖP 7. sınıf seviyesinde beceri ve temalara göre metin yapıları

Sınıf Seviyesi	Beceriler	1. Tema	2. Tema	3. Tema	4. Tema	5. Tema	6. Tema
7	Dinleme/	Sebeup-	Sebeup-	İşlenen	Problem-	Problem-	İşlenen

İzleme	Sonuç Metin Yapısı	Sonuç Metin Yapısı	Metin Yapılarının Tekrarı	Çözüm Metin Yapısı	Çözüm Metin Yapısı	Metin Yapılarının Tekrarı
Okuma	Sebep- Sonuç Metin Yapısı	Sebep- Sonuç Metin Yapısı	İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı	Problem- Çözüm Metin Yapısı	Problem- Çözüm Metin Yapısı	İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı
Yazma	Sebep- Sonuç Metin Yapısı	Sebep- Sonuç Metin Yapısı	İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı	Tartışma Paragrafı Problem- Çözüm Metni	Problem- Çözüm Metni	İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı
Konuşma	Sebep- Sonuç Anlatıları İkna Edici Anlatı	Sebep- Sonuç Anlatıları	İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı	Tartışmacı Anlatı Problem- Çözüm Anlatısı	Problem- Çözüm Anlatısı	İşlenen Metin Yapılarının Tekrarı

Tablo 2.3'e göre yalnızca yazma özelinde değil konuşma becerisi noktasında da tartışmacı anlatımın gelişmesinin öncelendiği görülmektedir.

2.15. Öz Düzenleme

Yirmi birinci yüzyılda yaşam boyu öğrenme kavramının öneminin artmasıyla öz düzenleme de kritik bir beceri olarak öne çıkmış ve öğrenenlerin bu beceriyi geliştirmeleri temel bir gereklilik hâline gelmiştir (Ünver vd., 2022). Bu becerinin önemi; öğrenme süreçlerindeki etkisinin yanında kişilerin hem bedenlen hem de ruhen daha sağlıklı, düzenli ve başarılı bir yaşam sürdürmelerine olanak sağlamasında ve dahası, ait oldukları toplumu da olumlu yönde etkileme potansiyelinde yatmaktadır (Ün, 2021).

Yapılandırmacı yaklaşımın eğitim paradigmalarında yer edinmesiyle birlikte bireylerin kendi öğrenme süreçlerinde aktif sorumluluk üstlenmesi gerekliliği ön plana çıkmış, bu da öz düzenleme kavramının pedagojik çerçevede önemli bir konuma yerleşmesine zemin hazırlamıştır (Uygun, 2012; Bitir, 2022). Bu paradigma değişimi, geleneksel öğretmen merkezli didaktik modellerden öğrenci merkezli yapılandırmacı yaklaşımlara geçişi hızlandırmış ve buna bağlı olarak öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğrenme stratejilerini geliştirme sorumluluğu kendilerine devredilmiştir. Öğrenenlerin üstbilişsel farkındalık geliştirerek kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenmeleri ve bu süreçte stratejik düşünme becerilerini kullanarak öğrenme deneyimlerini yapılandırmaları şeklinde özetlenebilecek öz düzenleme kavramı, bu noktada oldukça önem kazanmıştır (Ay, 2023: 15).

Öz düzenleme; öğrenenin kendi bilişsel süreçlerini, duygusal durumunu ve davranışlarını sistematik bir biçimde izlemesini, değerlendirmesini ve yönlendirmesini kapsayan çok boyutlu bir kavramdır. Bu kavram, bireyin öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için gereken stratejik süreçleri bilinçli olarak yönetmesini ve bu süreçte üstbilişsel farkındalık geliştirmesini içermektedir (Schunk ve Zimmerman, 1997). Bu bağlamda öz düzenleme, öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif olarak konumlandığı, stratejik düşünmeyi ve davranışsal öz kontrolü bütünleştiren kapsamlı bir yapıyı ifade etmektedir.

Çelik Özden (2013: 10), öz düzenlemenin bireyin sosyalleşmesi ile bağlantılı birçok psikolojik süreci barındırmasından dolayı standart bir tanımının yapılmasının zor olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda literatürde bu kavramın; davranışların belirli bir duruma göre düzenlenmesi, duyguların veya düşüncelerin durumla uyumlu olarak yönlendirilmesi ve ders çalışma alışkanlıklarının düzenlenmesi gibi farklı bağlamlarda ele alındığını belirtmiştir. Aydoğan (2022: 12) ise öz düzenleme becerisine yönelik yapılan çeşitli tanımlardan hareketle kavramı; “amaca yönelik eylemler için düşünceleri, duyguları ve davranışları yönetme becerisi” şeklinde çerçevelemiştir. Kuyumcu Vardar (2011: 9) ise öz düzenlemeyi; “bireylerin hedefler belirlediği, hedefleri gerçekleştirmek için uygun bilişsel ve motivasyonel stratejileri seçtikleri, performanslarını izleyip değerlendirdikleri ve gelecekteki öğrenmelerine yön verdikleri çevrimsel bir süreç” olarak tanımlamıştır.

Esmer Ateş’in (2022: 3-4) tanımına göre ise öz düzenleme; bireylerin davranışlarından haberdar olup öğrenme süreçlerinde hedefe yönelik aktif katılım göstermeleri ve süreçte ortaya çıkacak olumsuz davranışları düzenleyip yeniden yapılandırmalarıdır. Öz düzenlemeyi gözlem ve değerlendirme süreçlerinden meydana gelen bir yapı olarak tanımlayan Akyol’a (2022: 35) göre ise bu süreçte birey; kendi davranışlarını gözlemlemekte, belirli kriterler doğrultusunda bu davranışları değerlendirmekte ve nihayetinde belirli amaçlar kapsamında süreci yapılandırmaktadır. Bu tanımlardan hareketle, öz düzenleme kavramının bireysel, sosyal ve psikolojik boyutları kapsayan çok yönlü bir yapı olduğu anlaşılmaktadır. Tanımlar incelendiğinde; öz düzenlemenin genel olarak hedef belirleme, stratejik planlama, performans izleme ve öz değerlendirme süreçlerini içeren döngüsel bir sistem olarak kavramsallaştırıldığı görülmektedir. Araştırmacıların vurguladığı ortak nokta; öz düzenlemenin bireyin kendi bilişsel, duygusal ve davranışsal süreçlerini bilinçli şekilde yönlendirme kapasitesi olduğudur. Bu noktada kavram; bireyin öğrenme sürecinde önceden belirlediği hedeflere ulaşmak için kendi bilişsel, motivasyonel ve

davranışsal süreçlerini sistematik olarak izlediği, değerlendirdiği ve gerektiğinde yeniden yapılandığı; üstbilişsel farkındalık gerektiren dinamik ve döngüsel bir öz yönetim mekanizması olarak tanımlanabilir.

2.16. Öz Düzenleme Becerisinin Geliştirilmesi

Öğrenciler performanslarını değişen kişisel ve bağlamsal koşullara sistematik olarak uyarlayabildiklerinde öz düzenleme becerisine sahip olabilirler (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme becerisine sahip olan öğrenciler; öğrenme sürecinde etkin rol almakta, güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmakta, içsel ve dışsal olanakları iyi değerlendirmekte ve amaçlarına ulaşmak için kendilerini motive edebilmektedir (Uygun, 2012: 50). Bu öğrencilerin bilişsel farkındalıklarının ve öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, hedef planlamalarını iyi yaptıkları, etkili bir zaman ve çaba yönetimi gerçekleştirdikleri ve yüksek motivasyona sahip oldukları kabul edilmektedir (Kuyumcu Vardar, 2011). Öğrenme sürecinde çeşitli aşamalarda planlamalar yapan, süreci organize eden, kendi kendini eğiten, izleyen ve değerlendiren bu kişiler; öğrenmeyi daha etkili kılan ortamları seçme ve yapılandırma noktasında da başarı sağlamaktadır (Zimmerman, 1986). Buradan hareketle öz düzenleme becerisini iyi kullanan bireylerin; öğrenme sürecinde kendilerine hedef belirleme, hedeflerine ve performanslarına odaklanabilme, öz yeterlikle birlikte içsel ilgiye sahip olma, kendilerini izleyebilme, kendi kendine öğrenebilme, stratejilere belli nedenler atfedebilme, uyum sağlayabilme ve olumlu tepkiler ortaya koyabilme konularında yetkin oldukları söylenebilir (Kanıkırmızı, 2023: 12). Bunlara ek olarak bu bireyler; öğrenme sürecinde kullanacakları stratejileri seçmekte, süreçle ilgili kendilerine geri bildirimler vermekte ve bağımsız motivasyon süreçlerine sahip olmaktadır (Kumek, 2023). Öz düzenleme becerileri gelişmiş öğrenciler, öğrenme sorumluluklarına sahip olmakta ve öğrenme süreçlerini kontrol edebilmektedir (Alanoğlu ve Doğan Atalan, 2021). Bu çerçevede öz düzenleme becerisine sahip öğrenciler, öğrenmelerini daha ideal hâle getirebilmelerine yardımcı olacak birçok soruya uygun cevaplar verebilmektedir. İsrail'e (2007) göre bu sorular şu şekildedir:

- Ne öğreneceğim?
- Niçin öğreneceğim?
- Nasıl öğreneceğim?

- Kimden nasıl yardım alabilirim?
- Nerede öğrenebilirim?
- Öğrendiklerimi nasıl ve nerede kullanabilirim?
- Neleri tam olarak öğrenemedim?
- Öğrenmemi engelleyen şeyler nelerdir?

İsrael'in (2007: 6) ortaya koyduğu bu öz düzenleme soruları, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini yönetirken kullandıkları önemli düşünme araçlarını temsil etmektedir. Bu sorular incelendiğinde, soruların öz düzenlemeli öğrenmenin farklı aşamalarını kapsadığı görülmektedir. Öğrenciler öncelikle "Ne?" ve "Niçin?" sorularıyla öğrenme amaçlarını ve motivasyonlarını belirlemekte; ardından "Nasıl?", "Kimden?" ve "Nerede?" sorularıyla stratejik planlamalarını şekillendirmektedir. Öğrenilen bilgilerin transferi için "Nasıl ve nerede kullanabilirim?" sorusu, bilginin kalıcılığını ve işlevselliğini sağlamaya yöneliktir. Son olarak "Neleri tam olarak öğrenemedim?" ve "Öğrenmemi engelleyen şeyler nelerdir?" sorularıyla öğrenciler, öz değerlendirme yaparak eksikliklerini ve karşılaştıkları engelleri tespit etmektedir. Bu sorular dizisi, öğrencilerin bilişsel farkındalıklarını artırarak kendi öğrenme süreçlerinin etkin tasarımcıları olmalarını sağlamaktadır. Böylece öğrenciler, dışsal kontrol mekanizmalarına bağımlı olmak yerine, içsel motivasyon ve stratejik düşünme becerileriyle öğrenme sorumluluğunu üstlenmektedir. Bu yaklaşım aynı zamanda “öz düzenlemeli öğrenme” olarak ifade edilen yapı içerisinde pedagojik bir anlam kazanmaktadır.

2.17. Öz Düzenlemeli Öğrenme

Öz düzenlemeli öğrenme (self-regulated learning), bilgi ve becerilerin gerçek hayattaki durumlara aktarılmasını teşvik edebilen ve öğrencilerin bilgi tabanlarını genişletme ve güncelleme konusunda öğretmenlerinden daha bağımsız hâle getirebilen; güçlü ve yeni bir öğrenme teorisi olarak ortaya çıkmıştır (Boekaerts, 1996). Öğrenmenin bilişsel, üstbilişsel, davranışsal, motivasyonel ve duygusal yönlerini kapsayan ve öğrenmeyi bütünsel bir yaklaşımla inceleyen bir teodir (Panadero, 2017). Bir diğer deyişle öz düzenlemeli öğrenme bilişsel strateji kullanımı, üstbilişsel kontrol ve motivasyonel inançların bir kombinasyonunu içermektedir (Türkben, 2022). Özellikle strateji öğretimi, öz düzenlemeli öğrenmenin başarıya ulaşmasında anahtar bir role sahiptir. Bu stratejiler, bireyin öğrenme

süreci içinde nasıl davranması veya nasıl düşünmesi gerektiğiyle ilgilidir. Bu stratejilerden bazıları şu şekildedir:

- Öz değerlendirme: Çalışmaların kalitesi ya da program hakkında öğrenci tarafından yapılan değerlendirmeleri gösteren ifadelerdir. Örneğin “Doğru yaptığımdan emin olmak için çalışmamı kontrol ediyorum.”
- Organize etme ve dönüştürme: Öğrencinin, öğretim materyallerini kendi öğrenme sürecinde daha etkili kullanabilmek için yeniden düzenlemesi, özetlemesi veya farklı bir formata dönüştürmesidir. Örneğin “Yazımı yazmadan önce bir taslak hazırlıyorum.”
- Hedef belirleme ve planlama: Öğrencilerin hedeflerini veya alt hedeflerini belirledikleri ve bu hedeflerle ilgili etkinlikleri sıralama, zamanlama ve tamamlama için planlamasını ifade etmektedir. Örneğin “Sınavlar başlamadan 2 hafta önce çalışmaya başlıyorum.”
- Bilgi arama: Öğrencinin, verilen bir görevi tamamlamak amacıyla sosyal olmayan bilgi kaynaklarına (kitap, makale, internet, veri tabanı vb.) başvurarak ek bilgi edinme girişimlerini ifade eden davranışlardır. Örneğin “Yazımı yazmaya başlamadan önce konuyla ilgili mümkün olduğunca fazla bilgi almak için kütüphaneye gidiyorum.”
- Yeniden not tutma ve izleme: Olayları veya sonuçları kaydetmek için öğrenci tarafından başlatılan çabaları gösteren ifadelerdir. Örneğin “Sınıf tartışmalarının notlarını aldım.”, “Yanlış yaptığım kelimelerin bir listesini tuttum.”
- Çevresel yapı: Öğrenmeyi kolaylaştırmak için fiziksel ortamı seçmek veya düzenlemek için öğrenci tarafından başlatılan çabaları gösteren ifadelerdir. Örneğin “Kendimi dikkatimi dağıtan herhangi bir şeyden izole ediyorum.”, “Radyomu kapattım, böylece ne yaptığıma konsantre olabilirim.”
- Kendine söz verme: Başarı veya başarısızlık için öğrenci düzenlemesini ödül veya ceza şeklinde gösteren ifadelerdir. Örneğin “Bu testte başarılı olursam kendimi bir filmle şımartırım.”
- Prova ve ezberleme: Açık veya gizli uygulama yoluyla ezberlemek için öğrenci tarafından başlatılan çabaları gösteren ifadelerdir. Örneğin “Bir matematik sınavına hazırlanırken formülü hatırlayana kadar yazmaya devam edeceğim.”
- Sosyal olarak arama: Akranlarından, öğretmenlerinden ve yetişkinlerden yardım

istemek için öğrenci tarafından başlatılan çabaları gösteren ifadelerdir. Örneğin “Eğer matematik ile ilgili bir problemim olursa yardım için arkadaşşıma sorarım.”

- Kayıtları gözden geçirme: Notları yeniden okuma çabalarını gösteren ifadelerdir. Örneğin “Testlere hazırlandığımda notlarımı gözden geçiriyorum.”
- Diğer: Öğretmenler veya ebeveynler gibi diğer kişiler tarafından başlatılan davranış veya öğrenmeyi gösteren ifadeler ve tüm belirsiz sözlü yanıtlardır. Örneğin “Ben sadece öğretmenim ne derse onu yapıyorum.” (Zimmerman, 1989; Zimmerman, 2013).

Sonuç olarak öz düzenlemeli öğrenme; bireylerin öğrenme sürecini yöneterek bağımsız bir şekilde öğrenmesi, bilişsel stratejilerini seçebilmesi, düzenlemesi ve kullanması, öğrenme etkinliğinde aktif yer alması, öğrenme sürecini değerlendirmesi, hedefler belirlemesi ve hedeflere yönelik strateji seçip uygulaması şeklinde tanımlanabilir.

2.18. Öz Düzenlemeli Öğrenme ve Yazma Öğretimi

Öz düzenlemeli öğrenmede öğrencinin öğrenme amaçlarını belirlemesi, amaçlarını başarmak için önlemler alarak çevresini düzenlemesi, davranışlarını ve stratejilerini yönlendirmesi esastır (Uygun, 2012: 51; Alanoğlu ve Doğan Atalan, 2021: 36; Esmer Ateş, 2022: 13). Bu unsurlar yazma eğitimi açısından da oldukça önemlidir. Bu önem, öz düzenlemenin yazma eğitimi açısından da önemli bir araştırma alanı olmasını sağlamıştır.

Yazma, düşüncelerin sistematik biçimde organize edilip aktarılmasını gerektiren karmaşık bir bilişsel süreçtir. Bu süreçte öz düzenleme becerileri; yazarın metni planlama, düzenleme, gözden geçirme ve değerlendirme aşamalarında bilinçli kontrol mekanizmaları geliştirmesini sağlamaktadır. Flower ve Hayes’in (1981) bilişsel süreç modelinde vurgulandığı gibi yazma eylemi doğrusal değil, döngüsel bir süreç olup yazarın sürekli olarak hedefler belirlemesini, stratejilerini düzenlemesini ve yazma performansını değerlendirmesini gerektirmektedir. Bu çerçevede öz düzenleme becerileri gelişmiş öğrenciler; yazma görevlerini analiz edebilmekte, uygun stratejileri seçebilmekte, performanslarını izleyebilmekte ve gerektiğinde yaklaşımlarını yenileyebilmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin yazma sürecindeki bu kritik rolü, yazma eğitiminde etkili yöntemlerin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Nitekim araştırmalar; öz düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin yazma kalitesi, motivasyonu ve yazma öz

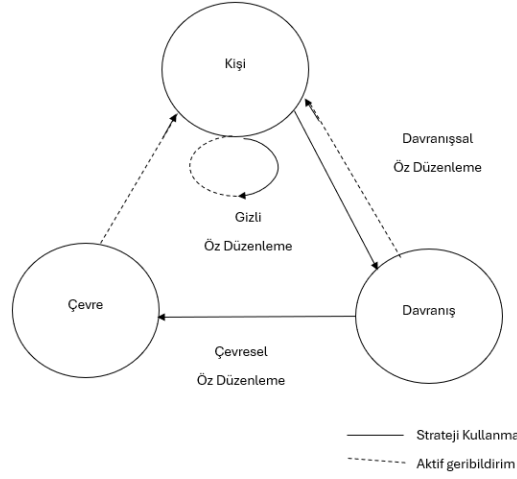
yeterlilik algılarının anlamlı şekilde arttığını göstermektedir (Zimmerman ve Risemberg, 1997; Graham ve Harris, 2000). Öğrencilerin yazma sürecinde karşılaştıkları zorlukları aşabilmeleri, yazma kaygılarını azaltabilmeleri ve etkili metinler üretebilmeleri büyük ölçüde öz düzenleme becerilerini ne denli etkin kullandıklarıyla ilişkilidir. Bu durum, yazma eğitiminde öz düzenleme stratejilerinin öğretilmesini ve öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine yönelik sistematik yaklaşımların benimsenmesini gerekli kılmaktadır.

Yazma eğitiminde öz düzenlemeli öğrenmenin bu denli önemli olması, alan yazında çeşitli öz düzenlemeli yazma öğrenme modellerinin geliştirilmesine yol açmıştır. Bu modeller, yazma sürecinin karmaşık yapısını öz düzenleme perspektifiyle ele alarak etkili yazma eğitimi için kuramsal çerçeveler sunmaktadır.

2.19. Zimmerman’ın Döngüsel Öz Düzenleme Modeli

Temizkan ve Erbilen (2020) yazmayı; her aşamasında ayrıntılı planlamalar yapılması gereken, bu aşamaları etkili bir şekilde tamamlayabilmek için hedefler belirlemeyi, bu hedeflere yönelik uygun yöntem ve teknikleri kullanmayı ve öz geri bildirim vermeyi içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır. Buna göre yazar; yazma sürecinin her aşamasında görev tanımlı yapmakta, hedef belirlemekte ve performansına göre öz denetim sağlamaktadır. Buradan hareketle yazma süreci ile öz düzenleme becerileri arasında doğrudan bir bağlantı olduğu ifade edilebilir. Bu süreç döngüsel bir yapıyı işaret etmektedir. Bu sebeple Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’nin yazma sürecinde işlevsel olabileceği düşünülebilir.

Öğrencilerin geçmişteki öğrenme deneyimleri gelecekteki öğrenme sürecinin en önemli belirleyicilerinden biri (Çimen, 2021) olduğundan dolayı bu model, yazma becerisinin gelişmesine olanak sağlayabilir. Bu noktada süreci etkileyen üç bileşenin işe koşulması gerekmektedir. Zimmerman’ın (1989) “üçlü öz düzenleyici süreç modeli” olarak adlandırdığı model (Şekil 2.2); bu bileşenleri ve bileşenler arasındaki ilişkileri sunmaktadır:



Şekil 2.2: Üçlü öz düzenleyici süreç modeli (Zimmerman, 1989: 330)

Üçlü Öz Düzenleyici Süreç Modeli (Zimmerman, 1989) içindeki üç süreç ve ilişkili açıklamalar şu şekildedir (Zimmerman ve Risemberg, 1997: 79):

Çevresel Süreçler

1. Çevresel yapılandırma: Etkili yazma için uygun ortamları (sessiz bir oda gibi) seçme, düzenleme ve oluşturma sürecidir.
2. Sosyal model seçimi: Yazma becerilerini geliştirmek için öğretmenler, kitaplar veya yetenekli yazarlar gibi sosyal kaynaklardan yararlanmayı ifade eder. Örneğin, usta bir romancıyı taklit ederek metafor kullanma tekniklerini öğrenmek.

Davranışsal Süreçler

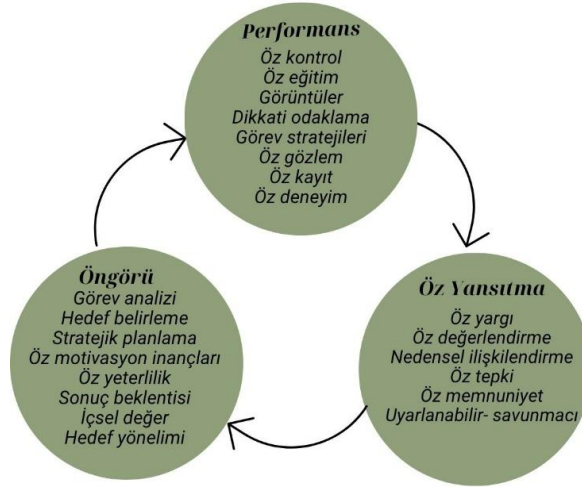
3. Öz-izleme: Kişinin kendi yazma performansını sistematik olarak takip etmesi ve kayıt tutmasıdır. Örneğin, yazılan metin miktarının günlük olarak kaydedilmesi.
4. Öz-sonuçlandırma: Belirlenen yazma görevini tamamlama başarısına bağlı olarak kendini ödüllendirme veya cezalandırma davranışıdır.
5. Öz-talimat verme: Yazma sürecini geliştirmek için kendine rehberlik etme ve yönlendirici ifadeler kullanma stratejisidir.

Kişisel-Bilişsel Süreçler

6. Zaman planlaması ve yönetimi: Yazma işi için gerçekçi zaman tahminleri yapma ve zaman düzenlemesidir. Örneğin, her sabah yazma için üç saatlik düzenli zaman ayırma.
7. Hedef belirleme: Yazma çalışmaları için spesifik amaçlar koyma sürecidir. Örneğin, bir romanın bir bölümünü 2 hafta içinde tamamlama hedefi belirleme.
8. Öz-değerlendirme standartları: Yazılarının kalitesini değerlendirmek için kişisel memnuniyet kriterlerini belirleme ve bunlara bağlı kalma sürecidir. Örneğin, sonuç paragrafının kalitesini değerlendirmek için önceden belirlenmiş kriterler kullanma.
9. Bilişsel stratejiler: Yazılı metni düzenleme ve dönüştürme için sistematik yöntemler kullanmadır. Örneğin, ilk taslağı gözden geçirirken cümle yapılarını değiştirme veya yazma sürecini yönlendirmek için taslak oluşturma.
10. Zihinsel imgeleme: Yazılı anlatımları kolaylaştırmak için zihinsel görüntüler oluşturma veya hatırlama stratejisidir. Örneğin, bir ortamı veya karakteri betimlerken o sahneyi zihninde canlandırma ya da tenis antrenörünün servis hareketini tarif ederken o hareketi zihninde görselleştirmesi.

Zimmerman tarafından geliştirilen Üçlü Öz Düzenleyici Süreç Modeli, yazma eğitiminde öğrencilerin öz düzenleme becerilerini üç temel boyutta ele almaktadır: çevresel, davranışsal ve kişisel-bilişsel. Çevresel boyut, ortamın düzenlenmesi ve uygun modellerin seçimini içerirken; davranışsal boyut, öz-izleme, öz-sonuçlandırma ve öz-talimat gibi süreçleri kapsamaktadır. Kişisel-bilişsel boyutta ise zaman yönetimi, hedef belirleme, öz-değerlendirme, bilişsel stratejiler ve zihinsel imgeleme gibi stratejiler yer almaktadır. Bu on farklı öz düzenleyici strateji, öğrencilerin yazma sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında daha etkili ve bilinçli hareket etmelerini sağlamaktadır.

Öz düzenleyici öğrenmeye ilişkin kuramsal çerçeveyi derinleştiren Zimmerman, bu modele ek olarak öz düzenleme sürecinin dinamik doğasını vurgulayan Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'ni geliştirmiştir. Söz konusu modelde yer alan temel aşamalar ve bu aşamalar arasındaki ilişkiler Şekil 2.3'te görsel olarak sunulmaktadır.



Şekil 2.3: Döngüsel öz düzenleme modeli süreçleri (Zimmerman ve Kitsantas, 2007)

Çeşitli öz düzenleyici süreçlerin ve öz motivasyon kaynaklarının karşılıklı etkileşimi, Zimmerman'ın (2000) Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nde üç temel aşama çerçevesinde ele alınmaktadır: öngörü (ön düşünce), performans ve öz yansıtma. Bu döngüsel bakış açısıyla değerlendirildiğinde, geleneksel yazma öğretimi büyük ölçüde öğretmenin bilgi aktarımına ve öğrencilerin yazma ürünlerine yönelik geri bildirimlerine dayanan öğretmen merkezli bir yaklaşımla sürdürülmektedir. Ancak bu yaklaşım, özellikle öngörü aşamasında yer alan stratejik planlama, hedef belirleme ve motivasyon gibi bilişsel süreçlerin gelişimini sınırlamakta; dolayısıyla öğrencilerde olumsuz öğrenme tutumlarına neden olabilmektedir. Nitekim kişisel hedef belirlemeyen öğrencilerin, yazma performanslarını değerlendirme sürecinde daha çok akran karşılaştırmalarına yöneldikleri görülmektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 2007: 69).

Bu bağlamda, Döngüsel Öz Düzenleme Modeli, yazma sürecini yalnızca çıktı üretimiyle sınırlı olmayan, bilişsel ve üstbilişsel süreçleri içeren çok katmanlı bir etkinlik olarak ele almaktadır. Kellogg vd. (2013), yazma sürecini bu çerçevede değerlendirerek şu şekilde açıklamaktadır:

Metin planlama sürecinde, yazarın fikir üretmesi ve bu fikirleri mantıksal bir yapı içinde organize etmesi gerekmektedir. Bu süreçte neyin söyleneceğine karar verilmesi, aynı zamanda ifadenin biçimiyle ilgili retorik unsurların da dikkate alınmasını zorunlu kılmaktadır. Cümle oluşturma aşamasında ise dilsel yapıların karmaşıklığı nedeniyle yazarın dil bilgisel olarak doğru bir dizilim kurmasının ardından iletilmek istenen anlamın yeterince açık olup olmadığını değerlendirmek amacıyla ürettiği metni yeniden okuması ve gerekirse düzenlemesi beklenmektedir.

Bu model, yazma sürecinde elde edilen sonuçların bir sonraki yazma denemelerini nasıl etkilediğini açıklayan bir geri bildirim döngüsü sunmaktadır. Model yalnızca bilişsel süreçleri değil aynı zamanda yazma davranışını etkileyen motivasyonel unsurları da kapsamaktadır. Bu çerçevede, öngörü aşamasında bireyin sahip olduğu motivasyon kaynakları, onu yazma sürecine zihinsel olarak hazırlamaktadır. Performans aşamasında ise dikkat, irade ve yazma davranışının sürdürülmesi ön plana çıkmaktadır. Öz yansıtma aşaması, bireyin yazma süreci ve ürünü hakkında değerlendirmelerde bulunmasını sağlayarak çeşitli yargılar ve tepkiler üretmesine zemin hazırlamaktadır. Bu tepkiler, bir sonraki yazma sürecini doğrudan etkileyerek modelin döngüsel yapısını ortaya koymaktadır. Zimmerman ve Kitsantas (2007), bu döngüsel yapıyı, yazma sürecini sürekli ilerleyen bir öğrenme ve gelişim süreci olarak tanımlamaktadır. Birey yazma deneyimi kazandıkça daha yetkin hâle gelmekte ve bu yetkinlik, yazma sürecinin sürekliliğini destekleyen bir büyüme döngüsüne dönüşmektedir.

Öz düzenleme sürecinin ilk aşaması olan *öngörü*, bireyin eyleme geçmeden önce gerçekleştirdiği zihinsel hazırlık süreçlerini kapsamaktadır. *Performans aşaması*, bireyin eylem hâlinde olduğu, dikkatini yönlendirdiği ve belirlediği stratejileri uygulamaya koyduğu süreçtir. Bu aşamada dikkat kontrolü, öz izleme ve görev üzerinde kalma gibi düzenleyici davranışlar ön plana çıkmaktadır. *Öz yansıtma aşaması* ise performans sürecinin ardından gelen ve bireyin kendi performansını değerlendirerek bu deneyime yönelik yargılar ve duyuşsal tepkiler geliştirdiği aşamadır. Bu tepkiler, bireyin bir sonraki öngörü ve performans süreçlerine doğrudan etki etmekte ve böylece öz düzenleme döngüsü tamamlanmaktadır (Zimmerman, 2000).

Panadero (2017) da Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'ni benzer biçimde açıklamakta ve süreci üç aşamalı bir yapı üzerinden ele almaktadır. Buna göre, *öngörü aşamasında* öğrenciler görevleri analiz etmekte, ulaşılabilir hedefler belirlemekte ve bu hedeflere nasıl ulaşacaklarına ilişkin stratejiler planlamaktadır. *Performans aşamasında* belirlenen görevler uygulanmakta, öğrenci dikkatini sürdürerek süreci yönetmektedir. *Öz yansıtma aşamasında* ise öğrenciler, planladıkları hedefleri ve uyguladıkları stratejileri ne ölçüde gerçekleştirdiklerini değerlendirerek bu değerlendirmelere göre sonraki öğrenme performanslarını yeniden yapılandırmaktadır.

Modelin temelini oluşturan öngörü, performans ve öz yansıtma aşamaları, öz düzenleme sürecinin işleyişini daha açık biçimde ortaya koymak amacıyla aşağıda ayrı başlıklar altında açıklanmıştır.

2.19.1. Öngörü Aşaması

Öngörü aşaması, bireyin öğrenme sürecine başlamadan önce davranışlarını zihinsel olarak yapılandırdığı ve bu sürece hazırlık yaptığı ilk aşamayı ifade etmektedir. Bu aşamada birey, belirlenen öğrenme konusunu analiz eder; kendi ilgi, ihtiyaç ve hedefleri doğrultusunda özel amaçlar belirleyerek bir öğrenme planı oluşturur (Ay, 2023: 19). Başka bir ifadeyle, öngörü süreci, öğrencilerin öğrenme görevlerini tanımladığı, analiz ettiği ve bu görevleri nasıl tamamlayacaklarına ilişkin hedefler ile planlar geliştirdiği başlangıç noktasıdır.

Öngörü aşamasına ait alt bileşenlerden biri olan görev ilgisi ve hedef yönelimi, öğrencinin yeterli düzeyde planlama yapmasında ve görevi amaca uygun biçimde yerine getirmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu aşamada öğrenciler iki temel etkinlik gerçekleştirmektedir. İlk olarak görevin nasıl gerçekleştirileceğine dair zihinsel bir tasarım oluşturarak görevle ilgili özellikleri analiz ederler. İkinci olarak ise, görevin kendileri için taşıdığı değeri, motivasyon düzeylerini ve harcayacakları çabayı göz önünde bulundurarak performans sırasında dikkatlerini nasıl yöneteceklerine karar verirler. Başka bir deyişle, bu süreçte bireylerin öz düzenleyici stratejileri etkin biçimde devreye sokmaları beklenmektedir (Panadero ve Tapia, 2014).

Bununla birlikte, öngörü aşamasında yer alan diğer önemli süreçler arasında görev analizi, hedef belirleme ve stratejik planlama yer almaktadır. Bu süreçler, öğrencinin yazma görevine sistemli ve amaçlı bir şekilde yaklaşmasını sağlamaktadır. Örneğin, bir yazma testi öncesinde öğrencinin bir kelime listesini ezberlemesi ya da kelimeleri hecelere ayırarak çalışması kısa vadeli hedefler belirlemesine olanak tanımaktadır (Zimmerman, 2002). Benzer şekilde, deneyimli yazarlar, yazma sürecine başlamadan önce görevlerini analiz ederek kendileri için günlük veya haftalık kelime sayısı ya da sayfa tamamlama gibi somut ve ölçülebilir hedefler belirleyebilmektedir. Bu noktada, gelişmiş öz motivasyon kaynakları, yazarın öz düzenleyici çabalarını sürdürülebilir kılmakta ve bu sürecin döngüsel doğasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca bireyin yazma sürecine dair geliştirdiği uyarlanabilir çıkarımlar, bir sonraki öz düzenleme döngüsünde belirleyeceği hedeflerin şekillenmesinde belirleyici

bir rol oynamaktadır. Bu durum, özellikle ön düşünce sürecinde hedeflerde yapılan düzenlemelerin, bireyin yazma deneyimlerinden elde ettiği değerlendirmeler doğrultusunda gerçekleştiğini göstermektedir (Zimmerman ve Kitsantas, 2007).

Tüm bu bilişsel süreçlerin yanı sıra, bireyin yazma sürecine yönelik inançları ve duyuşsal eğilimleri de öngörü aşamasının işleyişinde belirleyici bir rol oynamaktadır. İnançlar, değerler, ilgi ve hedefler; bireyin bir görevi yerine getirme motivasyonunu üreten ve sürdüren kişisel değişkenler arasında yer almaktadır. Göreve yönelik motivasyon, bu değişkenlerin birbiriyle etkileşimi sonucunda ortaya çıkmaktadır (Panadero ve Tapia, 2014). Bu nedenle bir görevin başarıyla tamamlanmasında yalnızca bireyin sahip olduğu motivasyon değil, aynı zamanda görevin birey açısından taşıdığı değer ve bireyin göreve yönelik ilgisi de belirleyici unsurlar arasında yer almaktadır. Şekil 2.4'te, öngörü aşamasına ait alt bileşenler ve bu bileşenlerin işlevlerine ilişkin açıklamalar sunulmaktadır.



Şekil 2.4: Öngörü aşaması (Panadero ve Tapia, 2014: 453)

Öngörü aşamasında yapılan zihinsel hazırlık ve planlamaların ardından, bireyin bu planları uygulamaya koyduğu ve öz düzenleyici stratejileri aktif biçimde kullandığı performans aşamasına geçilmektedir.

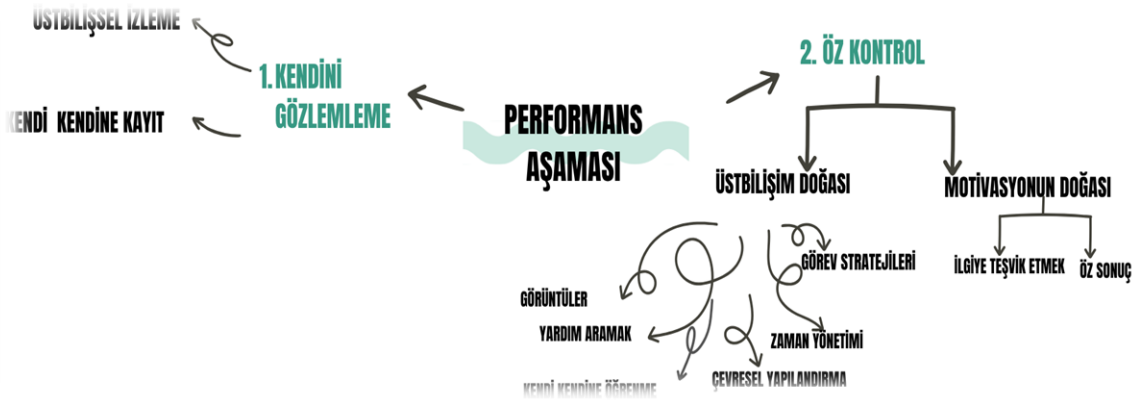
2.19.2. Performans Aşaması

Performans aşaması, bireyin öngörü aşamasında belirlediği hedefleri gerçekleştirmek üzere eyleme geçtiği ve öğrenme stratejilerini uygulamaya koyduğu süreçtir. Bu aşamada dikkat ve ilgiyi sürekli olarak korumak her zaman kolay değildir. Bu nedenle, etkili bir performans süreci için hem üstbilişsel hem de motivasyonel stratejilerin etkin biçimde kullanılması gerekmektedir. Özellikle ilginin kaybolması, hedefe ulaşma sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum karşısında bireyin motivasyonunu sürdürmesine yardımcı

olacak stratejilere başvurması önem arz etmektedir. Örneğin, bir metni okurken önemli kısımların altını çizmek, öğrencinin dikkatini metnin temel unsurlarına yönlendirmesine ve daha etkili öğrenmesine katkı sağlayabilir (Panadero ve Tapia, 2014).

Performans aşamasında öğrenme, temel olarak öz kontrol ve öz gözlem süreçleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Birey, öngörü aşamasında belirlediği öğrenme stratejilerini uygularken, aynı zamanda süreci izleyerek öz değerlendirme yapar. Öğrenci, uyguladığı stratejilerin etkili olmadığını fark etmesi durumunda, sürece müdahale ederek yeni stratejiler geliştirme ve uygulama yoluna gidebilmektedir (Çimen, 2021: 27). Bu bağlamda öz kontrol, öngörü aşamasında seçilen strateji ya da yöntemlerin uygulanmasını kapsamaktadır. İmgeleme, kendi kendine talimat verme, dikkati odaklama ve görev stratejileri, bu aşamada kullanılan başlıca öz denetim araçları arasında yer almaktadır. Bu öz düzenleyici eylemler sayesinde birey, görev üzerinde odaklanmayı sürdürmekte ve hedefe ulaşmak için gerekli çabayı göstermektedir (Doğan, 2023: 16).

Bu aşamada kullanılan stratejiler genel olarak iki grupta sınıflandırılmaktadır: İlk altı strateji üstbilişsel, son iki strateji ise motivasyonel stratejilerdir. Şekil 2.5'te performans aşamasına ait alt bileşenlere ve bunların açıklamalarına yer verilmektedir.



Şekil 2. 5: Performans aşaması (Panadero ve Tapia, 2014: 455)

Öğrenme sürecinde uygulanan stratejilerin etkili olup olmadığını değerlendirme ve bu değerlendirme doğrultusunda yeni kararlar alma süreci, performans aşamasını izleyen öz yansıtma aşamasında gerçekleşmektedir.

2.19.3. Öz Yansıtma Aşaması

Öz yansıtma aşaması, bireyin performansını değerlendirdiği, sonuçlara ilişkin çıkarımlarda bulunduğu ve bu değerlendirmeler doğrultusunda gelecek öğrenme süreçlerini şekillendirdiği aşamadır. Bu süreçte öğrenciler, gerçekleştirdikleri görevleri yargılayarak elde ettikleri sonuçların nedenlerini açıklamaya çalışırlar. Başarı ya da başarısızlık deneyimleri, bireyin olaylara yüklediği anlam ve atıf tarzına bağlı olarak olumlu ya da olumsuz duygular yaşamasına neden olmaktadır. Bu duygusal tepkiler, öğrencilerin ilerleyen süreçlerdeki motivasyonlarını, planlama biçimlerini ve strateji kullanımını doğrudan etkilemektedir (Panadero ve Tapia, 2014).

Öğrenciler bu aşamada performanslarını başkalarıyla kıyaslamak yerine, kişisel hedeflerine göre değerlendirmekte; ayrıca başarının nedenini genellikle yetenek gibi sabit unsurlara değil uyguladıkları stratejilere dayandırmaktadırlar. Bu strateji temelli ilişkilendirmeler, bireyin daha yüksek düzeyde kişisel memnuniyet yaşamasını ve öğrenme sürecine daha fazla çaba göstermesini desteklemektedir. Bu bağlamda, bireyin öz yeterlik düzeyi ile birlikte öğrenme hedefi, sonuç beklentisi ve içsel ilgi gibi çeşitli öz motivasyonel inançlarının geliştiği görülmektedir (Zimmerman, 2002). Öz yansıtma aşaması aynı zamanda bireyin kendi öğrenme sürecine dair düşünmesini, edindiği bilgi düzeyini sorgulamasını ve özellikle başarısızlık durumlarında geçerli, mantıklı gerekçelerle başarısızlığın nedenlerini açıklamasını gerektirmektedir (Aktan, 2022: 363). Şekil 2.6'da öz yansıtma aşamasına ait alt bileşenler ayrıntılı biçimde sunulmaktadır.



Şekil 2. 6: Öz yansıtma aşaması (Panadero ve Tapia, 2014: 457)

2.20. 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Yazma Kazanımlarının Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'yle İlişkisi

Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin yapısal bileşenleri dikkate alındığında, 2024 TDÖP'de

yer alan yazma kazanımlarıyla arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Modelin sunduğu kuramsal çerçeve, öğretim programındaki yazma kazanımlarının incelenmesinde işlevsel bir temel sunmaktadır. 2024 TDÖP’de (60-63) kazanımlar Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’nin aşamalarına göre sınıflandırılarak Tablo 2.4’te sunulmuştur.

Tablo 2. 4: 2024 TDÖP’de yazma kazanımlarının döngüsel öz düzenleme modeliyle ilişkisi

Öngörü (Ön düşünce) Aşaması
Öğrenme çıktısı ve süreç bileşenleri
Yazma sürecini yönetebilme
a) Amaç, bağlam ve olanaklarını analiz ederek yazma konusunu, hedef kitlesini, dijital de dâhil yazma aracı ve ortamını belirler.
c) Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde içerik ve süreçle ilgili gerekli seçim ve düzenlemeleri yapar.
Yazma strateji, yöntem ve tekniklerine yönelik seçimlerini yönetebilme
a) Yazma şekli (etkileşimli veya etkileşimsiz), amacı, bağlamı ve olanakları doğrultusunda kullanacağı stratejileri seçer.
b) Yazma şekli (etkileşimli veya etkileşimsiz), amacı, bağlamı ve olanakları doğrultusunda kullanacağı yöntem ve teknikleri seçer.
Yazısında içerik ve yapıya yönelik seçimlerini yönetebilme
a) Yazma amacına uygun paragraf türünü seçer.
b) Yazma amacına uygun metin yapısını seçer.
Yazılı üretim ve yazılı etkileşiminde ön bilgilerinden yararlanabilme
a) Konuyla ilgili ön bilgilerini (gözlem, anı, deneyim, güncel olay, haber vb.) belirler.
b) Ön bilgilerini yazma konusuyla ilişkilendirir.
c) Belirlediği ön bilgileri yazısına aktarır.
Performans Aşaması
Yazısında düşüncüyü geliştirme yollarını kullanabilme
a) Kullanacağı düşüncüyü geliştirme yollarını belirler.
b) Düşüncüyü geliştirme yollarını birbirleriyle ve metinle uyumlu şekilde kullanır.
Uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanabilme
Öz Yansıtma Aşaması
Yazma sürecine yönelik öz yansıtma yapabilme/kendine uyarlayabilme
a) Yazma sürecindeki güçlü ve gelişmeye açık yönlerini gerekçelendirerek kendisini değerlendirir.
b) Deneyimlediği süreçteki gelişmeye açık yönlerini destekleyecek tedbirler alıp güçlü yönlerini sonraki çalışmalara aktararak yazar kimliğinin gelişimine yön verir.
c) Yazılarından oluşan ürün ve seçki dosyası (sözlük, günlük, anı, gezi, şiir, alıntılar seçkisi, atasözü ve deyim vb.) oluşturur.
Yazılı etkileşiminde uygun tepki verebilme

-
- a) İletinin hedef kitlesi, içerik ve yapısını (konusunu, ana fikrini, amacını, yapısal ve dil özelliklerini vb.) çözümler.
- b) Çözümlediği verileri kullanarak vereceği dönütü (nasıl cevap verileceği, hangi bilgi ve gerekçeler kullanılacağı vb.) belirler.
- c) Kişisel yorum ve değerlendirmelerini yansıtan tepki verir.
-

2024 TDÖP’de Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’nin üç temel aşaması olan öngörü (ön düşünce), performans ve öz yansıtma bağlamında sınıflandırılabilir niteliktedir. Öngörü aşaması kapsamında; öğrencilerin yazma sürecini yönetme, yazma strateji, yöntem ve tekniklerini belirleme, içerik ve yapıya yönelik planlama yapma ve ön bilgilerinden yararlanarak yazıya hazırlık yapma becerileri ön plana çıkmaktadır. Performans aşaması, düşünceyi geliştirme yollarını uygun biçimde kullanma ve metin içi geçiş ifadeleriyle yazının bütünlüğünü sağlama gibi etkinlikleri içermektedir. Öz yansıtma aşaması ise öğrencinin yazma sürecine yönelik değerlendirmelerde bulunması, güçlü ve gelişmeye açık yönlerini fark ederek buna uygun kararlar alması ve yazılı etkileşim bağlamında uygun tepkiler geliştirmesi gibi üstbilişsel becerileri kapsamaktadır. Bu kapsamda, öğrencilerin yazma sürecini daha etkili ve bilinçli bir şekilde sürdürebilmeleri için kullanmaları gereken yazma stratejilerinin belirlenmesi önem taşımaktadır.

2.21. Yazma Stratejileri

Yazma becerisinin geliştirilmesinde, etkili yöntem, teknik ve stratejilerin seçimi yazma eğitimi açısından büyük önem taşımaktadır (Uygun vd., 2014). Bunun temel nedeni, yazmanın bilişsel açıdan yoğun, çok boyutlu ve zahmetli bir etkinlik olmasıdır. Yazma sürecinde karşılaşılan çeşitli problemleri yönetebilmek için bireylerin bu sürece ilişkin bilişsel faaliyetleri planlı bir biçimde organize etmesi gerekmektedir (Kieft vd., 2006). Bu durum, yazma stratejilerinin ve bu stratejilerin öğretiminin ne denli önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Stratejiler, öğrenme sürecinin birey tarafından yönlendirilmesini sağlamakta ve bireyin daha bağımsız ve yetkin bir yazar kimliği geliştirmesine olanak tanımaktadır (Erol, 2021: 66). Nitekim Topuzkanamış (2014), strateji kullanımının temel amacının başarı düzeyini artırmak olduğunu; stratejilerin bir işi daha kolay ya da daha hızlı gerçekleştirmek için işlevsel bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmektedir. Ahıskalı (2020a: 25) ise yazma

stratejilerini, yazarın hedeflerine ulaşmak amacıyla kullandığı işlemler dizisi olarak tanımlamaktadır. Bu yönüyle stratejiler, yazma sürecinde karşılaşılan zorlukların üstesinden gelinmesinde işlevsel bir rol oynamakta ve yazılı ürünün niteliğini artırmaktadır.

Oğuz ve Doğan Kahtalı (2020) da yazma stratejilerini, yazardan beklenen yazma görevini yerine getirmek amacıyla kullanılan bir dizi işlem ve uygulama olarak tanımlamaktadır. Etkili strateji kullanımı; yazma sürecinin her aşamasında, yazarın amacı, metin türü ve bireysel özellikleri doğrultusunda en uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesini gerektirmektedir.

Stratejiler, yazma becerisini destekleyici bir araç olarak değerlendirilmelidir. Nitekim Santangelo'ya (2008) göre, stratejiler mevcut öğretim programının yerini almak üzere değil, yazma becerilerini geliştirmeye hizmet eden tamamlayıcı bir unsur olarak kullanılmalıdır. Bu bağlamda, stratejilerle ilgili en temel noktalardan biri, onların problem çözmeye yönelik bilişsel araçlar olarak işlev görmesidir. Yazma süreci dikkate alındığında; yazıya başlama, ne yazılacağına karar verme, fikirleri organize etme, konuyu sınırlama ve geliştirme, anlam bütünlüğü sağlama, uygun sözcükleri yerinde kullanma ve düşünceleri sonuca bağlama gibi pek çok aşamada öğrencilerin çeşitli zorluklarla karşılaşma ihtimali bulunmaktadır. Bu tür sorunların üstesinden gelebilmek ve etkili bir yazma süreci sürdürebilmek adına, öğrencilerin yazma sürecinin her aşamasında stratejilere başvurmaları gerekmektedir (Esendemir, 2019). Ancak yazma eğitimi sürecinde yaşanan sorunlar değerlendirildiğinde, öğretim sürecinde yöntem, teknik ve stratejilere yeterince yer verilmediği dikkat çekmektedir (Yıldız, 2006). Bu durumun bir nedeni, öğrencilerin çoğunun yazma etkinliğine plansız ve gelişigüzel bir biçimde başlaması; yazarken ise kendi içinde tutarlı, sistematik bir yapı oluşturamamasıdır (Ungan, 2007). Bununla birlikte, öğretmenlerin yazma stratejileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, bu konuda bir eğitim almamış olmaları ve derslerinde bu stratejileri etkin şekilde kullanmamaları da önemli bir diğer etkidir (Erdoğan, 2017). Bu sorunların üstesinden gelinmesinde, öğrencilerin yazma stratejilerinden yararlanması büyük önem taşımaktadır (Aydın, 2022).

İlgili literatürde bu durumu destekleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, Ahıskalı ve Akkaya (2021b), Türkçe öğretmeni adaylarıyla yürüttükleri araştırmada, Öz Düzenleyici Strateji Geliştirme Modeli ile yapılandırılmış planlama ve yazma stratejileri öğretiminin etkisini incelemiş; katılımcıların büyük çoğunluğunun bu stratejilerin yazma becerilerini

geliştirmeye katkı sağladığı görüşünü benimsediklerini tespit etmişlerdir. Benzer şekilde, Danoff vd. (1993: 315) yürüttükleri çalışmada, yazma stratejilerinin öğretiminin ardından öğrencilerin yazılarında hikâye bileşenlerinin daha zengin biçimde yer aldığını ortaya koymuşlardır. Aslan (2024) tarafından yürütülen bir diğer araştırmada ise yazma stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin yazma motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu bulgular, yazma stratejilerinin hem yazılı anlatım ürünlerinin niteliğini artırmada hem de yazma sürecine ilişkin tutum ve motivasyonu desteklemede önemli bir role sahip olduğunu göstermektedir.

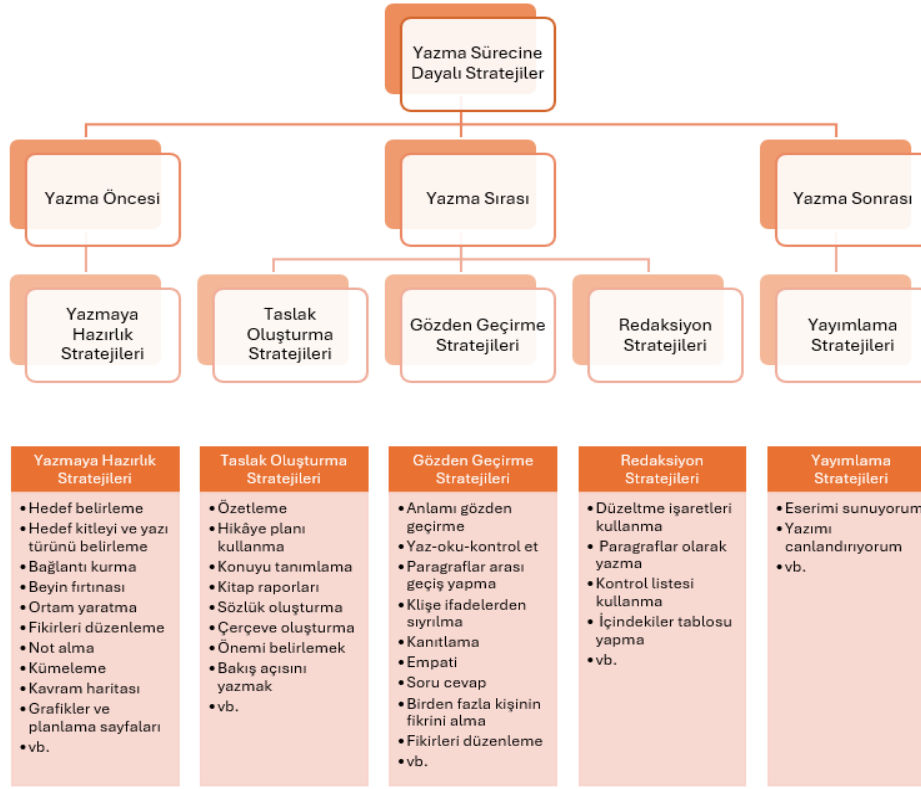
Bu önem, Türkçe dersi öğretim programlarında da açık biçimde yansıtılmakta; yazma stratejilerine yönelik yapılandırılmış kazanımlar aracılığıyla öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri hedeflenmektedir. Aktaş ve Bayram (2021: 5); 2009 ve 2019 TDÖP'ü inceleyerek yazma stratejilerini şu şekilde belirlemiştir:

Not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, metin tamamlama, tahminde bulunma, metnin yeniden yazma, metinden hareketle yeni metin yazma, duyulardan hareketle yazma, işbirliği yaparak yazma, eleştirel yazma, betimleyici yazma, hikâye edici yazma, oluş sırası karışık cümlelerden metin yazma, hikâyenin ortasını yazma, karşılaştırmalı yazma, planlı yazma, empati kurarak yazma, dikte, görsellerden hareketle yazma, geleneksel yazma, bilgilendirici yazma.

Bu sınıflamaya ek olarak yazma sürecinde karşılaşılan problemlere dayalı strateji önerileri de literatürde yer almaktadır. Nitekim Oğuz ve Doğan Kahtalı (2020: 129), yazma sürecinin öncesinde, sırasında ve sonrasında ortaya çıkabilecek sorunlardan hareketle, bu süreçlere yönelik stratejileri içeren kapsamlı bir tablo oluşturmuşlardır. Benzer şekilde Soysal (2022b) de yazma sürecinde karşılaşılan problemlere çözüm olabilecek çeşitli stratejilere dikkat çekmiştir.

Yazma stratejilerine ilişkin daha geniş bir bakış açısı sunan çalışmalardan biri de Yıldız vd. (2023) kaleme aldığı *Yazma Stratejileri: Geleneksel ve Dijital Etkinlik Örnekleri* adlı eserdir. Bu çalışmada yazarlar, yazma stratejilerini iki temel başlık altında sınıflandırmıştır. Genel yazma stratejileri, model olarak yazma, paylaşımlı yazma, etkileşimli yazma, rehberli yazma, bağımsız yazma, yazma atölyesi ve günlük yazma gibi uygulamaları içermektedir. Buna ek olarak yazma sürecine dayalı stratejiler ise Tablo 2.5'te sunulmaktadır.

Tablo 2. 5: Yazma sürecine dayalı stratejiler (Yıldız vd., 2023: 5)



Bu stratejilerin öğretime ilişkin olarak göz önünde bulundurulması gereken önemli bir nokta, her stratejinin her bireyde aynı düzeyde etkili olmayabileceğidir. Nitekim, yazma sürecine ilişkin stratejilerin yalnızca çok azı tüm bireylerde benzer sonuçlar doğurmaktadır. Bu nedenle, bireylerin hem hedeflerini hem de kullandıkları stratejileri sürekli olarak gözden geçirmeleri ve gerektiğinde uyarlamaları gerekmektedir (Zimmerman, 2000). Ayrıca, her stratejinin tüm metin türlerinin öğretiminde aynı derecede etkili sonuçlar vermeyeceği dikkate alındığında, öğretmenlerin farklı metin türlerine uygun çeşitli strateji ve teknikler hakkında bilgi sahibi olmaları önem arz etmektedir. Bu çeşitliliği öğrencilere sunabilen öğretmenler, öğrencilerin yazma sürecini daha etkin yönetmelerine katkı sağlayabilir. Böylece öğrenciler, metin türüne uygun stratejileri bilinçli şekilde kullanarak yazma sürecini daha planlı ve verimli bir biçimde sürdürebilir ve nitelikli yazılı ürünler ortaya koyabilirler. Özellikle tartışmacı metinlerin öğretiminde kullanılabilecek özgün stratejiler, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırma ve savlarını etkili biçimde ifade etme becerilerini desteklemektedir. Bu noktada, tartışmacı metin yazımını desteklemeye yönelik geliştirilen stratejik yaklaşımlar da dikkate alınmalıdır.

2.22. Tartışmacı Metin Stratejileri ESOP ve GERB (STOP ve DARE)

Öğrencilerin büyük bir kısmı, yetkin yazarların yazma sürecinde kullandığı stratejileri öğrenemedikleri ve uygulayamadıkları için yazmayı oldukça güç bir beceri olarak algılamaktadır (Santangelo vd., 2007; Santangelo, 2008). Bu durum, metin türü öğretiminde strateji öğretiminin kritik bir basamak olduğunu ortaya koymaktadır. Farklı metin türlerinin öğretimine yönelik olarak çeşitli stratejiler geliştirilmiş olup, özellikle tartışmacı metin yazımında STOP ve DARE stratejileri öne çıkan uygulamalar arasında yer almaktadır. Öğülmüş (2018: 22), dört farklı yazma amacına yönelik hazırladığı strateji tablosunda, ikna etme amacı doğrultusunda STOP ve DARE stratejilerine yer vermektedir.

İlgili literatürde, STOP ve DARE stratejilerinin kullanıldığı çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin De La Paz (2005), sosyal bilgiler ve dil sanatları programlarının, akademik ve kültürel açıdan farklılık gösteren ortaokul öğrencilerinin tarihsel akıl yürütme ve tartışmacı metin yazma becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamında, öğrencilere tarihteki tartışmalı konular hakkında STOP ve DARE stratejilerini kullanarak metin yazmaları yönünde görevler verilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, deney grubu öğrencileri ikna edicilik düzeyi, metin uzunluğu ve tarihsel içeriğin doğruluğu açısından kontrol grubuna kıyasla daha nitelikli yazılı ürünler ortaya koymuştur. Ahıskalı ve Akkaya (2021a), yürüttükleri bir diğer çalışmada, öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla STOP ve DARE stratejilerinden yararlanmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, bu stratejilerin tartışmacı metin öğretiminde kullanılabilir ve işlevsel olduğu belirlenmiş; strateji destekli öğretimin, öğrencilerin yazma başarı düzeyini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu uygulama sürecinin ardından, öğrencilere STOP ve DARE stratejilerinin yapısal özellikleri ayrıntılı biçimde tanıtılmıştır.

Tartışmacı metin yazma stratejilerinden STOP (*Suspend judgment – Take a side – Organize ideas – Plan more as you write*) ve DARE (*Develop topic sentence – Add supporting arguments – Reject possible arguments from the other side – End with a conclusion*), her biri birer kısaltma olacak şekilde yapılandırılmıştır. Bu tür kısaltmalar stratejilerin temel bileşenlerini öğrencilere hatırlatmada etkili bir öğretim tekniği olarak işlev görmektedir. Her bir harf, stratejinin uygulanmasına yönelik belirli bir adımı ve aynı zamanda tartışmacı metnin yapısal birimlerini temsil etmektedir. Bu noktada, stratejilerin yalnızca tanıtılması değil, sınıf içinde nasıl uygulanacağını somut biçimde gösterilmesi de oldukça önemlidir. Strateji öğretiminde öğretmenin modellemesi, öğrencilerin süreci anlamlandırmalarına

yardımcı olmada etkili bir yöntem olarak öne çıkmaktadır. Özellikle yüksek sesle düşünme tekniğiyle yapılan modellemelerde öğretmen, kendine yönelttiği sorular aracılığıyla öğrencilerin dikkatini stratejinin nasıl işlediğine çekmekte ve adımların mantıksal yapısını daha anlaşılır hâle getirmektedir. Böylelikle öğrenciler, yalnızca ne yapmaları gerektiğini değil, bunu nasıl ve neden yapmaları gerektiğini de kavrayabilmektedir. Aşağıda, STOP stratejisinin uygulanışına yönelik temel adımlar açıklanmaktadır.

Yargıyı Askıya Al (Suspend Judgement): Bu ilk adımda, konu üzerinde düşünmeden karar vermek yerine, farklı bakış açılarını dikkate alarak mesele bütün yönleriyle ele alınmalıdır. Öğrenciler hem savundukları görüşü hem de karşıt görüşleri göz önünde bulundurarak fikirlerini sıralamalıdır. Ancak bu aşamada kesin bir tercih yapılmamalı, yalnızca seçeneklerin ortaya konması amaçlanmalıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin konuya dair sav ve karşı savları belirlemek üzere bir beyin fırtınası etkinliği gerçekleştirilmeleri önerilmektedir (De La Paz ve Graham, 1997; De La Paz, 2001: 235). Bu etkinlik, öğrencinin düşünce üretimini teşvik ederken aynı zamanda yazıya hazırlık sürecinde eleştirel bir temel oluşturmasına yardımcı olur.

Taraf Seç (Take a side): İkinci adımda, öğrencinin hangi düşünceyi savunacağına karar vermesi beklenmektedir. Bu karar, bir önceki aşamada oluşturulan fikir listesi üzerinden yapılmalı ve savunulacak görüşü destekleyen güçlü argümanlar seçilmelidir. Öğrenciler, güçlü buldukları argümanları işaretleyerek (örneğin + sembolüyle) yazma sürecine hazırlık yapabilirler. Bu noktada öğretmenin, öğrencilere okuyucuları kendi görüşlerine ikna etmenin önemini hatırlatması, yazının amacının açık biçimde kavranmasına katkı sağlayacaktır (De La Paz ve Graham, 1997; De La Paz, 2001: 235).

Fikirleri Organize Et (Organize ideas): Bu aşamada öğrenciler, savunacakları güçlü fikirleri yazılı metin içerisinde nasıl organize edeceklerine karar vermelidir. Ayrıca karşıt görüşleri çürütmek amacıyla en az bir karşı argüman seçmeleri beklenmektedir (De La Paz ve Graham, 1997). Öğrenciler bu süreçte hem kendi argümanlarını hem de çürütülecek karşıt argümanları belirlemelidir. Güçlü buldukları fikirleri vurgulamak amacıyla bu fikirlerin yanına yıldız (*) işareti koymaları önerilebilir. Aynı zamanda bu aşama, yazının genel planlamasının yapılmasını da içermektedir. Öğrenciler fikirlerini mantıksal bir sıraya koymalı ve bu fikirleri yazıda nasıl bir düzenle sunacaklarına karar vermelidir. Bu planlama süreci, özellikle stratejik yazma becerisi geliştirmekte olan öğrenciler için öğretmen

rehberliğini gerektirebilir (De La Paz, 2001: 235).

Yazarken Daha Fazlasını Planla (Plan more as you write): Bu adımda öğrencilerin yazma süreci boyunca planlamayı sürdürmeleri beklenmektedir. Yazma sırasında yapılan eklemeler, çıkarımlar ve düzenlemelerle birlikte planlama sürecinin dinamik bir biçimde devam etmesi gerekmektedir. Bu noktada, tartışmacı metnin temel birimlerini içeren DARE stratejisi (ya da Türkçe uyarlamasıyla GERB) öğrencilere yeniden hatırlatılmalıdır. DARE stratejisi, öğrencinin metin içerisinde yer vermesi gereken dört temel yapıyı sistematik biçimde kontrol etmesini sağlamaktadır (De La Paz ve Graham, 1997):

- **Develop your topic sentence** – Konuyla ya da verilerle ilgili bir konu cümlesi oluştur.
- **Add supporting ideas** – Görüşü destekleyen fikirler ekle.
- **Reject possible arguments for the other side** – Karşı tarafın muhtemel argümanlarını çürüt.
- **End with a conclusion** – Metni uygun bir sonuç bölümüyle tamamla.

Bu aşamada öğretmen, öğrencilere DARE stratejisini hatırlatarak yazılarında bu dört ana yapısal öğeye mutlaka yer vermeleri gerektiğini vurgulamalıdır. Böylelikle öğrenciler, yazma süreci boyunca metinlerini yapılandırılmış bir stratejik çerçevede oluşturmayı sürdürebilirler (De La Paz, 2001: 235-237).

STOP ve DARE stratejileri, öğrencilerin tartışmacı metin yazma sürecini planlı, yapılandırılmış ve anlamlı bir şekilde yürütmelerine yardımcı olan etkili araçlardır. Bu stratejiler sayesinde öğrenciler hem metnin içeriğini hem de yapısını bilinçli bir biçimde oluşturabilmektedir. Tablo 2.6’da STOP stratejisinin her bir aşamasında yapılması gerekenler maddeler hâlinde sunulmuştur.

Tablo 2. 6: STOP ve DARE komutlarını uygulamak için ipucu kartları. (De La Paz, 2001)

Yargıyı Askıya Al (Suspend Judgement)	• Her iki taraf için de fikirleri listeledim mi? • Değilse şimdi yapabilirsiniz. • Farklı bir şey düşünebilir miyim? • Henüz düşünmediğim bir nokta var mı?
--	---

	• Olası argümanları düşünün.
İddianı Seç (Take a Side)	• Yazınıza alacağınız iddiayı göstermek için + işareti koyun.
Fikirleri Düzenleyin (Organize Ideas)	• İsteddiğiniz fikirlerin yanına yıldız koyun. • Her iki tarafa da yıldız kullandım mı? • En azından itiraz edebileceğiniz argümanları seçin. • Fikirlerinizi kullanacağınız sıraya göre numaralandırın.
Yazarken Daha Fazlasını Planlayın (Plan More As You Write)	• Dört bölümün tamamını içeren bir yazı yazdığınızdan emin olun (DARE). Develop your topic sentence. (Konuyla ilgili cümleler geliştir.) Add supporting ideas. (Destekleyici fikirler ekle.) Reject possible arguments for the other side. (Diğer taraf için olası argümanları reddet.) End with a conclusion. (Bir sonuçla bitir.)

Bu tablodan hareketle, STOP ve DARE stratejilerinin öğretimi aşağıdaki aşamalar doğrultusunda yapılandırılabilir:

Öncelikle dersin başında, öğrencilere iyi ve zayıf nitelikte yazılmış metin örnekleri okutularak bu metinler arasındaki farklar üzerinde durulur. Böylece öğrencilerin kaliteli bir tartışmacı metnin taşınması gereken özellikleri fark etmeleri sağlanır. Ardından, tartışmacı metin yazmanın amacı üzerine beyin fırtınası yapılır; öğrencilerin ön bilgileri ve beklentileri sürece dâhil edilir. Bu süreci takiben öğretmen, sesli düşünme yöntemiyle modelleme yapar. Yazma süreci boyunca kendine sorular yönelterek öğrencilerin düşünsel adımları görselleştirmesine olanak tanır. İhtiyaç duydukça yeni fikirler üretmek yazısını geliştirir ve strateji kullanımını sürecin içine dâhil eder. Öğrencilere, strateji kullanılmadan yapılan yazıların metin kalitesini düşürebileceği ya da yazma sürecini zorlaştırabileceği açıklanır. Stratejilerin tanıtılmasının ardından, öğrencilerden belirli bir konuya ilişkin tartışmacı metin yazmaları istenir. Bu süreçte öğretmen, rehberlik etmeye hazır olduğunu ve gerektiğinde destek sunacağını öğrencilere hatırlatır. Son aşamada ise öğrenciler, artık bağımsız biçimde STOP ve DARE stratejilerini kullanarak kendi metinlerini oluştururlar. Yazma sürecinde STOP stratejisinin son adımına özellikle dikkat çekilmelidir; bu adımda, planlamanın yazma boyunca sürdüğü ve gerektiğinde planın yeniden yapılandırılabilmesi öğrencilere hatırlatılır. Öğrenciler, oluşturdukları metnin bütünlüğünü ve yapısal yeterliliğini

değerlendirmek amacıyla DARE stratejisini kullanarak yazılarını gözden geçirirler.

2.23. İlgili Çalışmalar

Bu bölümde, çalışma kapsamında ele alınan kuramsal temellerin alanyazınla ilişkilendirilmesine yönelik olarak iki alt başlık altında incelemelere yer verilmiştir: “Tartışmacı Metin, İkna Edici Metin ve Bilgilendirici Metin Üzerine Yapılmış Çalışmalar” ile “Öz Düzenleme ve Yazma Becerisi Üzerine Yapılmış Çalışmalar”. Bu başlıklar doğrultusunda yazma eğitimi süreçlerine ilişkin mevcut araştırmaların bulguları ve katkıları değerlendirilmektedir.

2.23.1 Tartışmacı Metin, İkna Edici Metin ve Bilgilendirici Metin Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Fluitt- Dupuy (2001), çalışmasında öğrencilerin izledikleri filmler aracılığıyla yalnızca eleştirel düşünme ve metin değerlendirme becerilerini geliştirmekle kalmayıp aynı zamanda argüman oluşturma ve yazılı ifade yetilerini de derinleştirebileceklerini savunmaktadır. Öğrencilerin film üzerine yüzeysel yorumlar yapmakla sınırlı kalmamaları; bunun yerine, izledikleri filmleri analitik bir bakış açısıyla ele alarak tez geliştirmeleri, bu tezi kanıtlarla desteklemeleri, başkalarının görüşlerini özetleyip sentezlemeleri ve tüm bu unsurları kendi özgün metinlerine entegre etmeleri amaçlamıştır.

Meyer (2005), nitel bir çalışma benimseyerek üst düzey ortaöğretim öğrencilerinin tartışmacı yazılarını hem dilbilimsel hem de bilişsel açılardan analiz edebilmeye yönelik kapsamlı ve uygulanabilir bir çerçeve sunmayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda geliştirilen dilbilimsel ve bilişsel analiz çerçevesinin öğretmenlerin öğrenci yazılarındaki belirli gelişim alanlarını daha net bir şekilde belirlemelerine olanak sağladığı saptanmıştır.

De La Paz (2005) ise çalışmasında sosyal bilgiler ve dil sanatları programının akademik ve kültürel olarak farklı ortaokul öğrencilerinin tarihsel akıl yürütme ve tartışmacı metin yazma yetenekleri üzerine etkisini incelemiştir. Tarihte tartışmalı konular hakkında STOP ve DARE stratejilerini kullanarak tartışmacı metin yazmaları istenmiştir. Çalışmanın sonucunda deney ve kontrol grubu karşılaştırıldığında deney grubunun ikna edicilik, uzunluk ve tarihsel içeriğin doğruluğu bağlamında daha iyi yazılar ortaya koydukları rapor edilmiştir.

Graham vd. (2005), yaptıkları çalışmada SRSD modelini kullanarak 3. sınıf öğrencilerinin hikâye yazma ve ikna edici metin yazma düzeylerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda ön test ile son testleri karşılaştırıldığında öğrencilerin ön ve son testleri arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu bağlamda SRSD modelinin öğrencilerin yazma konusundaki bilgilerini olumlu yönde etkilediği ifade etmişlerdir. Mevcut çalışma yazma performansının ve bilgilerin bu stratejileri etkili bir şekilde kullanmak için gereken bilgi ve öz düzenleyici prosedürlerle birlikte planlama ve yazma stratejileri öğretilerek önemli ölçüde geliştirilebileceğini göstermiştir.

Tiryaki (2011) betimleyici ilişkisel tarama modelini kullanarak çalışmasında üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Tartışmacı metinlerde yer alan yapısal öğelere ilişkin başarı düzeyleri veri elementinde %16,3, iddia elementinde %30,0, karşı iddia elementinde yalnızca %1,9 ve sonuç elementinde ise %59,2 oranında başarılı oldukları saptanmıştır. Bu bulgular, özellikle karşı iddia ve veri birimlerinde öğrencilerin düşük performans sergilediklerini ortaya koyarken, sonuç birimini oluşturma konusunda daha yüksek bir başarı düzeyine ulaştıklarını göstermektedir. Çalışmasının sonucunda eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişkiyi fark etmiştir fakat bu ilişkinin düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi ve tartışmacı metin yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Çakmak (2013), zayıf deneysel desenle yapılandırıldığı çalışmasında tartışmacı metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. 6 haftalık tartışmacı metin yazma öğretiminin sonunda metin yapısı öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Coşkun ve Tiryaki (2013b), betimleyici tarama modeli ile yaptıkları bir başka çalışmada üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin birimini oluşturma ile ilgili sorunlarını örneklerden yola çıkarak tespit etmeyi amaçlamışlardır. Üniversite öğrencilerinin veri ($X = 0.93$) ve karşı iddia ($X = 0.77$) birimlerini oluşturma konusunda diğer yapısal bileşenlere kıyasla daha fazla güçlük yaşadıkları; buna karşılık iddia ve sonuç birimlerini yapılandırma

konusunda görece daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Coşkun ve Tiryaki (2013a), çalışmalarını oranlı küme örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilip üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma bulgularına göre veri biriminde %34, iddia biriminde %70, karşıda birimde %26, sonuç biriminde %65 başarı saptanmıştır. Destek gerekçesi kullanma ortalaması ise %1.31 iken çürütme gerekçesi kullanma ortalaması %0.32 dir.

Okur vd. (2013), tarama modeli kullanarak çalışmalarında Avustralya ana dili ders materyali ve Türkiye’de kullanılan eğitim öğretim programlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda ikna edicilik kavramının Avustralya ders materyalinde tüm sınıf düzeylerinde bir metin türü olarak ve görev odaklı bir yaklaşımla yer verildiğini saptanmışlardır. Bunun aksine Türkçe eğitim öğretim programında ilk ve orta öğretim döneminde ikna edici metinler bir metin türü olarak yer almadığını tespit etmişlerdir.

Kurudayıoğlu ve Yılmaz (2014), durum çalışması olarak yapılandıkları çalışmalarında Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören lisans öğrencilerinin oluşturdukları “ikna edici metinler”i metin yapısı açısından incelemeyi ve ortaya çıkan sorunları betimlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarının sonucunda önerme dışında tüm birimlerde sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yaylacık’ın (2015) yarı deneysel çalışmasında metin yapısı öğretiminin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin tartışma metni yazma becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda ortaokul öğrencilerinin tartışma metninin birimlerini oluşturmada sıkıntı yaşadığı ve en çok sıkıntı yaşadığı birimin karşı iddia birimi, en az karşılaşılan sorun ise iddia birimi olduğunu saptamıştır.

Kaptan (2015), ilişkisel tarama modeliyle yürüttüğü çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda öğrencilerin ikna edici yazma becerilerini istenilen düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmasında ikna edici yazılara ülkemizde gerekli önemin verilmediği bulgusuna ulaşmıştır.

Sis ve Bahşi (2016), zayıf deneysel türde yürüttükleri çalışmalarında sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin oluşturma becerilerini tespit etmeye çalışmışlardır. Tartışmacı metin yapısı öğretimi öncesinde öğrencilerin tartışmacı metin yapısını

tanımadıkları ve düşüncelerini bir mantık sıralamasıyla sunamadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin tartışmacı anlatım becerilerinin zayıf olduğu ve bu konudaki eksikliklerinin eğitimciler tarafından tamamlanması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Gökçe (2016), karma yönteme göre yapılandığı çalışmada sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarısının orta düzeyde metin tutarlılığının ise tutarsız düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Ek olarak öğrencilerin tartışmacı metin yazarken iddia ve sonuç birimlerinde başarılı olduğunu fakat veri birimi yazarken başarısız olduklarını ifade etmiştir.

Öztürk (2016), zayıf deneysel desen olarak yürüttüğü çalışmada yüz yüze ve çevrimiçi tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının veri elementi oluşturma başarı düzeyi %28, iddia elementi %60, karşı iddia elementi %22, sonuç elementi %38 başarı düzeyindedir. Genel toplam tartışmacı metin oluşturma başarı düzeyini ise %37,41 olarak tespit etmiştir.

Gökçe ve Sis (2017), betimsel tarama modeliyle yürüttükleri çalışmalarında sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında öğrencilerin tartışmacı metin yazma başarısının orta düzeyde, metin tutarlılığının ise tutarsız düzeyde olduğu tespit etmiştir. İddia ve sonuç birimlerinde başarılı, veri birimini oluşturmada ise başarısız oldukları tespit edilmiştir. Ek olarak cinsiyet, anne baba öğrenim durumu, ailenin aylık geliri, evde kitaplık olup olmama durumu gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Rona (2017), tek gruplu deneysel desen olarak yapılandığı çalışmada tartışmacı metin yapısı öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Çalışmasının sonucunda veri birimini oluşturma düzeyi %0'dan %60'a, iddia birimi %70'ten %90'a, karşı iddia %40'tan %80'e, sonuç birimi %0'dan %35'e yükselmiştir.

Konuk (2017), eylem araştırması olarak yürüttüğü çalışmada Türkçe dersinde ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Yazma sürecini süreç temelli yazma modelini kullanarak tasarlamıştır. Çalışmasının sonucunda eğitim öncesinde

öğrencilerin ikna edici anlatım konusunda herhangi bir farkındalıklarının olmadığını ifade etmiştir. Eğitim öncesinde ikna edici yazma becerileri “İkna Edici Metin Puanlama Rubriği”ne göre yetersiz düzeyde, eğitim sonrasında ise süreç içinde aşamalı olarak ikna edici yazma becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşmıştır.

Tiryaki (2017), betimsel tarama modeliyle yapılandığı çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Türkçe öğretmeni adayları en çok düşünceyi geliştirme yollarından açıklama sonra örnekleme daha sonra karşılaştırmayı tercih etmişlerdir. Sayısal verilerden yararlanma %1 ve tanık gösterme ise %0 olarak dikkat çekici bir sonuca ulaşmıştır.

Kan ve Erbaş (2017), tarama modelinde ele aldığı çalışmasında beşinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. İkna edici yazma becerilerinin cinsiyet, ailenin aylık geliri, iki-tek dilli olma ve Türkçe ders notu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini tespit etmişlerdir. Ek olarak çalışmaya katılan öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin yeterli seviyede olmadığını ifade etmişlerdir.

Sünter (2017), deneysel modele dayalı olarak yürüttüğü çalışmasında altıncı sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, tartışmacı metin yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarını ve kalıcılığı etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonunda ise süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirlemiştir. Yazmaya yönelik tutum üzerinde ise fazla etkili olmadığını saptamıştır.

Çifci ve Özen (2018), tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak yapılandıkları çalışmalarında ilkokul Türkçe ders kitaplarındaki ikna edici metinlerin tespit edilmesini amaç edinmişlerdir. Bu hususta ikna unsurlarının olup olmadığı tespit edilmeye çalışmışlardır. Çalışmanın sonucunda ilkokul Türkçe ders kitaplarında beş metin ikna edici metin özelliği taşıırken ikna etme unsurlarını yerine getirmediğini tespit etmişlerdir.

Keskin (2019), çalışmasında Türk üniversite öğrencilerinin İngilizce tartışmacı metinlerinin tematik ilerleme örüntülerinde verilen bilgi ve yeni bilginin rolünü incelemeye amaçlamıştır. Katılımcıların okudukları bölüm özelinde değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmanın

sonucunda incelenen metinlerde İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin metinlerinde bilgi verme noktasında yedi sorun tespit edilmiştir.

Müldür ve Çevik (2019), betimsel tarama modeli ile ortaya koydukları çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma düzeylerini test etmeye çalışmışlardır. Çalışma raporuna göre öğrencilerin bilgilendirici metin yazma düzeylerinin yetersiz düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Ülker Hançer (2019), durum çalışması yöntemini esas alarak çalışmasında kavram karikatürleri ile zenginleştirilmiş tartışmacı metin yazma etkinliklerinin sosyobilimsel konuların öğretiminde kullanımı ile sürece ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin tartışmacı metinlerinin olumlu yönde geliştiğine yönelik görüş bildirdiklerini ve yazı yazmaktan sıkıldıkları, görüşleri ile ilgili yanlış yazmaya yönelik kaygı taşıdıklarını belirtmiştir. Uygulama sürecinde kullanılan kavram karikatürlerinin tartışmacı metinlerin öğrencileri düşünmeye sevk ettiği ve sözlü olarak rahat ifade edemedikleri, düşüncelerini yazma imkânı sağladığı tespit edilmiştir. Bu nedenle tartışmacı metin yazma etkinliklerinin sosyobilimsel konuların öğretiminde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Önal (2020), karma yöntemle yapılandığı çalışmasında çevirim içi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerini ve yazma kaygılarına etkisini incelemiştir. Dört haftalık uygulama sonucunda çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışmanın ikna edici ve bireysel yazma başarısını artırdığı fakat yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak yüksek düzeyde bir anlamlı fark ortaya koymadığı sonucuna ulaşmıştır.

Tenekeci (2020), betimsel modele dayalı çalışmasında ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinin ikna edici metin özelliği taşıyıp taşımadığını incelemiştir. İnceleme sonucunda kitaplarda yer alan metinlerin önemli bir kısmının ikna edici özellik taşımadığını tespit etmiştir.

Uzun ve Sünter (2020), deneysel desen kullanarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, 6. sınıf öğrencilerine Türkçe dersi kapsamında süreç temelli bir yaklaşımla yapılandırılmış tartışmacı metin yazma öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, tartışmacı metin yazma yeterlikleri, yazmaya yönelik tutumları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda, süreç temelli ve eleştirel

düşünmeye dayalı yazma öğretiminin, öğrencilerin özellikle tartışmacı metin yazma becerilerinde anlamlı düzeyde bir gelişme sağladığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, yazma öğretiminde süreç temelli ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden uygulamaların, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmede etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuştur.

İpek (2021), çalışmasında karma yöntem kullanarak Türkçe öğretmeni adaylarının ikna edici yazma becerilerinin gelişmesinde süreç-tür modelinin etkisi ve bu modelin öğretmen adaylarının yazma kaygısına ve yazmaya ilişkin öz düzenleme yetkinliklerine olan etkisini tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda süreç-tür modelinin ikna edici yazma becerilerini geliştirmeye, yazma kaygısına ve öz düzenleme yetkinliği bağlamında anlamlı bir etkisinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Demirel (2021), karma yöntem kullanarak 4 + 1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerine etkisini incelemeyi amaç edinmiştir. Bu modelin öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma başarıları, yazılı anlatım öz yeterlilikleri ve serbest yazma tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güler Bülbül (2022), vaka çalışması olarak yapılandığı çalışmasında seç-düzenle-yaz ve ikna et stratejisinin hafif derecede zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrencinin ikna edici yazma becerisini geliştirmedeki etkisini incelemeye çalışmıştır. Çalışma sonucunda bu stratejinin etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Uluocak ve İpek (2022), Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı yazma becerilerini geliştirmede başarılı olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Veri bölümünde %75, iddia bölümünde %72, iddiaya destek bölümünde %65, karşı iddia ve karşı iddiaya destek bölümünde %42, çürütme gerekçesinde %36, sonuç bölümünde %49 başarı ortalaması ortaya çıkmıştır. Genel başarı ortalamasının %56 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların tartışmacı metin yapısına ilişkin farkındalıklarının zayıf olduğunu ifade etmişlerdir.

Zelzele ve Ateş (2022), sınıf öğretmenlerinin ilkokulda ikna edici yazma öğretimi ile ilgili görüşlerini tespit etmeyi amaç edinmiştir. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada

sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun ikna edici yazmanın temel eğitim sürecinden başlanarak öğretilmesi konusunda olumlu yönde fikir beyan ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Erbasan'ın (2023) çalışmasına 13 makale, 7 yüksek lisans tezi ve 6 doktora tezi kaynaklık etmektedir. Çalışmasında bilgilendirici metin yazma üzerine yürütülen araştırmaların eğilimlerini incelemiştir. Bilgilendirici metin yazma üzerine araştırmaların yetersiz olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

Wang ve Said (2024), çalışmasında tarama modeli kullanarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler açısından tartışmacı yazmadaki bilişsel güçlükleri netleştirmeyi ve bu zorlukların sınıflandırılmasına dair bir anlayış geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda argüman yapısına yeterince hâkim olmama, tartışmacı yazıda eleştirel düşünme becerilerinin zayıf olması, öğretmen veya akranlardan alınan geri bildirimin yetersizliği noktasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin yazılarında hatalar tespit etmişlerdir.

2.23.2. Öz Düzenleme ve Yazma Becerisi Üzerine Yapılmış Çalışmalar

Sarı ve Akınoğlu (2009), öz düzenlemeli öğrenme hakkında çeşitli model ve uygulamalar üzerine bilgiler sunmuşlardır. Öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin temel kavramlar kapsamlı biçimde ele alınmıştır. Bu doğrultuda, öncelikle öz-düzenlemeli öğrenmenin tanımları, bu alanda geliştirilen kuramsal modeller ve bu modellerin dayandığı öğrenme kuramları incelenmiştir. Ayrıca, öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerine sahip bireylerin karakteristik özellikleri üzerinde durulmuş; bu özelliklerin öğrencilere kazandırılabilmesi için gerekli olan öğrenme ortamlarının nasıl yapılandırılması gerektiği tartışılmıştır. Son olarak, bu tür öğrenme ortamlarında öğretmenin rolü ve öğretim sürecindeki işlevi detaylı biçimde değerlendirilmiştir.

Uygun (2012), karma yöntem kullanarak çalışmasında ÖDSG öğretimi ve Türkçe öğretim programında yer alan yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatımına, yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine, kalıcılığa, tutumlarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Bolu'da beşinci sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmasının sonucunda öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin anlamlı bir fark tespit etmiştir.

Uygun vd. (2014), çalışmalarında yarı deneysel desen kullanarak ÖDSG öğretiminin yazılı anlatıma, yazma tutumuna ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine etkisini incelemeyi

amaç edinmişlerdir. Çalışma grubunu Bolu'daki 5. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. 16 haftalık uygulama sonucunda deney ve kontrol grupları arasında bazı farklar tespit edilmiştir. Bu bağlamda elde edilen sonuç deney grubunun lehine olarak sonuçlanmıştır. Deney grubu öğrencilerinin yazılı anlatım, yazmaya yönelik öz düzenleme becerileri ve tutum gibi alanlarda kontrol grubuna göre anlamlı farkın olduğu tespit edilmiştir.

Çağlayan Dilber (2014), deneysel desen kullanarak ÖDSG modeliyle tartışmacı metin türünde yazma eğitimi verilen altıncı sınıf öğrencilerinin eğitim öncesi ve sonrasındaki metinlerde metin elementini bulundurma, tutarlılık, uzunluk ve bağlaşıklık düzeyleri açısından anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda 6. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metinlerindeki niteliği artırmak için araştırmacı tarafından uyarlanan stratejinin ve öğretim programının amacını gerçekleştirir nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Can (2016), yarı deneysel desen kullanarak dördüncü sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada hikâye yazma becerilerinin geliştirilmesinde ÖDSG modeline dayalı eğitimin etkisini araştırmış bu kapsamda gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin hikâyelerinde yer verdikleri hikâye unsurları, yazma tutum ve öz yeterlilikleri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda öz düzenleme stratejilerine dayalı eğitimin öğrencilere olumlu yönde katkılar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Özbay ve Daşöz (2016), öz düzenlemeye dayalı yazma eğitimi üzerine bir çalışma yapmıştır. Uzun bir süreç isteyen yazma eğitiminin amaçlarına ulaşılmasında öz düzenlemeye dayalı öğretimin önemini vurgulamışlardır. Bunun yanında üst düzey yazılı ürünlerin ortaya çıkmasını ve yazma amaçlarına ulaşılması noktasında öz düzenlemeye dayalı yazma öğretiminin önemli bir yeri olduğu ifade edilmiştir.

Müldür (2017), yarı deneysel desen kullanarak altıncı sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlilik algısına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. 11 hafta süren çalışmasının sonucunda bilgilendirici metin yazma becerisi yazmaya yönelik öz düzenleme becerisi ve yazma öz yeterlilik algı düzeylerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Demirtaş Tolaman (2017), eylem araştırması modelini kullanarak yedinci sınıf

öğrencilerinin ikna edici metin ve hikâye edici metinlere yönelik yazma becerilerini ÖDSG modeliyle geliştirmeyi amaçlamıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmının ikna edici metinlere yönelik yazma stratejilerini iyi ve kısmen iyi bir düzeyde kullandıklarını, öz düzenleme stratejilerini ise sınıfın yarısının iyi ve kısmen iyi düzeyde kullandığını tespit etmiştir. Araştırmacı ikna edici metin unsurları ve hikâye edici metin unsurları bağlamında bu modelin önemli ölçüde öğrencilerde gelişim gösterdiğini ifade etmiştir.

Öğülmüş (2018) deneysel desen kullanarak öğrenme güçlüğü olan 23 öğrenciye ÖDSG modeliyle yapılandırılan derslerin öykü yazma becerisine etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre gruplar arasında hem öykü yazma becerisi bağlamında hem öz düzenleme ve yazma tutumları bağlamında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Temizkan ve Erbilin (2020), yarı deneysel model kullanarak öz düzenlemeye dayalı yazma etkinlikleriyle öykü yazma becerisine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören 48 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öykü yazma becerisi değerlendirme ölçeği kullanılarak öğrencilerin yazıları değerlendirilmiştir. Bulgulara göre öz düzenlemeye dayalı yapılan yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisini olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Ahıskalı (2020), karma yöntemle yapılandığı çalışmasında Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin ÖDSG modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin tartışmacı anlatıma dayalı plan yapma ve kompozisyon yazma başarısını yazma yeterliliğine ve kaygısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Nihai sonuç olarak ÖDSG modeliyle yapılandırılan tartışmacı anlatıma dayalı planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısı ile yazma öz yeterliliğini artırdığı ve yazma kaygısını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çimen (2021), yarı deneysel deseni kullanarak çalışmasında öğretmen adaylarının İngilizce okuma ve yazma becerilerinin gelişmesinde öz düzenlemeye dayalı öğretimin etkisinin olup olmadığını tespit etmeyi amaç edinmiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adayları, öz düzenleme stratejilerine dayalı öğretim etkinliklerine yönelik genel olarak olumlu görüşler bildirmişlerdir. Stratejilerin dersin anlaşılabilirliğini artırdığını, öğrenme sürecini daha yapılandırılmış ve verimli hâle getirdiğini, aynı zamanda derse yönelik güdülenmelerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu durum, öz düzenleme temelli öğretim

etkinliklerinin öğretmen adayları açısından genellenebilir ve işlevsel nitelikte olduğunu göstermektedir.

Ahıskalı ve Akkaya (2021a), yarı deneysel desen modelini kullanarak ÖDSG modeliyle gerçekleştirilen planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ile yazma başarısına ve kalıcılığa etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Deney grubuna on haftalık ÖDSG modeliyle yapılandırılmış yazma öğretimi uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda ÖDSG modelinin planlama ve yazma başarılarını artırdığını ve kalıcı olduğunu saptamışlardır.

Ahıskalı ve Akkaya (2021b), bir diğer çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının ÖDSG modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimi üzerine görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bir durum çalışması olarak tasarlanan bu çalışmaya 24 kişi katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucunda öğretilen stratejilerin yazma sürecinde işlevsel olduğu, yazma becerisinin gelişmesini desteklediği, tartışmacı metin yazma özelinde karşı iddia gibi birimleri oluşturmada kolaylık sağladığı noktasında görüş bildirmişlerdir.

Zelzele (2022a), deneme modelini kullanarak öz düzenleme strateji gelişimi modeliyle verilen eğitimin öğrencilerin ikna edici yazma becerilerinin yazma motivasyonu, kaygısı ve tutukluğuna etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmasının sonucunda ise bu modelinin öğrencilerin ikna edici yazma becerileri üzerinde olumlu yönde geliştirici etkisinin olduğunu fakat yazma motivasyonu açısından istatistiki yönden anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak yazma kaygısı ve tutukluğu açısından da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yazar, öz düzenlemeye dayalı strateji gelişimi modelinin çeşitli metin türlerinin öğretimi ve diğer akademik performans görevlerinin edinilmesi bağlamında kullanılabileceği yönünde öneride bulunmuştur.

Türkben (2022), yarı deneysel yöntem kullanarak 6. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Modeli'ne dayalı eğitimin etkisini araştırmayı amaç edinmiştir. ÖDSG modelinin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisini araştıran bir çalışmada bu modelin üstbilişsel yazma farkındalıkları bağlamında olumlu etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Schunk vd. (2022), çalışmalarında birinci sınıf düzeyinde uygulanan zihinsel karşılaştırma

ve niyet uygulamaları kavramlarına dayalı kısa bir öz-düzenleme öğretimi gerçekleştirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda çocuklarda dürtü kontrolü ve öz-düzenleme becerilerini geliştirdi; aynı zamanda okuma ve dikkatsizlik kaynaklı hataları izleme gibi akademik becerilerde kalıcı ilerlemeler sağlandığı tespit edilmiştir.

Tao vd. (2023), yaptığı çalışmalarında öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin kapsamlı bir çerçeve sunmayı ve bu alandaki güncel eğilimleri ve odak noktalarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda Web of Science Core Collection veri tabanından elde edilen veriler, VOSviewer ve bibliyometrik analiz yazılımı ile incelemişlerdir. Bu alandaki en etkili ülke ABD, en üretken kurum ise Maastricht Üniversitesi olarak öne çıkmış, Frontiers in Psychology dergisi, öz düzenlemeli öğrenme konulu en fazla makale yayımlayan ve en çok atıf alan dergiler arasında yer aldığı tespit edilmiştir.

Aslan (2024), ilişkisel tarama modeli kullanarak yaptığı çalışmada ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda motivasyona bağlı olarak strateji kullanımlarının arttığı tespit edilmiştir.

Zhong (2025), çalışmasında bibliyometrik analiz yöntemi kullanarak İngilizceyi yabancı dil olarak öğretiminde öz düzenlemeli öğrenme alanında yapılan araştırmaları incelemeyi amaçlamıştır. Web of Science (WOS) ve Scopus veri tabanlarından toplam 649 çalışma seçilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 2002–2024 yılları arasında yapılan yayınlarda öz düzenlemeli öğrenme alanında dikkate değer bir artış eğiliminin gözlemlendiğini ve özellikle son yıllarda bu artışın hızla ivme kazandığını ortaya koymaktadır. İlgili çalışmaların büyük bir bölümü, Çin, İran, Japonya, Yeni Zelanda ve Amerika Birleşik Devletleri gibi ülkelerde yayımlanmış ve yüksek düzeyde atıf aldığı saptanmıştır.

3. MATERYAL VE METOT

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma ortamı, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırma süreci, verilerin analizi ve araştırmanın güvenirliği detaylı olarak açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

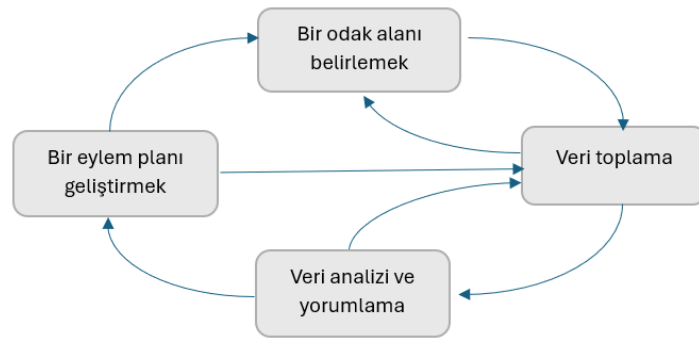
Bu çalışmanın yöntemi nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması uygulamada ortaya çıkan sorunların anlaşılmasına ve çözülmesine yönelik olarak uygulayıcıların tek başlarına ya da bir araştırmacı ile yaptığı uygulama sürecindeki çalışmalar olarak tanımlanabilir. Eylem araştırması, araştırma ile uygulamayı bir araya getiren ve araştırma sonuçlarının uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıran bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek 2018: 74). Eylem araştırması diğer yöntemlerden iki yönüyle farklılaşmaktadır. Birincisi, genellemelere en az önem vermesi, diğer yönü ise katılımcıların çalışmada aktif rol almasıdır (Büyüköztürk vd. 2020: 22). Creswell (2020: 755) eylem araştırmasını araştırmacıların bir probleme çözüm üretmek amacıyla uygulamaya dönük bir problemi araştırdığı bir yöntem olarak tanımlamıştır.

Bu araştırmada eylem araştırması modelinin tercih edilmesinin bazı teorik ve metodolojik gerekçeleri bulunmaktadır. Bunlardan birincisi; eylem araştırmasının eğitimsel problemlerin doğal ortamında incelenmesine ve uygulamaya dayalı çözümler geliştirilmesine olanak tanımasıdır. Tartışmacı metin yazma becerilerindeki yetersizlikler gibi karmaşık pedagojik sorunların çözümü de bu çerçevede değerlendirilmiştir. Bu model, araştırmacının hem problem tanılama hem de müdahale geliştirme süreçlerinde aktif rol almasını sağlayarak Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin tartışmacı metin yazma öğretimine entegrasyonu için uygun bir çerçeve sunmaktadır. Bir diğer gerekçe; eylem araştırmasının katılımcı merkezli yapısının, öğrencilerin yazma süreçlerinde aktif rol almalarını ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmelerini desteklemesidir. Bu yaklaşım, Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin temel felsefesi olan öğrenci etkenliği ilkesiyle uyum göstermektedir. Üçüncü gerekçe, eylem araştırmasının yerel bağlama odaklanmasının ve genelleme kaygısının düşük olmasının belirli bir sınıf ortamında gerçekleştirilen bu müdahalenin derinlemesine incelenmesine imkân tanımasıdır. Bu özelliğin, yazma öğretimi gibi bağlamsal faktörlerin belirleyici olduğu alanlarda özellikle önemli olduğu düşünülmüştür. Son olarak eylem araştırmasının döngüsel yapısı, müdahale sürecinin dinamik olarak değerlendirilmesi ve

gerektiğinde revize edilmesi olanağı sunmaktadır. Bu durum, öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerindeki gelişimin süreç odaklı olarak izlenmesi ve öğretim stratejilerinin etkinliğinin sürekli değerlendirilmesi açısından önemlidir. Bu teorik ve metodolojik gerekçeler doğrultusunda, eylem araştırması modelinin bu çalışmanın amaç ve kapsamına en uygun araştırma deseni olduğu değerlendirilmiştir.

Çalışmada eylem araştırması türlerinden uygulamalı eylem araştırması kullanılmıştır. Uygulamalı eylem araştırması; küçük ölçekli bir araştırma projesini ifade etmekte, spesifik bir probleme veya konuya odaklanmakta ve tek bir öğretmen tarafından veya bir okuldaki takımlar tarafından yürütülebilmektedir (Creswell, 2020: 760). Bu çalışmada uygulamalı eylem araştırmasının tercih edilmesinin temel gerekçesi, tartışmacı metin yazma becerisinin geliştirilmesi gibi spesifik ve sınırlı bir pedagojik probleme odaklanması ve bu problemin belirli bir sınıf ortamında sistematik olarak ele alınması ihtiyacıdır. Ayrıca Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin entegrasyonu gibi yenilikçi bir öğretim yaklaşımının uygulaması için kontrollü ve küçük ölçekli bir ortamın gerekliliği, uygulamalı eylem araştırmasının tercih edilmesinin diğer bir nedenidir.

Eylem araştırması diyalektik bir döngüye sahiptir. Bu çalışma da Mills (2011) tarafından teklif edilen eylem araştırmasının diyalektik döngüsünden hareketle yapılandırılmıştır. Dört aşaması olan bu döngünün şeması Şekil 3.1'de şu şekildedir:



Şekil 3. 1: Eylem araştırmasının diyalektik döngüsü (Mills, 2011: 20)

Bir odak alanı belirleme: Bu aşama, geliştirilmesi istenen problemin tespitini içermektedir. Bu bağlamda araştırmacı tezler başta olmak üzere yazma becerisiyle ilgili literatürü taramıştır. Bu literatür taramasının sonucunda öğrencilerin hem genel anlamda yazma hem de tartışmacı metin türünde yazma konusunda belli sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Veri toplama: Veriler dokuz haftalık uygulama sürecinde toplanmıştır. Bu süreçte dereceli puanlama anahtarı, ses kaydı, görüşme formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı ve öğretmen günlüğü ve öğrenci ürün dosyası veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Bu araçlar hakkında ayrıntılı bilgi, “Veri Toplama Araçları” başlığı altında verilmiştir. Elde edilen verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla çok boyutlu bir önlem sistemi uygulanmıştır. Bu kapsamda, katılımcıların özerkliklerini korumak için öğrencilere araştırmanın herhangi bir aşamasında istedikleri zaman çalışmadan ayrılabilme hakkı tanınmıştır. Gizlilik ve anonimlik ilkesi çerçevesinde, öğrencilerin gerçek isimleri yerine kod adları (Ö1, Ö2, Ö3 vb.) kullanılarak kimlik bilgilerinin korunması sağlanmıştır. Yasal ve etik yükümlülükler kapsamında, hem velilerden yazılı onay formu ile izin alınmış hem de ilgili resmî kurumlardan gerekli araştırma izinleri temin edilmiştir. Şeffaflık ve bilgilendirme prensipleri doğrultusunda, katılımcılar uygulama sürecinin tüm aşamaları ve araştırmanın beklenen sonuçları hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiştir. Son olarak veri kullanımının etik sınırlarını belirlemek amacıyla, toplanan verilerin hangi amaçlarla, nerede ve nasıl kullanılacağına dair kapsamlı bilgiler katılımcılarla paylaşılmıştır. Bu önlemlerle, araştırmanın hem metodolojik titizliği hem de etik standartlara uygunluğu güvence altına alınmaya çalışılmıştır.

Veri analizi ve yorumlama: Verilerin analizi ve yorumlanması aşamasında çok aşamalı bir analiz süreci uygulanmıştır. Nicel verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla, ön test ve son test verilerinin değerlendirilmesi sürecinde çoklu puanlayıcı sistemi benimsenmiş ve bu veriler Türkçe eğitimi alanında uzman iki akademisyen tarafından bağımsız olarak puanlanmıştır. İstatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesi için ön test ve son test verileri IBM SPSS Statistics 26.0 programı kullanılarak çözümlenmiş, ilgili testler aracılığıyla nicel bulgular elde edilmiştir. Nitel verilerin analizi için ise odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler MAXQDA 2020 nitel veri analizi programı kullanılarak kodlanmış, tematik analiz tekniği ile kategoriler ve temalar belirlenmiştir.

Bir eylem planı geliştirme: Eylem planı geliştirme kapsamında araştırmacı tarafından haftalık olarak ders planları oluşturulmuştur (Ek: 9). Hazırlanan bu ders planlarına geçerlik heyeti tarafından son şekli verilmiştir. İlerleyen haftalarda gerekli olduğu durumlarda ders planlarında değişikliğe gidilmiştir. Tablo 3.1’de eylem araştırması sürecinde yapılanlara dair bir takvim yer almaktadır.

Tablo 3. 1: Eylem araştırması süreci

Tarih	Görevler
23.05.2023	İlgili literatür taranarak sorun tespitinin yapılması ve bu bağlamda eylem planının oluşturulması
13.09.2023	Gerekli izinler alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı okulun ve sınıfın belirlenmesi Ön test ve son test için sorunların hazırlanması Haftalık ders planlarının hazırlanması
15.09.2023	Veli onay formunun öğrencilere dağıtılması Tartışmacı metin yazma becerisine yönelik ön testin uygulanması
22.09.2023	Tartışmacı metin türünün öğretiminde ilk dersin işlenmesi Gözlem yapılması ve gelecek haftaların planının şekillendirilmesi
29.09.2023	Veri biriminin öğretilmesi ESOP ve GERB stratejilerinin öğretilmesi
06.10.2023	İddia ve karşı iddia birimlerinin öğretilmesi ESOP ve GERB stratejilerinin diğer basamaklarının öğretilmesi
11.10.2023	Geçerlik Heyeti toplantısı sonucunda iddia ve karşı iddia birimlerinde cümlelerin nasıl kurulacağının öğretilmesi
18.10.2023	Sonuç biriminin öğretilmesi
25.10.2023	Tartışmacı metin birimlerinin tekrar edilmesinden sonra “Döngüsel Öz Düzenleme Modeli” ile stratejileri kullanarak grup olarak tartışmacı metinlerin yazılması
1.11.2023	“Döngüsel Öz Düzenleme Modeli” ile stratejileri kullanarak tartışmacı metinlerin yazılması
8.11.2023	Tartışmacı metin son testinin uygulanması Odak grup görüşmesinin yapılması Odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin kişisel bilgi formunu doldurması

3.1.1. Kuramsal Çerçeve: Modelin Tartışmacı Metin Yazma Süreciyle Bütünleştirilmesi

Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’nin üç aşaması, bu araştırmada tartışmacı metin yazma süreciyle bütünleştirilmiştir. Bu bütünleştirme ile Zimmerman ve Kitsantas’ın (2007)

kuramsal çerçevesini uygulamaya dönüştürerek öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır.

Öngörü aşamasında, öğrencilerin yazma sürecine yönelik stratejik planlamalarını desteklemek amacıyla çok boyutlu bir hazırlık süreci uygulanmıştır. Bu kapsamda öğrenciler, yazacakları metinler için somut yazma hedefleri belirlemiş (cümle sayısı, süre, kalite standartları gibi), ele alacakları konular hakkında derinlemesine araştırma yapmış ve yazma sürecinde kullanacakları stratejileri planlama aşamasında belirlemiştir. ESOP ve GERB stratejilerinin bu aşamada tanıtılması, öğrencilerin yazım sürecini yapılandırmalarına olanak tanımıştır. Ayrıca fiziksel çevrenin düzenlenmesi (masa düzeni, araç-gereç hazırlığı) yoluyla etkili bir öğrenme ortamının oluşturulması amaçlanmıştır.

Performans aşamasında, öğrencilerin aktif yazma sürecini desteklemek için çeşitli teknikler uygulanmıştır. Sesli düşünme tekniğinin kullanılması, öğrencilerin yazma süreçlerini görünür kılarak farkındalıklarını artırmıştır. Tartışmacı metnin yapısal bileşenlerinin (veri, iddia, karşı iddia, gerekçeler, sonuç) uygulanması, öğrencilerin tür bilgilerini yazma sürecinde kullanabilmelerini sağlamıştır. Bu aşamada ayrıca yazım kurallarının takip edilmesi ve süre yönetimi becerilerinin geliştirilmesi de desteklenmiştir.

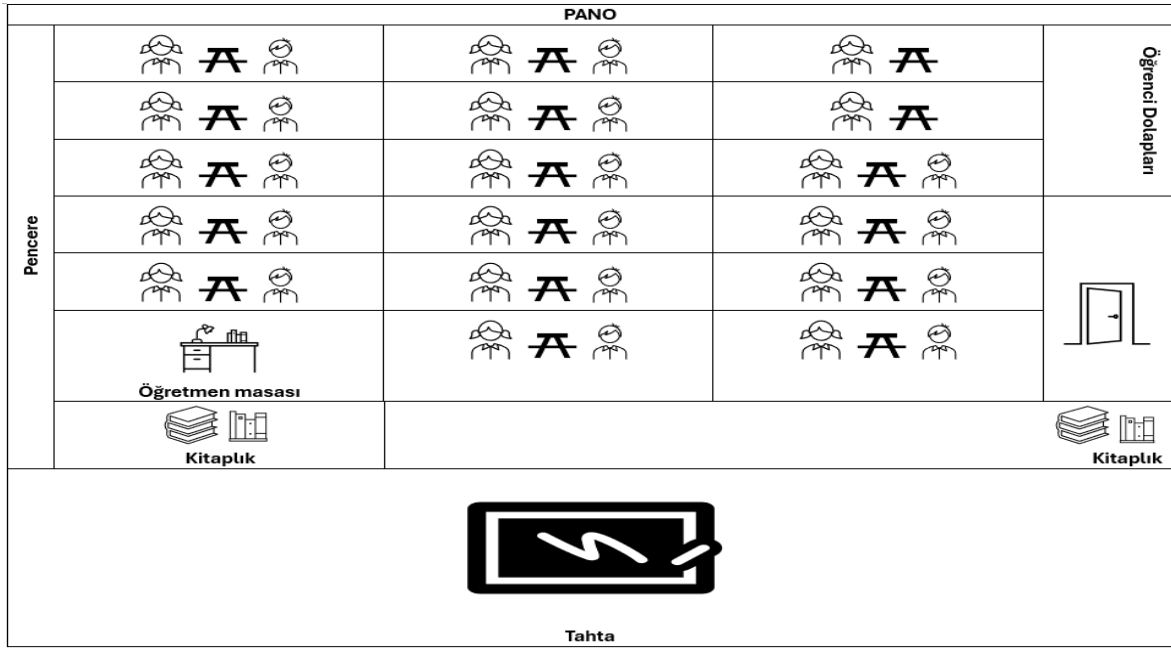
Öz yansıtma aşamasında ise öğrencilerin yazma ürünlerini değerlendirme ve geliştirme becerilerinin gelişimi hedeflenmiştir. Bu kapsamda öğrenciler, tamamladıkları metinleri gözden geçirmiş, önceden belirlenmiş dereceli puanlama anahtarı ve kontrol listeleri kullanarak kendi çalışmalarını ölçüt odaklı olarak değerlendirmiştir. Öğrenciler yazılarındaki eksikliklerin tespit edilmesi ve bu eksikliklerin giderilmesi için gerekli düzeltmeleri yapmıştır.

3.2. Araştırma Ortamı

Eylem araştırmasının doğası gereği bağlama özgü sonuçlar üretmesi, bulguların ancak belirli koşullar altında geçerli olması ve ortamın özelliklerinin sonuçları doğrudan etkilemesi gibi nedenlerle araştırma ortamının kapsamlı betimlenmesi gereklidir. Bu çalışmada da burada sıralanan nedenler dikkate alınmıştır.

Çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim döneminde Bartın İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı bir devlet okulunda yürütülmüştür. Çalışmanın tamamı sınıf ortamında gerçekleşmiştir.

Sınıfta 2 adet kitaplık, öğrencilere ait dolaplar, akıllı tahta, sınıf tahtası, öğretmen masası ve üç tane pano bulunmaktadır. Şekil 3.2 ‘de sınıfın krokisi yer almaktadır:



Şekil 3. 2: Sınıf ortamı

Araştırmanın gerçekleştirildiği sınıf ortamı, standart bir ortaokul sınıfının tipik özelliklerini yansıtan dikdörtgen şeklinde bir mekândır. Sınıfın ön kısmında öğretmen masası ve geleneksel kara tahta ve akıllı tahta bulunmaktadır. Bu alan, öğrencilerin öğretmeni ve tahtayı rahatça görebilmeleri için merkezi konumda tasarlanmıştır. Öğrenci oturma düzeni, her sırada iki öğrenci oturacak şekilde tasarlanmış ikili sıralardan oluşmakta ve toplam altı sıra hâlinde düzenlenmektedir. Sınıfın arka duvarında pano bulunmakta olup, bu panolar öğrenci çalışmalarının sergilenmesi ve eğitim materyallerinin asılması amacıyla kullanılmaktadır. Sınıfın her iki yanında birer adet kitaplık bulunmaktadır. Bu kitaplıklar, öğretim materyallerinin saklanması ve öğrencilerin okuma kaynaklarına erişimi noktasında işlevsel konumdadır. Sınıfın sağ tarafında yer alan öğrenci dolapları, öğrencilerin kişisel eşyalarını düzenli bir şekilde saklamalarına olanak tanımaktadır. Bu fiziksel düzenleme hem geleneksel öğretmen merkezli etkinliklere hem de grup çalışmalarına uygun esnek bir öğrenme ortamı sunmaktadır. Öte yandan öğrenci sayısının sınıf kapasitesini aşması nedeniyle hareket alanı kısıtlıdır. Öğrenci sayısının sınıfa uygun olmaması, ilk derste öğrencilerin de şikâyet ettiği bir durumdur.

3.3. Çalışma Grubu

Bu çalışmada amaçsal örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Amaçsal örnekleme, araştırmanın temel amacı ve sorunsalı doğrultusunda, araştırma problemine ilişkin en üst düzeyde bilgi potansiyeli taşıyan durumların kasıtlı olarak seçilmesi ve bu durumlar üzerinde derinlemesine analiz gerçekleştirilmesi sürecidir. Bu örnekleme yaklaşımı, olasılık temelli olmayan seçici örnekleme stratejileri arasında yer almakta ve araştırmacının önceden belirlediği spesifik ölçütleri karşılayan ya da araştırma sorununa ışık tutabilecek ayırt edici özelliklere sahip bir veya birden fazla durumun sistematik olarak incelenmesine olanak tanımaktadır (Büyüköztürk vd., 2020: 92-93). Bu bağlamda; nitel araştırma paradigması içerisinde özellikle eylem araştırması gibi bağlama özgü ve derinlemesine anlayış gerektiren çalışmalarda, amaçsal örnekleme stratejisinin tercih edilmesinin araştırma probleminin çok boyutlu olarak ele alınmasına imkân sağlayacağı düşünülmüştür. Bu çalışmada da söz konusu örnekleme yaklaşımının benimsenmesinin temel gerekçesi, tartışmacı metin yazma becerilerinin geliştirilmesi sürecinin ayrıntılı olarak gözlemlenebileceği ve Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin etkilerinin incelenebileceği araştırma ortamının ve katılımcı grubunun sağlanması ihtiyacıdır.

Araştırmanın çalışma grubunu Bartın'da bir devlet ortaokulundaki 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sınıf, 15 erkek ve 17 kız öğrenci olmak üzere toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem 6. sınıflardan oluşmasının sebebi literatürde yer alan benzer nitelikli çalışmaların 5. sınıf (Rona, 2017), 7. sınıf (Yaylacık, 2015) 8. sınıf (Gökçe, 2016; Sis ve Bahşi, 2016; Gökçe ve Sis, 2017) ve üniversite öğrencileri üzerinde (Tiryaki, 2011; Öztürk, 2016; Demirel, 2021) yoğunlaşmasıdır. Bu bağlamda çalışma grubunun 6. sınıf olarak seçilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Çalışmada hem ön test hem de son teste katılan 29 öğrenciye ait veriler kullanılmıştır.

Çalışmaya başlamadan önce öğrencilerle tanışılarak onlara çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Uygulama sürecinde yapılacak işlemler, öğretilmesi planlanan içerik ve çalışmadan elde edilebilecek potansiyel kazanımlarla ilgili öğrencilere bilgilendirme yapılmıştır. Bunun yanında öğrencilere, araştırmaya katılabilmek için “Veli Onay Formu”nu velilerine imzalatmaları gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu ifade edilmiştir.

Çalışmada ayrıca araştırmacı gözlemlerine ve sınıf öğretmeninin görüşlerine dayalı olarak

odak grup görüşmesine katılacak öğrenciler belirlenmiştir. Bu öğrencilere yönelik kısa bilgiler şu şekildedir:

Ö4: Sınıf içi dinamiklerde enerjik ve iletişime açık bir kişilik sergileyen bu öğrenci, derslere aktif katılım göstermekte ve öğrenme süreçlerine gönüllü olarak dâhil olmaktadır. Akademik performansı orta seviyededir. Merak duygusu gelişmiş olup keşfetmeye ve bilgi edinmeye yönelik güçlü bir motivasyona sahiptir. Araştırma odaklı etkinliklerde ve yenilikçi öğrenme yaklaşımlarında belirgin bir ilgi ve katılım göstermektedir.

Ö17: İçe dönük ve sakin bir mizaca sahip olan bu öğrenci, sınıf içi etkinliklerde pasif katılım eğilimi göstermekte ve kendini sözlü olarak ifade etmede isteksizlik sergilemektedir. Akademik performansı sınıf ortalamasının altındadır ve öğrenme süreçlerinde ek desteğe ihtiyaç duymaktadır.

Ö5: Sınıf içi etkileşimlerde aktif rol alan, sosyal iletişim becerileri gelişmiş bir öğrencidir. Akademik performansı genel olarak iyi düzeyde olup, derslere yönelik motivasyonu yüksektir. Ancak yazılı anlatım etkinliklerine karşı belirgin bir isteksizlik göstermekte ve yazma süreçlerinde zorlanma eğilimi sergilemektedir. Genel ders başarısı sınıf ortalamasının üzerindedir.

Ö9: Belirgin bir şekilde içe dönük ve çekingen bir profil sergileyen bu öğrenci, sınıf içi etkileşimlerden kaçınma eğilimi göstermekte ve öğrenme süreçlerine asgari düzeyde katılım sağlamaktadır. Akademik performansı sınıf ortalamasının altında seyretmektedir. Sosyal etkileşim açısından da istenen düzeyde değildir.

Ö22: Sınıf içi iletişimde aktif ve canlı bir kişilik yapısına sahip olan bu öğrenci, akademik başarısının sınıf ortalamasının altında kalmasına rağmen öğrenme süreçlerine karşı olumlu tutum sergilemektedir. Derslere yönelik motivasyonu yüksek olup, katılım konusunda istekli davranış göstermektedir.

Ö6: Sosyal iletişim becerileri gelişmiş ve öğrenme süreçlerine yüksek motivasyonla katılan bu öğrenci, dil becerilerine karşı özel bir ilgi göstermektedir. Kelime oyunları ve okuma etkinliklerindeki tercihleri, dil bilimsel zekâsının gelişmiş olduğunu düşündürmektedir. Sınıf içi katılımı aktif ve sürekli. Akademik başarısı sınıf ortalamasının üzerindedir ve öğrenme

potansiyelini etkin bir şekilde kullanmaktadır.

Ö24: Dikkatin sürdürülmesi ve görev odaklı çalışma konularında zorluklar yaşayan bu öğrenci, sık sık konudan sapma eğilimi göstermekte ve verilen talimatları algılamada güçlüklerle karşılaşmaktadır. Akademik performansı orta düzeyde olmasına karşın, odaklanma problemleri öğrenme verimliliğini olumsuz etkilemektedir.

Ö14: Öz disiplinli ve çalışkan bir yaklaşım sergileyen bu öğrencinin, öğrenme süreçlerine yönelik içsel motivasyonu yüksek düzeydedir. Okuma alışkanlığı gelişmiş olup, sınıf içerisinde en aktif okuyucu konumundadır. Sessiz ama odaklı katılım stili benimseyen bu öğrencinin akademik başarısı sınıf ortalamasının üzerindedir.

Ö25: Akademik performansı orta seviyede seyreden bu öğrenci, sınıf içi etkileşimlerde pasif bir rol benimsemekte ve öğrenme etkinliklerine sınırlı katılım göstermektedir. Sessiz mizacı ve düşük katılım düzeyi, öğrenme potansiyelinin tam olarak ortaya çıkarılamamasına neden olmaktadır.

3.3. 1. Diğer Katılımcıların Profilleri

Bu bölümde çalışmaya katkıda bulunan ve çalışmanın parçası olan katılımcılar detaylı olarak tanıtılmıştır.

3.3.1.1. Türkçe Öğretmeni

Bu araştırmada etik kurallar gereğince sınıf öğretmeninin gerçek adının kullanılmaması konusunda geçerlik heyetince hemfikir olunmuştur. Bu sebeple çalışma boyunca öğretmenden Ayşe Hanım takma ismi ile bahsedilecektir. Ayşe Hanım 6/G sınıfının hem Türkçe öğretmeni hem de rehber öğretmenidir. Lisansını Türkçe öğretmenliği bölümünde tamamlamıştır. 45 yaşındadır ve 20 yıldır Türkçe öğretmenliği yapmaktadır.

Ayşe Hanım, sınıfının genel profilini değerlendirirken öğrencilerinin bilişsel kapasitelerinin yeterli düzeyde olduğunu, ancak gelişimsel özellikler nedeniyle sınıf yönetimi açısından bazı zorlukların yaşandığını belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin yaş grubuna özgü davranışsal özelliklerinin sınıf ortamında gürültü düzeyinin artmasına neden olabildiğini ifade etmiştir. Araştırma sürecinin başlangıcında, iş birliği ve koordinasyonun sağlanması amacıyla Ayşe

Hanım ile kapsamlı bilgilendirme toplantıları gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde araştırmacının amaç ve kapsamı ayrıntılı şekilde ele alınmış, yazma öğretimi yaklaşımları ve Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin uygulanma süreçleri hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama öncesinde Ayşe Hanım, öğrencilerini araştırma süreci hakkında bilgilendirerek ön hazırlık çalışmalarını yürütmüştür. Öğretmen; daha önce sınıfında benzer nitelikteki akademik araştırmalara ev sahipliği yapma deneyimine sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu deneyim, araştırma sürecinin etkin yönetilmesine ve araştırma-uygulama sürecinin daha sorunsuz gerçekleştirilmesine katkı sağlamıştır.

3.3.1.2. Araştırmacı

Bu araştırmada araştırmacının rolü çok boyutlu yaklaşımla yapılandırılmıştır. Araştırma sürecinin başlangıç aşamasında, araştırmacı tarafından ilgili alan yazının kapsamlı taraması gerçekleştirilmiş ve tartışmacı metin yazma ile Döngüsel Öz Düzenleme Modeli konularında güncel literatür sistematik olarak incelenmiştir. Araştırmanın etik ve yasal gerekliliklerinin yerine getirilmesi amacıyla ilgili kurumlardan gerekli araştırma izinleri (Ek:1, Ek: 29, Ek:30) temin edilmiştir. Uygulama öncesi hazırlık sürecinde; araştırmacı tarafından haftalık ders planları, öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme araçları tasarlanmıştır.

Uygulama sürecinde araştırmacı hem veri toplama hem de uygulama sorumluluğunu üstlenmiş; çoklu veri kaynakları aracılığıyla veri toplama sürecini yönetmiştir. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla, toplanan veriler düzenli olarak geçerlik heyeti ile paylaşılmış ve uzman görüşleri doğrultusunda süreç değerlendirmeleri yapılmıştır. Uygulama sonrası aşamada, araştırmacı tarafından katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş ve bu görüşmeler ses kaydı tekniği kullanılarak yazıya aktarılmıştır. Araştırma sürecinin son aşamasında, tüm veri kaynakları analiz tekniklerine tabi tutularak kapsamlı bir raporlama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu çok aşamalı süreç boyunca araştırmacı hem nesnel gözlemci hem de aktif uygulayıcı rollerini dengeleyerek eylem araştırmasının yöntemsel gerekliliklerini yerine getirmiştir.

3.4. Geçerlik Heyeti

Araştırmanın bilimsel niteliğinin artırılması ve nesnelliğinin sağlanması amacıyla oluşturulan geçerlik heyeti, araştırma sürecinin kritik aşamalarında belli değerlendirmeler gerçekleştirmiştir. Heyet üyelerinin sağladığı eleştirel bakış açısı ve uzman

değerlendirmeleri, araştırma verilerinin daha güvenilir bir boyut kazanmasına önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bu nedenle, veri analizi süreçlerinin tüm aşamalarında da heyet üyelerinin uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Geçerlik heyeti, alan uzmanlığı açısından homojen bir yapıda oluşturulmuştur. Her iki üye de Türkçe öğretmenliği lisans derecesine sahiptir ve Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans düzeyinde akademik formasyona sahip öğretim elemanlarıdır. Araştırmanın etik ilkeleri ve gizliliği çerçevesinde, heyet üyelerinin gerçek kimliklerine çalışmada yer verilmeyerek Ü1 ve Ü2 kod adları ile referansta bulunulmuştur.

Heyet üyelerinin araştırmaya katkıları çok boyutlu olarak gerçekleştirilmiştir. Öncelikle, araştırma sürecinin dokümantasyonu amacıyla kaydedilen ses kayıtları heyet üyeleri tarafından dinlenerek süreç değerlendirmesi yapılmıştır. Haftalık uygulama planlaması aşamasında, ders içi etkinliklerin tasarımı ve uygulanması konusunda heyet üyelerinden görüş alınmıştır. Son olarak sınıf ortamında kullanılacak etkinlik tasarımları ve çalışma kâğıtları heyet üyelerine sunularak bunları, öğretimsel uygunluk ve bilimsel geçerlilik açısından üyelerin değerlendirmeleri sağlanmıştır. Bununla birlikte ön test ve son test verilerinin değerlendirilmesi sürecinde, Çağlayan Dilber (2014) tarafından geliştirilen tartışmacı metin dereceli puanlama anahtarı kullanılarak sistematik puanlama işlemi gerçekleştirilmiştir (Ek:32). Nitel veri analizi aşamasında, odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin kategori ve tema belirleme süreçlerinde heyet üyelerinin uzman görüşlerine başvurulmuştur. Bu kapsamlı iş birliği süreci, araştırmanın metodolojik titizliğini artırarak güvenilirlik ve geçerlilik standartlarının karşılanmasına katkı sağlamıştır.

3.5. Veri Toplama Araçları

Eylem araştırması metodolojisinde veri toplama sürecinin çok boyutlu ve kapsamlı bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi, araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğinin sağlanması açısından kritik önem taşımaktadır. Mills (2017: 131) tarafından belirtildiği üzere, eylem araştırmasında kullanılabilecek veri toplama araçları geniş bir yelpazede yer almakta olup bunlar arasında gözlem, görüşme, anket, ölçek, testler, arşivler, dokümanlar, dergiler, haritalar, ses ve video kayıtları, sanat eserleri ve alan notları bulunmaktadır. Bu çerçevede, mevcut araştırmada veri çeşitlemesi ilkesi benimsenmiş ve çoklu veri kaynakları sistemli bir şekilde kullanılmıştır.

Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçları; tartışmacı metin ön testi ve son test formu, odak grup görüşme formu, ses kayıtları, fotoğraf dokümantasyonu, öğretmen ve araştırmacı günlükleri, yarı yapılandırılmış görüşme formları, tartışmacı metin dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyaları ve çeşitli dokümanlardır. Bu araçların seçiminde; araştırma sorularına yanıt verebilecek nitelikte veri üretme potansiyeli, eylem araştırmasının döngüsel yapısına uygunluk ve veri kalitesini artırma kapasitesi kriterleri dikkate alınmıştır. Kullanılan veri toplama araçları ve bu araçların kullanılma amaçları ve kullanıldıkları zaman dilimleri Tablo 3.2’de sunulmuştur:

Tablo 3. 2: Veri toplama araçları ve zamanlaması

Veri Toplama Aracı	Uygulama Zamanı	Sıklık	Amaç
Ön Test Formu	1. Hafta	1 kez	Başlangıç düzeyini belirleme
Son Test Formu	9. Hafta	1 kez	Gelişimi ölçme
Ses Kayıtları	1-9. Hafta	Her ders	Süreç dokümantasyonu
Araştırmacı Günlüğü	1-9. Hafta	Günlük	Gözlem ve yansıma
Öğretmen Günlüğü	1-9. Hafta	Günlük	Dış gözlem
Öğrenci Ürün Dosyaları	1-9. Hafta	Haftalık	Gelişim takibi
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	9. Hafta	1 kez	Derinlemesine veri toplama

3.5.1. Ön test ve son test formu: Ön test ve son test uygulaması, araştırma tasarımında katılımcıların müdahale öncesi ve sonrası durumlarının karşılaştırılmasına olanak tanıyan temel değerlendirme araçlarıdır. Creswell (2020: 380) tarafından açıklandığı üzere, ön test katılımcıların herhangi bir deneysel müdahaleye maruz kalmadan önceki mevcut nitelik ve performans düzeyleri hakkında nesnel bir değerlendirme ölçütü sunarken, son test ise müdahale sürecinin tamamlanmasının ardından katılımcılarda meydana gelen değişimlerin ölçülmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada ön test (Ek:3) uygulamasının temel amacı, öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerindeki yeterlilik düzeylerinin nesnel olarak belirlenmesi ve müdahale sürecinin başlangıç noktasının açık bir şekilde tespit edilmesidir.

Ön test ve son test uygulamalarının araştırma tasarımına dâhil edilmesinin metodolojik gerekçeleri arasında; araştırma problemi olarak tanımlanan durumun gerçek anlamda bir pedagojik sorun teşkil edip etmediğinin doğrulanması, uygulanan müdahale stratejilerinin etkinlik düzeyinin nicel verilerle desteklenmesi ve eylem araştırmasının döngüsel yapısına

uygun olarak sürecin işlevselliğine dair kanıta dayalı çıkarımlar yapılması yer almaktadır. Test sorularının geliştirilmesi sürecinde, araştırmacı tarafından literatür taraması ve alan uzmanı görüşleri doğrultusunda soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların pedagojik uygunluğu, ölçme geçerliği ve yaş grubu özelliklerine uygunluğu konularında geçerlik heyeti üyelerinin uzman değerlendirmelerine başvurulmuştur. Nihai olarak ön test ve son test formlarında yer alacak sorular (Ek:3 ve Ek:4), heyet üyelerinin uzlaşısı doğrultusunda öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri ve akademik yeterliliklerine uygun olarak belirlenmiştir. Bu sistematik yaklaşım, ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasına katkı sunmuştur.

3.5.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Bu form, öğrencilerle yapılacak odak grup görüşmesinde kullanılmak üzere oluşturulmuştur. Nitel araştırma metodolojisinde odak grup görüşmesi, araştırmacıların katılımcılardan derinlemesine veri elde etmek amacıyla kullandığı bir veri toplama tekniğidir. Genel görüşme tekniği, araştırmacıların bir veya birden fazla katılımcıya açık uçlu ve genel sorular yöneltmesi ve elde ettiği yanıtları sistematik olarak kaydetmesi sürecini kapsamaktadır. Odak grup görüşmesi ise bu yaklaşımın grup dinamiğinden yararlanarak genişletilmiş hâli olup, belirli bir konu etrafında oluşturulan homojen veya heterojen gruplarla gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşme sürecidir. Creswell (2020) tarafından belirtildiği üzere, odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısı genellikle dört ile altı arasında değişmekte olup, araştırmacı sınırlı sayıda genel soru yönelterek grup içerisindeki tüm bireylerin bakış açılarının ortaya çıkarılmasını sağlamaktadır.

Bu araştırmada odak grup görüşmesi süreci, Yıldırım ve Şimşek (2018) tarafından önerilen yedi aşamalı sistematik yaklaşım doğrultusunda yapılandırılmıştır: Bu aşamalar şu şekildedir: araştırma amacının metodolojik açıdan gözden geçirilmesi, araştırma sorularından hareketle odak grup görüşmesi sorularının geliştirilmesi, fiziksel ortam ve teknolojik altyapının planlanması, sürecin pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi, katılımcıların belirlenmesi ve davet edilmesi, görüşmenin uygulanması, verilerin sistematik olarak düzenlenmesi ve analiz edilmesi. Bu metodolojik çerçeve, görüşme sürecinin bilimsel standartlara uygun şekilde yürütülmesini güvence altına almıştır.

Sınıfın tümüyle görüşme yapmanın pratik zorlukları ve veri kalitesi açısından dezavantajları dikkate alınarak sınıfın heterojen yapısını temsil edecek stratejik örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu doğrultuda; sınıf öğretmeninin akademik performans değerlendirmeleri

temel alınarak öğrenciler düşük, orta ve yüksek başarı düzeyi olmak üzere üç kategoriye ayrılmış ve her kategoriden üçer öğrenci olmak üzere toplam dokuz katılımcı odak grup görüşmesine dâhil edilmiştir. Bu, farklı akademik yeterlilik düzeylerindeki öğrencilerin bakış açılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesine olanak tanımıştır. Odak grup görüşmesi (Ek:5 ve Ek:6); son test uygulamasının tamamlanmasının ardından, gürültüden uzak ve rahat bir ortam sağlamak amacıyla okul kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde fiziksel ortamın ses kalitesi, oturma düzeni ve teknik donanım açısından uygunluğu kontrol edilerek ideal veri toplama koşulları sağlanmıştır.

3.5.3. Ses Kayıtları ve Fotoğraflar: Nitel araştırma metodolojisinde görsel ve işitsel materyaller, veri zenginliği ve araştırma sürecinin dokümantasyonu açısından kritik öneme sahip bilgi kaynaklarıdır. Creswell (2020: 289) tarafından belirtildiği üzere; fotoğraflar, video kayıtları, dijital görseller, resimler ve sesli materyaller nitel araştırmaların temel veri kaynakları arasında yer almaktadır. Bu araştırmada ses kayıtları ve fotoğraf dokümantasyonu sistematik olarak kullanılmış, her hafta gerçekleştirilen derslerin ses kayıtları alınarak süreç belgelenmesi sağlanmıştır. Elde edilen ses kayıtları, araştırmanın güvenilirlik ve geçerliğini artırmak amacıyla geçerlik heyeti üyeleri tarafından dinlenmiş ve değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme süreci sonucunda heyet üyelerinden alınan uzman önerileri doğrultusunda uygulama stratejileri düzenlenmiş ve süreç, dinamik olarak şekillendirilmiştir. Ses kayıtları aynı zamanda eylem araştırmasının yansıtıcı doğasına uygun olarak uygulama sürecinin nesnel olarak değerlendirilmesine ve sürekli iyileştirilmesine katkı sağlamıştır.

3.5.4. Dokümanlar: Doküman analizi, nitel araştırmalarda araştırma konusunun derinlemesine anlaşılmasını sağlayan temel veri toplama tekniklerinden biridir. Creswell (2020: 288-289) dokümanları; araştırmanın ana temasının kavranmasına yardımcı olan değerli bilgiler içeren kişisel makaleler, günlükler, mektuplar, bireysel notlar, elektronik iletişim kayıtları, ağ günlüğü sitesi verileri, toplantı tutanakları, resmi bildiriler ve arşiv materyalleri olarak tanımlamaktadır. Bu araştırma kapsamında, öğrencilerin uygulama süreci boyunca ürettikleri yazılı ürünler temel doküman kaynağını oluşturmuştur. Bu yazılı ürünler, haftalık olarak toplanmış, analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, takip eden haftaların ders planları ve öğretim stratejileri eylem araştırmasının döngüsel yapısına uygun olarak düzenlenmiş ve süreç bu şekilde yönetilmiştir.

3.5.5. Öğrenci Ürün Dosyası: Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin belirli bir alanda gerçekleştirdikleri çalışmaların bir koleksiyonu olarak tanımlanmakta hem biçimlendirici

hem de değer biçici bir araç işlevi görmektedir. Bu veri toplama aracı, sınıf içi etkinliklerin organize edilmesiyle oluşan kapsamlı bir çalışma dosyası niteliği taşımakta hem öğretmenler hem de öğrenciler için çok boyutlu değerlendirme imkânı sunmaktadır. Yıldız'ın (2006: 366) belirttiği üzere öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin dönemsel veya yıllık çalışmalarının belirli standartlar çerçevesinde organize edildiği bir koleksiyon olup öğrencinin bir veya birden fazla alan yetkinliğindeki gelişiminin sistemli, amaçlı ve anlamlı bir şekilde belgelendirilmesini sağlamaktadır. Bu çalışmada haftalık yazma ödevleri, ders notları, kontrol listeleri ve öz değerlendirme rubriklerinin tamamı öğrenci ürün dosyalarında arşivlenmiştir. Bu veri toplama yaklaşımı ile veri analizi sürecinde öğrencilerin beceri gelişimlerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

3.5.6. Araştırmacı ve Öğretmen Günlüğü: Yansıtıcı günlükler, nitel araştırma metodolojisinde hem birincil veri kaynağı hem de araştırmanın inandırıcılığını artıran önemli araçlardır. Fındıklı ve Saygın (2023) tarafından vurgulandığı üzere günlükler, araştırma sürecinin betimlenmesinde metodolojik açıdan vazgeçilmez bileşenlerdir. Araştırmacı günlüğü, araştırmacının araştırma sürecine ilişkin düşüncelerini, gözlemlerini, değerlendirmelerini ve yansıtmaalarını yazılı hâle getirdiği dokümantasyon aracıdır. Bu günlükler araştırmacılar dışında katılımcılar tarafından da tutulabilmekte ve çoklu perspektif sağlamaktadır (Ersoy, 2015). Çelik vd. (2020) ise günlüklerin nitel araştırmacıların düşüncelerini derinleştirmelerine, uygulama sürecindeki gözlemlerini analiz etmelerine ve kayıtlarını sistematik olarak gözden geçirmelerine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu kuramsal arka plana dayanarak çalışmada hem sınıf öğretmeni hem de araştırmacı tarafından günlük tutulmuş, bu günlükler geçerlik heyetine düzenli olarak sunulmuş uzman değerlendirmesi sağlanmıştır. Günlük kayıtlarında sınıf ortamında ve uygulama sürecinde yaşanan deneyimler, gözlemler ve değerlendirmeler birinci şahıs anlatımıyla betimlenmiştir.

3.5.7. Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Anahtarı: Ön test ve son test verilerinin analizi için Çağlayan Dilber (2014) tarafından geliştirilen tartışmacı metin dereceli puanlama anahtarı (Ek:26) kullanılmıştır. Bu puanlama aracının seçiminde, Çağlayan Dilber'in doktora tezi kapsamında bu rubriği kullanmış olması ve aracın geçerlik-güvenirlilik çalışmalarının tamamlanmış olması etkili olmuştur. Araştırma etiği çerçevesinde, puanlama anahtarının bu çalışmada kullanılması konusunda Çağlayan Dilber'den yazılı izin alınmıştır (Ek:27).

Dereceli puanlama anahtarı, tartışmacı metnin yapısal bileşenlerini kapsamlı olarak değerlendiren yedi temel unsuru içermektedir. Bunlar; konu (veri), iddia, iddiaya destek gerekçesi, karşı iddia, karşı iddianın olası gerekçeleri, çürütme gerekçesi ve sonuçtur. Her bir element 0, 1 ve 2 puanlık üç düzeyli derecelendirme sistemi ile değerlendirilmekte olup hangi performans düzeylerinde hangi puanların verileceği açık ölçütlerle tanımlanmıştır. Bu puanlama sistemine göre, mükemmel düzeyde yazılmış bir tartışmacı metin en fazla 14 puan alabilirken orta düzeydeki bir metin 7 puan almaktadır. Bu sistematik değerlendirme çerçevesi kullanılarak öğrencilerin ön test ve son test performansları nesnel şekilde analiz edilmiştir.

3.6. Araştırma Süreci ve Verilerin Toplanması

Araştırma başlamadan önce ders planları ve materyaller geçerlik heyeti tarafından incelenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca veri toplama araçlarının işlevselliği test edilmiştir. Uygulama süreci ve süreçteki görevlerle etkinlikler Tablo 3.3'te sunulmuştur:

Tablo 3. 3: Uygulama süreci ve haftalık görevler

Tarih	Hafta	Görevler ve Etkinlikler
23.05.2023	Hazırlık	İlgili literatür taranarak sorun tespitin yapılması. Eylem planının oluşturulması
13.09.2023	Hazırlık	Gerekli izinler alındıktan sonra uygulamanın yapılacağı okulun ve sınıfın belirlenmesi. Ön test ve son test sorularının hazırlanması. Haftalık ders planlarının hazırlanması
15.09.2023	1. Hafta	Tartışmacı metin ön testin uygulanması. Veli onay formunun öğrencilere dağıtılması
22.09.2023	2. Hafta	Tartışmacı metin türünün öğretiminde ilk dersin işlenmesi. Gözlem yapılması ve gelecek haftaların planının şekillenmesi
29.09.2023	3. Hafta	Veri biriminin öğretilmesi. ESOP ve GERB stratejilerinden bahsedilmesi. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin tanıtılması
06.10.2023	4. Hafta	İddia ve karşı iddia birimlerinin öğretilmesi. ESOP ve GERB stratejilerinin diğer basamaklarının öğretimi
11.10.2023	5. Hafta	Geçerlik Heyeti toplantısı sonucunda iddia ve karşı iddia birimlerinde cümlelerin nasıl kurulacağının öğretilmesi
18.10.2023	6. Hafta	Sonuç biriminin öğretilmesi. Çürütme gerekçesi ve koşullu kabul kavramlarının açıklanması
25.10.2023	7. Hafta	Tartışmacı metin birimlerinin tekrar edilmesi. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'yle stratejileri kullanarak grup olarak tartışmacı metinlerin yazılması

1.11.2023	8. Hafta	Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'yle stratejileri kullanarak bireysel tartışmacı metinlerin yazılması
8.11.2023	9. Hafta	Tartışmacı metin son testinin uygulanması. Odak grup görüşmesinin yapılması

3.6.1. Birinci Hafta: Tanışma ve Ön Test

Araştırmanın ilk haftası; katılımcılarla güven ilişkisinin kurulması, araştırma sürecinin şeffaf bir şekilde tanıtılması ve başlangıç düzeyinin belirlenmesi amacıyla yapılandırılmıştır. Bu aşamanın temel hedefi, öğrencilerle etkili bir iletişim kurarak çalışmanın amaç ve kapsamı hakkında kapsamlı bilgilendirme yapmak, ön test uygulaması gerçekleştirmek ve araştırmanın etik gerekliliklerini yerine getirmektir.

Süreç; öğrencilerle tanışma dersiyle başlatılmış ve araştırmanın pedagojik amaçları, beklenen katkılar ve süreç boyunca izlenecek yöntem hakkında yaş grubuna uygun bir dille ayrıntılı bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilere araştırma sürecinin dokümantasyon gereklilikleri çerçevesinde ses kaydı alınacağı konusunda bilgi verilmiştir. Öğrenci motivasyonunu artırmak ve araştırmanın doğal akışını sağlamak amacıyla geleneksel not verme ve ödev sisteminin bu süreçte uygulanmayacağı açıklanmıştır. Araştırmanın odağında yer alan tartışmacı metin kavramı hakkında öğrencilerin mevcut bilgi düzeylerini tespit etmek amacıyla ön görüşme gerçekleştirilmiş ve bu aşamada öğrencilerin kavramsal bilgi eksiklikleri tespit edilmiştir. Nihayetinde öğrencilerin mevcut yeterlilik düzeylerini nesnel olarak belirlemek amacıyla ön test uygulaması gerçekleştirilmiş ve araştırmanın etik gerekliliklerini karşılamak üzere veli onay formları öğrencilere dağıtılmıştır.

3.6.2. İkinci Hafta: Tartışmacı Metin Türünün Tanıtılması

Araştırmanın ikinci haftası, öğrencilerin tartışmacı metin türüne ilişkin temel kavramsal bilgilerinin oluşturulması ve bu metin türünün yapısal özelliklerinin öğretilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Bu aşamanın temel hedefi, öğrencilerin tartışmacı metnin temel özelliklerini kavramalarını sağlamak, yapısal bileşenlerini tanımlamak ve ilk uygulama deneyimlerini gerçekleştirmelerini desteklemektir.

Süreç, öğrencilere tartışmacı metin bilgi formunun dağıtılmasıyla başlatılmış ve öğrencilerin bu metni okumaları sağlanmıştır. Kavramsal öğrenmeyi desteklemek amacıyla görsel öğeler

içeren sunum materyalleri kullanılmış ve tartışma kavramı ile tartışmacı metin yazma süreçleri hakkında sınıf içi beyin fırtınası etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Tartışmacı metnin ana birimleri (veri, iddia, karşı iddia, sonuç) ve yardımcı bileşenleri (destek gerekçeleri, çürütme gerekçesi) ayrıntılı olarak açıklanmış ve öğrencilere bu yapısal unsurları kavramalarını destekleyecek not kâğıtları dağıtılmıştır. Kuramsal bilgilerin pekiştirilmesi amacıyla önce doğru yazılmış tartışmacı metin örnekleri analiz edilmiş, ardından yanlış örnekler üzerinden tartışmacı metnin yapısal bütünlüğünün önemi vurgulanmıştır. Haftanın sonunda öğrencilerden ilk yazma denemelerini gerçekleştirmeleri istenmiştir.

3.6.3. Üçüncü Hafta: Veri Birimi ve Döngüsel Öz Düzenleme

Araştırmanın üçüncü haftasında, tartışmacı metnin temel yapı taşlarından biri olan veri biriminin öğretimi ve Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin uygulamalı tanıtımı gerçekleştirilmiştir. Bu aşamanın temel hedefi, öğrencilerin veri biriminin işlevini ve yazım tekniklerini kavramalarını sağlamak, öz düzenleme becerilerini geliştirmek ve yazma süreçlerinde üstbilişsel farkındalıklarını artırmaktır.

Süreç, veri bölümünün tartışmacı metin içerisindeki rolü ve bu bölümde bulunması gereken içerik bileşenlerinin açıklamasıyla başlatılmıştır. Öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini desteklemek amacıyla model olma stratejisi benimsenmiş ve araştırmacı tarafından örnek bir veri bölümü yazımı gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte sesli düşünme tekniği kullanılarak öğrencilerin yazma sürecindeki bilişsel işlemleri fark etmeleri sağlanmış ve üstbilişsel becerilerinin geliştirilmesi desteklenmiştir. Araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin üç aşaması (öngörü, performans, öz yansıtma) öğrencilere tanıtılmış ve bu aşamaların yazma süreciyle nasıl bütünleştirilebileceği uygulamalı olarak gösterilmiştir. Öğrencilerin kendi yazma süreçlerini planlayabilmeleri için "Öz Düzenleme Hazırlıklarım" şeması oluşturulmuş ve bu planın kullanımı öğretilmiştir. Hafta sonunda öğrenciler yazma ürünlerini tamamladıktan sonra öz değerlendirme rubriği kullanarak kendi çalışmalarını değerlendirmiştir.

3.6.4. Dördüncü Hafta: İddia ve Karşı İddia Birimleri

Araştırmanın dördüncü haftası, tartışmacı metnin argümantasyon yapısının temelini oluşturan iddia ve karşı iddia birimlerinin öğretimi ile yazma stratejilerinin tanıtılması amacıyla tasarlanmıştır. Bu aşamanın temel hedefi, öğrencilerin tartışmacı düşünce yapısını

geliştirmelerini sağlamak, ESOP ve GERB stratejilerini tanıtmak ve metin içi bağlantıların kurulması konusundaki becerilerini artırmaktır.

Süreç, önceki hafta yazılan veri bölümlerindeki yaygın hataların analiz edilmesi ve bu hatalar üzerine yapıcı geri bildirim verilmesiyle başlatılmıştır. Öğrencilerin düşüncelerini geliştirme becerilerini desteklemek amacıyla düşünceyi geliştirme yolları kavram haritası tanıtılmış ve metin içi tutarlılığı sağlamak için bağlantı ifadeleri tablosu sunulmuştur. İddia ve karşı iddia kavramları arasındaki temel farklılıklar ayrıntılı olarak açıklanmış, öğrencilerin bu iki bileşeni ayırt edebilme becerilerinin gelişimi üzerinde durulmuştur. Kavramsal öğrenmeyi desteklemek amacıyla balık kılçığı diyagramı etkinliği uygulanmış, bu grafik örgütleyici aracılığıyla öğrencilerin soruları analiz etme ve uygun argümanları belirleme becerilerinin gelişimi hedeflenmiştir. Kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesi amacıyla "Televizyon ve Çocuk Gelişimi" (Ek:10) konulu örnek metin analiz edilmiş, bu analiz sürecinde tartışmacı metnin yapısal öğeleri (Ek:15), düşünceyi geliştirme teknikleri (Ek:14) ve bağlantı ifadeleri (Ek:13) incelenmiştir.

3.6.5. Beşinci Hafta: Uygulama ve Pekiştirme

Araştırmanın beşinci haftası; önceki haftalarda öğrenilen kavramların pekiştirilmesi, uygulamalı deneyimler yoluyla beceri aktarımının sağlanması ve öğrenci motivasyonunun artırılması amacıyla yapılandırılmıştır. Bu aşamanın temel hedefi, kuramsal bilgilerin uygulanabilirliğini desteklemek, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini pekiştirmek ve süreç değerlendirmesi gerçekleştirmektir.

Süreç, önceki hafta uygulanan balık kılçığı diyagramı etkinliğinin (Ek:21) değerlendirmesiyle başlatılmış ve başarılı örneklerin neden etkili olduğu üzerine analitik tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla araştırmacı tarafından sesli düşünme tekniği kullanılarak örnek çözüm gösterimi yapılmış ve öğrencilerin bu üstbilişsel yaklaşımı benimsemeleri teşvik edilmiştir. Metin akıcılığını artırmak amacıyla bağlantı öğelerinin cümle yapılarına nasıl entegre edileceği uygulamalı olarak gösterilmiş ve öğrencilerin bu teknikleri kendi yazılarında kullanmaları desteklenmiştir. Kavramsal öğrenmeyi eğlenceli hâle getirmek amacıyla Word Wall teknolojisi kullanılarak etkileşimli etkinlikler gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin tekdüzelikten uzak bir öğrenme deneyimi yaşamaları sağlanmıştır. Hafta sonunda öğrencilerin süreç

hakkındaki görüşlerini almak ve ara değerlendirme yapmak amacıyla yazılı görüşme formu (Ek:7) uygulanmıştır.

3.6.6. Altıncı Hafta: Çürütme Gerekçesi ve Sonuç Birimi

Araştırmanın altıncı haftası, tartışmacı metnin bütünlüğünü sağlayan tamamlayıcı birimlerinin öğretimi ve öğrencilerin yazma becerilerinin ileri düzeye taşınması amacıyla tasarlanmıştır. Bu aşamanın temel hedefi; çürütme gerekçesi ve sonuç birimlerinin işlevlerini kavratmak, yazma öncesi planlama becerilerini geliştirmek ve öğrencilerin tartışmacı metinde tutarlılık anlayışlarını pekiştirmektir.

Süreç; çürütme gerekçesi, koşullu kabul ve sonuç bölümlerinin tartışmacı metin yapısı içerisindeki rollerinin açıklamasıyla başlatılmış ve bu bileşenlerin nasıl etkili bir şekilde kurgulanacağı öğrencilere öğretilmiştir. Sonuç bölümünün yazım kalitesini artırmak amacıyla bu bölümde kullanılacak bağlantı öğelerinin çeşitliliği ve uygun kullanım yöntemleri tanıtılmıştır. Tartışmacı tutarlılığın sağlanması için iddiadan vazgeçmeme ilkesi vurgulanmış ve öğrencilerin koşullu kabul durumlarında bile temel argümanlarını koruma gerekliliği açıklanmıştır. Yazma öncesi organizasyon becerilerini geliştirmek amacıyla zihin haritası ve planlama şemaları tanıtılmış, öğrencilerin yazma süreçlerini sistemli bir şekilde yapılandırmaları desteklenmiştir. "Dostluklar bir ömür sürer mi yoksa bir gün biter mi?" konulu yazma etkinliği (Ek:22) gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin bu aşamada tartışmacı metnin tüm yapısal elementlerini entegre etmeleri sağlanmıştır. Haftanın sonunda kapsamlı öz değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir.

3.6.7. Yedinci Hafta: Grup Çalışması

Araştırmanın yedinci haftası, iş birlikli öğrenme yaklaşımının tartışmacı metin yazma becerilerinin geliştirilmesindeki etkisini test etmek ve öğrencilerin sosyal öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla tasarlanmıştır. Bu aşamanın temel hedefi; bireysel öğrenmelerin grup dinamiği içerisinde pekiştirilmesini sağlamak, öngörü aşamasının önemini vurgulamak ve iş birlikçi yazma süreçlerinin potansiyelini keşfetmektir.

Süreç, önceki hafta tespit edilen yaygın hataların sistematik gözden geçirilmesi ve bu hataların tekrarını önleyecek stratejilerin paylaşılmasıyla başlatılmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek amacıyla araştırmacı tarafından "Toplu taşıma mı daha iyi uçak mı daha iyi?" konulu model metin yazımı gerçekleştirilmiş ve tartışmacı metnin tüm

bileşenlerinin etkili kullanımı örnek üzerinden gösterilmiştir. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin öngörü aşamasının kritik önemini vurgulamak amacıyla gruplara konu belirleme ve araştırma yapma görevi verilmiştir. Grup yazma süreci 20 dakikalık zaman sınırlamasıyla gerçekleştirilmiştir.

3.6.8. Sekizinci Hafta: Değerlendirme ve Bireysel Uygulama

Araştırmanın sekizinci haftası, grup çalışmalarından elde edilen deneyimlerin değerlendirilmesi ve bireysel yazma becerilerinin pekiştirilmesi amacıyla yapılandırılmıştır. Bu aşamanın temel hedefi; iş birlikli öğrenme sürecinin çıktılarını analiz etmek, başarılı örnekleri model olarak sunmak ve çoklu medya destekli öğrenme deneyimi sağlayarak öğrencilerin bireysel yazma performanslarını geliştirmektir.

Süreç; önceki hafta grup olarak üretilen yazıların sınıf ortamında değerlendirilmesiyle başlatılmış ve başarılı örneklerin neden etkili olduğu analitik bir yaklaşımla açıklanmıştır. Öğrencilerin motivasyonunu artırmak ve yazarlık kimliği geliştirmelerini desteklemek amacıyla kaliteli metinler sesli okunmuş ve beğenilen cümleler özellikle vurgulanmıştır. Geliştirilmesi gereken yazılar için yapıcı eleştiriler sunulmuş, özellikle iddiaya destek gerekçesi bölümünde verilen örneklerin açıklanması gerekliliği hatırlatılmıştır. "Dil öğrenme yaşı kaç olmalı?" konulu (Ek:19) üç adet haber videosunun izlenmesi yoluyla çoklu medya destekli öğrenme deneyimi sağlanmış ve öğrencilerin görsel-işitsel kaynaklardan bilgi edinme becerileri desteklenmiştir. Video içeriklerinden hareketle bireysel yazma çalışması gerçekleştirilmiş, bu süreçte öğrencilerin edindiği yeni bilgileri kendi yazılarında uygun dil kullanarak entegre etmeleri sağlanmıştır. GERB stratejisinin bileşenleri tahtaya yazılarak hatırlatılmış ve öğrencilerin bu stratejik yaklaşımı uygulamaları desteklenmiştir. Hafta boyunca kapsamlı öz düzenleme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

3.6.9. Dokuzuncu Hafta: Son Test ve Odak Grup Görüşmesi

Araştırmanın dokuzuncu ve son haftası, müdahale sürecinin etkilerinin nicel olarak ölçülmesi ve nitel veriler yoluyla derinlemesine değerlendirme yapılması amacıyla tasarlanmıştır. Bu aşamanın temel hedefi; öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerindeki gelişimi nesnel ölçütlerle belirlemek, süreç deneyimlerini analiz etmek ve araştırmanın bütüncül değerlendirmesini gerçekleştirmektir.

Süreç; son test (Ek:4) uygulamasıyla başlatılmış ve öğrencilere bunun geleneksel bir sınav olmadığı, ancak sınav ciddiyetinde yaklaşım sergilemeleri gerektiği açıklanmıştır. Son testin bir ders süresi içerisinde tamamlandığı ve öğrencilerin öğrendiği bilgileri hatırlayarak metinlerini yazmaları gerektiği vurgulanmıştır. Odak grup görüşmesi için katılımcı seçimi, sınıf öğretmeni ve diğer öğretmenlerin görüşleri alınarak akademik başarı düzeylerine göre gerçekleştirilmiştir. Görüşme öncesinde demografik ve kişisel bilgileri toplamak amacıyla öğrencilere kişisel bilgi formu (Ek:6) dağıtılmıştır. Odak grup görüşmesi, gürültüden uzak ve rahat bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinde elde edilen ses kayıtları sonraki analiz süreçlerinde kullanılmak üzere arşivlenmiştir.

Süreç boyunca modelin üç temel aşaması olan öngörü, performans ve öz yansıtma aşamaları döngüsel olarak uygulanmıştır. Araştırmanın ilk iki haftası, sosyal bilişsel öğrenme kuramının temel ilkeleri çerçevesinde öz düzenleme altyapısının oluşturulması amacıyla yapılandırılmıştır. Bu aşamada öğrencilerin öz yeterlik inançlarının desteklenmesi ve tartışmacı metin türüne yönelik görev analizi becerilerinin temelinin atılması hedeflenmiştir. Geleneksel değerlendirme sistemine alternatif geliştirme yoluyla performans kaygısının azaltılması ve güven ortamının oluşturulmasının öğrencilerin öz düzenleme kapasitelerini geliştirme noktasında önemli görülmüştür.

Üçüncü haftada model olma stratejisi ile gözlemsel öğrenme sağlanmış, sesli düşünme tekniği aracılığıyla üstbilişsel modelleme gerçekleştirilmiştir. "Öz Düzenleme Hazırlıklarım" şemasının oluşturulması öngörü aşamasının işlevsel hâle getirilmesi amacına yöneliktir. Öz değerlendirme rubriğinin tanıtılması ise öz yansıtma aşamasının yapılandırılmasına katkı sunmak amacını taşımaktadır. Dördüncü ile altıncı haftalar arasındaki süreç, Döngüsel Öz Düzenleme aşamalarının derinleştirilmesi ve pekiştirilmesi amacıyla tasarlanmıştır. Bu dönemde öngörü aşaması, zihin haritaları ve planlama şemaları aracılığıyla hedef belirleme ve stratejik planlama becerilerini kapsayıcı nitelikte yapılandırılmıştır. Performans aşaması ESOP ve GERB stratejileri ile öz kontrol ve öz gözlem becerilerine, öz yansıtma aşaması ise kapsamlı öz değerlendirme süreçlerine yöneliktir. Yedinci hafta, sosyal öz düzenleme kuramının devreye girdiği grup çalışması dönemidir. Bu aşamada öngörü aşamasının kritik önemi araştırma yapan grupların belirgin başarısıyla kanıtlanmaya çalışılmıştır. Grup dinamikleri içerisinde bireysel öz düzenleme kapasitelerinin nasıl etkileşime girdiği ve sosyal karşılaştırma süreçlerinin yazma kalitesine olan etkisi bu dönemde ayrıntılı olarak analiz edilmiştir. Son iki hafta olan sekizinci ve

dokuzuncu haftalarda, öğrencilerin özerk öz düzenleme kapasitelerine ulaşmaları amaçlanmıştır.

Döngüsel Öz Düzenleme Modeli bu araştırmada üç farklı düzeyde uygulanmıştır. Mikro döngüler düzeyinde, öngörü-performans-öz yansıtma aşamaları her hafta sistematik olarak tekrarlanmıştır. Makro döngü düzeyinde ise tüm dokuz haftalık süreç; öz düzenleme farkındalık aşaması (1-3. hafta), öz düzenleme taklit aşaması (4-6. hafta) ve öz düzenleme öz kontrol aşaması (7-9. hafta) olmak üzere üç ana evrede gerçekleştirilmiştir. Meta döngü düzeyinde ise eylem araştırmasının döngüsel yapısı, öz düzenleme modelinin döngüsel yapısıyla uyum göstermiş ve araştırma sürecinin her aşamasında yansıtıcı değerlendirmeler yapılmıştır.

3.7. Verilerin Analizi

Uygulama süreci sonrasında elde edilen veriler nitel ve nicel değerlendirme yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir.

3.7.1. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde doküman incelemesi ve tematik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu analiz süreci, araştırma sorularına yanıt verebilecek derinlemesine bulgular elde etmek ve Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin tartışmacı metin yazma sürecindeki etkilerini çok boyutlu olarak anlamak amacıyla tasarlanmıştır.

Nitel verilerin temel analiz yaklaşımı olarak doküman incelemesi yöntemi benimsenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018: 189) tarafından tanımlandığı üzere, doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin sistematik analizini kapsamaktadır. Bu çalışmada doküman incelemesi kapsamında odak grup görüşmesi transkriptleri, araştırmacı ve öğretmen günlükleri, öğrenci ürün dosyaları ve süreç boyunca elde edilen yazılı materyaller analiz edilmiştir. Nitel verilerin derinlemesine analizi için ise Braun ve Clarke'ın (2006) tematik analiz yaklaşımı benimsenmiş ve bu süreç MAXQDA 2020 nitel veri analizi programı kullanılarak desteklenmiştir. Tematik analiz süreci üç aşamalı kodlama yaklaşımı ile gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama aşamasında veriler satır satır incelenerek ilk düzey kodlar oluşturulmuş, eksenel kodlama aşamasında kodlar arasında kavramsal ilişkiler kurulmuş, seçici kodlama aşamasında ise ana temalar

belirlenerek kategori sistemi oluşturulmuştur. Bu sistematik yaklaşım, verilerin hem derinlemesine hem de bütüncül olarak analiz edilmesini sağlamıştır.

Nitel veri analizi süreci yedi aşamalı sistematik bir yaklaşımla gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, ses kayıtlarından elde edilen veriler yazıya aktarılmıştır. İkinci aşamada, araştırmacı tarafından verilerin bütününe yönelik ilk okuma yapılmış ve genel izlenimler kaydedilmiştir. Üçüncü aşamada, anlamlı birimler belirlenerek veriler segmentlere ayrılmıştır. Dördüncü aşamada, her anlamlı birim için açık kodlar oluşturulmuş ve MAXQDA programına işlenmiştir. Beşinci aşamada; benzer kodlar gruplandırılarak alt temalar, altıncı aşamada ise alt temalar birleştirilerek ana temalar belirlenmiştir. Yedinci ve son aşamada, tema haritaları oluşturularak bulguların görsel sunumu sağlanmış ve raporlaştırma süreci tamamlanmıştır.

3.7.2. Nicel Verilerin Analizi

Uygulama sürecinde birinci hafta ön test ve dokuzuncu haftada son test uygulanmıştır. Ön test ve son testleri değerlendirmede Çağlayan Dilber'in (2014) Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılmıştır. Nicel veriler, rubrikten elde edilen puanların IBM SPSS Statistics 26.0 programına işlenmesiyle elde edilmiştir. Verileri SPSS 26.0 programına işlendikten sonra verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Tablo 3.4'te ön test ve son testin normal dağılım verileri yer almaktadır.

Tablo 3. 4: Normal dağılım tablosu

Testler	N	Çarpıklık	Basıklık	X	SS
Ön test	29	,113	,081	4,51	,270
Son test	29	-,964	,416	10.48	,480

Tablo 3.5'teki değerler, referans değerler olarak belirtilen değerler olan -1 ile +1 (George ve Mallery, 2016) arasında olduğu için verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Bundan hareketle parametrik testlerden ilişkili örneklem t-testi, bu çalışma için uygun görülmüştür.

3.8. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Bu çalışmada araştırmanın geçerliğini sağlamak için veri çeşitlemesinden yararlanılmıştır. Çeşitleme (triangulation); veri toplama yöntemi ve veri türlerinin çeşitlendirilmesi ile elde edilen verilerin birbirlerini ne ölçüde desteklediğinin tespiti yapılmıştır (Arastaman vd., 2018; Arslan, 2022). Bu bağlamda farklı veri kaynakları olan veri toplama araçları kullanılmıştır. Elde edilen bulguların doğruluğunu sınamak için alan uzmanlarına başvurulmuştur. Araştırma sürecinde ses kayıtları alınmış ve diğer veriler gibi arşivlenmiştir. Verilerin yorumlanması noktasında nesnellik ilkesi esas alınmıştır. Ek olarak veriler yorumlanırken ses kayıtları, odak grup görüşmeleri, yansıtıcı günlüklerden doğrudan alıntılar yapılarak nesnellik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın metodolojik güvenilirliğini artırmak ve nesnelliği sağlamak amacıyla kalite kontrol mekanizmaları uygulanmıştır. Ön test ve son test verilerinin güvenilirliğini artırmak için çoklu puanlayıcı sistemi benimsenmiş ve veriler araştırmacı dışında iki alan uzmanı tarafından bağımsız olarak değerlendirilmiştir. Alan uzmanları Türkçe eğitimi alanındaki akademisyenlerden oluşmaktadır. Ortak puanın belirlenmesi için her iki kodlayıcının verdiği puanlar verilen formüle göre hesaplanarak kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesi belirlenmiştir. Formül; $\text{Ortak cevap} / (\text{ortak cevap} + \text{farklı cevap}) * 100$ şeklinde hesaplanmıştır. Bu formüle göre %80-%90 arası bir yüzdenin çıkması kodlayıcılar arası puanlamanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994: 64). Tablo 3.5'te kodlayıcıların ön test ve son testte verilen puanların uyumluluk yüzdeleri yer almaktadır:

Tablo 3. 5: Kodlayıcılar arası uyum tablosu

Birimler	Ön Test	Son Test
Veri	%86	%86
İddia	%79	%89
İDG	%82	%86
Karşı İddia	%82	%82
KİDG	%89	%79
Çürütme Gerekçesi	%89	%89
Sonuç	%89	%96

Tablo 3.5'e göre puanlayıcılar arasında %79 ile %96 arasında değişen bir uyumun olduğu görülmektedir. Ortak puanın verilmediği öğrenci kâğıtları yeniden değerlendirilmiştir. Bu puanlamalar sonucunda ön test ve son test puanları ortaya çıkmıştır.

Süreç boyunca geçerlik heyeti ile düzenli görüşmeler gerçekleştirilmiş ve uzman eleştirileri doğrultusunda araştırma süreci dinamik olarak gözden geçirilerek düzenlenmiştir. Uygulama sürecinin nesnel dokümantasyonu amacıyla tüm dersler ses kaydına alınmış ve bu kayıtlar kalite kontrol amaçlı değerlendirilmiştir. Araştırmacı ve öğretmen tarafından düzenli olarak tutulan günlükler yansıtıcı değerlendirme imkânı sağlamış ve sürecin şeffaf şekilde yürütülmesine katkı sunmuştur. Son olarak öğrenci ürün dosyaları sistematik arşivleme yöntemiyle organize edilmiştir.

Araştırmanın etik boyutunda, katılımcıların temel haklarının korunması ve özerkliklerinin saygı görmesi amacıyla kapsamlı tedbirler alınmıştır. Gönüllü katılım ilkesi çerçevesinde öğrencilere araştırmanın herhangi bir aşamasında gerekçe göstermeden çalışmadan ayrılabilme hakkı tanınmış ve bu konuda herhangi bir baskı uygulanmamıştır. Gizlilik ve anonimlik ilkeleri uyarınca katılımcıların gerçek kimlik bilgileri yerine kod adları (Ö1, Ö2, Ö3 vb.) kullanılarak kişisel verilerin korunması sağlanmıştır. Yasal gereklilikler kapsamında velilerden yazılı onay formu alınmış ve ilgili resmî kurumlardan araştırma için gerekli izinler alınmıştır. Şeffaflık ve bilgilendirilmiş onay ilkeleri gereğince katılımcılar uygulama sürecinin tüm aşamaları ve beklenen sonuçlar hakkında ayrıntılı olarak bilgilendirilmiş, toplanan verilerin hangi amaçlarla kullanılacağı açık bir şekilde açıklanmıştır.

4. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgulara yer verilecektir. Araştırma bir temel soruya ve sekiz alt araştırma sorusuna dayanmaktadır. Bulguların sunumunda öncelikle nicel veriler, ardından nitel veriler değerlendirilmiştir.

4.1. Bulgular

Bulgular başlığı altında nicel ve nitel veriler temel ve alt araştırma soruları kapsamında ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

4.1.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde temel araştırma sorusu ve alt araştırma sorularına ait bulgular yer almaktadır.

4.1.1.1. Temel Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

Bu çalışmanın temel araştırma sorusu; “Döngüsel Öz Düzenleme Modeli, 6. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirmede ne ölçüde etkili olmaktadır?” olarak belirlenmiştir. Bu araştırma sorusuna ilişkin veriler, ön test ve son test puanlarının karşılaştırılmasına yönelik t-testi sonuçlarıyla desteklenmiş olup ilgili bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1: Ön test son test karşılaştırılmasına yönelik bağımlı örneklem t- testi sonuçları

Testler	N	X	SS	p (sig)	t değeri
Ön test	29	4,51	,270	,000	-12,56
Son test	29	10,48	,480		

Tablo 4.1’e göre tartışmacı metin türü öğretiminin yapıldığı 29 kişilik sınıfta uygulanan ön test ($\bar{X} = 4,51$) ve son test ($\bar{X} = 10,48$) sonuçları arasında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($t = -12,56$; $p < .01$). Değerlendirme, en yüksek 14 puan üzerinden yapılan rubrik doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Frekans dağılımına göre, ön testte öğrencilerin aldıkları en yüksek puan 7’dir. Bu puana yalnızca 4 öğrenci (%13,8) ulaşabilmiştir. Bu durum, öğrencilerin büyük çoğunluğunun tartışmacı metin yazımı konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığını

göstermektedir. Diğer puan dağılımına bakıldığında, 6 puan alan öğrenci sayısı 3 (%10,3), 5 puan alan öğrenci sayısı ise 5 (%17,2) olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı (%37,9) 4 puan almıştır.

Son test sonuçları incelendiğinde ise öğrencilerin önemli bir kısmının yüksek puanlara ulaştığı dikkat çekmektedir. Buna göre; 2 öğrenci 14 puan, 4 öğrenci 13 puan, 6 öğrenci 12 puan, 6 öğrenci 11 puan ve 3 öğrenci 10 puan almıştır. Sonuç olarak 10 ve üzeri puan alan öğrenci sayısı 21’dir. Bu bulgular, öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%72,4) tartışmacı metnin yapısal birimlerini öğrendiğini ve bu birimleri yazılı anlatımlarında etkili bir şekilde kullanabildiklerini göstermektedir.

4.1.1.2. Birinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki veri birimini nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 4.2’de ana birimlerden biri olan veri birimine ait ortalamalar görülmektedir.

Tablo 4. 2: Veri birimine ilişkin ön test son test ortalamaları

Testler	N	X	SS
Ön test	29	0,28	,110
Son test	29	1,48	,094

Tablo 4.2’ye göre ön testte elde edilen ortalama puan 0,28 olup bu değer sıfıra oldukça yakın bir seviyededir. Uygulanan rubriğe göre 0 puan, ilgili metinde veri bölümünün bulunmadığını göstermektedir. Buna karşılık, son testte ortalama puan 1,48 olarak hesaplanmıştır. Rubrik doğrultusunda, 1 puan veri bölümünün metinde yer aldığını ancak yeterince detaylandırılmadığını; 2 puan ise uygun, açıklayıcı ve işlevsel bir veri bölümünün bulunduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4. 3: Veri birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları

Testler	0 puan	1 puan	2 puan	N
---------	--------	--------	--------	---

Ön test	23 (%79,3)	4 (%13,8)	2 (%6,9)	29
Son test	0 (%0)	15 (%51,7)	14 (%48,3)	29

Tablo 4.3 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%79,3) veri bölümünden 0 puan aldığı görülmektedir. Yalnızca 2 öğrenci en yüksek puan olan 2 puanı elde etmiştir. Buna karşılık, son test sonuçlarına göre hiçbir öğrenci 0 puan almamıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin yaklaşık yarısının 1 veya 2 puan aldığı tespit edilmiştir. Uygulama süreci sonunda öğrencilerin tartışmacı metinlerde veri bölümü oluşturma becerilerinde anlamlı bir gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir.

4.1.1.3. İkinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki iddia birimini nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 4.4’te iddia birimine ait ortalamalar yer almaktadır.

Tablo 4. 4: İddia birimine ilişkin ön test son test ortalamaları

Testler	N	X	SS
Ön test	29	1,72	,084
Son test	29	1,83	,071

Tablo 4.4 incelendiğinde, öğrencilerin iddia birimini oluşturma konusunda genel olarak bir sorun yaşamadıkları söylenebilir. Bununla birlikte, süreç sonunda belirli düzeyde bir gelişmenin de gözlemlendiği anlaşılmaktadır. Uygulanan rubriğe göre, 2 puan iddia biriminin eksiksiz ve uygun biçimde oluşturulduğunu ifade etmektedir.

Tablo 4. 5: İddia birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları

Testler	0 puan	1 puan	2 puan	N
Ön test	0 (%0)	8 (%27,6)	21 (%72,4)	29
Son test	0 (%0)	5 (%17,2)	24 (%82,8)	29

Tablo 4.5’teki bulgular, öğrencilerin iddia birimini oluşturma konusunda başlangıçta da oldukça başarılı olduklarını ve uygulama süreci sonunda bu başarılarını daha da geliştirdiklerini göstermektedir. Hem ön test hem de son testte iddia biriminden alınan

ortalama puanın 2'ye yakın olması öğrencilerin bu yapıyı doğru ve eksiksiz şekilde oluşturabildiklerini ortaya koymaktadır.

4.1.1.4. Üçüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki karşı iddia birimini nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 4.6’da karşı iddia birimine ait ön test ve son test ortalamaları görülmektedir.

Tablo 4. 6: Karşı iddia birimine ilişkin ön test son test ortalamaları

Testler	N	X	SS
Ön test	29	0,24	,081
Son test	29	1,66	,103

Tablo 4.6 incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin yazılarında karşı iddia birimine yer vermedikleri veya öğrencilerin çok azının yer verdiği görülmektedir. Son teste bakıldığında karşı iddia birimine ilişkin ortalama puanın 1,66 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 7: Karşı iddia birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları

Testler	0 puan	1 puan	2 puan	N
Ön test	22 (%75,9)	7 (%24,1)	0 (%0)	29
Son test	1 (%3,4)	8 (%27,6)	20 (%69)	29

Tablo 4.7 incelendiğinde, ön testte öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%75,9) yazılarında karşı iddia birimine yer vermediği görülmektedir. Uygulanan rubriğe göre 0 puan karşı iddia birimine yer verilmediği; 1 puan karşı iddia biriminin metinde yer aldığı ancak yeterince açıklanmadığı durumlarda verilmektedir. Buna karşılık 2 puan, karşı iddia biriminin açık ve gerekçeli bir şekilde ifade edilmesini gerektirmektedir. Son test sonuçlarına göre, sınıfın %69’u karşı iddia birimini metinlerinde oluşturabilmiştir. Bu gelişmeye rağmen, yalnızca 8 öğrenci 1 puan alabilmiştir.

4.1.1.5. Dördüncü Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki sonuç birimini nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 4.8’de sonuç birimine ait ortalamalar yer almaktadır.

Tablo 4. 8: Sonuç birimine ilişkin ön test son test ortalamaları

Testler	N	X	SS
Ön test	29	0,24	,081
Son test	29	1,24	,107

Ön test sonuçlarına göre, öğrencilerin yazılarında uygun bir sonuç birimi oluşturmadıkları veya sonuç bölümüne yer vermedikleri gözlemlenmiştir. Rubriğe göre 0 puan, sonuç bölümünün bulunmadığı veya uygun şekilde yazılmadığı durumlarda verilmektedir. Ön test ortalaması ($\bar{X} = 0.24$) sıfıra oldukça yakın olup, bu durum öğrencilerin yazılarında uygun bir sonuç bölümüne yer vermedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Son testte ise ortalama puanın 1,24 olduğu görülmektedir. Bu, ön test ile son test arasında 1 puanlık bir gelişim olduğunu göstermektedir. Rubriğe göre, sonuç bölümünün bulunduğu ancak kısaca ifade edildiği durumlarda 1 puan verilmekte; 2 puan ise, metnin tamamını özetleyen ve iddianın yeniden ifade edildiği sonuç bölümüne verilmektedir.

Tablo 4. 9: Sonuç birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları

Testler	0 puan	1 puan	2 puan	N
Ön test	22 (%75,9)	7 (%24,1)	0 (%0)	29
Son test	2 (%6,9)	18 (%62,1)	9 (%31)	29

Tablo 4.9’deki araştırma bulguları, öğrencilerin sonuç birimini oluşturma konusunda uygulama öncesinde yetersiz olduklarını ancak öğretim süreci sonunda bu becerilerinde anlamlı bir gelişme gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

4.1.1.6. Beşinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf

öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki iddiaya destek gerekçesi birimini nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 4.10’da iddiaya destek gerekçesi birimine ait ortalamalar yer almaktadır.

Tablo 4. 10: İDG birimine ilişkin ön test son test ortalamaları

Testler	N	X	SS
Ön test	29	1,72	,098
Son test	29	1,62	,104

Tablo 4.10 incelendiğinde, ön test ile son test ortalamaları arasında büyük bir farklılık gözlemlenmemektedir. Öğrencilerin, iddia ve iddiaya destek gerekçesi birimlerinde iyi bir düzeyde oldukları söylenebilir. Bu birimler, bireyin bir konu hakkında bir görüş belirlemesi ve bu görüşün gerekçelerini sunması temelinde şekillenmektedir. Öğrencilerin, bu tercihleri uygun bir dil ile yazılarında açıklamaları beklenmektedir. Tablo 4.11, öğrencilerin bu birimleri oluşturma konusunda herhangi bir problem yaşamadıklarını ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 11: İDG birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları

Testler	0 puan	1 puan	2 puan	N
Ön test	1 (%3,4)	6 (%20,7)	22 (%75,9)	29
Son test	1 (%3,4)	9 (%31)	19 (%65,5)	29

Tablo 4.11’e göre ön testte öğrencilerin %75,9’u uygun bir iddiaya destek gerekçesi birimine yer vermiştir. Son testte ise bu oran %65,5’e düşmüştür. Rubriğe göre, 2 puan iddiaya ait gerekçelerin detaylı bir şekilde açıklandığı ve düşüncüyü geliştirme yollarının kullanıldığı durumlarda verilmektedir.

4.1.1.7. Altıncı Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki karşı iddiaya destek birimini nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 4.12’de karşı iddiaya destek gerekçesi birimine ait ortalamalar yer almaktadır.

Tablo 4. 12: KİDG birimine ilişkin ön test son test ortalamaları

Testler	N	X	SS
Ön test	29	0,21	,091
Son test	29	1,24	,146

Tablo 4.12'ye göre, ön testte ortalama puan 0,21, son testte ise 1,24 olarak tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında öğrencilerin yazılarında karşı iddiaya destek gerekçesi birimine yer verdikleri gözlemlenmiştir. Öğrencilerin karşı iddiaya destek gerekçesi biriminde karşı iddiayı savunan kişilerin ortaya koyduğu sebepleri açıklamaları beklenmektedir. Tam anlamıyla açıklamalar rubrikte 2 puanla değerlendirilirken yalnızca sebeplerin belirtilmesi 1 puanla puanlandırılmaktadır. Son test ortalamasına bakıldığında öğrencilerin genel olarak karşı iddiaya destek gerekçesi birimine yer verdikleri ancak tüm gerekçeleri açıklamadıkları söylenebilir.

Tablo 4. 13: KİDG birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları

Testler	0 puan	1 puan	2 puan	N
Ön test	24 (%82,8)	4 (%13,8)	1 (%3,4)	29
Son test	6 (%20)	10 (%34,5)	13 (%44,8)	29

Tablo 4.13 incelendiğinde, uygulama öncesinde öğrencilerin %82,8'inin yazılarında karşı iddiaya destek gerekçesi birimine yer vermediği görülmektedir. Yalnızca bir öğrenci 2 puan değerinde karşı iddiaya destek gerekçesi birimini oluşturmuştur.

4.1.1.8. Yedinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

“Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’ne dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, 6. sınıf öğrencilerinin yazdıkları metinlerdeki çürütme gerekçesi birimini nasıl etkilemektedir?” olarak belirlenmiştir. Tablo 4.14'te çürütme gerekçesi birimine ait ortalamalar görülmektedir.

Tablo 4. 14: Çürütme gerekçesi birimine ilişkin ön test son test ortalamaları

Testler	N	X	SS
Ön test	29	0,10	,058
Son test	29	1,34	,114

Tablo 4.14 incelendiğinde, uygulama öncesinde ortalamanın neredeyse sıfıra yakın olduğu gözlemlenmektedir. Bu durum, öğrencilerin yazılarında çürütme gerekçesine yer vermediklerini göstermektedir. Son testte ise ortalamanın 1,34 olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, uygulama sonrasında öğrencilerin çürütme gerekçesine yazılarında yer vermeye başladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 4. 15: Çürütme gerekçesi birimine ilişkin ön test son test puan dağılımları

Testler	0 puan	1 puan	2 puan	N
Ön test	26 (%89,7)	3 (%10,3)	0 (%0)	29
Son test	2 (%6,9)	15 (%51,7)	12 (%41,4)	29

Tablo 4.15'e göre ön testte öğrencilerin yazıları incelendiğinde, sınıfın %89,7'sinin çürütme gerekçesine yazılarında yer vermediği görülmüştür. Ayrıca, 2 puan alan herhangi bir çürütme gerekçesi birimine rastlanmamıştır. Son testte ise yalnızca öğrencilerin %6,9'u 0 puan almıştır. Öğrencilerin %51,7'si çürütme gerekçesine yer vermiş, ancak gerekçelerini tam anlamıyla açıklamamışlardır. Çoğunlukla "Bence yanlış" gibi reddedici ifadeler kullanılmış, ancak bu ifadelerin açıklama ya da neden sunma açısından eksik olduğu tespit edilmiştir. 2 puan alan öğrenciler ise sınıfın %41,4'ünü oluşturmuştur. Bu oran, sınıfın %41,4'ünün yazılarında iyi düzeyde çürütme gerekçesi sunduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, sınıfın yarısının çürütme gerekçesine yazılarında yer verdiği gözlemlenmektedir.

Tablo 4. 16: Tartışmacı metin birimlerinin bağımsız örneklem t- testi sonuçları

Tartışmacı Metin Birimleri	N	Ön-Son Test Puanlarının Fark Ortalaması	Fark Puanının Standart Sapması	Serbestlik Derecesi	t Değeri	p (sig)
Veri (Konu)	29	1,20	0,125	28	9,628	,000
İddia	29	0,103	,091	28	1,140	,264
İDG	29	,103	,103	28	1,000	,326
Kİ	29	1,414	,136	28	10,390	,000
KİDG	29	1,034	,168	28	6,154	,000
Çürütme Gerekçesi	29	1,241	,128	28	9,696	,000
Sonuç	29	1,000	,122	28	8,226	,000

Tablo 4.16 incelendiğinde, veri biriminin t değeri 9,628, $p=0,000$; iddia biriminin t değeri 1,140, $p=0,264$; iddiaya destek gerekçesi biriminin t değeri 1,000, $p=0,326$; karşı iddia biriminin t değeri 10,390, $p=0,000$; karşı iddiaya destek gerekçesi biriminin t değeri 6,154, $p=0,000$; çürütme gerekçesi biriminin t değeri 9,696, $p=0,000$ ve sonuç biriminin t değeri 8,226, $p=0,000$ olarak bulunmuştur.

Sonuç olarak uygulama öncesi ve sonrasında öğrencilerin oluşturdukları metinlerde anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ancak, iddia ve iddiaya destek gerekçesi birimlerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir. Bu durumun, öğrencilerin önceki öğrenme çıktıları ve münazara bilgileri ile ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

4.1.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgular

Nitel veriler doğrultusunda sekizinci alt araştırma sorusuna ilişkin bulgular detaylı biçimde ele alınmış; katılımcıların ön test ve son test uygulamalarındaki yazılı anlatım performansları değerlendirilerek yazma sürecindeki gelişimlerine dair çıkarımlar yapılmıştır. Bunun yanında haftalık gelişim sürecine ait bulgular da yer almaktadır.

4.1.2.1. Sekizinci Alt Araştırma Sorusuna İlişkin Bulgular

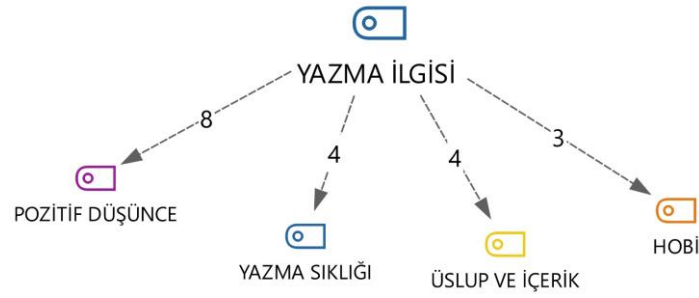
“Öğrencilerin Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’ne dayalı olarak gerçekleştirilen tartışmacı metin yazma öğretimine yönelik görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni tarafından sınıf içi yazma performansı ve diğer derslerdeki akademik başarıları dikkate alınarak düşük, orta ve yüksek düzeyde başarıya sahip üçer öğrenci seçilmiş; toplamda dokuz öğrenci görüşmeye dâhil edilmiştir. Belirlenen öğrencilere veri toplamak amacıyla altı açık uçlu soru yöneltilmiştir.

Yazma ilgisi, tartışmacı metin, strateji kullanımı, yazma davranışı, öz düzenleme ve öz düzenleme modelinin yararları olmak üzere altı tema oluşturulmuştur.

4.1.2.1.1. Yazma İlgisi Temasına İlişkin Bulgular

Yazma ilgisi teması “Eski ve yeni yazma ilginiz arasında fark var mı? (Deneyimlerinizi, gözlemlerinizi, fark ettiklerinizi belirtebilirsiniz.)” sorusu esas alınarak ortaya çıkmış bir tema olup dört kategoriden oluşmaktadır. Pozitif düşünce, yazma sıklığı, üslup ve içerik ve hobi kategorilerinden oluşan bu temaya ilişkin hiyerarşik ağ modeli Şekil 4:1’de

gösterilmiştir.



Şekil 4. 1: Yazma ilgisi

Öğrenci ifadelerinde en yüksek frekansa sahip olan “pozitif düşünce (f=8)” yazma sürecine yönelik olumlu tutumların geliştiğini göstermektedir. Bu bağlamda, yapılandırılmış yazma eğitiminin öğrencilerde öz güven, rahatlık ve motivasyon gibi psikolojik etmenleri olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Örneğin, Ö5, “Benim yazı yazmayla alakam yoktu. Siz geldikten sonra birazcık daha arttı. Canım sıkıldığında, hiç yapacak bir şey bulamadığımda arada bir yazı yazıyorum.” diyerek yazma sürecine yönelik ön yargılarını kırarak bu beceriyi kişisel zamanlarında kullanır hâle geldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde, Ö9 da “Önceden yazı yazmayı sevmiyordum. Artık sevmeye başladım.” diyerek yazmaya karşı ilgisinin arttığını ifade etmiştir. Ö6 ise, yazmaya karşı önceden de olumlu bir tutuma sahip olduğunu belirtmekle birlikte süreç sonunda yazma sevgisinin daha da pekiştiğini şöyle belirtmiştir: “Sizden önce de yazı yazmayı çok seviyordum. Ama sizden sonra kelimeleri daha iyi kullanmayı öğrendim... artık daha iyi yazıyorum, daha çok seviyorum. Sevgim katlandı.”

Bu olumlu değişimle birlikte öne çıkan bir diğer tema yazmanın bir “hobi (f=3)” olarak benimsenmesi olmuştur. Yazma becerisinin yalnızca akademik bir görev değil, aynı zamanda bireysel bir uğraş olarak görülmeye başlanması, öğrencilerin yazma davranışlarını içselleştirmeye başladıklarını göstermektedir. Bu durum, yazma ilgisinin sürekliliğini artıran bir unsur olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, Ö5’in “Canım sıkıldığında, hiç yapacak bir şey bulamadığımda arada bir yazı yazıyorum.” şeklindeki ifadesi, yazmanın bireysel ihtiyaç olarak benimsendiğine işaret etmektedir.

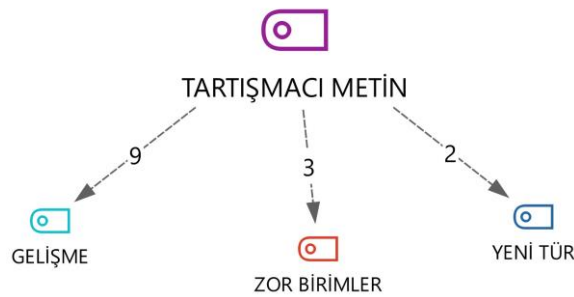
“Yazma sıklığı (f=4)” temasında öğrencilerin yazma davranışlarında süreklilik oluşturduğu görülmektedir. Örneğin Ö4, “Önceden öğretmenler ya ödev verirse ya da içimden gelirse 2 kere 3 kere yazıyordum. Ama şimdi ayda 1-2 kere yazıyorum.” sözleriyle yazma eyleminin belirli bir düzende tekrarlandığını belirtmiştir. Ö17 ise, “Tatile anneannemlere gittiğimde

metin yazıyordum ama şimdi daha çok yazıyorum.” diyerek yazmaya karşı eğilimin arttığını belirtmiştir. Bu tür ifadeler, yazma sıklığındaki artışın hem yazma ilgisi hem de yazma becerisi açısından olumlu bir gelişimin göstergesi olduğunu düşündürmektedir.

Bulguların bir diğer dikkat çekici yönü, “üslup ve içerik (f=4)” teması altında ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, yazma becerilerindeki ilerlemeyle birlikte yalnızca yazma istekliliği değil, aynı zamanda ifade biçimi ve içerik üretiminde de geliştiklerini belirtmişlerdir. Örneğin, Ö6, “Kelimeleri daha iyi kullanmayı öğrendim. Cümleyi birleştiren, akışını sağlayan kelimeler öğrendim.” şeklinde ifade etmiştir. Ö24 ise “Daha önceden yazıyla kendimi ifade edemiyordum... ama sizden sonra daha iyi ifade etmeye başladım.” şeklindeki ifadesiyle yazının bir ifade aracı olarak daha etkili kullanılmaya başladığını vurgulamıştır. Benzer şekilde, Ö25 de “Yazılarımın telaffuzu o kadar iyi değildi ama siz geldikten sonra konuşurken ve yazarken yazma becerimin daha çok geliştiğini düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

4.1.2.1.2. Tartışmacı Metin Temasına İlişkin Bulgular

Tartışmacı metin teması “Tartışmacı metin yazmayı öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? (Ne gibi bir değişim oldu? Size göre öğrenme-öğrenememe durumunuz hakkında bilgi veriniz.)” sorusu esas alınarak ortaya çıkmış bir tema olup üç kategoriden oluşmaktadır. Gelişme, zor birimler ve yeni tür kategorilerinden oluşan bu temaya ilişkin hiyerarşik ağ modeli Şekil 4:2’de gösterilmiştir.



Şekil 4. 2: Tartışmacı metin

Şekil 4.2’ye göre “Gelişme (f=9)” teması, öğrencilerin tartışmacı metin türünde yazma becerilerinde gözlemledikleri olumlu değişimi yansıtmaktadır. Öğrenciler, yazma becerilerinde daha sistemli bir ilerleme kaydettiklerini belirtirken aynı zamanda türün yapısal özelliklerine yönelik bilgi düzeylerinin de arttığını dile getirmiştir. Örneğin, Ö17,

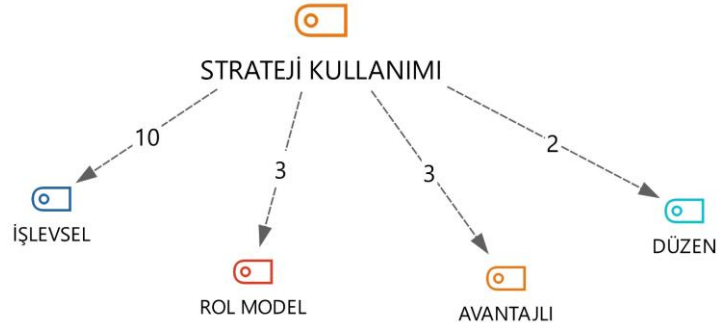
“Ben de tartışmacı metin yazmayı bilmiyordum ama şimdi öğrendim.” sözleriyle öğrenme sürecindeki değişimi ifade etmiştir. Ö9 da benzer biçimde *“Önceden bilmiyordum ama şimdi biliyorum.”* diyerek yazma türüne yönelik farkındalığını belirtmiştir. Ö22, sürecin yapısal boyutlarına dikkat çekerek *“Önceden veri bölümü yazmayı çok bilmiyordum. Düzenli olmuyordu metinlerim. Ama şu anda veri bölümü yazabiliyorum, tartışmacı metin yazabiliyorum. Geliştiğimi düşünüyorum.”* şeklinde kendindeki ilerlemeyi vurgulamıştır. Sürecin başında zorluk yaşayan ancak zamanla gelişim gösteren Ö6 ise, *“İlk zamanlarda hiçbir şey yapamıyordum. Çok kötüydü bence. Ama artık daha geliştiğimi düşünüyorum, daha iyi yazıyorum.”* diyerek gelişimini dile getirmiştir.

Bazı öğrenciler tartışmacı metnin belirli bölümlerini zorlayıcı bulduklarını belirtmiştir. “Zor birimler (f=3)” teması altında toplanan bu görüşler, öğrencilerin özellikle “veri bölümü” gibi türün teknik yapılarında daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ö24, *“Tartışmacı metni yazmayı öğrendiğimi düşünüyorum. Ama hâlâ veri bölümü yazmakta zorlanıyorum.”* diyerek öğrenme sürecinde zorlandığına işaret etmektedir. Benzer şekilde, Ö14, *“Veri bölümünde ne yazacağız, nasıl cümle kuracağız? Bence çok kafa karıştırıcıydı.”* diyerek türün belirli yapılarının öğrenci açısından karmaşık algılandığını belirtmiştir. Ö25 de *“Hâlâ yazarken zorlandığım bölümler var. Tam öğrendim diyemem.”* diyerek bu durumu desteklemiştir.

“Yeni tür (f=2)” teması öğrencilerin yazma deneyimlerine yeni bir türün dâhil olduğunu ve bu durumun merak uyandırıcı olduğunu göstermektedir. Ö4, *“Daha önce tartışmacı metin yazmadık... Ama siz geldikten sonra bu derste tartışmacı metin yazmayı öğrendik. Anlamli metinler yazdık.”* diyerek türün yeniliğini vurgulamış ve anlamli metinler üretmeye başladığını belirtmiştir. Ö6 ise, *“Normalde sınıfta hikâye, masal falan o tarz yazılar yazıyorduk. Ama artık bir metin türü daha öğrenmiş olduk.”* ifadesiyle yeni bir tür öğrendiklerini belirtmiştir.

4.1.2.1.3. Strateji Kullanımı Temasına İlişkin Bulgular

Strateji kullanımı teması “Derste kullanılan stratejileri, teknikleri sonraki yazılarınızda kullanacağınızı düşünüyor musunuz, neden?” sorusu esas alınarak ortaya çıkmış bir tema olup dört kategoriden oluşmaktadır. İşlevsel, rol model, avantajlı ve düzen kategorilerinden oluşan bu temaya ilişkin hiyerarşik ağ modeli Şekil 4:3’te gösterilmiştir.



Şekil 4. 3: Strateji kullanımı

Şekil 4.3'e göre "İşlevsel (f=10)" teması, öğrencilerin yazma stratejilerini yalnızca teorik bilgi olarak değil, yazma sürecinde pratik bir araç olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Bu bulgu, stratejilerin yalnızca akademik bağlamda değil, günlük yazma etkinliklerinde de yol gösterici bir işlev gördüğünü ortaya koymaktadır. Örneğin, Ö4, "Herhangi bir şeyde strateji kullanırsınız... kâğıtta da bu stratejiyi kullanıyoruz. Stratejinin bende etkisi olduğunu düşünüyorum." ifadesiyle stratejiyi yazma sürecinin doğal bir parçası hâline getirdiğini belirtmiştir. Benzer biçimde Ö5 ise, "İleride çok yazı yazacağımı düşünmüyorum ama ihtiyacım olduğunda kullanabilirim. Eğlenceli, daha rahat yazılıyor." sözleriyle stratejilerin yazı yazma sürecinde kullanılabilir olduğunu ifade etmiştir.

"Rol model (f=3)" temasında bazı öğrenciler, stratejileri öğrenme ve uygulama süreçlerinde öğretmeni veya örnek metinleri model almış, bu durumu açıkça ifade etmişlerdir. Bu kapsamda, Ö22, "Rol model olmanız, bize bilgiler vermeniz benim yazımı geliştirdi. İleride de işe yarayacağını düşünüyorum." diyerek öğretmenin stratejiyi nasıl sunduğunun öğrenme üzerindeki etkisini vurgulamıştır. Ö6 da benzer biçimde "Bize rol model olmanız işe yaradı." ifadesiyle sürece yönelik pozitif algısını paylaşmıştır. Strateji kullanımında öğretmen modellemesinin etkili olduğu bir başka öğrenci olan Ö24 ise "GERB stratejisini öğrenmek bana zor geldi. Rol model olmak daha güzeldi." diyerek uygulamalı ve gözleme dayalı öğrenmenin daha işlevsel olduğunu belirtmiştir.

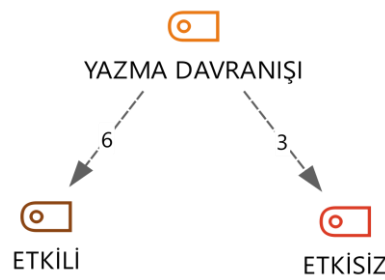
Öğrencilerin stratejiyi yalnızca uygulama aracı değil, aynı zamanda yazma sürecini kolaylaştıran bir destek olarak algıladıkları bir diğer tema ise "avantajlı (f=3)" teması altında toplanmıştır. Öğrenciler, stratejilerin yazı yazarken hata riskini azalttığını, düşüncüyü organize ettiğini ve belirsizlikleri ortadan kaldırdığını ifade etmiştir. Örneğin, Ö14, "GERB

stratejisi bizim için iyi bir avantaj diyebilirim... nerede ne yazacağız karıştırdık, sonra o aklıma geliyor.” diyerek stratejinin yazı planını akılda tutmayı kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö25, “GERB stratejisini unuttuğumuzda yazımız karışabilir. Karışmasını önlemek için bunu kullandık.” diyerek yazı düzenini sağlama açısından etkili olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca aynı öğrenci, “GERB stratejisinin ileride işime yarayacağını düşünüyorum. Çünkü avukatlık, hâkimlik gibi mesleklerde konuşma veya yazma türünde çok yardımcı olacak.” diyerek strateji kullanımını yalnızca okul bağlamında değil, mesleki yaşamla da ilişkilendirmiştir. Bu tür ifadeler, öğrencilerin yazma stratejilerini hayat boyu kullanılabilecek bir beceri olarak değerlendirdiklerini göstermektedir.

Son olarak “düzen (f=2)” teması yazma stratejilerinin metin yapısında sağladığı bütünlüğe işaret etmektedir. Ö25, “GERB stratejisini unuttuğumuzda yazımız karışabilir. Karışmasını önlemek için bunu kullandık.” ifadesiyle metin içi bütünlük sağlama açısından stratejilerin düzenleyici işlevine dikkat çekmiştir.

4.1.2.1.4. Yazma Davranışı Temasına İlişkin Bulgular

Yazma davranışı teması “Öğrendiğiniz yazma stratejilerinin yazma davranışlarınızı etkilediğini düşünüyor musunuz, neden?” sorusu esas alınarak ortaya çıkmış bir tema olup iki kategoriden oluşmaktadır. Etkili ve etkisiz kategorilerinden oluşan bu temaya ilişkin hiyerarşik ağ modeli Şekil 4:4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. 4: Yazma davranışı

Şekil 4.4’e göre öğrencilerin büyük bir bölümü (f=6), öğrendikleri stratejilerin yazma süreçlerine olumlu katkılar sunduğunu ifade etmiş; bu katkılar daha çok planlama, düzenleme ve ikna etme boyutlarında somutlaşmıştır. Örneğin, Ö5 “Ben GERB’in yazılarımda %100 işime yaradığını düşünüyorum. Çünkü daha okunaklı oluyor yazıları.” ifadesiyle, strateji kullanımının yazıların anlaşılabilirliğini artırdığını vurgulamıştır. Benzer

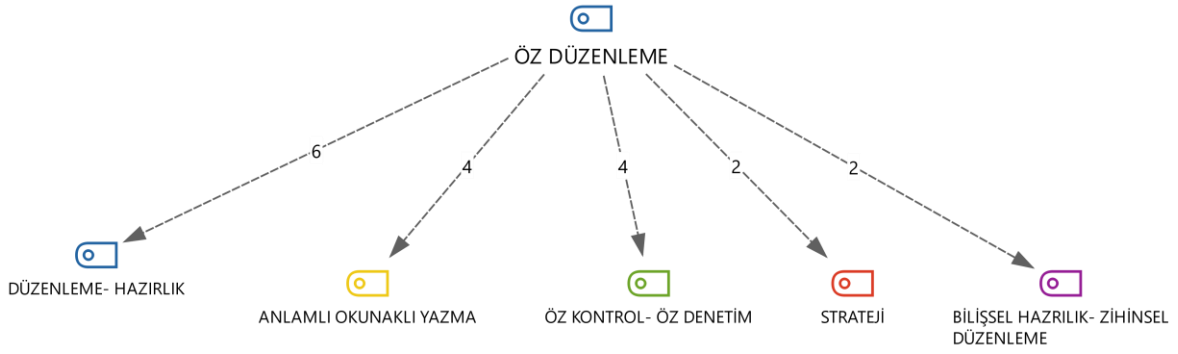
şekilde, Ö4 “*Bu stratejiyi öğrendiğimden beri yazılarımda kullanıyorum. Hemen aklıma geliyor. O yüzden değişti bence.*” diyerek stratejinin içselleştirildiğini ve otomatikleşmeye başladığını belirtmiştir. Bu durum, öğrenilen stratejinin öğrencinin yazma davranışında kalıcı bir hâle geldiğini düşündürmektedir. Ö17 ise “*Bence değişti.*” ifadesinin ardından “*Mantıklı olduğu için yazılarımda kullanabilirim.*” şeklinde bir açıklama yaparak stratejiye yönelik bir farkındalık geliştirdiğini göstermektedir.

Diğer yandan bazı öğrenciler (f=3) stratejiyi öğrenmiş olmalarına rağmen yazma süreçlerinde kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö22 “*Bu stratejiyi pek kullanmadım aslında. Ben yazmadan önce metni kafamda kuruyorum sonra yazıyorum.*” sözleriyle kendi alışkanlıklarını sürdürdüğünü ifade ederken, Ö6 ve Ö24 de benzer şekilde stratejiyi aktif biçimde kullanmadıkları için yazma davranışlarının değişmediğini belirtmişlerdir. Bu görüşler, yazma stratejilerinin her öğrenci için aynı etkiyi yaratmadığını, bireysel yazma yaklaşımlarının bu süreçte belirleyici olduğunu göstermektedir.

Buna karşılık bazı öğrenciler, stratejinin mevcut yazma davranışlarından ziyade gelecekteki akademik ve mesleki hedefleri doğrultusunda değer taşıdığını dile getirmiştir. Ö14 “*Savcılar bir sürü makale yazıyor. Bu benim kariyerimi, iş hayatımı etkileyeceğini düşünüyorum. Kullanacağım gelecekte de.*” diyerek yazma stratejilerini uzun vadeli hedefleriyle ilişkilendirmiştir. Aynı şekilde Ö25 de “*Hayallerim için GERB’i kullanmaya çalışıyorum.*” ifadesiyle strateji kullanımını mesleki gelişim açısından önemli bulduğunu belirtmiştir.

4.1.2.1.5. Öz Düzenleme Temasına İlişkin Bulgular

Öz düzenleme teması “Öz düzenleme nedir, ders sürecinden hareketle tanımını yapabilir misiniz?” sorusu esas alınarak ortaya çıkmış bir tema olup beş kategoriden oluşmaktadır. Düzenleme-hazırlık, anlamlı-okunaklı yazma, öz kontrol-öz denetim, strateji ve bilişsel hazırlık-zihinsel düzenleme kategorilerinden oluşan bu temaya ilişkin hiyerarşik ağ modeli Şekil 4:5’te gösterilmiştir.



Şekil 4. 5: Öz düzenleme

Şekil 4.5'e göre "Düzenleme- hazırlık (f=6)" temasında öğrenciler öz düzenlemeyi çoğunlukla yazıya başlamadan önceki çevresel ve zihinsel hazırlık süreciyle ilişkilendirmiştir. Yazma eyleminin öncesinde masa düzeni, araç-gereç ve yazım alanının hazır hâle getirilmesi, yazının yönünü doğrudan etkileyen unsurlar arasında görülmüştür. Ö25'in "*Masamda gerekli araç gereçleri hazırladım... yoksa metin bambaşka yere gidebilir.*" ifadesi, öz düzenlemenin yazıya başlamadan önceki hazırlık süreciyle doğrudan bağlantılı olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, Ö6 "*Hazırlık yaptığımız için daha kolay yazmamızı sağlar.*" diyerek yazmadan önceki planlamanın süreci kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Ö22, Ö5 ve Ö24 gibi öğrenciler ise öz düzenlemeyi doğrudan metin içinde yapılan düzenlemeyle ilişkilendirmiştir. Bu durum öz düzenlemenin hem çevresel hazırlık hem de yazı organizasyonu bağlamında öğrenciler tarafından anlamlandırıldığını ortaya koymaktadır.

"Anlamlı-okunaklı yazma (f=4)" temasında bazı öğrenciler öz düzenlemeyi, yazının anlaşılır, düzenli ve etkili bir yapıya kavuşmasını sağlayan bir strateji olarak değerlendirmiştir. Ö5, "*Yazımız daha okunaklı ve düzenli olur.*" derken Ö6 ise "*Yazımızın güzelleşmesini ve daha anlamlı olmasını sağlar.*" diyerek yazı kalitesine yönelik doğrudan bir ilişkiden bahsetmiştir. Ö24 ise "*Boş şeylerden kaçınmamızı sağlıyor.*" ifadesiyle metinlerin gereksiz ayrıntılardan arındırılması olarak tanımlamıştır. Bu yorumlar, öz düzenleme stratejisinin yalnızca yapısal değil, içeriksel anlamda da yazının gelişimine katkı sağladığına işaret etmektedir.

"Öz kontrol-öz denetim (f=4)" temasında öz düzenleme, yalnızca yazının düzenlenmesiyle sınırlı kalmayıp öğrencinin kendi öğrenmesini gözlemlemesi ve değerlendirmesi olarak da görülmüştür. Ö17, "*Kendimizi kontrol ediyoruz, yapıp yapmadıklarımızı.*" ifadesiyle yazma

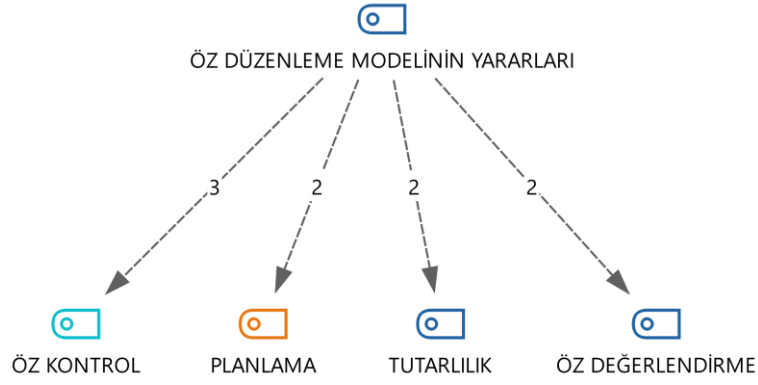
sürecine yönelik öz değerlendirme boyutuna dikkat çekmiştir. Ö22 de benzer şekilde “*Kendimizi kontrol etmek gibi*” sözleriyle bu süreci bireysel denetim olarak tanımlamıştır. Ö14 ise öz düzenlemeyi daha bilişsel bir düzeyde ele almış, “*Hedeflerimize ulaştık mı ulaşamadık mı diye ölçmemize yarayan minik bir test.*” şeklinde tanımlayarak stratejinin öğrencinin kendi ilerleyişini izleme işlevine vurgu yapmıştır. Bu bulgular öğrencilerin öz düzenlemeyi sadece metne değil, kendi öğrenme süreçlerine de yön veren bir kontrol mekanizması olarak algıladıklarını göstermektedir.

“Strateji (f=2)” temasında bazı öğrenciler öz düzenlemeyi açık biçimde bir yazma stratejisi olarak tanımlamış, bilinçli ve planlı bir yazma sürecinin parçası hâline getirmiştir. Ö25, “*Daha iyi yazmak için bir strateji*” ifadesiyle öz düzenlemeyi doğrudan yapılandırılmış bir teknik olarak değerlendirirken, Ö4 de “*Bunun da bir strateji olduğunu düşünüyorum.*” diyerek bu görüşü desteklemiştir.

“Bilişsel hazırlık-zihinsel düzenleme (f=2)” temasında öğrencilerin bazıları öz düzenlemeyi çevresel düzenlemenin ötesinde, zihinsel bir hazırlık ve içeriği düzenleme aracı olarak düşünmüştür. Ö9, “*Zihnimizdeki bilgilerle kâğıttaki bilgileri düzenlemek.*” diyerek öz düzenlemenin bilişsel boyutuna vurgu yapmıştır. Ö24 ise “*Zihnimizi boşaltmamızı sağlar.*” ifadesiyle desteklemiştir.

4.1.2.1.6. Öz Düzenleme Modelinin Yararları Temasına İlişkin Bulgular

Öz düzenleme modelinin yararları teması “Öz düzenleme modelinin yazma sürecinize etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu modelin yazma sürecinizi ve yazılı ürünlerinizi geliştirme açısından size ne tür katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?” sorusu esas alınarak ortaya çıkmış bir tema olup dört kategoriden oluşmaktadır. Öz kontrol, planlama, tutarlılık ve öz düzenleme kategorilerinden oluşan bu temaya ilişkin hiyerarşik ağ modeli Şekil 4:6’da gösterilmiştir.



Şekil 4. 6: Öz düzenleme modelinin yararları

Şekil 4.6'ya göre “Öz kontrol (f=3)” temasında öz düzenleme modelinin bireyin kendi yazma süreci üzerindeki denetimini artırdığı yönünde değerlendirmeler öne çıkmaktadır. Öğrenciler, yazma sürecinde kendilerini kontrol ettiklerini belirtmiştir. Örneğin Ö4, “*Sizin öğrettiğiniz gibi iki kere okuyorum. Yanlışlarım varsa düzeltiyorum.*” diyerek yazı üzerinde bir kontrolden bahsetmektedir. Benzer şekilde Ö17, “*Bu sayede neyi eksik, neyi fazla yaptığımı görebiliyorum.*” cümlesiyle, yazma sürecine yönelik bir kontrol sürecinden bahsetmiştir.

“Planlama (f=2)” temasında öğrenciler öz düzenleme sürecinin yazma sürecini planlama ve yönetme olarak yarar sağladığını ifade etmişlerdir. Ö4, “*40 dakikada 20 cümle yazabileceğimi düşünüyorum. Anahtar kelimeleri, bağlaçlarımı belirliyorum, stratejimi yazıyorum.*” diyerek yazma öncesinde planlama yaptığını belirtmiştir. Benzer şekilde Ö9, “*Ne yapacağıma zihnimde karar verdim ve düzenledim.*” diyerek öz düzenlemenin yazıya başlamadan planlama işlevi taşıdığını dile getirmiştir.

“Tutarlılık (f=2)” temasında öğrenciler, metnlerinin bölümleri arasında daha uygun bağlantılar kurduklarını ve yazının genelinde anlam bütünlüğüne dikkat ettiklerini ifade etmiştir. Ö5, “*Veri bölümünü sonuç bölümüne yazmıyorum. Veri bölümünde ‘bence’ gibi kelimeler kullanmıyorum.*” diyerek metnin türüne ve içeriğine dikkat ettiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö25, “*Öz düzenleme yapmadan yazımı yazdığımda yazım anlaşılır olmuyordu... Kelimeleri düzgün yazmada yardımcı oldu.*” sözleriyle metin bütünlüğünü sağlama sürecine dikkat çekmiştir.

Katılımcıların bir kısmı “öz değerlendirme (f=2)” temasında öz düzenleme sürecini aynı

zamanda yazılı ürünlerine yönelik bir öz değerlendirme aracı olarak görmektedir. Öğrenciler, kendi yazılarını gözden geçirme ve hatalarını fark ederek düzeltme sürecini ifade etmişlerdir. Ö14, “*Yazdığım metni 2 defa okudum. Noktalama hatalarım varsa düzeltiyordum. Başlığı unuttuysam başlığı ekliyordum.*” diyerek kendi ürününü sorgulamıştır. Ö17 ise, “*Neyi güzel, neyi kötü yazabildiğimi görebiliyorum. Ona göre bir şeyler yapıyorum.*” cümlesiyle yazma ürünlerine yönelik öz farkındalık geliştirdiğini ve bu doğrultuda düzenlemeye gittiğini dile getirmiştir.

4.1.2.2. Haftalık Gelişim Sürecine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında haftalık olarak yapılanlara ve araştırmacı günlüğüne, öğretmen günlüğüne ve gözlemlere yer verilmiştir. Ek olarak haftalık gelişim süreci fotoğraflarla desteklenmiştir.

4.1.2.2.1. Birinci Haftaya İlişkin Bulgular

Öğrencilerle tanışma dersi yapıldı. Çalışmanın neden yapıldığı, derslerde neler yapılacağı, ders esnasında ses kayıtlarının alınacağı, ders süresince öğrencilere not verilmeyeceği veya ödev verilmeyeceği üzerine konuşuldu. Bu durumun öğrenciler tarafından memnuniyetle karşılandığı gözlemlendi.

Ders süresince öğrencilere not verilmeyeceğini, ödev verilmeyeceğini söyledim. Bu durum öğrencilerin hoşuna gitti. Akabinde “Cennette miyim?” diyen bir öğrencinin tepkisiyle karşılaştım. Ödev ve not sisteminin olmaması öğrencilerin derse motivasyonunu artırdı. (AG, 13.09.2023)

Daha sonra tartışmacı metin üzerine sohbet edildi. Ancak öğrencilerin bu kavramlara yabancı olduğu fark edildi.

Daha sonra tartışmacı metin üzerine konuştuk. Tartışmak ne demektir, sorusuna bir öğrenci “yüksek sesle kavga etmek” diye cevap verdi. Bu durum öğrencilerin tartışma kavramı hakkında bilgisinin olmadığı yargısına varmamı sağladı. Sonraki haftada öğrencilere “tartışma ve tartışmak” kavramlarını anlatmam gerektiğini anladım. (AG, 13.09.2023)

İlk dersin sonunda veli onam formu (Ek:2) dağıtılıp öğrencilere velilerine imzalatılması

noktasında uyarı yapıldı. İkinci derste ön test formu dağıtıldı. Öğrencilere istedikleri soruyu seçebilecekleri söylendi ve sessiz bir sınıf ortamında ön testi tamamlamaları sağlandı. Formlar toplandıktan sonra dokuz haftanın bu şekilde devam edeceği bu metin türünü öğrenecekleri bu sebeple yazdıkları metinler üzerine endişe etmemeleri konusunda bilgilendirme yapıldı.

4.1.2.2.2. İkinci Haftaya İlişkin Bulgular

Birinci derste öğrencilere tartışmacı metin bilgi formu (Ek:15) dağıtıldı ve öğrencilerin bu metni okumaları istendi. Daha sonra tartışmacı metin öğretimi üzerine hazırlanmış slayt (Ek:31) açıldı. Slayttaki resimlerden hareketle tartışma kavramı ve tartışmacı metin yazma süreci üzerine sınıfta beyin fırtınası yapıldı. Daha sonra tartışmacı metnin ana ve yardımcı birimleri üzerine konuşuldu. Öğrencilerin yazarak vakit kaybetmemeleri için tartışmacı metin birimlerini anlatan bir not kâğıdı dağıtıldı. Öğrencilerin bu not kâğıdını okumaları istendi. Daha sonra bu bölümleri pekiştirmeleri için öğrencilere doğru tartışmacı metin örneği (Ek:11) dağıtıldı. Öğrendikleri tartışmacı metnin birimlerini metin üzerinde görmeleri sağlandı. Daha sonra yanlış tartışmacı metin örneği (Ek:10) dağıtılarak tartışmacı metnin birimleri üzerine tartışmalar yapıldı. İkinci derste öğrencilere yazmaya nasıl başlıyoruz adlı diyagram (Ek:16) dağıtıldı. Sınıfça bu diyagram incelendi ve bu diyagramın nasıl kullanılması gerektiği anlatıldı. Daha sonra tartışma metni planı (Ek:25) dağıtıldı. Bu plan dahilinde öğrendikleri bilgileri kullanarak öğrencilere verilen konu hakkında bir tartışmacı metin yazmaları istendi. Ancak soruyu anlama noktasında zorluk çektiler.

2. ders öğrencilere tartışma metni planı dağıttım ve öğrendiklerini hatırlayarak verilen konu üzerinde tartışmacı metin yazmalarını istedim. Ama soruyu anlama noktasında sıkıntı yaşadıkları düşünüyorum. Gelecek haftalarda yazabilecekleri bir konu seçmeye özen göstereceğim. Bu hafta seçilen konu üzerine yazı yazabileceklerini öngörmüştüm. Ama uygulama süreci bunun tam tersi yönündeydi. Soruyu açıklamama rağmen kimi öğrenciler tarafından soru anlaşılmazken, kimileri benim açıklamalarımın sonrasını anladı. Nispeten sınıfın yalnızca yarısının soruyu anladığı söylenebilir. (AG, 22.09.2023)

Ders sonunda öğrencilerin yazıları toplandı ve öğrenci ürün dosyalarına kondu.

Yazıları okuduğumda karşı iddia, karşı iddiaya destek gerekçesi ve iddiaya destek gerekçesi bölümlerinin anlaşılmadığını gördüm. Gelecek haftalarda bunların üzerinde durup, yalnızca bu bölümlerin yazımını öğretme etkinlikleri yapmam gerekiyor. (AG, 22.09.2023)

4.1.2.2.3. Üçüncü Haftaya İlişkin Bulgular

Geçen haftaki ders tekrar edildikten sonra tartışmacı metnin bölümleri kısaca hatırlatıldı. Önce veri bölümünde olması gerekenleri ve veri bölümü yazarken yapılabilecek şeyler öğrencilere anlatıldı.

Veri bölümünde ne yapıyoruz, sorusunu sınıfa yönelttim. Olayın başlangıcını anlatıyoruz, konuya giriş yapıyoruz, soruyu söylüyoruz, iddia ve karşı iddia hakkında bilgi veriyoruz, ne hakkında bir yazı olacağını anlatıyoruz gibi cevaplar aldım.

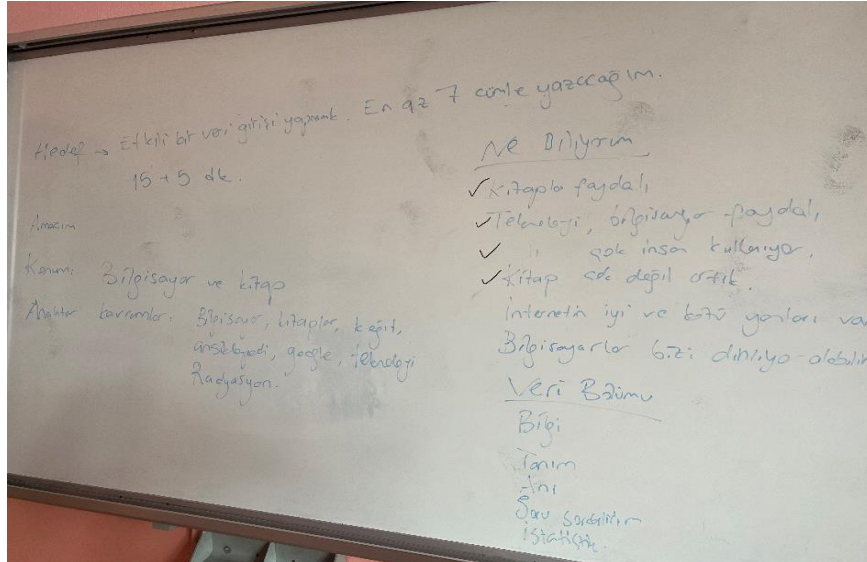
Veri bölümünün nasıl oluşturulacağı üzerine konuştuk. Geçen haftaki yazılarında en çok soru sorarak oluşturulan veriyi gördüğümü belirttim. Bunun gibi farklı cevaplar bekledim. Tanımlama, anı anlatma ve sayısal verilerden yararlanma gibi farklı yolların olduğunu tahtaya yazdım, örnek metin üzerinden inceleme yaptık. Öğrencilerle kısa bir şekilde bazı nesneleri (cep telefonu, kalem, buzdolabı, kitap) tanımladık. (AG, 29.09.2023)

Geçen haftaki yazma performansı göz önüne alarak model olma stratejisi ile öğrencilere örnek bir veri bölümü yazıldı. Burada sesli düşünme tekniği kullanıldı. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli bu haftadan itibaren kullanılmaya başlandı.

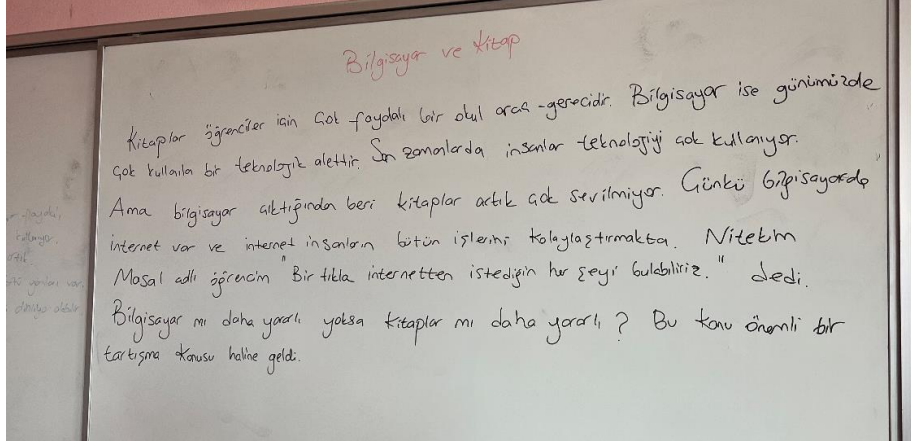
Şu şekilde model olundu: “Yazmaya başlamadan önce etrafımı toplamalıyım ve dikkatimi yazıma vermem gerekiyor. Şimdi telefonumu ve diğer eşyalarımı uzaklaştıracağım. Hedefim olmalı. Benim hedefim, en az yedi cümle olan bir veri bölümü yazmak. Önce konumu belirlemem gerekiyor. Düşünmeliyim. (Öğrencilerden örnek konu istendi.) Peki bu konu hakkında ne biliyorum diye kendime sordum. Konuyu geliştirmem gerekiyor. Sadece bir cümle yazamam, bunu herkes biliyor, nasıl geliştirebilirim? Önce bildiklerimi tahtanın bir köşesine yazayım, belki aklıma farklı şeyler gelir. Bu bir cümle, kavram ya da kelime grubu olabilir. Peki nelerden bahsetmem gerekiyor? Veri bölümünde, en önemli konu ne olabilir acaba diye kendi kendime konuşmaya devam ettim. Tahtanın bir köşesine bahsedeceğim

konuları yazdım. En sonunda belirlenen konu için kaç dakika süremın olması gerektiğine karar verdim. Ödülüm -eğer istediğim şekilde amacıma uygun bir yazı yazarsam- bir bardak çay içeceğim eğer amacıma ulaşamazsam yazımı düzelterceğim, yeniden okuyacağım, kendime ek süre vereceğim, arkadaşımından yardım alacağım.”

Daha sonra tahtanın bir kısmını taslak diğer kısmını ise metin yazacağım sayfa olarak tasarladığımı söyledim. Taslak kısmında öz düzenleme yapmam gerektiğini, nasıl yapılacağını gösterdim. Öğrencilerden yardım alarak “Bilgisayar ve Kitap” adlı bir veri bölümü yazdım. Konuyu öğrencilerden istedim. Taslak bölümünde konu, amaç, hedef, süre, anahtar kavramlar, ne biliyorum, veri bölümünde ne yapmam lazım, çevreyi düzenleme gibi ön düşünme aşamasında olması gereken aşamaları öğrenciler izlemiş oldu. Yazımı yazarken Türkçenin yazım kurallarına dikkat ettiğimi, tahtayı sayfa gibi düşündüğümü bu sebeple düzenli yazdığımı göstermiş oldum. Nitekim bugünkü derste öğrencilerin hepsi yazılarını Türkçenin yazım kurallarına ve sayfa düzenine dikkat ederek oluşturdu. Sadece bir kişi başlık yazmayı unuttu. Ek olarak öğrenciler bu hafta daha rahat yazı yazdıklarını ve önümüzdeki hafta da bu şekilde olmasını istediler. Sınıfa dağıtılan kavram haritası, kontrol listesi vs. gibi kâğıtların ilgilerini çektiğini söylediler. (AG, 29.09.2023)



Şekil 4. 7: Sınıf resimleri 3. hafta



Şekil 4. 8: Sınıf resimleri 3. Hafta (2)

Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin üç aşaması öğrencilere model olunarak gösterilir. Araştırmacının yazma sürecinde yaptığı her şeyi öğrencilerin de yapması istendi. Öğrenciler ikinci derste belirledikleri konu hakkında tartışmacı metin yazdılar. Yazmaya başlamadan önce öz düzenleme hazırlıklarım adlı bir yazma planı oluşturdular. Öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra öz değerlendirme rubriği ve kontrol listesini (Ek:20) yaptılar. Ders saatinin az olması sebebiyle rubrikte tek ölçüte yer verilmiştir. Bilinçli olarak rubrikte puan yazılmadı. Öğrencilerin okumadan beş puan olarak işaretleme yapmamaları için çeşitli figürler kullanıldı.

4.1.2.2.4. Dördüncü Haftaya İlişkin Bulgular

Derse başlamadan önce geçen hafta öğrencilerin yazdıkları veri bölümü hakkında geri dönütler verildi. Slogan cümlelerinin olmaması gerektiği, tavsiye olmaması ve bence, bana göre gibi ifadelerle veri bölümünde yer verilmemesi gerektiği ifade edildi.

Öğrencilerin yazılarındaki veri bölümünün genel sorunu iddia bölümü ve sonuç bölümüne dâhil olacak cümlelere yer vermeleridir. Sık sık “bence” gibi öznel ifadeler, taraf tutan ya da bilgi vermekten uzak cümleler, öneri cümleleri olan yazılar vardı. Bu konu üzerinde sıklıkla öğrencilere hatırlatıcı etkinlik yapmam gerekiyor. (AG, 29.09.2023)

İyi düzeyde olan birkaç yazı sınıfta okundu. Veri bölümünde ne olması gerektiği tekrardan hatırlatıldı. Yazılarda sayfa düzenine ve Türkçenin yazım kurallarına dikkat etmeleri gerektiği vurgulandı. Öğrencilere düşünceyi geliştirme yolları kavram haritası (Ek:14) ve

bağlantı ifadeleri tablosu (Ek:13) dağıtıldı. Bu tablo ve kavram haritası üzerinden sınıfta beyin fırtınası yapıldı. Tartışmacı metin birimlerinin neler olduğu soruldu. Bu haftanın konusunun iddia ve karşı iddia bölümlerinin olacağı söylendi. Geçen hafta bu bölümler kavranmamıştı.

Öğrencilerin daha önceki yazılarında karşı iddiayı anlamamışlardı. Karşı iddiayı destek gerekçesinde ise “Karşı iddiayı savunamam, o zaman kaybederim.” gibi bir düşüncenin hâkim olması sebebiyle bu kavramlar arasındaki fark üzerinde durmak istedim.

Karşı iddiaya destek gerekçesi kavramının karşı iddiayı savunmak olmadığını, onlara yardım etmek için öneri sunmak, delil sunmak olmadığını “Başkaları karşı iddiayı savunurken ortaya ne koymuş?” bu bölümün bu açıklamaları içermesi gerektiğini söyledim. (AG, 6.10.2023)

Kullanılacak stratejiler (ESOP ve GERB) öğrencilere anlatıldı. İkinci derste iddia ve karşı iddia bölümleri hakkında bilgiler verildi. Yardımcı öğeler olan destek gerekçeleri hakkında örnek paragraflar okunarak üzerinde konuşuldu. Akabinde bazı iddia ve karşı iddia bölümleri okunarak öğrencilerin bu bölüme aşina olmaları sağlandı.

İddia ve karşı iddia üzerine örnek konular verildi. Hangi konunun iddia hangi konunun ise karşı iddia olabileceği balık kılıcı diyagramı (Ek: 21) üzerinde uygulandı. Bu sayede soruyu anlamak ve soruya nasıl yaklaşımları gerektiği öğrencilere kavratıldı. Böylece yazılarını yazarken zihinlerinde bir plan şekillenmesi sağlandı. Televizyon ve Çocuk Gelişimi adlı bir metin ve ilişkili çalışma kâğıdı (Ek:12) dağıtıldı. Bu çalışma kâğıdında doğru yazılmış tartışmacı metin örneği yer almaktadır. Bu çalışma kâğıdında iddia, iddiaya destek gerekçeleri, karşı iddia ve karşı iddia gerekçeleri, düşünceyi geliştirme yolları ve bağlantı ifadeleri başlıklarından oluşan bir tablo yer almaktadır. Öğrencilerden bu metni okumaları ve doldurmaları istendi. Bu çalışmayla öğrencilerin metin öğelerini fark etmeleri ve kendi metinlerinde de kullanabilmeleri için örnek olması amaçlandı. Çünkü birçok öğrenci yazmaya nasıl başlayacağını bilemiyor ya da doğru bir metin ile karşılaşmamış olduğu için o metin türünde uygun metinler yazamıyor.

4.1.2.2.5. Beşinci Haftaya İlişkin Bulgular

Geçen hafta yapılan balık kılçığı diyagramı etkinliğinin cevapları sınıfta değerlendirildi. İyi olarak nitelendirilen cevapların neden iyi olduğu üzerine tartışıldı.

Derse başlamadan önce geçen hafta yapılan balık kılçığı diyagramı etkinliği üzerine öğrencilere geri bildirimde bulundum. Sınıfın yarısı okumamı isterken diğer yarısı istemedi. Ama iyi örnekleri görebilmeleri için okumamı isteyen öğrencilerin yazılarını okudum. İyi yazılmış cümleleri öğrencilerle paylaştım ve isimlerini söyledim. Sonra öğrenciler benim yazımı da okuyun gibi cümleler söylemeye başladı. Sonuç olarak sınıfın büyük bir kısmının yazısını okudum. Olmaması gereken şeyleri sınıfta belirttim. Örneğin tek kelimelik cümle yazmamaları gerektiği, önce iddiayı belirtmeleri gerektiği sonra iddiaya destek gerekçesi sunmaları gerektiğini, karşı iddia yazmayan öğrenciler için iyi bir tartışmacı metin yazmak için karşı iddianın ne olduğunun söylenmesi gerektiğini vurguladım. (AG, 11.10.2023)

Daha sonra akıllı tahtadan balık kılçığı diyagramı açıldı ve araştırmacı ben öğrenci olsaydım bu diyagramı nasıl doldururdum diye sesli düşünerek ve geçen haftaki bilgileri tekrar ederek soruları kendimce cevaplamaya başladım. Bu sayede hem öz düzenleme becerileri öğrencilere hatırlatıldı hem de tartışmacı metnin birimlerinin içeriğinin ne olması gerektiği anlatılmış oldu. Bağlantı ögeleri listesine bakarak cümleler nasıl zenginleştirilebilir diye sesli düşünüldü. Bazı bağlantı ögeleri cümlelere eklendi. Öğrencilerin fikrini alıp onlardan da bu şekilde cümleler kurması ve sesli düşünme yolunu kullanmaları konusunda telkinlerde bulunuldu. Ek olarak geçen hafta yapılan Televizyon ve Çocuk Gelişimi adlı çalışma kâğıdı sınıfta cevaplandırıldı. Ben olsaydım bunu nasıl yapardım, ben bu çalışmada nasıl düşünürdüm gibi sesli sorular sorularak çalışma öğrenciler için yeniden yapıldı.

yaramayacak olarak düşünüyörlarmış. Ama bugünle kıyasladıklarında fikirlerinin değıştiğini, önemli bir konu olduğunu düşündüklerini ifade etmişler. Öğrencilerin neredeyse hepsi ders sürecinden ve ders işlenişinden memnun. (AG, 11.10.2023)

4.1.2.2.6. Altıncı Haftaya İlişkin Bulgular

Birinci derste öğrencilere çürütme gerekçesi, koşullu kabul, sonuç bölümü öğretildi. Gerekli bilgiler öğrencilere aktarıldıktan sonra sonuç bölümünde olması gereken bağlantı öğeleri üzerinde duruldu. İddiadan vazgeçilmemesi gerektiği koşullu kabul olsa bile iddiadan ödün verilmemesi üzerinde ısrarla duruldu. Sonuç bölümü diğer bölümlerin bir özeti mahiyetinde olduğundan dolayı konunun toparlanması ve nihai bir cümle ile amacın karşı tarafa aktarılması gerektiği üzerine öğrencilere bilgi verildi. Çürütme gerekçesinin ise yazıda yer almasının yazının niteliğini artıracak hususunda önem arz ettiğı vurgulandı.

Koşullu kabul üzerine detaylı bilgi verdim. Çünkü bazı öğrenciler soruyu okuduktan sonra hangi tarafı tutacağına (iddia- karşı iddia) karar veremiyor ve koşullu kabul yazarak tartışmacı metin yazdıklarını zannediyorlar. Oysaki tartışmacı metinde koşullu kabul yardımcı unsurdur ve her yazıda olması gereken bir unsur değildir. Olmazsa olmaz bölüm sonuç bölümüdür. Öğrenciler tartışmacı metinlerinde koşullu kabule yer verip sonuç bölümüne yer vermiyor. Bu konu üzerinde durdum. Sonuç bölümünü yazarken nasıl yazacaklarını bu bölümünün ne içereceğini anlattım. İddialarını yinelemeleri gerektiğini vurguladım. Yazılarında kullanabilecekleri bağlantı öğelerini tahtaya yazdım. (AG, 18.10.2023)

Daha sonra örnek sonuç cümleleri tahtaya yazıldı. Türkçenin yazım kurallarına, noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerektiği konusunda uyarı yapıldı. Öğrencilerin önce öz düzenleme hazırlıkları şemasını (Ek:28) doldurması istendi. Sonra zihin haritasıyla yazacaklarını planlıyorum şemasını doldurmaları istendi.

Daha sonra zihin haritası kâğıdını dağıttım. Öğrencilerin yazacakları tartışmacı metinlerinde iddia, karşı iddia, sonuç vb. bölümlerinde neler olacağını yazacakları bir şema. Öğrenciler burada sonuç bölümünü doldururken zorlandılar. Çünkü “Daha yazımı yazmadım, sonuç ne olacak bilmiyorum.” gibi ifadeler duydum. Ben de onlara “Yazılarını şu an planladıklarını, aşağı yukarı yazısında hangi sonuca

varacaklarını tahmin etmelerini ve iddiaları dışında bir sonuç olmamasını” söyledim. Yazı planlama aşamasında tahmin ve öngörünün olması gerektiğini gelecek hafta anlatmam gerekiyor. (AG, 18.10.2023)

Daha sonra öğrencilerden bu iki kâğıdı doldurduktan sonra yazılarını yazmaya başlayabilecekleri söylendi. Yazılarını bitiren öğrencilere öz değerlendirme formu ve kontrol listesi (Ek:23) dağıtıldı. Öğrencilere verilen kâğıtta “Dostluklar bir ömür sürer mi yoksa bir gün biter mi? Kimi insanlar dostluğun ebediyen süreceğini düşünüyor. Kimi insanlar da çok iyi bir dostta olsa er ya da geç bir gün dostluğun bitebileceğini savunuyor. Siz bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz? Tartışmacı metin yazınız.” sorusuna uygun bir tartışmacı metin yazmaları istendi. Bu haftadan itibaren artık öğrenciler tartışmacı metnin bütün öğelerini öğrenmiş oldular. Bunun yanında tartışmacı metin yazma stratejilerini ve öz düzenleme sürecini nasıl yöneteceklerini uygulamalı olarak gördüler.

Öğrencilerin verdikleri kâğıtları kendi içinde değerlendirdiğimde 2-3 öğrenci dışında öğrencilerin kâğıtlar arasında tutarlı davrandıklarını gördüm. Örneğin cümle sayısı, iddiasını yazdığı kâğıt, yazılarını yazdıkları kâğıdı tutarlı. Fakat öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri ölçme kâğıdı için bazı istisnalar var. Kimi öğrencilerin yazıları tüm bölümleri içeriyor fakat rubrikte böyle bir bölüm yazmadığını düşünmüş. Ama bu tür öğrenciler sınıfta çok yok. Fakat yazdıkları bölümleri bilip bilmedikleri üzerine bir uyarı yapmam gerekiyor. Örnek olarak strateji kullanmadığını, çevresini düzenlemediğini, Türkçeyi doğru kullanmadığını, noktalama işaretlerini doğru kullanmadığını düşünüyor. Bu sebeple kontrol listesinde bunları işaretlememiş. Bu bağlamda öğrencinin kendinin farkında olması (eksiklerini ya da yapabildiklerini bilmesi) iyi bir unsurdur. (AG, 18.10.2023)

Bu haftadan sonraki çalışmalarda çeşitli yazma çalışmaları yapılarak öğretmen artık rehber konumunda öğrencinin daha çok aktif olacağı uzun yazma çalışmaları yapılmaya başlandı.

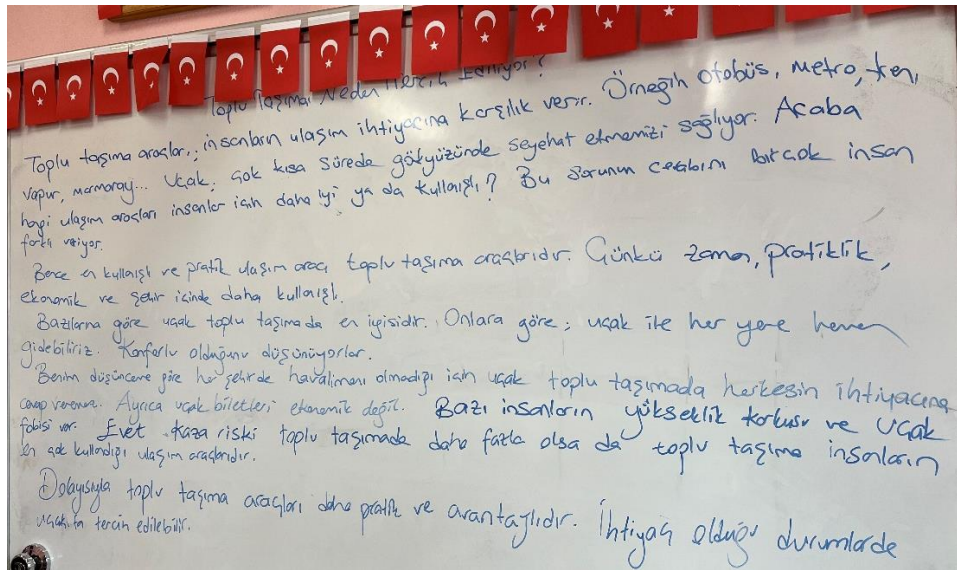
Öğrencilere önümüzdeki hafta (7. hafta) grup olarak yazı yazıp yazamayacaklarını sordum. Öğrenciler buna çok sevindi. Grup arkadaşlarını kendileri kurmak istedi. Herkesin 2 kişi olarak grup kurmasını istedim. Sınıf mevcudundan dolayı bir grup 3 kişi olarak belirlendi. Hangi konuda tartışmacı metin yazmak istediklerini sordum. Tahtaya örnek konular yazdım ve öğrencilerden de örnek konu istedim. Fakat

öğrencilerin bir kısmı bu konuları istemedi. Kendileri bir konu belirleyeceklerini söylediler. Otomobil mi motosiklet mi, gibi bir tartışmacı metin yazmak isteyen bir grup vardı. Onların da konusunu kabul ettim. Gerekli yerlerden, internetten araştırma yapmalarını söyledim. Gelecek hafta öğrencilere okulda grup arkadaşıyla yazı yazacaklarını ve hazırlıklı olmalarını söyledim. (AG, 18.10.2023)

4.1.2.2.7. Yedinci Haftaya İlişkin Bulgular

Birinci derste geçen haftaki yazılar hakkında geri bildirimde bulunuldu. Öğrencilere yapmamaları gereken şeyler hatırlatıldı. Örneğin soru eki olan mı ayrı yazılır, cümle içinde özel isim dışında büyük harf kullanmamalıyız, soru cümlelerinden sonra soru işareti kullanmalıyız, veri bölümünde bence bana göre gibi ifadeler olmaz, sonuç bölümünde bir karara varmış olmalıyız, çürütme gerekçesi bölümünde düşünceyi geliştirme yollarına başvurmalıyız gibi. Örnek olması için belirlenen bir konu üzerine tahtaya bütün bölümlerin olduğu bir tartışmacı metin yazıldı. Yazarken araştırmacı sesli düşünme tekniğini kullandı ve tartışmacı metnin bölümleri hakkında geçen hafta öğrenilen bilgiler hatırlatıldı.

İlk derste geçen haftaki yazıların değerlendirmesini yaptık. Öğrencilerin yazılarındaki hataları söyledim. Daha sonra belirlediğim konu hakkında (Toplu taşıma mı daha iyi uçak mı daha iyi?) öğrencilerden de yardım alarak bütün bölümlerin olduğu bir tartışmacı metin yazdım. Çürütme gerekçesi ve koşullu kabulün ne olduğu üzerine yazarken tartıştık. (AG, 25.10.2023)



Şekil 4. 10: Sınıf resimleri 7. hafta

Öz düzenleme, hazırlık yapma ve kendini değerlendirme öğrenciler karşısında objektif olarak yapıldı. Bunun yanında öğrencilerden de bu şekilde kendilerini objektif bir şekilde değerlendirmeleri ve sesli düşünme yoluyla yazmaları istendi. İkinci derste ise grup arkadaşı ile kendi belirledikleri ve araştırma yaptıkları bir konu hakkında belirli bir süre içinde bütün bölümleri yazmış olarak yazılarını bitirmeleri istendi. Öğrencilere sayaç olduğunu söyleyerek belirli bir sürede kendilerini ve yazılarını düzenlemeleri gerektiği söylendi. Kalan dakikada öğrencilerin yazıları değerlendirmesi için kullanıldı.

2. derste öğrenciler grup arkadaşlarıyla belirledikleri konu hakkında bir tartışmacı metin yazdılar. Bazı öğrenciler üçlü grup olmak istedi. Bu konuda onları sıkmadım. Sınıfta sadece 1 öğrenci tek başına yazmak istedi. Öğrencilere geçen hafta konu belirlemelerini ve bu konu hakkında araştırma yapmalarını istemiştım. Bu görevi neredeyse sınıfın yarısı yerine getirirken diğer yarısı getirmemişti. Kimileri konu belirlememişti. Bazı öğrenciler sınıfta arkadaşıyla konuşarak konularını belirledi. Diğerleri ise geçen hafta belirlediği konuyu yazdı. Araştırma yapan öğrencilerin yazıları daha nitelikliken, araştırma yapmadan anlık belirlenen konulardaki yazıların niteliğinin düşük olduğunu fark ettim.

Kimi öğrenciler verilen görevi önemseyip günlerce araştırma yapmış. Konuya hâkimlerdi ve yazıları uzundu. Çıktı alıp içinden gerekli yerleri kullanmak isteyen öğrenciler vardı. Buradan hareketle öngörü aşamasının yazma sürecinde olmazsa olmaz bir aşaması olduğu sonucuna vardım.

Sınıfta sadece 3 grup yazılarını 20 dakikada bitirdi. Diğerleri zamana yetişemedi ya da yazma sürecini tam planlayamadı. Ama zaman yetmese de yazıların genel itibarıyla iyi olduğunu söyleyebilirim. Yazma sürecinde her grubu kontrol ettim, ara ara yazılarını okuyup dönüt verdim. Bazı bölümleri değiştirmeleri gerektiğın söyledim.

Birkaç öğrenci hâlâ karşı iddia yazarken sıkıntı yaşıyor, karşılıklı konuşmaya benzeyen bir yazıyla karşılaşıyorum. Bu sayı çok yok.

Öğrenciler yazma sürecinde bölümleri kendi içinde ayırıp “Burayı sen yaz, burayı da ben yazacağım” şeklinde grup gibi görünen ama birbirinden bağımsız bir yazma sürecini başlatmaya çalıştılar. Bunu fark edince sınıfa “Her bölümü grup üyelerinin ortak yazacağını, hepsinin düşüncesiyle ortak cümlelerin olmasını istiyorum.” şeklinde uyarıda bulundum. Daha sonra öğrenciler bu davranışlarını değiştirdiler. (AG, 25.10.2023)

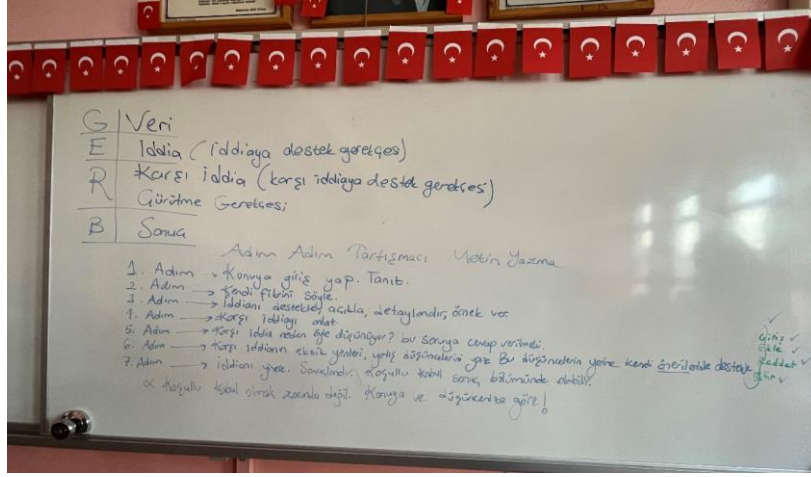
Gelecek hafta için farklı bir etkinlik isteyip istemedikleri soruldu. Buna göre öğrencilerle birlikte gelecek hafta için birlikte plan yapıldı. Bu haftaki etkinliğin temel amacı Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’nin birinci aşamasını yani öngörü aşamasını öğrencilerin gerçekleştirmesi (konu hakkında araştırma yapmak, konu belirlemek) performans aşamasında metin türüne ve konuya uygun yazı yazması ve son aşama olan yansıtma aşaması kendilerini arkadaşları ile değerlendirmesi ve olumsuzlukları kendilerine değil konuya ya da sürece atfetmesi beklendi. Örneğin zor bir konu seçmişim, sınıfta gürültü vardı, çok araştırmadım, arkadaşımın yazmak zordu, tek başıma daha güzel yazardım... Yazma sürecinde bütün öğrencilere geribildirim sağlandı.

4.1.2.2.8. Sekizinci Haftaya İlişkin Bulgular

İlk derste grup yazılarının değerlendirmesi yapıldı.

İlk ders öğrencilerin geçen hafta grup olarak yazdıkları yazıların değerlendirmesini sınıfça yaptık. İyi yazılmış yazıların neden iyi olduğunu anlattım. Yazıları sesli okurken beğendiğim cümleleri belirttim. Yazar acaba ne düşünüyor, gibi cümleler kurarak öğrenciler ellerine kalem aldıklarında kendilerinin bir yazar olduğunu hatırlamalarını istedim.

Geliştirilmesi gereken yazılar için de değerlendirilmelerde bulundum. Örneğin bu cümle yerine “...” şeklinde yazsaydın harika olurdu. Bu şekliyle yarım görünüyor. İddiaya destek gerekçesi bölümünde öğrenciler genellikle örnek verdikten sonra o örnekleri açıklamıyor. Öğrencilere verilen örneklerin de açıklanması gerektiğini hatırlattım. Daha sonra teneffüste tahtaya “Adım Adım Tartışmacı Metin Yazma” için bazı maddeler yazdım. Tartışmacı metnin bölümlerini ve GERB stratejisinde hangi basamağa denk geldiğini küçük bir tabloda gösterdim. (AG, 1.11.2023)



Şekil 4. 11: Sınıf resimleri 8. hafta

İkinci derste öğrencilere dil öğrenme yaşı kaç olmalı sorusu yöneltildi. Bir insan kaç tane dil bilebilir? Bu soru üzerine beyin fırtınası yapıldıktan sonra öğrencilere YouTube üzerinden üç tane haber videosu izletildi. Öğrencilerin bu videolardan hareketle dil öğrenme yaşı ve zamanı kaç olmalı üzerine bir tartışmacı metin yazmaları istendi. Yazma sürecinde rehberlik sağlandı. Tahtaya GERB stratejisi ve açıklamaları yazıldı. Bu bölümlerde neler yapacakları hatırlatıldı ve sessiz bir ortam sağlandı.

Bir öğrenciden dakika tutmasını istedim. Öğrenciler dakika tutulduğunu öğrendikten sonra sayfaya yazdıkları dakikayı değiştirdiler. Bu da kendilerini gerçekten düzenlemeye çalıştıklarının bir göstergesi olabilir. Yazılarını yazarken daha önceden dağıttığım notlardan yararlandıklarını gözlemledim. Örneğin bağlantı ögeleri, tartışmacı metin bilgi şeması. (1.11.2023)

Öğrencilerin yazılarını yazarken videolardan öğrendikleri bilgileri kullanabilecekleri vurgulandı. Öğrencilere eski bilgilerini yazılarında uygun bir dil kullanarak yer verebilecekleri belirtildi. Öğrenciler yazılarını bitirdikten sonra kendilerini değerlendirecekleri kontrol listesi ve rubrik (Ek:24) dağıtıldı. Bunun yanında öğrencilerin öz düzenleme sürecinde kaç dakika, kaç cümle, hangi strateji ve hangi anahtar kavramlar gibi bazı temel şeyleri belirlemeleri ve kendilerine uygun bir plan çıkarmaları noktasında kâğıtta bazı boşluklar bırakıldı.

4.1.2.2.9. Dokuzuncu Haftaya İlişkin Bulgular

Öğrencilere tartışmacı metin yazma formu son testi (Ek:4) dağıtıldı. Bunun bir sınavı olmadığı söylendi fakat sınavdaki gibi bir ciddiyetle tartışmacı metin yazmaları gerektiği vurgulandı. Bu formun bir ders içi etkinlik olmadığı seviyelerini görmek için oluşturulmuş bir test olduğu söylendi. Bu yüzden öğrencilerin derste öğrendiği bilgileri hatırlamaları ve ona göre bir metin yazmaları gerektiğinin altı çizildi. Son testler toplandıktan sonra zayıf, orta ve iyi grubu temsil eden öğrencilerle (Sınıf öğretmeni Ayşe Hanım belirledi.) kütüphanede toplanarak kişisel bilgi formu doldurulduktan sonra odak grup görüşmesi yapıldı.

Öğrenciler bir ders süresinde son testlerini tamamladılar. Sonraki derste sınıf öğretmeninin ve diğer öğretmenlerinde fikirleri alınarak genel olarak derslerdeki başarılarına göre zayıf, orta ve iyi düzeyde toplam 9 öğrenciyle odak grup görüşmesi gerçekleştirdim.

Sessiz bir ortam olması için okulun kütüphanesini kullandım. Önce öğrencilere kişisel bilgi formu dağıttım. Formu doldurduktan sonra ses kaydı alınacağının bilgisini verdim. Odak grup görüşmesi bir ders saati kadar sürdü. Öğrenciler daha önce bu tür bir şeyle karşılaşmadıkları için kısaca açıklama yaptım. Neden burada oldukları, ne tür sorular soracağımı, neden ses kaydının alındığı vb. soruları cevapladım.

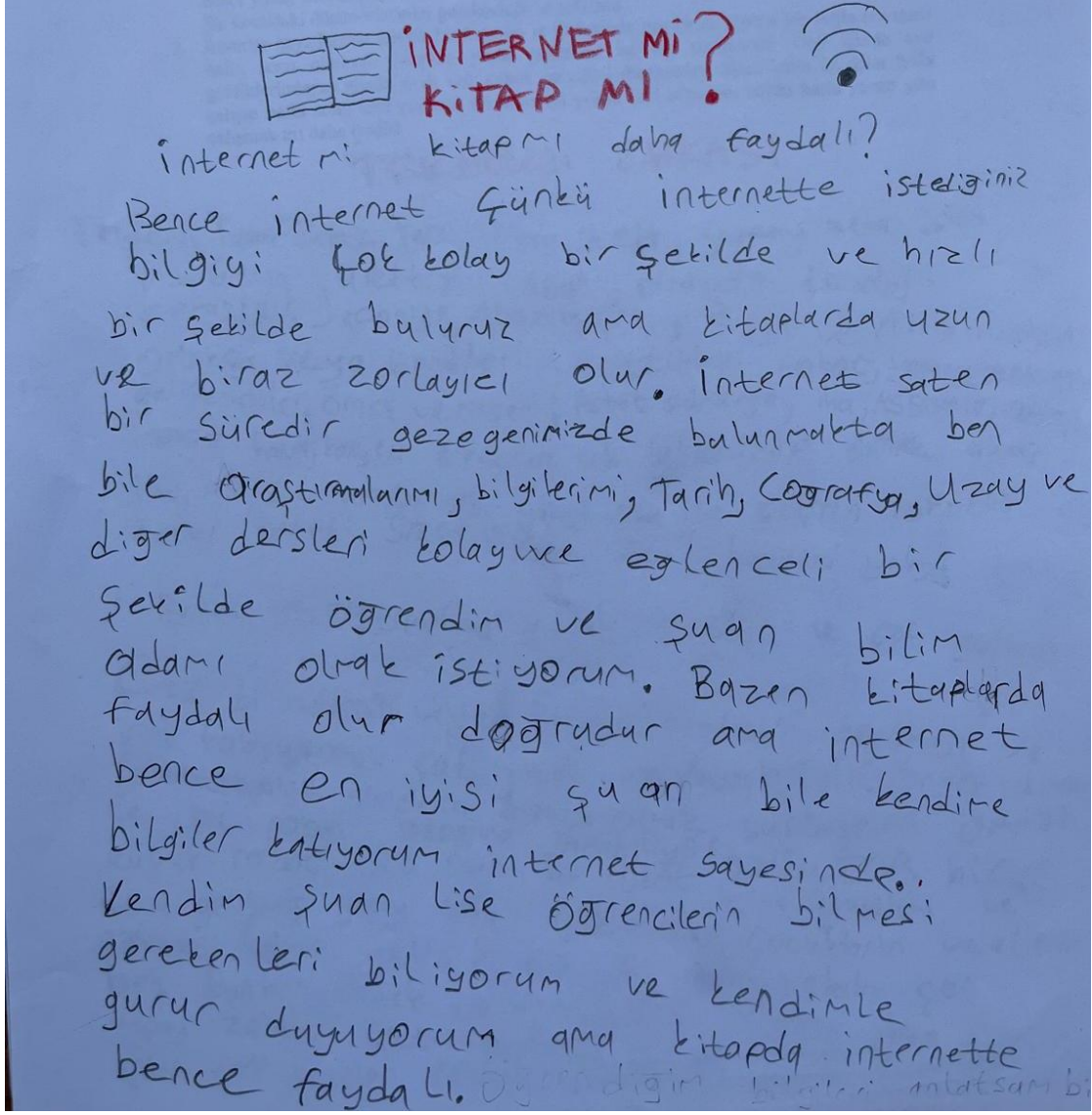
Öğrencilerle sohbet etme esasına dayandığımı bu sebeple cevap verirken gönül rahatlığıyla objektif olabileceklerini söyledim. Olumsuz cevap verme gibi durumların olmasının normal olabileceğini ifade ettim. (AG, 8.11.2023)



Şekil 4. 12: Odak Grup Görüşmesi

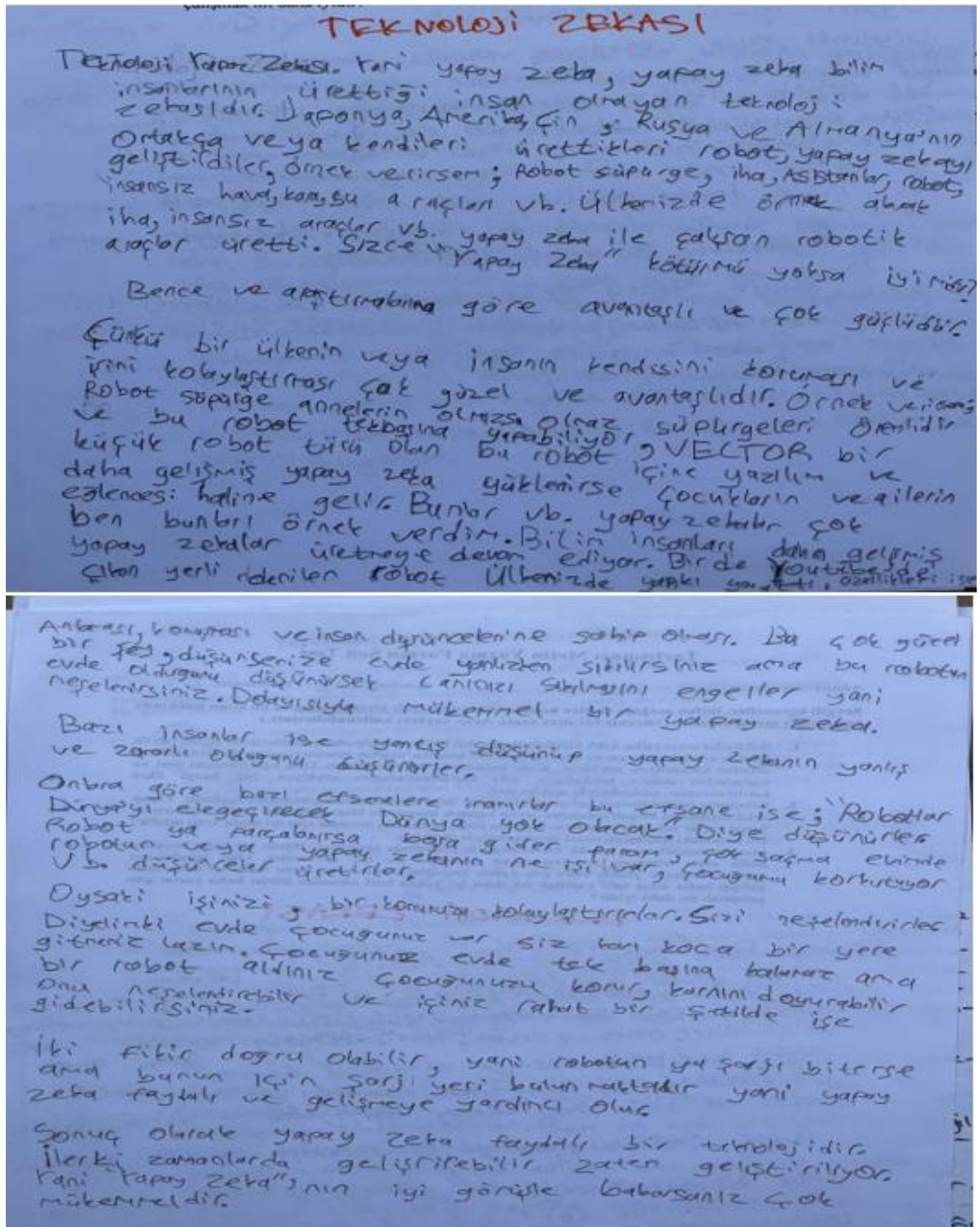
4.1.2.3. Öğrenci Yazılarının Değerlendirilmesi

Bu bölümde, odak grup görüşmesine katılan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde zaman içinde meydana gelen değişim, ön test ve son test verileri üzerinden incelenecektir. Öğrencilerin başlangıç düzeylerini yansıtan ön test yazımları ile uygulama süreci sonrasında ortaya koydukları son test yazımları karşılaştırmalı olarak değerlendirilecek; bu süreçte yazı kalitesinde gözlemlenen gelişmeler ve değişimlerin niteliği analiz edilecektir. Böylece, uygulanan öğretim sürecinin öğrenci yazılarına etkisi somut verilere dayalı olarak ortaya konulacaktır.



Şekil 4. 13: Öğrencilerin yazıları Ö4 ön test

Ön test yazısında, veri bölümüne yer verilmediği; yalnızca iddia ve koşullu kabul bölümlerinin bulunduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, tartışmacı metnin diğer yapısal birimlerinin yazıda yer almadığı, ayrıca metin içerisinde konu bütünlüğünü zedeleyen ve ana fikirle doğrudan ilişkili olmayan ifadelerle rastlandığı belirlenmiştir.



Şekil 4. 14: Öğrencilerin yazıları -Ö4 son test

Ön testte yer almayan bazı bileşenlerin bu metinde yer aldığı gözlemlenmiştir. Özellikle veri bölümünün daha kapsamlı bir biçimde ele alındığı; iddianın gerekçelendirilmesi, örneklerle desteklenmesi ve karşı iddiaya yer verilmesi gibi öğelerin metne dâhil edildiği belirlenmiştir. Ön test yazısıyla karşılaştırıldığında, metnin hem uzunluk açısından daha gelişmiş hem de

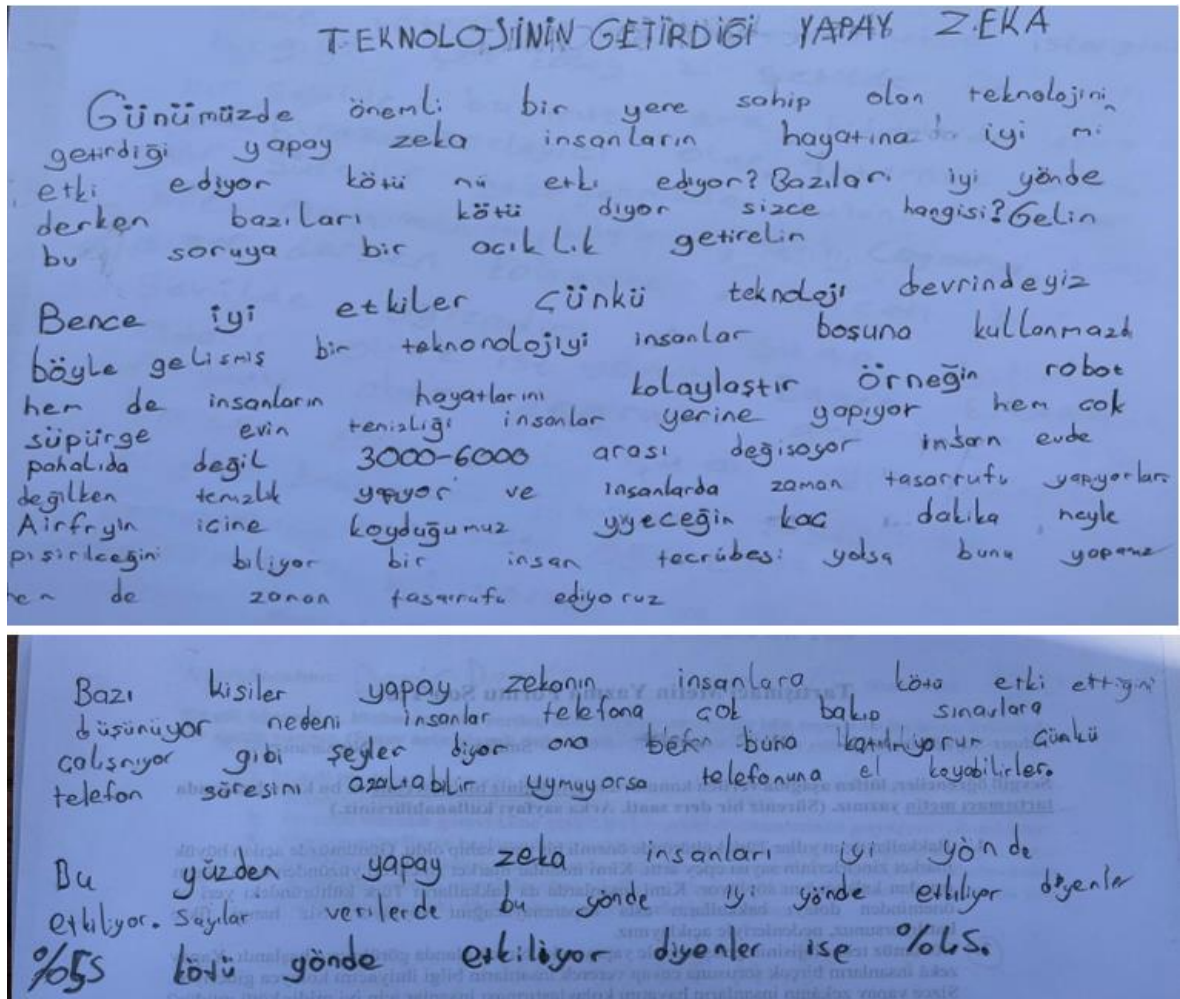
içerik bakımından daha ayrıntılı olduğu dikkat çekmektedir.

Ebeveyn / Kontrolü Önemli

Bence liseye başlamadan ebeveyn kontrolünde bakılabilir, eğer ebeveynlerinin dediklerini dinlemiyorsa verilmemeli. Liseye başladıktan sonra bence 2-3 saat bakabilir fakat ders notlarını ve derste başarılarını düşürüyorsa 1 saat ya da 1 buçuk saate azaltılabilir. Bu süre sınav döneminde ya da önemli konularda azaltılırsa daha iyi olur. Ben 6. sınıftayım ve okul daha yeni başladı. Ben okuldan 3.40'da çıkıyorum sonrada 4.30'ya başlayan dershaneye gidiyorum. Dershane 6'da veya 6.50'de biter. Eve geldiğimde biraz dinlenip yemek yiyorum sonra okulda ve dershane de işlediğiniz konuları tekrar ediyorum. Daha sonra ödev varsa ödevlerini yapıyorum. Sonra Mağ varsa mağı izleyip yoksa gnet mi yapıp babamın kontrolünde 30 saat ya da 1 saat telefon bakıp 30 sayfa kitap okuyup, dışımı fırçalayıp yatıyorum.

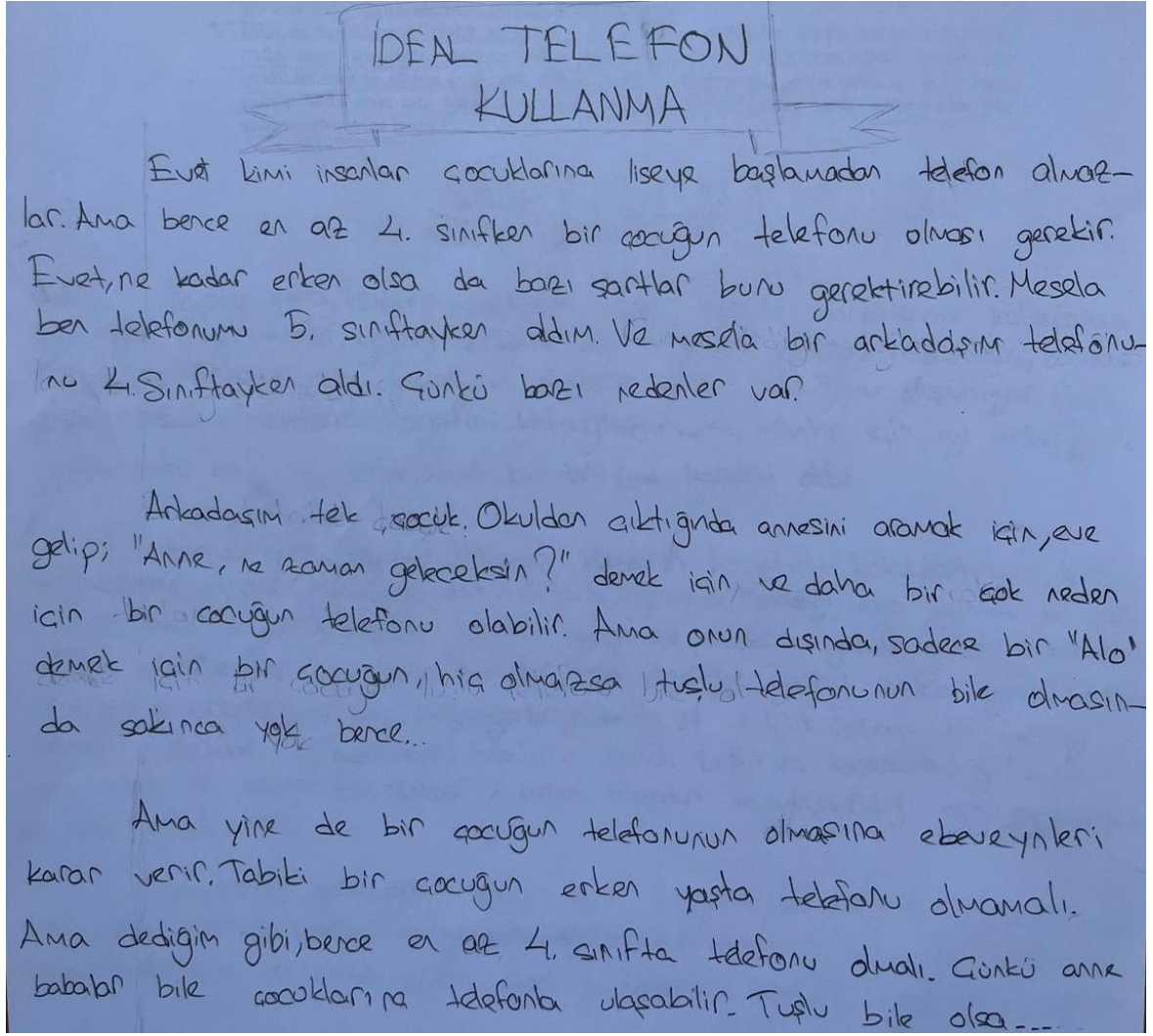
Şekil 4. 15: Öğrencilerin yazıları -Ö5 ön test

İlgili yazıda veri bölümüne yer verilmediği, metnin doğrudan iddia bölümüyle başladığı ve bu iddiaya destek gerekçesi sunulduğu gözlemlenmiştir. Ancak, tartışmacı metnin yapısal bütünlüğünü oluşturan diğer temel birimlerin metinde bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca, yazının kendisinden söz edilen bölüm ile ana konu arasında anlamlı bir bağlantı kurulması gerekirken, bu iki bölümün metin içerisinde birbirinden bağımsız şekilde yer aldığı dikkat çekmektedir.



Şekil 4. 16: Öğrencilerin yazıları -Ö5 son test

Son testte, veri bölümüyle konu ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. İddia ve iddiaya destek gerekçesi detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Sonuç bölümünde ise sayısal verilerden yararlanılarak iddia yeniden vurgulanmıştır.



Şekil 4. 17: Öğrencilerin yazıları -Ö25 ön test

İncelenen yazının, "Evet" ifadesiyle iddia bölümüne giriş yaptığı; metinde iddia, iddiaya destek gerekçesi ve sonuç bölümlerinin yer aldığı görülmektedir. İddiayı desteklemek amacıyla örnek kullanımına başvurulduğu da dikkati çekmektedir. Ancak yazı, tartışmacı metnin tüm yapısal birimlerini tam anlamıyla içermemektedir. Özellikle iddianın açıklanması ve gerekçelendirilmesi noktasında belirgin eksiklikler mevcuttur. Örneğin, "*çok erken yaşta telefon olmamalı*" ve "*dördüncü sınıfta telefon olmalı, tuşlu bile olsa*" gibi ifadeler, yaş aralıklarının hangi gerekçeyle erken ya da ideal olarak değerlendirildiğine dair yeterli açıklama içermemektedir. Bu nedenle okuyucunun yazarın düşünce yapısını tam olarak kavraması zorlaşmaktadır. Bu bağlamda, iddianın daha ayrıntılı biçimde tartışılması ve örneklerin gerekçelerle desteklenmesi, yazının hem açık hem de ikna edici olma niteliğini artıracaktır.

YAPAY ZEKÂ

Yapay zekâ, insanların sorularına cevap vererek hayatlarının kolaylaşmasını sağlar. Bazı insanlar, yapay zekânın insan hayatının dumsöz etkilediğini, bazıları ise yapay zekânın insan hayatının dumsöz olmaz olduğunu düşünüyor. Peki, yapay zekânın insanların hayatını kolaylaştırması, insanlar için iyi midir? yoksa kötü mü? Bu soru, önemli bir tartışma konusu oldu.

Bana göre, yapay zekânın insanların hayatını kolaylaştırması, kötü değil, aksine iyidir. Çünkü insanların, takıldığı, öğrenmek istediği, veya yapmak ve yaptırmak istediği şeylerin hepsini insanların yapması oldukça güç. Bu yüzden onlara yardım edecek bir şey lazım. Bu durumda devreye yapay zekâ girer. Telefonlar, robot süpürgeler, air fry, bilgisayarlar, evlerin zil ve kilit sistemi vb. yapay zekâya örnekler. Bu maddeler; insanların kendi başlarına başaramadığı şeyleri uygulamak ile meşgul. Bu aletler, insan hayatını kolaylaştırdığı için, sorumuzun cevabı, iyidir.

Kimilerine göre, yapay zekânın insan hayatını kolaylaştırması, kötüdür. İnsanların, kendi işlerinin kendilerinin görebileceğini, kendi sorularının cevabının kendisinin bulabileceğini, ve zorlandığı şeylerin dâvet kendilerinin başatabileceğini düşünmekte.

"İnsanlar teknolojiye kullandı. Kendileri yapar işlerini daha sağlıklı olur. Çünkü, mesela robot süpürgeler evi temizlerken, insanların yaptığı şeyleri de gözdenküteler. Bu durum tehlikeli ve sağlıksız." diyorlar.

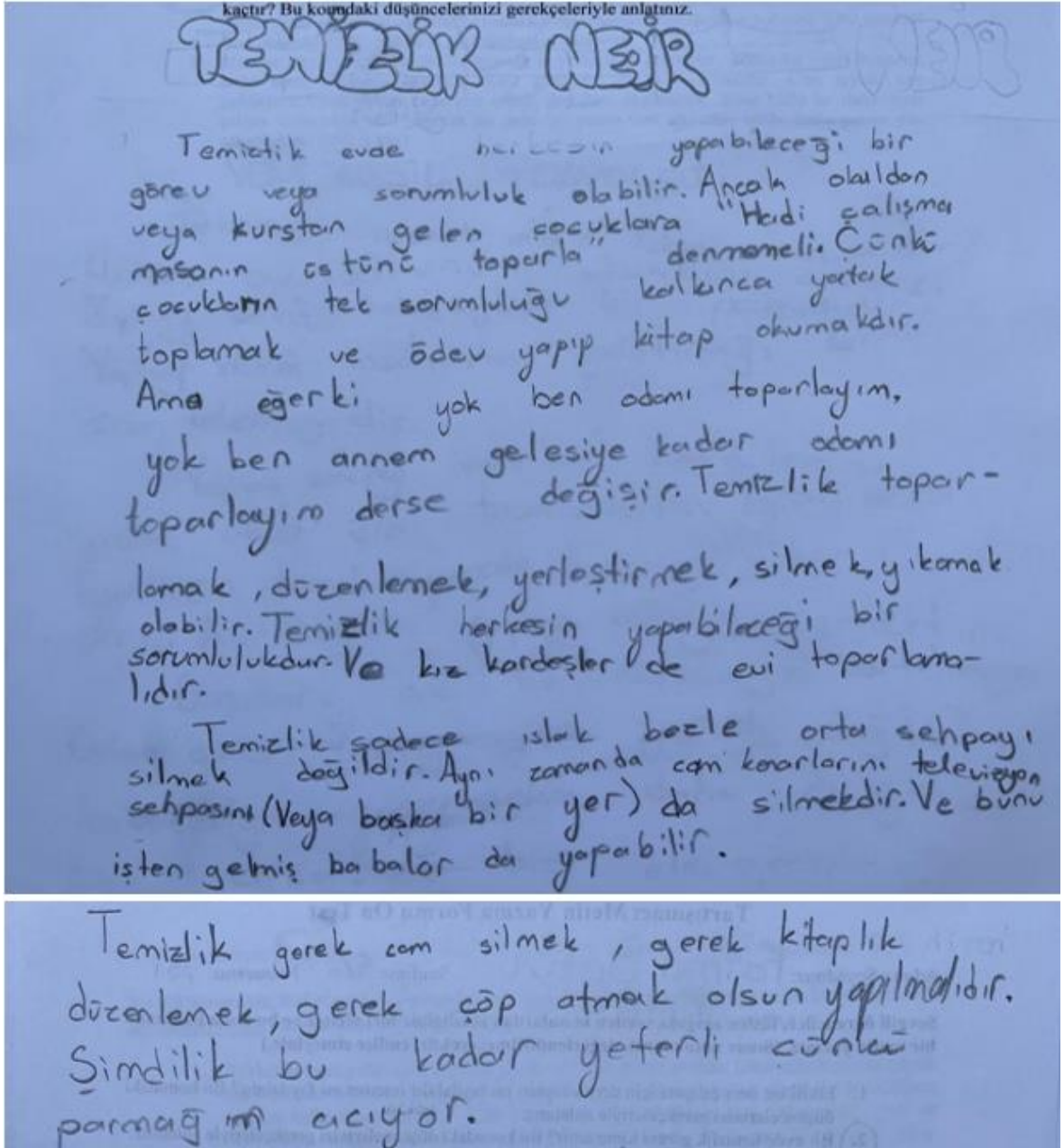
Fakat robot süpürgeler evi ve insanları gözdenküteler nasıl temizlik yapacak? İnsanları gözdenküteler lazım ki nereye temizlenmesi gerektiğini bilsin.

Sonuç olarak yapay zekânın insan hayatını kolaylaştırması iyi bir şeydir. Çünkü insanların tüm işlerini tek başına yapması güç. Bazen insanlar kötü olduğunu düşünse de minik bir yerde de gerekli. Oualı da...

Şekil 4. 18: Öğrencilerin yazıları -Ö25 son test

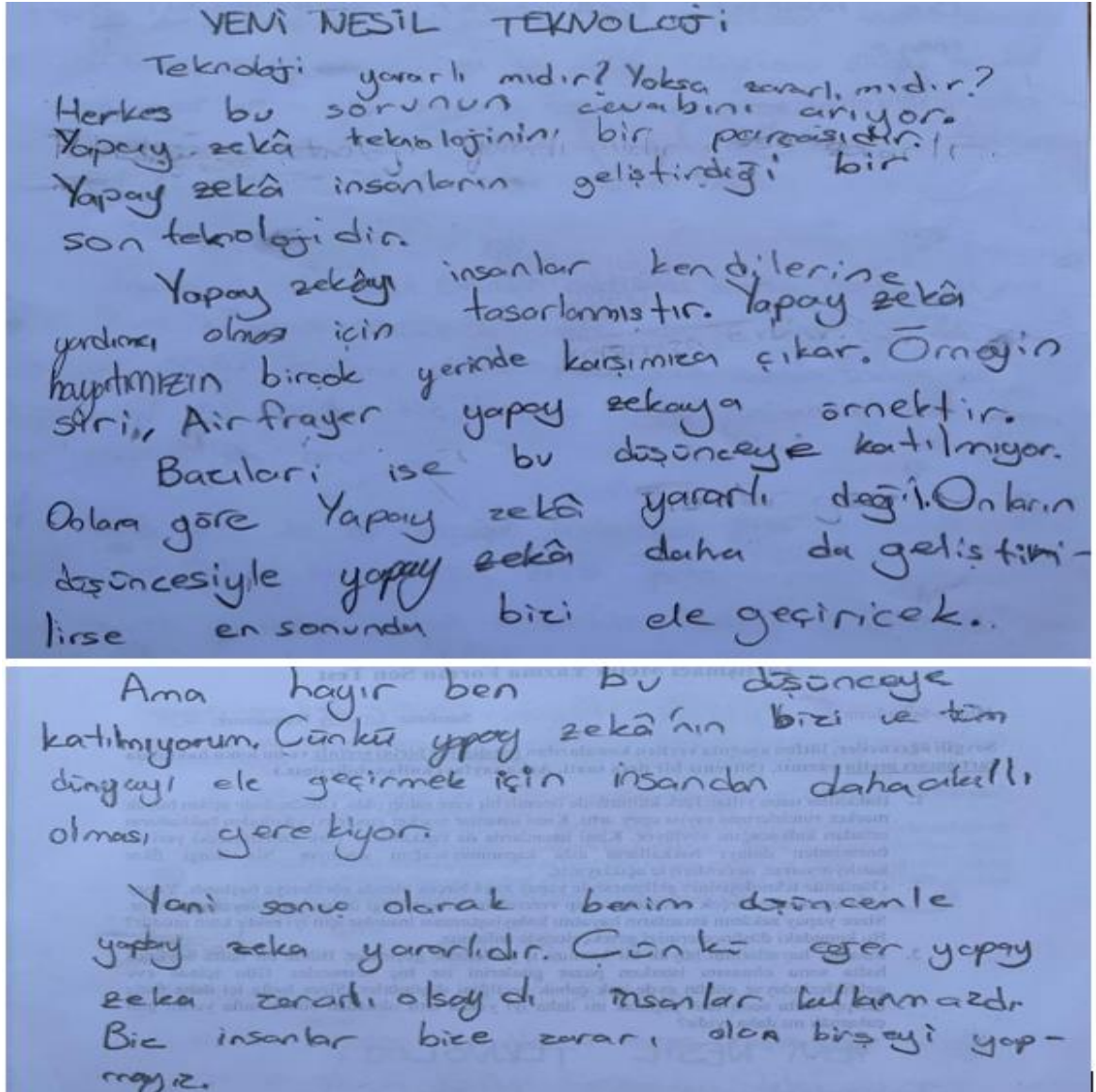
İncelenen yazının veri bölümünde, yapay zekânın tanımı ve amacı açıklanarak konuya uygun bir zemin oluşturulmuştur. Metin, okuyucuya hitap eden uygun bir girişle başlamış ve ele alınan konu açık bir şekilde ifade edilmiştir. İddia ve bu iddiayı destekleyen gerekçeler açık bir biçimde sunulmuş, ilgili bölümler örneklerle desteklenerek anlam derinliği kazandırılmıştır. Ayrıca, karşı iddia ve bu iddiaya yönelik destekleyici gerekçeler ayrıntılı

biçimde ele alınmış; karşıt görüşlerin neyi savunduğu yazı içerisinde açıkça ortaya konmuştur. Çürütme gerekçesi ise karşı iddianın geçerliliğini sorgulayan bir soru cümlesi aracılığıyla ifade edilmiştir. Sonuç bölümünde, ilk iddia yeniden vurgulanmış; açıklamalar uygun geçiş ifadeleriyle pekiştirilmiştir. Özellikle, 'çünkü' gibi açıklayıcı bağlaçların tercih edilmesi, metnin akıcılığını ve gerekçelendirme gücünü artırmıştır. Tüm bu unsurlar dikkate alındığında, söz konusu yazının tartışmacı metin türünün temel yapı özelliklerini büyük ölçüde karşıladığı ve bu yönüyle uygun bir örnek olarak değerlendirilebileceği söylenebilir.



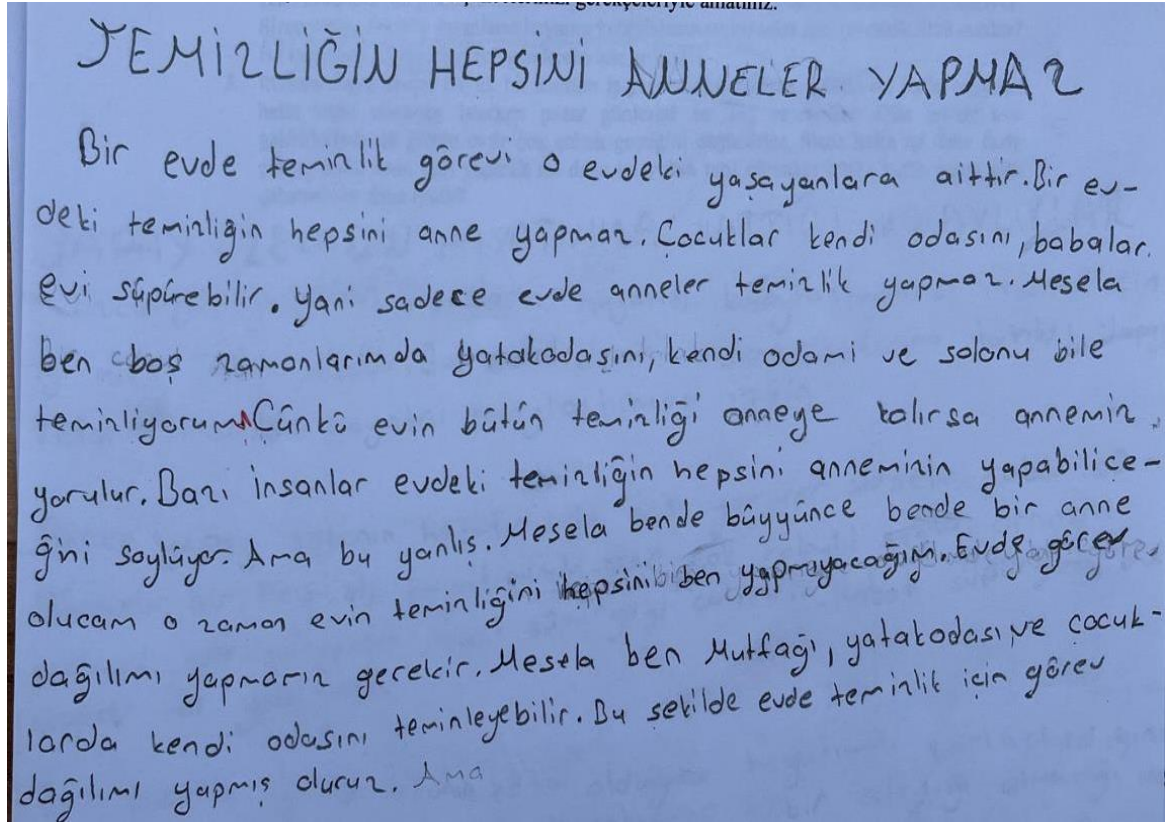
Şekil 4. 19: Öğrencilerin yazıları-Ö24 ön test

İncelenen ön test yazısında, tartışmacı metin türünün gerektirdiği nitelikte bir tartışma ortamının oluşturulamadığı görülmektedir. “Temizlik görevi kime aittir?” sorusuna verilen “Herkesin yapabileceği bir iştir.” biçimindeki yanıt, metnin iddia bölümünü oluşturmaktadır. Bu iddiayı desteklemek amacıyla, temizlik görevini herkesin yapabileceğine ve nasıl gerçekleştirileceğine dair bazı açıklamalara yer verilmiştir. Veri bölümü olarak değerlendirilebilecek ilk cümlede temizlik kavramına kısaca değinilmiş olmakla birlikte, yazının kapsamı ve konusu hakkında yeterli ve yönlendirici bir açıklama sunulmamıştır. Ayrıca, tartışmacı metnin diğer birimlerine yazıda yer verilmemiştir.



Şekil 4. 20: Öğrencilerin yazıları -Ö24 son test

İncelenen yazının, uygun biçimde yapılandırılmış bir veri bölümü ile başladığı ve bu bölümde soru sorma stratejisinden yararlandığı gözlemlenmiştir. Metnin genelinde yazarın yapay zekâya yönelik olumlu bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır. Ancak, iddia bölümünde yazarın kendi görüşünü açıkça ifade etmediği; doğrudan iddiaya destek gerekçesi birimine geçiş yaptığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, çürütme gerekçesi ile sonuç bölümü arasında anlam ve yapı bakımından tutarlılık bulunduğu görülmektedir. Ön test yazısı ile karşılaştırıldığında, bu metnin daha uzun ve kapsamlı olduğu; yazının sonunda yer alan sonuç bölümünün ise tüm metni özetleyici bir işlev üstlendiği söylenebilir.



Şekil 4. 21: Öğrencilerin yazıları -Ö22 ön test

Bu yazıda, diğer ön testlerden farklı olarak bazı birimlerin yer aldığı görülmektedir. Özellikle “Bazı insanlar evdeki temizliğin hepsini annemizin yapabileceğini söylüyor.” ifadesi karşı iddia birimine, “Ama bu yanlış.” ifadesi ise çürütme gerekçesi birimine örnek olarak değerlendirilebilir. Ancak metinde veri, sonuç ve karşı iddiaya destek gerekçesi birimlerine rastlanmamaktadır. Diğer öğrencilerin yazılarında da olduğu gibi iddia ve iddiaya destek gerekçesi birimlerine yer verildiği gözlemlenmektedir.

çalışıp hafta sonu tatil yapmak mı daha iyi yoksa tatil olmadan bütün hafta yarım gün çalışmak mı daha iyidir?

YAPAY ZEKANIN HAYATIMIZA KATTIĞI KOLAYLIKLAR

Zirce yapay zekanın insanların hayatını kolaylaştırılması insanlar için iyi midir kötü müdür. Bu soru birçok insanın kafasına takıldı. Yapay zekanın insanların hayatını kolaylaştırması iyidir.

Bence yapay zekanın hayatımda çok yerivar. Mesela robot süpürge, Air Fry, vb. hayatımda bize çok kolaylık sağlar. Örneğin bir kişi çok yorgunsa robot süpürgeyi çalıştırır. Robot süpürge evi süpürür ve yorulmaz.

Bazı insanlar yapay zekanın kötü olduğunu hayatlarını zorlaştırdığını söylerler. Mesela Air Fry'nin hayatına hiçbir kolaylığı olmadığı ve Air Fry'da yapacağım yemekleri tavada da yapabileceğini söylerler.

Ama Air Fry yemeklerimi yağsız yaptığı için benim için daha çok faydalıdır. Ve bize çok tasarruf sağlar. Mesela ocakta ateş açıyorum ama Air Fry'da ateş yakmadan yemeklerimi Air Fry yapıyorum.

Sonuç olarak yapay zekada yararlıdır. Ama yapay zeka kullanışlı, pratik ve daha az yer kaplar.

Şekil 4. 22: Öğrencilerin yazıları -Ö22 son test

İlgili yazıda, uygun biçimde yapılandırılmış bir soru aracılığıyla veri birimi oluşturulmuş ve okuyuculara konu hakkında düşünceleri sağlanarak metnin hangi bağlamda şekilleneceği ortaya konmuştur. Ancak, veri birimi içerisinde iddia birimine ait bir ifadeye yer verildiği dikkat çekmektedir. Yazıda iddiaya destek gerekçesi, karşı iddia ve karşı iddiaya destek gerekçesi birimlerinin bulunduğu görülmektedir. Ayrıca çürütme gerekçesi kapsamında, karşı iddianın neden geçerli olmadığına dair açıklamalar sunulmuştur. Öte yandan, sonuç bölümünde yer alan “Sonuç olarak yapay zekâ zararlıdır.” ifadesi, metnin genel tutarlılığını zedelemektedir. Zira metnin ana iddiası yapay zekânın yararlı olduğu yönündedir. Bu nedenle, söz konusu cümle metnin bütünlüğüyle çelişmektedir. Ardından gelen cümlelerin ise iddia ile örtüştüğü görülmektedir. Bu durum dikkate alındığında, sonuç bölümünün tam puan alabilecek nitelikte yapılandırılmadığı ifade edilebilir.

Telefon
Benim ailem küçük yaşta telefon almaya karşı telefon baya göre
8. sınıfta alınmalı. Çünkü 8. Sınıf idare yaş olduğu için 8'de veya
9'a başlarken alınmalı. Hem Gocuklara küçük yaşta telefon
verilirse beyin hücreleri oturma yavaş bilim insanları, Gocuklara
na vermiyor.

Şekil 4. 23: Öğrencilerin yazıları -Ö17 ön test

Ön test kapsamında değerlendirilen yazıda yalnızca iddia ve iddiaya destek gerekçesi birimlerine yer verildiği, diğer tartışmacı metin birimlerinin bulunmadığı görülmektedir. Metnin hacim bakımından oldukça sınırlı olduğu ve bu durumun içerik derinliğini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

çalışmak mı daha iyidir?
Marketler ilerde kalkarmı kalmazmı
Biraz bak, market olmasa biz yemek yapamazdık marketler bizim için önemli.
Özellikle Gocuklar için önemlidir. Biz Gocuklar aburcubur yemeyi çok severiz
ve bakalar oftadan kalkarsa Gocuklar çok üzülür. Çünkü ilerde marketler kalır
mal, kalkarsa para nasıl kazanacaklar bakal, market aynı şey ama baklar küçük
yerlerde köy gibi yerlerde olur ama aynı şey benzer. Naysa bakalar veya market-
ler ilerde kapanabilir umarım kapanmaz kapanır sa biz yiyecekleri nereden
alcaz. Kapanırsa Velter mutlu Gocuklar mutsuz olur.
Zaten marketler iyi gelir elde ediyor kapanması biraz saçma olur.
Gelirleri iyi yani baya kazanıyorlar marketler yani markete çalışan kişiler nasıl
para kazanıyor.

Şekil 4. 24: Öğrencilerin yazıları -Ö17 son test

Son testte öğrencinin bakkal ve market kavramlarını eş anlamlı olarak değerlendirmesi, tutarlı ve yapılandırılmış bir tartışmacı metin oluşturamamasına neden olmuştur. Soruda bakkal ve marketlerin birbirinden farklı yapılar olduğuna dair ifadeler yer almasına rağmen, öğrencinin ön bilgi eksikliği bu ayrımı kavrayamamasına ve metnini “Bakkal ve marketler kapanmalı mı?” şeklinde dar bir çerçevede ele almasına yol açmıştır. Ayrıca yazıda uygun bağlaçların ve geçiş ifadelerinin kullanılmadığı da dikkat çekmektedir.

Telefon, Çocuklar ve Ebeveynler

Telefon günümüzde bir iletişim aracı olmaktan öte olarak işlerimizi kolaylaştırarak bilgi edinmemizi sağlarken, (Sahsen benim ailem liseye başlamadan telefon almayacaklarını söylerler.) Arkadaşı bana niye telefon almıyor- sunuz demedim. Çünkü ben bir teknoloji bağımlısıyım. Telefonu, tableti elimde aldığım zaman bırakamıyorum. Eğer telefonum olursa bu telefon elimden düşmeyecek bu da benim başarımı, aile-arkadaş a- rası ilişkiyi etkileyecek. Bunu düşünerekten kendime telefon alınması- nı istemiyorum. Böyle bir düşüncem daha var. Ebeveynler çocuklarına tab- let, telefon vs. alırlar fakat telefon, tablet kontrolü yapıyor. Eğer çocuğuna bu konuda güvenmiyorsan almayacaksın. Yok sevgilisi mi var, nerelere giriyor, ne ediyor, hangi uygulamaları kullanıyor. (Yetişkinlerin dü- şündüğünü düşündüğün sorular.) Eğer aldıysan güvenerek al. Bu sefer çocu- ğun ile arada güven bağları zedeleniyor. Gerçekten bizi büyüklük- anlamakta zorlanıyorum. Bana göre ideal telefon yaşı 10-11-12 yaşları- arasında alınmalı. Teknoloji çağındayız bu erkende olabilir. Dedğim gibi ben kendime şuanlık (LGS'ye kadar) telefon alınmasını istemiyorum. Zaten ailem bildiğiniz "TELEFON DÜŞMANI" annemin bağımlı olduğunu söyleyemem ama babam için aynı durum söz konusu değil. Neyse gö- rüşürüz Bayyysss!)

Şekil 4. 25: Öğrencilerin yazıları -Ö14 ön test

Söz konusu yazıda kısa bir veri bölümü ile açık bir iddia bölümüne yer verildiği görülmektedir. Ancak metinde uygun bir sonuç bölümünün bulunmadığı dikkat çekmektedir. Ayrıca yazının genelinde edebî bir üslup yerine günlük ve konuşma diline yakın bir anlatım tercih edilmiştir. Konunun derinlemesine ele alınmadığı ve tartışmacı metin yapısının gerektirdiği bileşenlerin yeterince geliştirilmediği söylenebilir.

— ZAMAN BAKKALI —

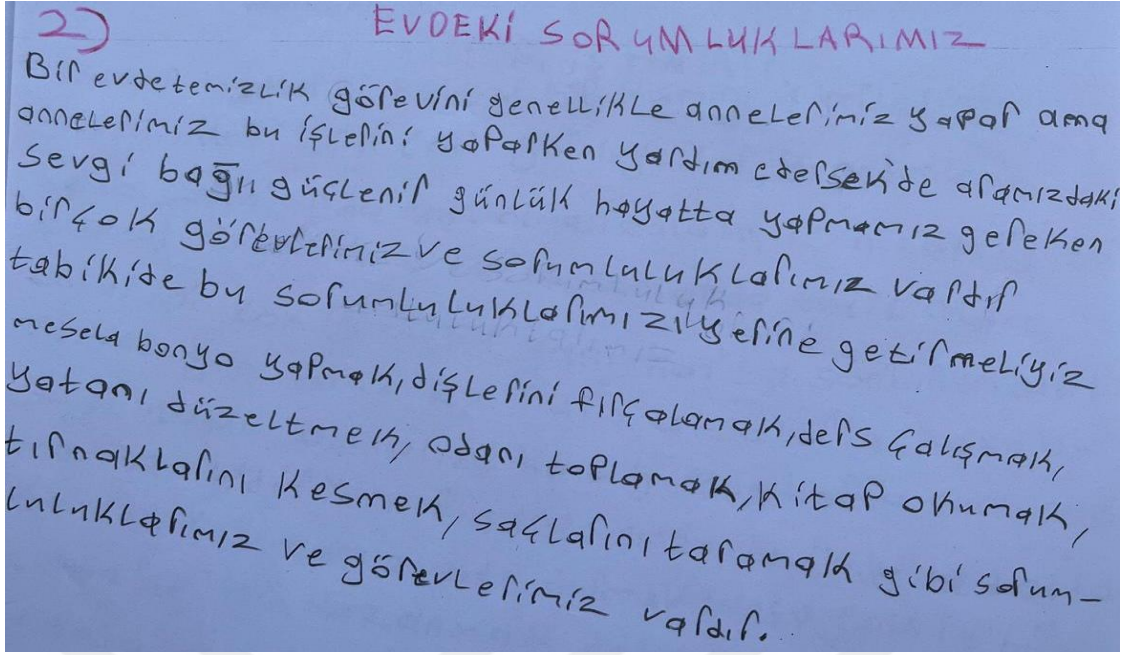
Alışverişlerimizi yapmak için marketlere gider ve ihtiyaçlarımızı yerine getirebiliriz. Ama bundan uzun yıllar önce icine bir market arabasıyla girdiğimiz, besit çeşit gıda bulunan temizlik malzemeleri olan, oyuncak reyonuna sahip bir market vardı. Marketler yerine bakkallar vardı. Her köyde veya mahallede en az bir tane bakkal bulunur insanlar bu bakkaldan ihtiyaç ve isteklerini giderirlerdi. Bu bakkalların içerisinde günümüze kıyasla çeşit çeşit gıdalar, oyuncaklar, aburcuburlar, kıyafetler, kurtasiye ürünleri bulunmazdı. Belirli bir miktar gıda, oyuncak, kıyafet olurdu.

Eskiyle kıyaslayacak olursak günümüzde bakkal sayısı oldukça azaldı. Bakkallar yerine marketler geldi. Kimilerine göre bakkallar gereksiz. Bakkalların market değerini tutamayacağını anlatır dururlar. Benim fikrim bakkalların kültürümüz için önemli ve değerli olduğudur. Düşünürseniz yıllar önce marketler yerine bakkallar vardı. Türk milleti bakkallardan alışveriş yaparlardı. Şimdi ise bir anda bakkallar unutuldu. Türk milleti olarak yavaş yavaş kültürümüzü ele veriyoruz.

Bakkalların kapatılacağını söyleyenlerin dedelerinin, dedelerinin dedeleri bakkallardan alışveriş yapıyorlardı. Sonuç olarak bakkalların millî değeri büyüktür ve bakkalları olan esnaflara saygı duyulmalıdır.

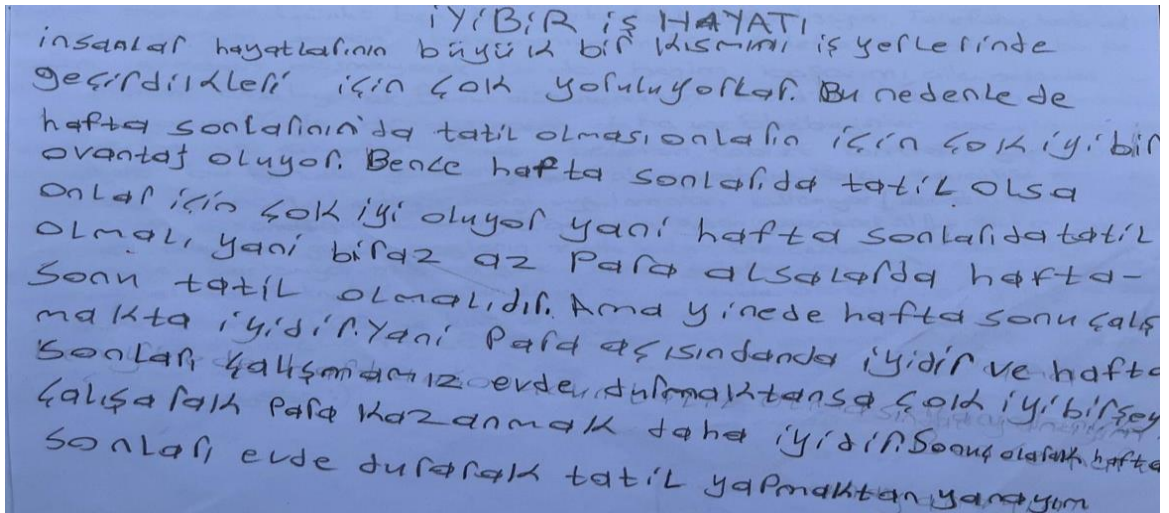
Şekil 4. 26: Öğrencilerin yazıları -Ö14 son test

Son testte öğrencinin veri bölümünü ayrıntılı şekilde ele aldığı ve edebî bir üslup benimsediği görülmektedir. Metinde tartışmacı metnin tüm bileşenlerine yer verilmiş olmakla birlikte bazı bölümler yüzeysel olarak ele alınmış ve yeterli açıklamalarla desteklenmemiştir. Bu durum, öğrencinin metin yapısını genel hatlarıyla kavradığını ancak bazı birimleri derinlemesine işleme konusunda gelişime açık olduğunu göstermektedir.



Şekil 4. 27: Öğrencilerin yazıları -Ö9 ön test

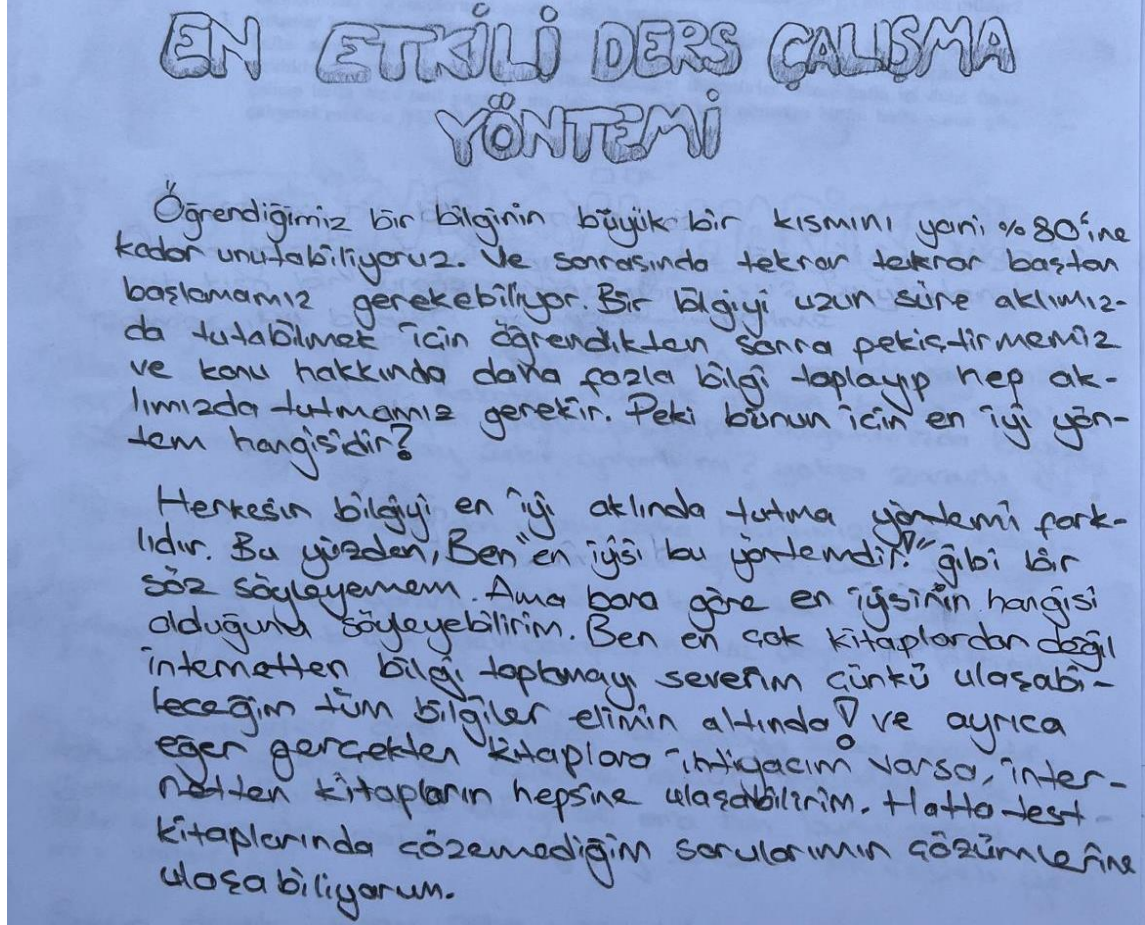
Öğrencinin konuyu daha geniş bir çerçevede ele alarak "sorumluluk" başlığı altında işlemesi dikkat çekicidir. Ancak soruda yalnızca temizlik sorumluluğu vurgulanmış olup öğrencinin bu bağlamdan saparak genel bir değerlendirme yapması, sorunun doğru anlaşılmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin soruyu yorumlama ve beklenti doğrultusunda yanıt üretme konusunda zorlandıklarını ortaya koymaktadır. Metinde konudan bağımsız ifadelere yer verildiği ve tartışmacı metin türünün yapı birimlerinin yer almadığı görülmektedir.



Şekil 4. 28: Öğrencilerin yazıları -Ö9 son test

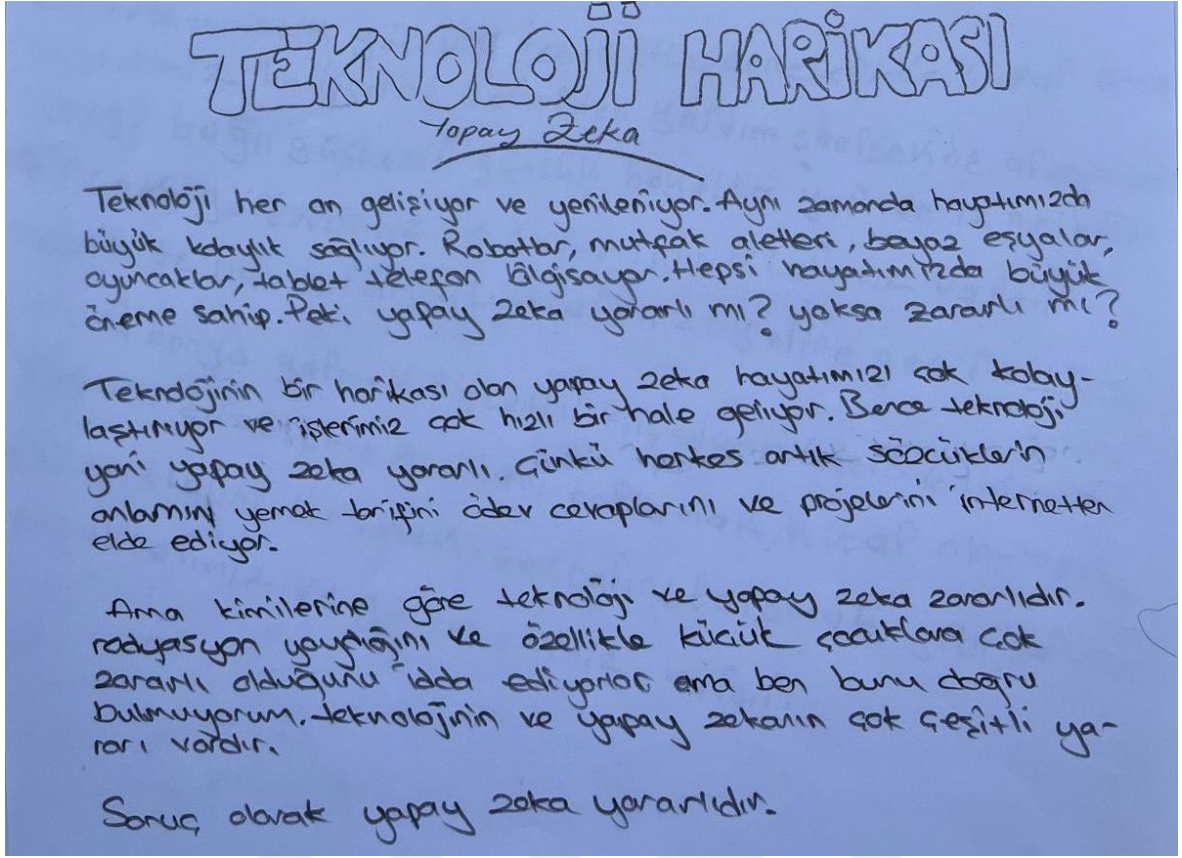
Son testte öğrencinin yazısında çürütme gerekçesine yer verilmediği görülmektedir. Ayrıca,

karşı iddia ve karşı iddiaya destek gerekçesi birimleri de yeterli düzeyde oluşturulamamıştır. Yazıda doğrudan ya da dolaylı aktarımın bulunmaması, metinde her iki görüşün de savunulduğu izlenimini uyandırmaktadır. Sonuç bölümünde ise iddianın yinelendiği ve yapısal olarak uygun bir sonuç biriminin yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak, “yani” bağlacının sıkça kullanılması metinde kakofoniye neden olmuş ve anlatımın akıcılığını olumsuz etkilemiştir.



Şekil 4. 29: Öğrencilerin yazıları -Ö6 ön test

Tartışmacı metnin temel birimlerinden olan veri ve iddia birimlerinin yapı bakımından doğru bir şekilde oluşturulduğu görülmektedir. Veri bölümünde sayısal verilere yer verilmiş ve soru sorma stratejisinden yararlanılmıştır. Ayrıca, iddiaya destek gerekçesi birimi ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır. Bununla birlikte, metinde karşı iddia, karşı iddiaya destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve sonuç birimi yer almamaktadır.



Şekil 4. 30: Öğrencilerin yazıları -Ö6 son test

Son testte, tartışmacı metnin tüm yapısal birimlerini içeren bir yazının kaleme alındığı görülmektedir. Ancak sonuç birimi yalnızca iddianın yinelenmesiyle sınırlı kalmış, metnin genelini özetleyen bir yapıya ulaşamamıştır. Ayrıca, iddiaya destek gerekçesi birimi metin içerisinde yeterince ayrıntılandırılmamıştır. Bununla birlikte, yazının genelinde tartışmacı metin türüne özgü dil ve üslubun benimsendiği dikkat çekmektedir.

4.2. Tartışma

Öğrencilerin ön test ve son testlerinden elde edilen bulgular literatürdeki bulgularla karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda her birim ayrıca ele alınarak tartışılmıştır.

Veri birimine ilişkin bulgular incelendiğinde ön testte öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%79,3) 0 puan alması bu becerinin başlangıç düzeyinde oldukça yetersiz olduğunu ortaya koyarken; son testte hiçbir öğrencinin 0 puan almamış olması, öğretim sürecinin bu alanda önemli bir katkı sağladığını göstermektedir. Bu durum, Rona'nın (2017) ilköğretim 5. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmadaki %0'dan %60'a yükselen başarı oranıyla

benzerlik göstermektedir. Benzer şekilde Sis ve Bahşı'nın (2016) araştırmasında da öğretim süreci sonrasında öğrencilerin veri birimi oluşturmadaki başarılarında anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Öte yandan, ön test bulguları açısından bakıldığında Çağlayan Dilber'in (2014) öğrencilerin %94,4'ünün veri ögesine yer vermediğini belirttiği çalışmasıyla benzerlik söz konusudur. Bu bağlamda araştırma bulguları hem önceki çalışmalarla örtüşmekte hem de uygulanan öğretim sürecinin tartışmacı metin yazımında veri ögesi oluşturma açısından öğrencilere önemli katkılar sunduğunu ortaya koymaktadır. Ancak son testte neredeyse sınıfın yarısı kapsamlı veri birimini oluşturamamaktadır. Kısaca bilgi veren konu hakkında etkili ve detaylı bilgi vermekten uzak şekilde bu yapıyı oluşturmuşlardır. Yine sınıfın diğer kısmı ise bu noktada etkili ve kapsamlı veri birimini oluşturabilmişlerdir. Bu noktada ön teste göre gelişim söz konusu olsa da son test sınıfın yarısının kapsamlı veri birimi oluşturmada zorlandığını göstermektedir.

İddia birimine ilişkin bulgular incelendiğinde hiçbir öğrencinin 0 puan almamış olması, temel yapı farkındalığının sürecin başında mevcut olduğunu göstermektedir. Ön test ile son test arasında yaklaşık %10'luk bir gelişme oranı gözlenmiş, bazı öğrencilerde ise anlamlı bireysel ilerlemeler kaydedilmiştir. Rona'nın (2017) çalışmasında ise ilkokul düzeyindeki öğrencilerin başarı oranlarının %70'ten %90'a yükseldiği görülmektedir. Bu veriler iddia biriminin öğretim süreciyle gelişime açık olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu araştırma bulguları, Gökçe'nin (2016) sekizinci sınıf öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada elde edilen %78,88'lik başarı oranıyla da örtüşmektedir. Öte yandan, Çağlayan Dilber'in (2014) çalışmasında öğrencilerin ön metinlerde iddia birimini yeterli düzeyde kullanmadığı ancak son metinlerde tüm öğrencilerin bu ögeye yer verdiği belirtilmiştir. Sonuç olarak bu çalışma, öğrencilerin iddia birimini oluşturma konusunda iyi bir başlangıç düzeyine sahip olduklarını ve yapılandırılmış öğretim sürecinin bu beceriyi daha da geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bu birimde öğrencilerin yeterli düzeye sahip olmalarının sebepleri arasında münazara bilgileri ve beyin fırtınası tekniğinin sıklıkla kullanılması olabilir. Bu sebeple öğrenciler fikir beyan etme noktasında zorlanmamış olabilirler.

Karşı iddia birimine ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin karşı iddia birimini kullanma düzeylerinde uygulama süreci sonrasında belirgin bir gelişmenin olduğu tespit edilmiştir. Ortalama puanın 1,66'ya yükselmesi öğrencilerin yalnızca karşı iddia birimini tanımaya başladıklarını değil aynı zamanda metin içinde belirli ölçüde işlevsel kullanabildiklerini de göstermektedir. Bu gelişim Rona'nın (2017) çalışmasında 5. sınıf

öğrencilerinin %40'tan %80'e ulaşan başarı oranıyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde, Sis ve Bahşi'nin (2016) araştırmasında da öğretim süreci sonrası öğrencilerin karşı iddia oluşturma becerilerinde iyileşme gözlemlenmiştir. Öte yandan, bu çalışmada yalnızca 8 öğrencinin 1 puan alabilmiş olması, öğrencilerin karşı iddiayı gerekçelendirme ve açıklama konusunda hâlâ zorlandıklarını göstermektedir. Bu durum diğer çalışma gruplarında da mevcut bir sorundur.

Coşkun ve Tiryaki'nin (2013a) çalışmasındaki %26,5'lik başarı oranı ve Öztürk'ün (2016) öğretmen adayları arasında tespit ettiği %22,5'lik düzeyle bu bulgular örtüşmektedir. Ayrıca, Tiryaki'nin (2011) çalışmasında öğrencilerin %50,7'sinin bu birimi hiç oluşturamaması ve Gökçe'nin (2016) çalışmasında %42,23'ünün puanlanamaz düzeyde olması karşı iddianın öğrenciler açısından yapılandırılması en zor metin öğelerinden biri olduğunu göstermektedir. Ancak mevcut çalışmadaki bulgular, Çağlayan Dilber'in (2014) öğrencilerin son metinlerinde %88,8 oranında yeterli düzeyde karşı iddia kullandıklarını belirttiği sonuçlarla kıyaslandığında daha sınırlı bir gelişim göstermektedir. Bu bağlamda, her ne kadar öğretim süreci öğrencilerin bu alandaki performanslarını artırmış olsa da karşı iddianın derinlemesine kavranması ve işlevsel biçimde yazıya aktarılabilmesi için daha uzun süreli yapılandırılmış etkinliklere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu noktada karşı iddia birimini etkili yazabilme adına çeşitli etkinliklerin yapılması bu birimin kavratılmasında işlevsel olabilir.

Sonuç birimine ilişkin bulgular incelendiğinde ön testte öğrencilerin %75,9'unun sonuç biriminden 0 puan alması ve ortalama puanın 0,24 gibi oldukça düşük bir seviyede kalması metinlerin sonuçlandırılmasında ciddi bir yapısal eksikliğe işaret etmektedir. Bu sonuçlar önceki yazma çalışmalarında da (kompozisyon çalışmaları vb.) bu birimin kavranmadığını düşündürmektedir.

Uygulama sonrasında sonuç biriminde ortalama puanın 1,24'e yükselmesi ve öğrencilerin %62,1'inin yazılarını en azından tamamlayıcı bir sonuç bölümüyle bitirmesi öğretim sürecinin sonuç birimi farkındalığını artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte, sonuç bölümlerinin çoğunlukla yalnızca yazının bittiğini ifade eden yüzeysel yapılardan oluşması öğrencilerin hâlâ metni özetleyen ve iddiayı yeniden vurgulayan işlevsel sonuç bölümleri yazmada zorlandıklarını göstermektedir. 18 öğrencinin (%62,1) 1 puan düzeyinde sonuç bölümü yazması bunun bir kanıtı olabilir.

Bu bulgular, Sis ve Bahşı'nın (2016) çalışmasında gözlemlenen benzer sorunlarla örtüşmektedir. Literatürde, Çağlayan Dilber'in (2014) çalışmasında da öğrencilerin ön metinlerinde sonuç birimine büyük oranda (%88,8) yer vermedikleri ancak son metinlerde bu oranın %94,4'e ulaştığı rapor edilmiştir. Benzer şekilde, Rona'nın (2017) çalışmasında ilköğretim düzeyinde %0'dan %35'e bir gelişim gözlenmiş; Öztürk (2016) ve Gökçe (2016) tarafından yapılan araştırmalarda ise başarı oranları sırasıyla %38,66 ve %63,66 olarak tespit edilmiştir.

Bu veriler, sonuç biriminin öğrenciler için genel olarak zorlayıcı bir yapı olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, mevcut araştırma bulguları literatürle büyük ölçüde örtüşmekte ve sonuç birimi yazma becerisinin daha fazla desteklenmesi gerektiğine işaret etmektedir. Bu noktada bu birimin gelişmesi için çeşitli yazma etkinlikleri tasarlanabilir.

İddiaya destek gerekçesi birimine ilişkin buğular incelendiğinde ise öğrencilerin iddia ve destekleyici gerekçe sunma becerilerinin oldukça yerleşik olduğu ve bu nedenle öğretim sürecinde diğer metin öğelerine kıyasla daha sınırlı bir gelişim gösterdiği söylenebilir. Benzer şekilde Çağlayan Dilber'in (2014) çalışmasında öğrencilerin %44,4'ünün ön testlerinde destekleyici gerekçeye hiç yer vermediği ancak son test metinlerinde bu oranın %88,8'e yükseldiği belirtilmiştir. Bu birimdeki var olan potansiyelin sebebi iddia birimindeki başarının sebepleri olabilir.

Karşı iddiaya destek gerekçesi birimine ilişkin bulgular incelendiğinde son testte öğrencilerin %20'sinin hâlâ bu birime yazılarında yer vermediği tespit edilmiştir. Ancak ön test ile son test arasında 2 puan alan öğrenci sayısında bir artış gözlemlenmiştir. Yine de sınıfın yalnızca %44,8'inin yazılarında bu birime yer vermesi bu konuda daha fazla yazma pratiği yapılması gerektiğini göstermektedir. Zira, 1 puan alan ve 2 puan alan öğrenci sayısı arasında yalnızca %10'luk bir fark bulunmaktadır. Çağlayan Dilber (2014) de yaptığı çalışmasında ön testte öğrencilerin bu birime yer vermediğini ancak son testte öğrencilerin %66,6'sının bu birime yeterli düzeyde yer verdiğini saptamıştır. Bu bağlamda öğrencilere karşı iddiaya destek gerekçesi birimini yazarken verdikleri örnekleri açıklamaları ve detaylandırmaları, ayrıca “Neden ve niye?” sorularını sorarak gerekçelerini derinleştirmeleri gerektiği hatırlatılmalıdır.

Süreç içinde bu birim kavratılırken öğrenciler bu birime yer vermek istemediler. Sebebi ise

“Eğer karşı iddianın düşündüklerini yazarsam, karşı iddiaya yer veririm onların tarafını tutmuş olurum.” Düşüncesinin hâkim olmasıydı. Bu sebeple karşı iddia veya karşı iddiaya destek gerekçesi birimi kavratılırken empatik düşüncenin karşı iddiayı yazma noktasında bir strateji olabileceği hatırlatılabilir. Çürütme gerekçesi biriminde de tartışma yapısına yoğunlaşılabilirdi öğretilebilir.

Çürütme gerekçesi birimine ilişkin bulgular incelendiğinde ön testte bu birim metin içinde yer almazken son testte öğrencilerin %41’i etkili çürütme gerekçesi yazarken %51’i kısaca yer vermiştir. Bu bulgulara göre öğrenciler hâlâ çürütme gerekçesi yazma noktasında zorlandığı söylenebilir. Çağlayan Dilber’in (2014) çalışmasında da öğrencilerin ön testte bu birime yer vermedikleri; son testte ise öğrencilerin %61,1’inin yeterli düzeyde yer verdiği belirtilmiştir.

Tartışmacı metin ana ve yardımcı birimleri incelendiğinde ön test sonuçlarına göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun tartışmacı metnin yapısal özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, Sis ve Bahşi (2016), Gökçe ve Sis (2017), Kan ve Erbaş (2017) ve Uluocak ve İpek (2022) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Son test sonuçları incelendiğinde tartışmacı metin yazma düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Uygulama sürecinde kullanılan Döngüsel Öz Düzenleme Modeli’nin ve tartışmacı metin yazma stratejilerinin öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirdiği ve tartışmacı metnin birimlerini oluşturmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin ortaokul öğrencilerine tartışmacı metin yapısının öğretimindeki etkililiği incelenmiştir. Araştırma bulguları, söz konusu modelin tartışmacı metnin temel bileşenlerinin kavratılmasında ve metin yapısının sistemli biçimde öğretilmesinde etkili bir öğretim stratejisi sunduğunu göstermektedir.

Ön test sonuçları, öğrencilerin büyük çoğunluğunun tartışmacı metnin yapısal özellikleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, daha önce yapılan Uluocak ve İpek (2022), Kan ve Erbaş (2017), Gökçe ve Sis (2017) ile Sis ve Bahşi (2016) tarafından yürütülen çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin ön test yazılarında sınırlı da olsa iddia ve gerekçe birimlerine yer verdikleri gözlemlenmiştir. Bu durum, öğrencilerin kendi fikirlerini ifade etme ihtiyaçları ya da münazara gibi deneyimlerinden edindikleri ön bilgilerle açıklanabilir. Nitekim benzer şekilde, Çoşkun ve Tiryaki'nin (2013) ve Yaylacık'ın (2015) çalışmasında da öğrencilerin iddia sunma konusunda görece başarılı oldukları vurgulanmıştır.

Ön testte, öğrencilerin tartışmacı metnin diğer bileşenlerine ilişkin kullanım düzeyleri ise oldukça sınırlıdır. Ortalama ön test puanı 4,51 olarak hesaplanmış; bu da maksimum 14 puanın alınabildiği rubrik göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin %50'lik başarı düzeyine dahi ulaşamadığını göstermektedir. Buna karşın son testte elde edilen 10,48 puanlık ortalama, öğrencilerin öğretim süreci sonunda metnin yapısal bileşenlerini daha sistemli bir şekilde kullanabildiklerini ve tartışmacı metin yapısını büyük ölçüde kavradıklarını göstermektedir. Bu durum, modelin öğretim sürecine olumlu katkı sunduğuna işaret etmektedir.

Sürece ilişkin nicel veriler daha ayrıntılı incelendiğinde, tartışmacı metnin temel bileşenlerine yönelik gelişimin belirgin olduğu görülmektedir. Rubriğe göre her bir birim, maksimum 2 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Bu çerçevede; veri birimi için ön test ortalaması 0,28 iken son testte bu değer 1,48'e yükselmiştir. İddia birimi, ön testte 1,72 iken son testte 1,83 olarak hesaplanmıştır. Karşı iddia birimi, ön testte 0,24 puanla oldukça düşük bir seviyedeysen son testte 1,66'ya ulaşmıştır. Sonuç birimi ise ön testte 0,24 iken son testte 1,24 ortalama puana erişmiştir.

Bu bulgular, öğrencilerin uygulama öncesinde tartışmacı metnin ana birimlerini oluşturmada yetersiz bir düzeyde olduklarını; uygulama süreci sonunda ise bu birimleri oluşturma becerilerinin önemli ölçüde geliştiğini ve büyük ölçüde hedeflenen düzeye ulaştıklarını ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin yalnızca tartışmacı metnin ana bileşenlerinde değil, aynı zamanda yardımcı birimlerde de gelişim gösterip göstermedikleri incelendiğinde benzer bir ilerleme gözlemlenmiştir. İddiaya destek gerekçesi birimi ön testte 1,72, son testte ise 1,62 ortalamasına sahiptir; bu durum, öğrencilerin bu birime ilişkin ön bilgiye sahip olduklarını ancak uygulama sonrasında 0,10'luk bir düşüş yaşandığını göstermektedir. Buna karşın, karşı iddiaya destek gerekçesi birimi ön testte 0,21'den 1,24'e, çürütme gerekçesi birimi ise 0,10'dan 1,34'e yükselmiştir. Bu veriler, özellikle karşıt görüşü destekleme ve çürütme gerekçesi sunma gibi daha üst düzey bilişsel süreçler gerektiren birimlerde anlamlı bir gelişme sağlandığını ortaya koymaktadır.

Genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin uygulama öncesinde özellikle yardımcı birimlerin oluşturulmasında (iddiaya destek gerekçesi hariç) yetersiz kaldıkları, ancak uygulama sürecinin sonunda bu birimleri başarıyla kullanabildikleri ve tartışmacı metni daha bütünlüklü şekilde inşa edebildikleri görülmektedir. Nitekim, uygulama süreci yalnızca uygun bir tartışmacı metin yazımını değil, aynı zamanda daha nitelikli bir yazma deneyimini de beraberinde getirmiştir. Öğrencilerin yazma sürecini planladıkları, eksiklerini fark ederek düzeltme yoluna gittikleri ve Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin temel stratejilerini kavrayarak uyguladıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sadece ürün değil, süreç odaklı bir yazma anlayışını da benimsediklerini göstermektedir.

Elde edilen bulgular, Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Hem nicel hem nitel verilerle desteklenen bu gelişim, uygulama süreci boyunca araştırmacının gözlemleri ve öğrenci geri bildirimleriyle de pekiştirilmiştir. Öğrencilerin metin yazma sürecine yönelik farkındalıklarının arttığı, strateji kullanımında bilinçli tercihler yaptıkları ve yazma sürecini daha planlı yürüttükleri dikkate alındığında, sürecin yalnızca ürün odaklı değil aynı zamanda öğrenci merkezli bir yapı kazandığı söylenebilir.

Bu çerçevede, uygulama sürecinde araştırmacı tarafından doğrudan gözlemlenen, öğrenciler

tarafından dile getirilen ve süreç boyunca fark edilen durumlara dayalı olarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Aşağıda sunulan öneriler hem genel anlamda yazma eğitimi hem de özel olarak tartışmacı metin yazma öğretimine katkı sunmayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

Tartışmacı metin yazma sürecinin etkili bir biçimde yürütülebilmesi için öğretmenlerin hem süreci yapılandırmaları hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmeleri önem taşımaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi önerilmektedir:

- Uygulama sürecinde öğrencilere sunulan tartışma konularının yaş ve düzey açısından anlaşılabilir olup olmadığı öğretmen tarafından mutlaka kontrol edilmelidir.
- Yazma etkinliklerinin yalnızca tek bir ders saatiyle sınırlı kalmaması, öğrencilerin düşüncelerini daha ayrıntılı ifade etmelerine olanak tanıyacaktır.
- Öğrencilerin tartışmacı metin türüyle farklı bağlamlarda sıkça karşılaşmaları sağlanmalı; bu sayede metin yapısına aşinalıkları artırılmalıdır.
- Yazma sürecinde kullanılan zihinsel aşamalar öğrencilere açıkça anlatılmalı ve “sesli düşünme” tekniği gibi bilişsel farkındalığı artıran yöntemler uygulanmalıdır.
- Öğretmen, kendi yazdığı metni tahtaya yazarak model olmalı; ayrıca sınıfça birlikte yazılan örnek metinler aracılığıyla öğrencilerin aktif katılımı desteklenmelidir.
- Nitelikli ve zayıf metin örnekleri birlikte incelenerek metin türüne dair karşılaştırmalı ve öğretici bir yaklaşım benimsenmelidir.
- Öğrencilere öz değerlendirme formları sunularak kendi yazılarını eleştirel bir gözle değerlendirmeleri ve bu doğrultuda gelişim planları oluşturmaları teşvik edilmelidir.
- Düşünceyi geliştirme yollarının etkin kullanımı sürekli olarak hatırlatılmalı; bu yolların yazının anlam derinliği açısından önemi vurgulanmalıdır.
- Öğrencilere, yazma etkinliğindeki esas amacın yalnızca puan almak değil, anlamlı ve etkili bir yazı ortaya koymak olduğu sıklıkla hatırlatılmalıdır.
- Bilinen metin türlerinin yanında, öğrencilerin henüz aşına olmadıkları türlerin de öğretilmesi, yazı çeşitliliğini ve beceri repertuarını artıracaktır.
- Her öğrencinin yazma süreci kendine özgüdür. Bu nedenle öğretmenler, tüm öğrencilere aynı yolu izletmek yerine farklı yöntem ve stratejiler sunarak rehberlik etmelidir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Tartışmacı metin yazma becerilerinin gelişimine yönelik yapılacak araştırmalarda aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi önerilmektedir:

- Özellikle çürütme gerekçesi, karşı iddia ve karşı iddiaya destek gerekçesi gibi karmaşık bilişsel süreçler gerektiren birimlerde öğrencilerin zorlandığı görülmektedir. Bu nedenle, bu birimlerin öğretimine yönelik farklı yöntem, teknik, strateji veya modellerin etkililiği araştırılabilir.
- Farklı sınıf düzeylerinde tartışmacı metin yazma becerilerinin gelişimi karşılaştırmalı olarak incelenerek yaşa ve düzeye uygun öğretim stratejileri geliştirilebilir.

Türkçe Ders Kitaplarına Yönelik Öneriler

Tartışmacı metin türünün öğrenciler tarafından kavranması, büyük ölçüde ders kitaplarında sunulan içeriklerle ilişkilidir. Bu bağlamda aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir:

- Türkçe ders kitaplarında tartışmacı metin türüne daha fazla yer verilmeli; öğrencilerin bu metin türünü tanımaları ve örnekler üzerinden yapılarını fark etmeleri sağlanmalıdır.
- Tartışmacı metinlerin yapısal birimlerini öğretmeyi hedefleyen çeşitli yazma etkinliklerine ders kitaplarında daha geniş biçimde yer verilmelidir.

KAYNAKLAR

- Ahıskalı, E. E. ve Akkaya, N. (2021a). Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ile yazma başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3): 787-803.
- Ahıskalı, E.E. (2020). Planlama ve Yazma Stratejileri Öğretiminin Planlama ve Yazma Başarısına, Yazma Öz Yeterliliğine ve Yazma Kaygısına Etkisi. Doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, İzmir, 207 s.
- Ahıskalı, E.E. ve Akkaya, N. (2021b). Türkçe öğretmeni adaylarının özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretime ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12 (1): 1-17.
- Akbulut, S. (2022). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımı ile Yapılandırılmış Çok Katmanlı Metin Yazma Süreçlerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Antalya, 193 s.
- Akkaya, N. (2016). Türkçe Öğretiminde Yöntem ve Teknikler. F. Susar Kırmızı (Ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe eğitimi 2015 programına uygun İçinde* (s. 309-340). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aktan, S. (2012). Öğrencilerin Akademik Başarısı, Öz Düzenleme Becerisi, Motivasyonu ve Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Balıkesir, 332 s.
- Aktan, S. (2022). Yükseköğretimde öz düzenleyici öğrenme becerileri ve modellerine ilişkin bir değerlendirme. *Üniversite Araştırma Dergisi*, 5 (3): 356-367.
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2021). Anlatma becerileri kapsamında 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarına bir bakış: Konuşma ve yazma stratejilerinin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1): 1-18.
- Akyol, H. (2010). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, M. E. (2022). Lise Öğrencilerinin Akademik Bağlamda Akış Düzeylerinin Akademik Öz Yeterlik, Öz Düzenleme ve Okul Bağlılığı ile İlişkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, 128 s.
- Alanoğlu, M. ve Doğan Atalan, B. (2021). Öğretmen gözünden covid-19 süreci: öğrencilerin bağımsız araştırma ve öz düzenleme becerilerine ilişkin bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39: 34-47.
- Arastaman, G. ve Öztürk Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1): 37-75.
- Arı, G. (2010). Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerinin yazdığı hikâye edici metinlerin

değerlendirilmesi. *TÜBAR-XXVII*, 43-75.

Arıcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma öz yeterlik algı düzeyleri ile yazma başarımları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4): 1204-1217.

Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51 (1): 395-407.

Aslan, S. (2024). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile öz düzenlemeye dayalı yazma stratejilerini kullanmaları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(4): 690-709.

Ay, B. (2023). Ortaokul Öğrencilerinin Aile Tutumları ile Akademik Kendini Engelleme Davranışı Arasındaki İlişkide Öz Düzenleme Seviyesinin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Topkapı Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul, 90 s.

Aydın, E. (2022). Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1): 12-26.

Aydoğan, S. (2022). Öz-Düzenleme Eğitim Programının 5-6 Yaş Çocuklarında Öz-Düzenleme ve Dil Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Denizli, 169 s.

Babacan, M. (2011). Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Bilgileri. İstanbul: Akademik Kitaplar.

Bawarshi, A. (2000). The genre function. *College English*, 62(3), 335-360.

Bitir, T. (2022). Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modelinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Uşak, 341 s.

Boakaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1 (2), 100-112.

Braun, V. ve Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Büyüköztürk, Ş. vd. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.

Can, B. (2016). Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirmeye Dayalı Öğretim Modelinin Hikâye Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Doktora tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 224 s.

Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2011). Öğretmen adaylarının tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010) Bildiri Kitabı*, 263-272, İzmir.

Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013a). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2): 102-115.

- Coşkun, E. ve Tiryaki, E. N. (2013b). Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yapısını oluşturmadaki sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6 (11): 101-141.
- Creswell, J. W. (2020). Eğitim Araştırmaları Nicel ve Nitel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi. İstanbul: Edam.
- Çağlayan Dilber, N. (2014). Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Ürettikleri Tartışmacı Metinlere Etkisi. Doktora tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı, 340 s.
- Çakmak, E. (2013). Metin yapısı öğretiminin öğretmen adaylarının tartışmacı yazma becerilerine etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama* 9 (4): 379-389.
- Çelik Özden, C. (2013). Ebeveyn Kontrol Davranışlarının Ergenlerin Öz Düzenleme Becerileri ve Duygusal Sorunları Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü, Psikiyatri Anabilim Dalı, Aydın, 137 s.
- Çelik, H., Başer Baykal, N. ve Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1): 379-406. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m
- Çelik, Ö. ve Doğan, Y. (2024). Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin Türkçe öğretmen adaylarının hikâye edici metinleri özetleme becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1): 184-210.
- Çifci, M. ve Özen, N. E. (2018). İlkokul Türkçe ders kitaplarında (2., 3., 4. sınıf) yer alan metinlerin ikna edici metin yapısı bakımından incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1): 115-131.
- Çimen, S. (2021). Öğretmen Adaylarının İngilizce Okuma ve Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz Düzenlemeye Dayalı Öğretimin Etkisi. Doktora Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu, 346 s.
- Dale H. Schunk ve Barry J. Zimmerman. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208, DOI: 10.1207/s15326985ep3204_1
- Danoff, B., Harris, K. R. ve Graham, S. (1993). Incorporating strategy instruction within the writing process in the regular classroom: effects on the writing of students with and without learning disabilities. *Journal of Reading Behavior*, 25 (3): 295-322.
- De La Paz, S. (2001). STOP and DARE: A persuasive writing strategy. *Intervention in School and Clinic*, 36 (4): 234-243.
- De La Paz, S. (2005). Effects of historical reasoning instruction and writing strategy mastery i culturally and academically diverse middle school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2): 139-156.
- De La Paz, S. ve Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning: Effects on the writing.

- De La Paz, S. ve Graham, S. (1997). Strategy instruction in planning effects on the writing performance and behavior of students with learning difficulties. *Exceptional Children*, 63(2): 167-181.
- Demirel, A. (2021). 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu, 319 s.
- Demirtaş Tolaman, T. (2017). Yazma Becerilerinin Geliştirilmesinde Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Geliştirme Modeli: Bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya, 370 s.
- Dilidüzgün, Ş. (2011). İlköğretim Türkçe Derslerinde Süreç Odaklı Yazma Çalışmalarının Yeri ve Önemi. Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). Süreç ve Tür Odaklı Okuma ve Yazma Eğitimi. Ankara: Anı yayıncılık.
- Doğan, D. (2023). Öz Düzenlemeli Öğrenme Güçlendirme Programının Ortaokul Öğrencilerinin Öz Düzenlemeli Öğrenmeleri Üzerindeki Etkileri. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Çanakkale, 175 s.
- Duru, E., Duru, S., Balkıs, M. (2014). Tükenmişlik, akademik başarı ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (4): 1263-1284.
- Erbasan, Ö. (2023). Bilgilendirici metin yazma üzerine yürütülen araştırmaların eğilimleri. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12: 1170-1183.
- Erdoğan, Ö. (2017). Sınıf öğretmenlerinin yazma stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1): 658-678.
- Erol, T. (2021). Üstbilişsel Yazma Stratejileri Eğitiminin Yazma Becerisine ve Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Malatya, 298 s.
- Ersoy, A. (2015). Doktora öğrencilerinin ilk nitel araştırma deneyimlerinin günlükler aracılığıyla incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5): 549-568, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.030>.
- Esendemir, N. (2019). Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Stratejilerine İlişkin Farkındalık ve Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, 175 s.
- Esmer Ateş, B. (2022). Ortaokul 5 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerine Yönelik Algıları ile Türkçe Ders Başarıları Arasındaki İlişki: Kars İli Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kars, 123 s.
- Fazlı, E. ve Avcı, O. (2022). Matematik eğitiminde motivasyon ve öz düzenleme: Tek bir durum

çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 7 (1): 1-45. doi : <http://dx.doi.org/10.22596/hej.976349>

Fındıklı, S. ve Saygın, E. P. (2023). Nitel araştırmalarda araştırmacının rolü ve araştırmacı günlükleri. *TUJOM*, 8 (2): 64-74, doi: <https://doi.org/10.30685/tujom.v8i2.184>

Flower, L. ve Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387.

Fluitt-Dupuy, J. (2001). Teaching argumentative writing through film. *TESOL Journal*, 10–15.

George, D. ve Mallery, P. (2016). IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference. Routledge.

Gezmiş Ceyhan, N. (2014). Süreç-odaklı yazma yaklaşımının yazma dersindeki yeri ve etkisi. *Dil Dergisi*, 163: 46-63.

Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12): 178-195.

Göçer, A. (2014). Yazma çalışmalarını değerlendirme. *Yazma Eğitimi* (4. Baskı) içinde (199-241). Ankara: Pegem Akademi.

Göçer, A. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının süreç-tür odaklı yazma becerilerinin değerlendirilmesi: Vignette örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (12): 1-16.

Göçer, A. ve Kurt, A. (2022). Yazma eğitiminde süreç-tür odaklı yazma yaklaşımının kullanımı. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (2): 335-360.

Gökçe, B. (2016). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Bu Becerilere İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Malatya, 179 s.

Gökçe, B. ve Sis, N. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy* 5 (8):143-168.

Graham, S., Harris, K. R., ve 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, 207–241.

Graham, S., ve Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational Psychologist*, 35(1), 3-12.

Gülden, B. (2022), Yazma eğitimiyle ilgili temel kavramlar. *Yazma Eğitimi* içinde (1-35). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Gülen, T. (2007). Metin çözümlemesine farklı bir yaklaşım. *U. Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(13), 283-300.

- Güler Bülbul, Ö. (2022). Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş bir öğrenciye ikna edici metin yazma stratejisi öğretiminin etkililiği. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3): 1386-1402.
- Güneş, F. (2014). Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller. Ankara: Pegem akademi.
- Harris, K.R., Graham, S., Friedlander, B., Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Whay and how. *The Reading Teacher*, 66 (7): 538-542.
- İnan, K. (2022). Yazılı Anlatım. İ. Y. Öztürk ve M. Memiş (Ed.). *Yazma Eğitimi* içinde (67-94) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İpek, O. (2021). Süreç-Tür Yazma Modelinin Öğretmen Adaylarının İkna Edici Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Doktora Tezi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bolu, 365 s.
- İsrael, E. (2007). Öz Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz Yeterlilik. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir, 360 s.
- İşcan, A. ve Baskın, S. (2020). Türkçe Eğitimi. Ankara: Nobel.
- Kan, M.O. ve Erbaş, A. (2017). Beşinci sınıf öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5): 2228-2246.
- Kanıkırmızı, B. (2023). Öğrencilerinin Öz Düzenleme Düzeyleri ve Eğitim Stresleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bartın, 121 s.
- Kanpakoğlu, H. D. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları ile Öz Düzenleme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitim Anabilim Dalı, Elâzığ, 95 s.
- Kansızoglu, H. B. ve Bayrak Cömert, Ö. (2017). Süreç odaklı yazma yaklaşımlarının yazma başarısına etkisi: Bir meta analiz. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (2): 541-586.
- Kaplan, S. N. (2023). Öğrenme Stili ve Öz Düzenleme Beceri Düzeyinin Başarı Hedefleri Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Düzce, 118 s.
- Kaptan, A. (2015). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Eskişehir, 206 s.
- Karaca, N. (2021). Öğrencilerin Öz düzenlemeli Öğrenme Yaklaşımlarının ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hemşirelikte Yönetim Anabilim Dalı, Ankara, 78 s.
- Karadağ, R. (2016), Yazma Eğitimi. F. SUSAR KIRMIZI (Ed.). *İlk ve ortaokullarda Türkçe Eğitimi*

2015 programına uygun içinde (163-202) Ankara: Anı yayıncılık.

- Kardaş, M. N., Esendemir, N. ve Kardaş, S. (2021). Yazma Eğitimiyle İlgili Temel Bilgiler. M. N. Kardaş (Ed.). *Yazma Eğitimi İçinde* (1–21). Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, B. ve Ateş, S. (2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(187): 137-164.
- Kellogg, R.T., Whiteford, A. P., Turner, C. E. vd. (2013). Working memory in written composition: An evaluation of the 1966 model. *Journal of Writing Research*, 5 (2): 159-190.
- Keskin, D. (2019). Türk Üniversitesi Öğrencilerinin, İngilizce Tartışmacı Metinlerin Tematik İlerleme Örüntülerinde Verilerin Bilgi ve Yeni Bilginin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Graduate School Of Educational Sciences, Master's Program In English Language Education, İstanbul, 113 s.
- Kieft, M., Rijlaarsdam, G., Bergh, H. vd. (2006). Writing as a learning tool: Testing the role of students' writing strategies. *European Journal of Psychology of Education*, XXI, (1): 17-34.
- Kokkokoğlu, H. ve Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre yazma eğitimi olumsuz etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4): 1316-1337.
- Konuk, S. (2017). İkna Edici Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, 418 s.
- Kumek, R. (2023). Ortaokul 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinde Öz Düzenlemeli Öğrenmenin Yordayıcıları Olarak Ders Çalışmaya Motive Olma ve Derse Katılımın İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, İstanbul, 99 s.
- Kurt, A. (2019). Türkçe Eğitiminde Süreç Temelli Yazma Yaklaşımının Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Tür Odaklı Yazma Becerisinin Gelişimine Katkısı. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kayseri, 296 s.
- Kurudayıoğlu, M. ve Yılmaz, E. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının oluşturdukları ikna edici metinlerin yapı açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1): 12-21.
- Kuyumcu Vardar, A. (2011). Öz Düzenleme Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin İngilizce Başarılarına, Öz Düzenleme Stratejileri Kullanımına ve Tutumlarına Etkisi. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Bolu, 234 s.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB. (2024). Türkçe Dersi Öğretim Programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. Ankara: MEB.
- Memiş, M. ve Şentürk, R. (2022). Yazma Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. İ. Y. Öztürk ve M. Memiş (Ed.). *Yazma Eğitimi İçinde* (349-438).

- Meyer, H. (2005). Analysing argumentative writing. *English in Education*, 39(3), 78–92.
- Miles, M.B. ve Huberman, A. M. (1994). An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis. SAGE Publications (2. Baskı) 354 s.
- Mills, G. E. (2011). *Action research: A guide for the teacher researcher* (5th ed.). Pearson.
- Mills, G. E. (2017). *Action research: A guide for the teacher researcher*. (6.th ed.) Pearson.
- Müldür, M. (2017). Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlilik Algısına Etkisi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara, 382 s.
- Müldür, M. ve Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5): 141-149.
- OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, Paris: PISA, OECD Publishing.
- Oğuz, B. ve Doğan Kahtalı, B. (2020). Yazma stratejilerine yönelik bir derleme çalışması ve stratejilerin yazma kazanımlarıyla ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7 (14): 119-137.
- Okur, A. Göçen, G. ve Süğümlü, Ü. (2013). İkna edici yazma karşılatırmalı bir araştırma (Avustralya ana dili öğretimi ders materyalleri ve Türkiye örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 10 (21): 167-197.
- Öğülmüş, K. (2018). Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli Temelinde Şekillendirilen Öğretim Paketinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, 145 s.
- Önal, A. (2020). Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Kaygılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Giresun, 233 s.
- Önal, A. ve Maden, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin hikâye edici metinlerinde temel yapı unsurları. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1): 44-55.
- Özbay, M. ve Daşöz, T. (2016). Öz düzenlemeye dayalı öğrenme ve yazma eğitimi. *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 56: 1441-1458.
- Özdemir, O. (2018). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1): 545-573.
- Öztürk, D. (2016). Öğretmen Adaylarının Tartışmacı Metin Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Malatya, 68 s.

- Öztürk, İ.Y. (2022). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yazma Eğitimi. İ. Y. Öztürk ve M. Memiş (Ed.). *Yazma Eğitimi İçinde* (229-260).
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(422): 1-28.
- Panadero, E. ve Tapia, J. A. (2014). How do students self-regulate? review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales De Psicología*, 30 (2): 450-462.
- Pintrich, P.R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Ed.). *Handbook of Self-Regulation İçinde* (452-494). Burlington: Academic Press.
- Rona, G. (2017). Tartışmacı Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van, 57 s.
- Santangelo, T., Harris, K. R. ve 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.
- Santangelo, T., Harris, K. R. ve Graham, S. (2008). Using self-regulated strategy development to support students who have “trubol giting thangs into werds”. *Remedial and Spical Education*, 29(2): 78-89.
- Sarı, A. ve Akinoğlu, O. (2009). Öz düzenlemeli öğrenme: Modeller ve uygulamalar. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 29: 139-154.
- Schunk, D., Berger, E. M., Hermes, H. vd. (2022). Teaching self-regulation. *Nature Human Behaviour*, 6, 1680–1690. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01449-w>
- Sever, E. (2019). İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Yazılı Anlatıma, Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Motivasyonuna Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara, 267 s.
- Sis, N. ve Bahşi, N. (2016). Sekizinci sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Turkish Studies* 11 (3): 2025-2042.
- Soysal, T. (2022a). Yazma Yöntem ve Teknikleri. İ. Y. Öztürk ve M. Memiş (Ed.). *Yazma Eğitimi içinde* (291-310).
- Soysal, T. (2022b). Derinleştirerek Yazma ve Etkileşimli Yazma Stratejilerinin İlkokul Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul, 114 s.
- Sünter, M. (2017). Tartışmacı Metin Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel Düşüncelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale, 260 s.

- Şahin, İ. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinlerde Özetleme ve Ana Fikir Bulma Becerileri Üzerinde Hikâye Haritalarının Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Antalya, 151 s.
- Şimşek, Ş. (2015). Yazma eğitiminde konu seçiminin önemi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 2557-2568.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2): 147-169.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8 (8):1285-1299.
- Talan, T. ve Gülseçen, S. (2018). Ters-yüz sınıf ve harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(3): 563-580.
- Tao, X., Hanif, H. ve Ale Ebrahim, N. (2023). Emerging trends of self-regulated learning: A comprehensive bibliometric analysis. *World Journal of English Language*, 13(6), 252–269. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n6p252>
- Tao, X., Hanif, H., & Ebrahim, N. A. (2023). Emerging trends of self-regulated learning: A comprehensive bibliometric analysis. *World Journal of English Language*, 13(6), 252–269.
- Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(1): 108-138.
- TDK. (2024, Şubat 15). “Yazmak” maddesinin tanımı.
- TDK. (2025, Temmuz 1). “Şiir” maddesinin tanımı.
- Tekin, G. (2023). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Tür Odaklı Yazma. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, İstanbul, 222 s.
- Temizkan, A. ve Erbilen, M. (2020). Öz düzenlemeye dayalı yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8 (1): 32-50.
- Tenekeci, M. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ikna ediciliğinin incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(61): 1893-1902.
- Tiryaki, E. N. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay, 203 s.
- Tiryaki, E. N. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının tartışmacı metinlerinde gerekçelendirmede kullandıkları düşünceyi geliştirme yollarının tespiti. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017 13(3): 1035-1045.

- Topçuoğlu Ünal, F. (2022). Metin Türleri ve Öğretimi. İ. Y. Öztürk ve M. Memiş (Ed.). *Yazma Eğitimi İçinde* (211-227).
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* 3(2): 274-290.
- Türkben, T. (2022). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2): 555-571.
- Türkyılmaz, M.B. (2021). Etkinlik Temelli Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Öykü Yazma Becerileri, Yazma Tutumları, Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançlarına Etkisi. Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Hatay, 385 s.
- Uluocak, M., ve İpek, O. (2022). Do Pre-Service Turkish Language Teachers Succeed In Developing Argumentative Writing Skills?. *International Journal of Progressive Education* 18(3), 183-204.
- Ulutaş, M. (2022). Metin Kavramı ve Metinsellik Ölçütleri. İ. Y. Öztürk ve M. Memiş (Ed.). *Yazma Eğitimi İçinde* (199-210).
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 23 (2): 461-472.
- Uygun, M. (2012). Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Ankara, 216 s.
- Uygun, M. ve Aktürkoğlu, B., Dedeoğlu, H., (2014). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve tutuma etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 28: 131-156.
- Uzun, Y. ve Sünter, M. (2020). Tartışmacı metin yazmanın öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşüncelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1): 157-169.
- Ülker Hançer, N. (2019). Kavram Karikatürleri ile Zenginleştirilmiş Tartışmacı Metin Yazma Etkinliklerinin Sosyo-Bilişsel Konuların Öğretiminde Kullanılması. Yüksek Lisans Tezi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Sinop, 235 s.
- Ün, B. (2021). Ebeveynlerin Çocuk Kavramına Yükledikleri Anlamlar Bağlamında Çocuk Haklarına Yönelik Tutumları ve Çocuklarının Öz Düzenleme Beceri Düzeyleri Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Aydın, 251 s.
- Ünver, G., Arslan Cansever, B. ve Çavaş, P. (2022). İlkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine ilişkin algıları ile öz düzenlemeyi destekleyen ve engelleyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 47 (212): 229-249.
- Wang, Y. ve Mat Said, S. (2024). The cognitive challenges in argumentative writing for EFL

learners: A scoping review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 13(4), 3053–3065. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v13-i4/23721>

- Yaylacık, E. (2015). Metin Yapısı Öğretiminin Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Tartıma Metni Yazma Becerilerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hatay, 282 s.
- Yeniçikan, S. (2020). The Relationship Between Self-Regulation Strategies And Academic Achievement At A University Context. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Mersin, 117 s.
- Yıldırım Bilgen, D. (2022). Bir Beceri Olarak Yazma. İ. Y. Öztürk ve M. Memiş (Ed.). *Yazma Eğitimi İçinde* (37-66) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.
- Yıldız, C. (2006). Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Yıldız, H. (2024). 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz-Yeterliklerinin Geliştirilmesinde Süreç-Tür Odaklı Yazma Yaklaşımının Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Gaziantep, 227 s.
- Yıldız, M., Günaydın, C., ve Alp, C. D. (2023). Yazma Eğitiminde Stratejiler. *Yazma Stratejileri: Geleneksel ve Dijital Etkinlik Örnekleri* (2–7). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19): 321-330.
- Zelzele, E.B. (2022a). Öz Düzenlemeye Dayalı Strateji Gelişimi Modeliyle Verilen Eğitimin Öğrencilerin İkna Edici Yazma Becerilerine Yazma Motivasyonu, Kaygısı ve Tutukluğuna Etkisi. Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara, 211 s.
- Zelzele, E.B. ve Ateş, S. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin İlkokulda İkna Edici Yazma Öğretimi ile İlgili Görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1): 1-23.
- Zhong, L. (2025). An examination of the literature on self-regulated learning in EFL education: A bibliometric analysis. *Cogent Education*, 12(1): 1-14. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2464363>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory Into Practice* 41(2): 64-70, DOI: [10.1207/s15430421tip4102_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3): 135-147, DOI: 10.1080/00461520.2013.794676
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: which are the key subprocesses?.

Contemporary Educational Psychology, 11, 307-313.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81 (3): 329-339.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation a social cognitive perspective. *Handboook of Self Regulation içinde* (13-39). Oxford: Academic Press.

Zimmerman, B. J. ve Kitsantas, A. (2007). A writer's discipline: the development of self-regulatory skill. *Studies in Writing Writing and Motivation içinde* (51-69). Oxford: Elsevier.

Zimmerman, B. J. ve Risemberg, R. (1997). Research for the future becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology* 22, 73–101.



EKLER

EK: 1 MEB izni

BELGE TARİHİ: 2.11.2023 BELGE SAYISI: 2300118865



T.C.
BARTIN VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-64441482-605.01-88626463
Konu : Araştırma Uygulama izni
(Ebru DAŞTAN)

01.11.2023

BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi : a) Bakanlığımızın (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve E.1563890 sayılı yazısı ekindeki 2020/2 No'lu Genelge'si.
b) Bartın Üniversitesi Rektörlüğü'nün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 13.10.2023 tarihli ve E-44030360-605.01-2300109264 (DYS Kayıt No:87071565) sayılı yazısı.
c) Müdürlük Makamının 27.10.2023 tarihli ve E-64441482-605.01-88318699 sayılı Ohuru.

İlgi (b) yazı ile; Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi tezli yüksek lisans programı öğrencisi Ebru DAŞTAN'ın, Dr. Öğretim Üyesi Hasan Basri KANSIZOĞLU yürütücülüğünde çalışmakta olduğu "Döngüsel Öz Düzenleme Modelinin Tartışmacı Metin Yazma Eğitiminde Kullanımı; Bir Eylem Araştırması" başlıklı araştırmanın Müdürlüğünüze bağlı ortaokul kademesinde eğitim gören öğrencilerin katılımcı kitlesine olacağı bir uygulama süreci gerçekleştirilmesi yürütülebilmesi için gerekli izin talebinde bulunduğu bildirilmiş olup, ilgilinin başvuru belgeleri ilgi (a) Genelge doğrultusunda Müdürlüğümüz Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiştir.

Yukarıda açıklanan araştırma uygulama iznine ilişkin onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen, uygulama sırasında adı geçen araştırmacının sadece yazımız ekinde gönderilen mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltıp uygulayabileceği veri toplama araçlarının; kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, başta Türkiye Cumhuriyeti Anayasası olmak üzere 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Hakkındaki Kanun'a, ilgi (a) Genelge hükümlerine ve Türk Millî Eğitimi'nin amaçlarına uygun şekilde, denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ile okul/kurum idaresinde olmak üzere 2022-2023 Eğitim Öğretim Yılı'nda Müdürlüğümüze bağlı ortaokul kademesinde eğitim gören öğrencilerin katılımıyla uygulanmasında sakınca olmadığına ilişkin ilgi (c) Makam Ohuru ekte gönderilmiş olup araştırma ile ilgili sonuç raporunun çalışmanın bitiş tarihinden itibaren 30 gün içinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunu;

Bilgilerinize arz ederim.

Ramazan AŞCI
İl Millî Eğitim Müdürü

Ekler:

- 1- Makam Onayı (1 Sayfa)
- 2- Komisyon Ohuru ve Mühürlü Evrak (5 Sayfa)

EK: 2 Veli onam formu

Değerli Veli,

Bartın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans sürecimin devamı olarak yapacağım tez çalışmamda tartışmacı metin türünde oluşturulmuş öğrenci metinlerinin kalitesini arttırmayı amaçlamaktayım. Bunu da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği düşünülen belirli bir strateji öğretimi ile gerçekleştireceğim. Alan yazında yapılan çalışmalar, çalışmada kullanılması planlanan strateji öğretiminin öğrencilerin yazdığı metinlerin nitelikli hâle getirdiği saptanmıştır. Ek olarak bu derste aldıkları eğitim diğer derslerde de başarılarını artıracaktır.

Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'yle tartışmacı metin öğretimi, Türkçe dersinde uygulanacaktır. Eğer çocuğunuzun bu uygulamaya katılmasına izin verirsiniz uygulamada şu basamaklar uygulanacaktır: İlk olarak çocuğunuzun mevcut durumunu belirlemek amacıyla tartışmacı metin türünde kompozisyon yazmaları istenecek ve bu uygulama iki ders saati sürecektir. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan metin yapısı ve belirli bir yazma stratejisi ve model öğretimini içeren öğretim programı, haftada iki saat olmak üzere 8 hafta uygulanarak çocuğunuzun tartışmacı metin türünde oluşturduğu metinlerin kalitesinin arttırılması amaçlanacaktır. Uygulamanın en sonunda da yine çocuğunuzdan tartışmaya dayalı türde metin yazması istenecek ve bu uygulama iki ders saati sürecektir.

Çocuğunuza ait hiçbir bilgi paylaşılmayacaktır. Çalışmanın sonunda, uygulamanın sonuçlarına ilişkin verilere ulaşabilirsiniz. Eğer herhangi bir sorunuz ya da ek bilgiye ihtiyacınız olursa aşağıdaki iletişim adresinden bana ulaşabilirsiniz. Çocuğunuzun bu öğretim programına katılmasını uygun buluyorsanız lütfen aşağıda yer alan boşlukları doldurunuz.

İlginiz için teşekkür ederim. Uygulama süresince yapılacak derslerde ses kayıtları alınacaktır. Araştırmacı dışında üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Ebru DAŞTAN TOPÇU

E-posta:

Çocuğumun Türkçe dersinde yapılacak olan öğretim programına katılması uygundur.

Öğrencinin Adı Soyadı:

Velinin Adı Soyadı:

İmza:

EK: 3 Tartışmacı metin yazma formu ön testi

Tartışmacı Metin Yazma Formu Ön Test

Adınız-Soyadınız: _____

Sınıfınız: _____

Numaranız: _____

Sevgili öğrenciler, lütfen aşağıda verilen konulardan istediğiniz birini seçiniz ve bu konu hakkında bir metin yazınız. (Sınav notu olarak değerlendirilmeyecektir, endişe etmeyiniz.)

1. Etkili bir ders çalışma için ders kitapları mı daha faydalıdır yoksa internet mi faydalıdır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
2. Bir evde temizlik görevi kime aittir? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
3. Kimi insanlar liseye başlamadan çocuklara telefon almanın yanlış olduğunu söylüyor. Kimi insanlar da bunun aksine çocukların da telefonun olması gerektiğini çünkü çocuklarla okulda da iletişim halinde olunabileceğini söylüyor. Sizce çocukların ideal telefon kullanma yaşı kaçtır? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.



EK: 4 Tartışmacı metin yazma formu son test

Tartışmacı Metin Yazma Formu Son Test

Adınız-Soyadınız: _____

Sınıfınız: _____

Numaranız: _____

Sevgili öğrenciler, lütfen aşağıda verilen konulardan istediğiniz birini seçiniz ve bu konu hakkında tartışmacı metin yazınız. (Süreniz bir ders saati. Arka sayfayı kullanabilirsiniz.)

1. Bakkallar uzun yıllar Türk kültüründe önemli bir yere sahip oldu. Günümüzde açılan büyük market zincirlerinin sayısı epey arttı. Kimi insanlar market zincirleri yüzünden bakkalların ortadan kalkacağını söylüyor. Kimi insanlarda da bakkalların Türk kültüründeki yeri ve öneminden dolayı bakkalların asla kapanmayacağını söylüyor. Siz hangi fikre katılıyorsunuz, nedenleriyle açıklayınız.
2. Günümüz teknolojisinin gelişmesiyle yapay zekâ birçok alanda görülmeye başlandı. Yapay zekâ insanların birçok sorusuna cevap vererek insanların bilgi ihtiyacını kolayca gideriyor. Sizce yapay zekânın insanların hayatını kolaylaştırması insanlar için iyi midir kötü müdür? Bu konudaki düşüncelerinizi gerekçeleriyle anlatınız.
3. İnsanlar hayatlarının büyük bir kısmını iş yerlerinde geçirirler. Bütün bir hafta boyunca hafta sonu olmasını isterken pazar günlerini ise hiç sevmezler. Gün içinde eve geldiklerindeyse günün evde çok çabuk geçtiğini düşünürler. Sizce hafta içi daha fazla çalışıp hafta sonu tatil yapmak mı daha iyi yoksa tatil olmadan bütün hafta yarım gün çalışmak mı daha iyidir?



EK: 5 Odak grup görüşme formu

Odak Grup Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Tartışmacı metin türünü öğrenebilmeniz için 8 haftalık bir eğitim aldınız. Aşağıdaki ifadeleri eğitim öğretim sürecini göz önüne alarak düşüncelerinizi belirtiniz. Teşekkür ederim.

Ebru Daştan Topçu

1. Ders sürecinde yaşadıklarınız eski ve yeni yazma ilginiz arasında fark var mı? (Deneyimlerinizi, gözlemlerinizi, fark ettiklerinizi belirtebilirsiniz.)
2. Tartışmacı metin yazmayı öğrendiğinizi düşünüyor musunuz? (Ne gibi bir değişim oldu? Size göre öğrenme-öğrenememe durumunuz hakkında bilgi veriniz.)
3. Derste kullanılan stratejilerin, tekniklerin sonraki yazılarınızda kullanacağınızı düşünüyor musunuz, neden?
4. Öğrendiğiniz yazma stratejilerinin yazma davranışlarınızı değiştirdiğini düşünüyor musunuz, neden?
5. Öz düzenleme nedir, ders sürecinden hareketle tanım yapabilir misiniz?
6. Öz düzenleme modeli, öz düzenleme yazma sürecinizde sizin için yararlı oldu mu? Öz düzenlemenin yazınızı, yazma sürecinizi iyi etkilediğini düşünüyor musunuz?

EK: 6 Kişisel bilgi formu

Adınız Soyadınız	
Cinsiyetiniz	() Kız () Erkek
Doğum Tarihiniz	
Yaşınız	
Doğum Yeriniz	
Annenizin Mesleği	
Babanızın Mesleği	
Aile gelir durumunuz	() 0-10.000 TL () 10.000- 20.000 TL () 20.000 TL ve üstü
Kaç kardeşsiniz?	
Kaçıncı Kardeşsiniz?	
Kitaplığınız var mı?	() Evet () Hayır
Evde size ait bir oda var mı?	() Evet () Hayır
Çalışma masanız var mı?	() Evet () Hayır
Bir yılda kaç tane kitap okuyorsunuz?	() 0-5 () 6-12 () 13-20 () 21 ve üstü
Hangi tür kitapları okumayı seversiniz?	() Hikâye () Roman () Şiir () Masal () Deneme () Makale

EK: 7 Ara değerlendirme yazılı görüşme formu

ARA DEğERLENDİRME YAZILI GÖRÜŞME FORMU

Aşağıdaki soruları kendi fikrinize göre cevaplayınız. Türkçe yazım kurallarına ve sayfa düzenine dikkat ediniz. Soruları içtenlikle cevaplayınız. Yazınızın büyüklüğüne dikkat edin, yazınız okunabilir olmalı.

1. İlk haftadan bugüne tartışmacı metin yazma üzerine fikirleriniz nasıl değişti? İlk haftaki fikirleriniz ile bugünkü fikirlerinizi karőılaőtırınız.

.....

.....

.....

.....

2. Tartışmacı metin öğrenme süreciniz hakkında ne düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

3. Ders süreci hakkındaki yorumlarınızı belirtiniz. (Ders anlatımı, size verilen çalışma kâğıtları, öğrenilen stratejiler, yapılan etkinlikler vb.) neride bulunabilirsiniz.

.....

.....

.....

.....

.....

4. Ders sürecinin olumlu yanları sizce nelerdir? Ders sürecinde neyden memnun kaldınız? Ne sizi mutlu etti?

.....

.....

.....

.....

.....

5. Siz bu dersin ğretmeni olsaydınız, ders iőlerken neyi farklı yapardınız, ne katardınız?

.....

.....

.....

.....

EK: 8 Kontrol listeleri

1. Hafta Kontrol Listesi

- ☐ Öğrencilerle tanışılır.
- ☐ Neden buraya gelindiği, derslerde neler yapılacağı, ders esnasında ses kayıtlarının alınacağı anlatılır.
- ☐ Ders süresince öğrencilere not verilmeyeceği, ödev verilmeyeceği vurgulanır.
- ☐ Tartışmacı metin üzerine sohbet edilir.
- ☐ Tartışmak ne demektir, sorusu öğrencilere yöneltilir.
- ☐ İlk dersin sonunda veli onam formu (Ek 2) dağıtıp velilerine imzalatmalarını istenir.
- ☐ Haftaya mutlaka getirmeleri konusunda uyarılır.
- ☐ Sonraki derste küçük bir ön test olacakları söylenir.
- ☐ Öğrencilere “Tartışmacı Metin Yazma Formu Ön Testini” dağıtılır.
- ☐ İstedikleri soruyu seçebileceklerini söylenir. Sınıfta sessizlik sağlanır ve yalnızca kendi düşüncelerine odaklanmaları, soruları varsa öğretmene sormaları konusunda uyarılır.
- ☐ Ders sonunda ön testler toplanır.
- ☐ Gelecek hafta metin türü hakkında bilgi edinecekleri söylenir.
- ☐ İlk ders bilgi edineceklerini sonraki ders ise yine uygulama yapacakları konusunda bilgi verilir.
- ☐ 8 haftanın bu şekilde devam edeceği hakkında öğrencilere bilgi verilir.

2. Hafta Kontrol Listesi

- ☐ Öğrencilere tartışmacı metin bilgi formu dağıtılır.
- ☐ “Tartışmacı metin öğretimi ders 1” adlı slayt açılır.
- ☐ Slayttaki resimlerin ne anlama geldiği sorulur.
- ☐ Tartışmacı metin yazma süreci görseller üzerinden anlatılır.
- ☐ Öyküleyici, bilgilendirici ve tartışmacı metin türlerinin birbirinden farkı anlatılır.
- ☐ Okul Seçimi Nasıl Olmalı? Adlı metin tartışmacı metin birimleri açısından öğrencilerle değerlendirilir.
- ☐ Evde Kalmak Daha İyi adlı metin tartışmacı metin birimleri açısından öğrencilerle değerlendirilir.
- ☐ Öğrencilere “Yazmaya Nasıl Başlıyoruz?” adlı diyagram dağıtılır.
- ☐ Diyagramın öğeleri üzerine beyin fırtınası yapılır.
- ☐ Tartışma Metni Planı dağıtılır.
- ☐ Bu plan dahilinde öğrendikleri bilgileri de kullanarak “Meslek seçimi yaparken maaş mı daha önemlidir yoksa mesleğin statüsü mü daha önemlidir?” sorusuna cevap vermeleri istenir.
- ☐ Ders sonunda öğrencilerin yazıları toplanır. Portfolyolarına konur.

3. Hafta Kontrol Listesi

- ☐ Öğrencilere geçen haftaki yazıları hakkında kısa bir bilgilendirme yapılır, eksikler söylenir.
- ☐ Bu hafta veri bölümünün işleneceği belirtilir.
- ☐ Veri bölümünün nasıl yazılacağı üzerine bilgiler verilir.
- ☐ Veri bölümü yazılırken tanım yaparak oluşturulan veri, soru sorarak oluşturulan veri, bir olay bir anıyı anlatarak başlayan veri, bilimsel açıklama ve istatistiksel verileri kullanarak oluşturulan veri olmak üzere dört farklı biçimden bahsedilir.
- ☐ Daha sonra öğretmen rol model olunur.
- ☐ Tahtanın bir kısmı taslak için diğer kısmı yazı için kullanılır.
- ☐ Sesli düşünerek bazen de öğrencilerden yardım alarak yazı tamamlanır.
- ☐ Bu süreçte öz düzenleme davranışları uygulanır.
- ☐ Yazı tamamlandıktan sonra kontrol edilir.
- ☐ Amaca uygun mu, hedefe uygun mu, konuya uygun mu, istenen sürede tamamlandı mı, noktalama işaretleri, yazım kuralları açısından uygun mu? Sorularını sesli sorarak yazı son bir kez gözden geçirilir.
- ☐ Sonraki derste öğrencilerden veri bölümü yazılması istenir.
- ☐ Öğrencilere önce veri bölümü için hazırlanmış kavram haritası dağıtılır.
- ☐ Öğrenciler bu kavram haritasını kendi yazacakları konuya göre doldururlar.
- ☐ Öğrenciler yazmaya başladıktan sonra öğretmen öğrencilere geri bildirimde bulunur.
- ☐ Yazısını tamamlayan her öğrenciye Öz düzenleme kontrol listesi dağıtılır. Kontrol listesi öz değerlendirme özelinde hazırlanmıştır.

4. Hafta Kontrol Listesi

- ☐ Veri bölümünde olmaması gereken unsurlara değinilir.
- ☐ Geçen haftanın kısaca tekrarı yapılır.
- ☐ Öğrencilerin geçen haftaki yazılarından iyi ve geliştirilmesi gereken yazılardan bazıları sınıfta okunur.
- ☐ GERB (DARE) stratejisi hakkında bilgi verilir.
- ☐ İddia ve karşı iddiayı tanımlanır.
- ☐ İddiaya destek gerekçesi ve karşı iddiaya destek gerekçesi bölümleri arasındaki farka değinilir.
- ☐ İddiaya destek gerekçesi ve karşı iddiaya destek gerekçesinin nasıl oluşturulacağı üzerine beyi fırtınası yapılır.
- ☐ Örnek metinler okunur.
- ☐ Öğrencilerin iddia ve karşı iddia bölümlülerinin nasıl yazılacağı hakkında bilgi sahibi olması sağlanır.
- ☐ Düşünceyi geliştirme yolları hakkında bilgi verilir.
- ☐ Bağlantı öğelerinin önemi üzerinde durulur.
- ☐ Bağlantı öğeleri ve düşünceyi geliştirme yolları şeması, listesi sınıfa dağıtılır.
- ☐ Balık kılıcı diyagramı sınıfa dağıtılır.
- ☐ Öğrencilerin iddia ve karşı iddia cümleleri yazmaları sağlanır.
- ☐ Pratiklik kazanmaları için sorulara nasıl yaklaşması gerektiği, soruların mantığı kavratılır.

- ☐ Televizyon ve Çocuk Gelişimi adlı metinde yer alan iddia ve diğer bölümlere ait bir tablonun doldurulması planlanan etkinlik ödev olarak verilir.

5. Hafta Kontrol Listesi

- ☐ Balık kılıcı diyagramına etkinliğine verilen cevaplar sınıfta değerlendirilir.
- ☐ İyi olan yazılar alkışlanır.
- ☐ Geliştirilmesi gereken yazıların ne bağlamda gelişmesi gerektiği açıklanır.
- ☐ Balık kılıcı diyagramı “model olarak” yeniden yapılır.
- ☐ Sesli düşünme tekniği ile geçen hafta öğrenilen bilgilere vurgu yaparak soruların cevabı tahtaya yazılır.
- ☐ Geçen hafta ödev olarak verilen “Televizyon ve Çocuk Gelişimi” adlı etkinlik birlikte cevaplanır.
- ☐ Sesli düşünme tekniği ile öğrencilere bir tartışmacı metne nasıl yaklaşılması gerektiği kavratılır.
- ☐ Öğrenilen bilgilerin metinde olup olmadığı tartışılır.
- ☐ Tablo sınıfla birlikte doldurulur.
- ☐ 2. Derste öğrencilerin “Düşünceyi geliştirme yollarını” pekiştirmesi için Word Wall’da hazırlanan bir oyun oynatılır.
- ☐ Ara ara cevaplardan hareketle düşünceyi geliştirme yollarının hangi tartışmacı metnin biriminde kullanılacağı sorularak zihinlerinde düşünceyi geliştirme yolları ve tartışmacı metin birimlerinin eşleşmesi sağlanır.
- ☐ Geçen haftalarda öğrenilen bilgiler (GERB stratejisi, öz düzenleme, metin unsurları) öğrencilere hatırlatılır.
- ☐ Bu haftaya kadar olan süreci öğrencilerin değerlendirmesi için bir “Ara Değerlendirme Yazılı Görüşme Formu” dağıtılır.
- ☐ Gelecek hafta öğrencilere öğrendiğimiz bütün bilgileri kullanarak tartışmacı metin yazacağımızı ve bol bol yazma alıştırmaları yapılacağı söylenir.

6. Hafta Kontrol Listesi

- ☐ Çürütme gerekçesi, koşullu kabul ve sonuç bölümü öğretilir.
- ☐ Sonuç bölümünde olması gereken bağlantı ögeleri tahtaya yazılır.
- ☐ İddianın yinelenmesi gerektiği vurgulanır.
- ☐ Sonuç bölümünün bütün bölümlerin özeti mahiyetinde olduğu vurgulanır.
- ☐ Çürütme gerekçesi bölümünün yazının niteliğini artırdığı üzerine durulur.
- ☐ Noktalama işaretlerine uyulması gerektiği hatırlatılır.
- ☐ Türkçe yazım kurallarına uymak zorunda olduğu hatırlatılır.
- ☐ GERB stratejisi öğrencilere hatırlatılır.
- ☐ Hangi bölümde ne yapılması gerekiyor hatırlatılır.
- ☐ Öz düzenleme şeması dağıtılır ve öğrencilerin doldurması beklenir.
- ☐ Etkinlik kâğıdı dağıtılır.
- ☐ Zihin haritası dağıtılır, verilen tartışma konusundan hareketle zihin haritasını doldururlar.

- ☐ Daha sonra öğrenciler yazma aşamasına geçer.
- ☐ Öğretmen yazma esnasında öğrencilere geri bildirimde bulunur.
- ☐ Yazılarını bitiren öğrenciler kendi yazılarını değerlendirdikleri rubrik ve kontrol listelerini doldururlar.
- ☐ Gelecek hafta için yazma konusu sınıfça belirlenir.
- ☐ Grup olarak yazma üzerine fikirleri alınır.

7. Hafta Kontrol Listesi

- ☐ Geçen haftaki yazıların değerlendirmesi sınıfta yapılır.
- ☐ Uyarılarda bulunulur.
- ☐ Öğretmen yazmada model olur.
- ☐ Öğretmen sesli düşünme tekniğini kullanır.
- ☐ Belirlediği konu hakkında tartışmacı metin yazar.
- ☐ Tartışmacı metin yazarken bölümler hakkında uyarılarda ve hatırlatmalarda bulunulur.
- ☐ Öğrencilere tartışmacı metin yazma şeması dağıtılır.
- ☐ Öğrencilere rehber olunur.
- ☐ Konu bulamayan öğrencilere konu önerisinde bulunulur.
- ☐ Öğrencilere tartışmacı metin üzerine hatırlatmalarda bulunulur.
- ☐ Grup değerlendirme formu dağıtılır.

8. Hafta Kontrol Listesi

- ☐ Grup yazıları değerlendirilir.
- ☐ Dil öğrenme yaşı kaçtı? Sorusu üzerinden beyin fırtınası yapılır.
- ☐ Öğrencilere akıllı tahtadan 3 tane haber videosu izletilir.
- ☐ İzlerken not almaları söylenir.
- ☐ Bu notların tartışmacı metinlerine yararı olacağı söylenir.
- ☐ Tahtaya GERB stratejisi yazılır.
- ☐ Tartışmacı metnin bölümleri tahtaya yazılır.
- ☐ Hangi bölümde neler yapılması gerekiyor hatırlatılır.
- ☐ 2. Derste öğrencilere “Dil öğrenme yaşı kaç olmalı” etkinlik kâğıdı dağıtılır.
- ☐ Öğrenciler tartışmacı metnin tüm bölümlerinin olduğu bir tartışmacı metin yazar.
- ☐ Rehber olunur.
- ☐ Öz düzenleme modelinin aşamalarının gerçekleşmesi sağlanır.
- ☐ Yazısını bitiren öğrencilere kontrol listesi ve rubriğin olduğu bir ölçme değerlendirme kâğıdı dağıtılır.

9. Hafta Kontrol Listesi

- ☐ Öğrencilere tartışmacı metin yazma formu son test dağıtılır.
- ☐ Öğrencilere bunun sınav olmadığı vurgulanır.

- ☐ Öğrendikleri bilgileri hatırlamaları ve bu bilgilerden yararlanmaları konusunda uyarılır.
- ☐ Öğrencilere sorular açıklanır.
- ☐ Seçtikleri konuya uygun bir yazı yazmaları konusunda dikkat etmeleri söylenir.
- ☐ Zayıf, orta ve iyi olarak belirlenen toplam 9 öğrenciyle odak grup görüşmesi yapılır.
- ☐ Öğrencilerin sesleri kayıt altına alınır.
- ☐ Belirlenen görüşme soruları öğrencilere sorulur.
- ☐ Sessiz bir ortam olmasına dikkat edilir.
- ☐ Kişisel bilgi formunu öğrenciler doldurur.



EK: 9 Ders planları

1. HAFTA DERS PLANI	
Ders Adı: Türkçe	Tarih: 13.09.2023
Sınıf: 6-G	Süre: 2 ders saati
Genel amaçlar	Öğrencilerle tanışmak, süreci anlatmak ve ön testi uygulamak bu dersin genel amaçlarıdır.
Anahtar kavramlar	Tartışmacı metin, ön test, tanışma
Kazanımlar	Tartışmacı metin yazar.
Öğrenme tekniği	Soru-cevap
Materyaller	Tahta, kalem, tartışmacı metin yazma ön formu
Öğrenme- öğretme etkinliği	Tanışma etkinliği ve ön test
Öğrenme ve öğretme süreci	Çalışmanın yapıldığı ilk gün ilk derste öğrencilerle tanışma gerçekleşir. Öğretmen önce kendini tanıtır. Neden buraya geldiği, derslerde neler yapılacağı, ders esnasında ses kayıtlarının alınacağı anlatılır. Ders süresince öğrencilere not verilmeyeceği, ödev verilmeyeceği vurgulanır. Tartışmacı metin üzerine sohbet edilir. Tartışmak ne demektir, sorusu öğrencilere yöneltilir. İlk dersin sonunda veli onam formu (Ek 2) dağıtıp velilerine imzalatmalarını istenir. Haftaya mutlaka getirmeleri konusunda uyarılır. Sonraki derste küçük bir ön test olacakları söylenir. Öğrencilere “Tartışmacı Metin Yazma Formu Ön Testini” dağıtılır. İstedikleri soruyu seçebileceklerini söylenir. Sınıfta sessizlik sağlanır ve yalnızca kendi düşüncelerine odaklanmaları, soruları varsa öğretmene sormaları konusunda uyarılır. Ders sonunda ön testler toplanır. Gelecek hafta metin türü hakkında bilgi edinecekleri söylenir. İlk ders bilgi edineceklerini sonraki ders ise yine uygulama yapacakları konusunda bilgi verilir. 8 haftanın bu şekilde devam edeceği hakkında öğrencilere bilgi verilir.
Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerini öğrenebilmek için tartışmacı metin yazma ön formu kullanılır.

2. HAFTA DERS PLANI	
Ders Adı: Türkçe	Tarih: 22.09.2023
Sınıf: 6-G	Süre: 2 ders saati
Genel amaçlar	Tartışma kavramı hakkında bilgi vermek, tartışmacı metnin ana ve yardımcı birimlerini kavratmak, etkili bir tartışmacı metnin özelliklerini tanıtmaktır.
Anahtar kavramlar	Tartışma kavramı, veri, iddia, karşı iddia, sonuç, destek

	gerekçesi, çürütme gerekçesi, koşullu kabul
Kazanımlar	• Tartışmacı metni kavrar. • Tartışmacı metnin ana ve yardımcı birimlerin kavrar. • Örnek verilen tartışmacı metinlerdeki eksiklikleri yorumlar. • Tartışmacı metin yazar. • Diğer metin türlerinden ayırt eder.
Öğrenme tekniği	Beyin fırtınası, yaparak yaşayarak öğrenme, soru cevap
Materyaller	Tartışma metni planı, tartışmacı metin bilgi formu, yazmaya nasıl başlıyoruz diyagramı, doğru ve yanlış 2 örnek metin, kısa bir slayt
Öğrenme- öğretme etkinliği	Okul Seçimi Nasıl Olmalı? Adlı metin okunur. Tartışmacı metin birimleri açısından uygun olup olmadığını tartışılır. Hangi harfin hangi birime ait olduğu sayfadaki bulutlara yazılır. Evde Kalmak Daha İyi, adlı metin okunur. Tartışmacı metin birimleri açısından uygun olup olmadığını tartışılır. Neden doğru neden yanlış bir metin olduğu tartışılır.
Öğrenme ve öğretme süreci	1. Ders Öğrencilere tartışmacı metin bilgi formu dağıtılır ve okumaları istenir. Akıllı tahtadan “Tartışmacı metin öğretimi ders 1” adlı slayt açılır. Slayttaki resimlerden hareketle tartışmak, tartışmacı metin süreci üzerine konuşulur. Önemli olan anahtar kavramlara işaret koyulur ve üzerine konuşulur. Öyküleyici, bilgilendirici ve tartışmacı metin türleri üzerine yoğunlaşılır. Birbirinden farkı ortaya konur. Tartışmacı metnin ana ve yardımcı birimleri üzerine konuşulur. Öğrencilere önce doğru bir metin örneği dağıtılır (Okul Seçimi Nasıl Olmalı?). Az önce öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri sağlanır. Sonra yanlış bir metin örneği dağıtılır (Evde Kalmak Daha İyi). Bu metnin doğruluğu ve yanlışlığı üzerinden tartışma yapılır. Birimlerin doğru olup olmadığı üzerine tartışılır. Öğrencilere dağıtılan her bir materyal akıllı tahtadan açılır. Ses kayıtları alınır. 2. Ders Öğrencilere “Yazmaya Nasıl Başlıyoruz?” adlı diyagram dağıtılır. Sınıfça bu diyagram üzerine konuşulur. Bu diyagramın öğrencilere nasıl yazmaya başlayacakları hakkında bilgi vermesi planlanmıştır. Daha sonra öğrencilere Tartışma Metni Planı dağıtılır. Bu plan dahilinde öğrendikleri bilgileri de kullanarak “Meslek seçimi yaparken maaş mı daha önemlidir yoksa mesleğin statüsü mü daha önemlidir?” sorusuna cevap vermeleri istenir. Ders sonunda öğrencilerin yazıları toplanır. Portfolyolarına konur. Öğrencilere dağıtılan her bir materyal akıllı tahtadan açılır. Ses kayıtları alınır.
Ölçme ve değerlendirme	Meslek seçimi yaparken maaş mı daha önemlidir yoksa mesleğin statüsü mü daha önemlidir, tartışma sorusunu verilen tartışma metni planına yazmaları istenir.

3. HAFTA DERS PLANI	
Ders Adı: Türkçe	Tarih: 29.09.2023
Sınıf: 6. sınıf	Süre: 2 ders
Genel amaçlar	Öğrencilere veri bölümünü öğretmek, nasıl veri bölümü yazacakları hakkında bilgi vermek ve uygulama yapmak, sayfa düzeninin nasıl olması gerektiği hakkında bilgi vermek bu dersin genel amacıdır.
Anahtar kavramlar	Veri, soru sormak, anı, tanımlama, strateji
Kazanımlar	Doğru bir veri bölümü yazar. Yazdıklarını değerlendirir. Sayfa düzenine dikkat eder. Örnek veri bölümünü inceler. GERB (DARE) stratejisinin birinci basamağı (konuyu geliştir) kavratılır.
Öğrenme tekniği	Yaparak yaşayarak öğrenme, beyin fırtınası, soru cevap, gösterip yaptırma, listeleme, kavram haritası.
Materyaller	Örnek veri bölümleri, tahta, kalem.
Öğrenme-öğretme etkinliği	Birinci etkinlik birlikte veri bölümü yazma şeklinde tasarlanmıştır. İkinci etkinlik ise öğrencilerin kendi yazılarını yazacağı etkinlik olarak tasarlandı.
Öğrenme ve öğretme süreci	Bir önceki ders tekrar edilir. Tartışmacı metnin bölümleri kısaca hatırlatılır. Öğretmen önce veri bölümünde olması gerekenleri söyler. Veri bölümü yazılırken tanım yaparak oluşturulan veri, soru sorarak oluşturulan veri, bir olay bir anıyı anlatarak başlayan veri, bilimsel açıklama ve istatistiksel verileri kullanarak oluşturulan veri olmak üzere dört farklı biçimden bahseder. Daha sonra tahta başına geçer. Öğretmen sesli bir şekilde düşünerek yazmaya başlar. Tahtanın bir tarafını plan ve taslak için kullanırken diğer tarafını metnine ayırır. Bazen öğrencilerden yardım alır. <i>“Yazmaya başlamadan önce etrafımı toplamalıyım ve dikkatimi yazıma vermem gerekiyor, şimdi telefonumu ve diğer eşyalarımı uzaklaştıracağım. Hedefim olmalı. Benim hedefim; en az 7 cümle olan bir veri bölümü yazmak. Önce konumu belirlemem gerekiyor. Düşünmeliyim. (Örnek konu istenir.) peki bu konu hakkında ne biliyorum diye kendine sorar. Konuyu geliştirmem gerekiyor. Sadece bir cümle yazamam, bunu herkes biliyor. Nasıl geliştirebilirim? Önce bildiklerimi tahtanın bir köşesine yazayım, belki aklıma farklı şeyler gelir. Bu bir cümle, kavram ya da kelime grubu olabilir. Peki nelerden bahsetmem gerekiyor veri bölümünde, en önemli konu ne olabilir acaba diye kendi kendine konuşur. Tahtanın bir köşesine bahsedeceği konuları yazar. En sonunda belirlenen konu için kaç dakika süresinin olması gerektiğine karar verir. Ödülüm - eğer istediğim şekilde amacıma uygun bir yazı yazarsam- bir bardak çay içeceğim. Eğer amacıma ulaşamazsam yazımı düzeltereğim, yeniden okuyacağım, kendime ek süre vereceğim ve arkadaşşımdan yardım alacağım.”</i> 1) Öngörü aşaması

- Çevresini düzenler.
- Masasında gerekli araç gereçlerini bulundurur.
- Öğrenci konu belirler.
- Ön bilgilerini harekete geçirir (Ne biliyorum?).
- Öğrenci seçtiği konu üzerinde bir amaç belirler.
- Öğrenci kendine görevler ve sorumluluklar belirler (Örneğin kaç dakikada yazımı yazacağım, kaç cümle yazacağım?)
- Konu hakkında bazı anahtar kavramlar yazar.
- Yazısında nelerden bahsedeceğine karar verir. Konularını listeler.
- Kullanacağı anahtar kavramları belirler.
- Stratejiyi belirler.

2) Performans aşaması

- Öğrenci belirlediği konuyu yazmaya başlar.
- Strateji uygular. Bir önceki derste öğretmen rol model oldu. Öğretmenin yaptıklarını kendi yazısında yapmaya çalışır.
- Gerek görürse stratejiyi değiştirebilir. Örneğin sıra arkadaşından yardım almak olabilir.
- Bu aşamada öğretmen öğrencilerin yazılarına geri bildirim verir. Önerilerde bulunur.

3) Yansıtma aşaması

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki cümleleri okuyun. Sizin yazınız hakkındaki düşüncenize en yakın olan bir cümleyi işaretleyiniz. Sadece bir cümle işaretleyin. İşaretleme yaparken dürüst olmanızı rica ediyorum. Aşağıdaki boş kutucuğa X (çarpı) işareti koyunuz.

				
Harika bir veri bölümü yazdım. Amacıma uygun bir yazı oldu. Planladığım sürede bitirdim. Hedeflerimi gerçekleştirdim.	Veri bölümüm güzel oldu ama tam amacıma ulaşamadım. Ama yine de hedeflerimi gerçekleştirdim.	Amacıma ulaşmak için yeterli bilgim olmadığı için yazım biraz eksik oldu. Daha uzun ve güzel yazabilirdim.	Pratik yapmaya ihtiyacım var. Biraz daha vaktim ve konu hakkında bilgim olsaydı güzel bir yazı yazabilirdim.	İstediğim gibi olmadı. Veri bölümü yazmak çok zor. Kafam çok karışık, nereden başlayacağıma karar veremedim. Bu yüzden uzun bir yazım olmadı.

	• Yukarıdaki kontrol listesi aracılığıyla yazılarının değerlendirirler. • Amaçlarına ulaştılar mı? • Eksiklerinin ne olduğunu düşünüyorlar? • Yazılarının hangi bölümünü geliştirebilirlerdi? • Hayal ettiği yazıyı yazabildi mi? • Taslaktaki yazımda bahsedeceğim şeyleri yazımın son halinde var mı? Gibi sorularla yazılarını değerlendirirler.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrencilerin kendilerini değerlendirdiği öz değerlendirme rubriği ve kontrol listesi. Öğrencilerin objektif davranabilmesi ve sıkılmaması için rubrikte tek bir ölçüte yer verilmiştir. Ders saatinin kısa olması da bu bağlamda etki etmiştir. Bilerek rubrikte puan yazılmadı. Öğrenciler okumadan 5 olarak işaretleme yapmamaları için figürler kullanıldı.

4. HAFTA DERS PLANI	
Ders Adı: Türkçe	Tarih: 6.10.2023
Sınıf:6. sınıf	Süre: 2 ders
Genel amaçlar	İddia ve karşı iddia bölümlerini kavratmak, iddia ve karşı iddia bölümlerinin nasıl yazılacağını öğretmek, düşüncüyü geliştirme yolları ve bağlantı ifadeleri hakkında bilgi vermek bu dersin genel amaçlarıdır.
Anahtar kavramlar	İddia, karşı iddia, düşüncüyü geliştirme yolları, bağlantı ifadeleri
Kazanımlar	Doğru bir iddia bölümü yazar. Doğru bir karşı iddia bölümü yazar. Yazdıklarını değerlendirir. Sayfa düzenine dikkat eder. Örnek metinde iddia ve karşı iddia bölümünü inceler. GERB (DARE) stratejisinin ikinci ve üçüncü basamağı (destekleyici gerekçeler ekle ve karşı iddiayı reddeder) kavratılır. Yazılarında düşüncüyü geliştirme yollarına başvurur. Yazılarında uygun bağlantı ifadelerini kullanır.
Öğrenme tekniği	Yaparak yaşayarak öğrenme, beyin fırtınası, soru cevap, gösterip yaptırma, listeleme, kavram haritası.
Materyaller	Örnek metin, çalışma kâğıdı, balık kılçığı diyagramı, düşüncüyü geliştirme yolları kavram haritası, bağlantı öğeleri listesi.
Öğrenme-öğretme etkinliği	Örnek metinler, çalışma kağıdında iddia- karşı iddia bölümlerini bulma, veri bölümü yazılmış bir metnin iddia ve karşı iddia bölümlerini yazmak.
Öğrenme ve öğretme süreci	1. Ders: Derse başlamadan önce öğretmen, geçen hafta yazdıkları veri bölümü hakkında öğrencilere geri dönüt verir. Slogan

	cümlelerinin olmaması gerektiği, tavsiye olmaması ve bence bana göre gibi ifadeler yer verilememesi gerektiği söylenir. İyi olan birkaç yazı sınıfta okunur. Veri bölümünde ne olması gerektiği tekrardan hatırlatılır. Yazılarında sayfa düzenine ve Türkçenin yazım kurallarına dikkat etmeleri gerektiği vurgulanır. Öğrencilere “Düşünceyi geliştirme yolları kavram haritası” ve “Bağlantı ifadeleri tablosu” dağıtılır. Bu tablo ve kavram haritası üzerine sınıfta beyin fırtınası yapılır. Tartışmacı metnin birimlerinin neler olduğu sorulur. Bu hafta iddia ve karşı iddia bölümlerinin işleneceği söylenir. Kullanılan stratejiyi (GERB- Destekleyici gerekçeler ekle, karşı iddiayı reddet) öğrencilere anlatır. 2. Ders: İddia ve karşı iddia bölümleri hakkında bilgi verilir. Yardımcı öğeler olan destek gerekçeleri hakkında örnek paragraflar okunarak beyin fırtınası yapılır. Akabinde bazı iddia ve karşı iddia bölümleri okunarak öğrencilerin bu bölüme aşina olması sağlanır. İddi ve karşı iddia üzerine örnek konular verilir (Balık kılıcı diyagramı) ve bu konularda iddianın ve karşı iddianın ne olduğu sorulur. Böylece soruyu anlamak ve soruya nasıl yaklaşmaları gerektiği kavratılır. Bu sayede yazılarını yazarken zihinlerinde bir plan şekillenecektir. Bir çalışma kâğıdı (Televizyon ve çocuk gelişimi: Ek 1) dağıtılır. Bu çalışma kâğıdında doğru yazılmış tartışmacı metin örneği yer almaktadır. Kâğıtta iddia, iddia gerekçeleri, karşı iddia, karşı iddia gerekçeleri, düşünceyi geliştirme yolları, bağlantı ifadeleri başlıklarında tablo yer almaktadır. Öğrencilerden bu metni okuyup doldurması beklenmektedir.
Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilerin ek1’de yer alan tabloyu doğru şekilde doldurması beklenmektedir. Metin içinde yer alan bilgileri, önermeleri metin unsurları bakımından ayırt edebilmesi bağlamında bir değerlendirme yapılacaktır.

5. HAFTA DERS PLANI	
Ders Adı: Türkçe	Tarih: 11 Ekim 2023
Sınıf: 6. sınıf	Süre: 2 ders saati
Genel amaçlar	İddia ve karşı iddia cümlelerinin nasıl kurulacağını öğretmek, düşünceyi geliştirme yollarını kavratmak, iddiaya destek gerekçesi ve karşı iddiaya destek gerekçesi bölümlerinin nasıl oluşturacağını öğretmek, tartışmacı

	metinlerde bağlantı ifadelerinin metindeki önemini fark ettirmek genel amaçlardandır.
Anahtar kavramlar	İddia, karşı iddia, iddiaya destek gerekçesi, karşı iddiaya destek gerekçesi, GERB stratejisi.
Kazanımlar	İddia cümleleri kurar. Karşı iddia cümleleri kurar. Bağlantı ifadelerine yer verir. İddiaya destek gerekçesi bölümünde düşünceyi geliştirme yollarına başvurur. Karşı iddiaya destek gerekçesi bölümünde düşünceyi geliştirme yollarına başvurur. Düşünceyi geliştirme yollarını tanır.
Öğrenme tekniği	Model alma, beyi fırtınası, soru cevap, GERB stratejisi, sesli düşünme tekniği
Materyaller	Akıllı tahta, Balık kılçığı diyagramı, Televizyon ve Çocuk Gelişimi adı metin, bağlantı ögeleri listesi, düşünceyi geliştirme yolları kavram haritası
Öğrenme-öğretme etkinliği	1. Balık kılçığı diyagramını öğretmen yapar. Model olur. Cümlelerini nasıl kurulması gerektiğini öğrencilere öğretir. 2. Televizyon ve Çocuk Gelişimi adlı metni öğretmen sınıfta yapar. Öğrencilere metnin içinde gizlenmiş metin ögelerini fark ettirir. 3. Düşünceyi geliştirme yolları üzerine Word Wall'dan bir oyun yaparak (https://wordwall.net/tr/resource/61766922/d%3%bc%c5%9f%c3%bcnceyi-geli%c5%9ftirme-yollar%c4%b1-1) öğrencilere kavramlar öğretilir.
Öğrenme ve öğretme süreci	Derse başlamadan evvel Balık kılçığı diyagramı etkinliğine verdikleri cevaplar sınıfta değerlendirilir. İyi olanlar neden iyi sıfatını almış, bunun açıklaması yapılır. Daha sonra akıllı tahtadan balık kılçığı diyagramı açılır. Ben öğrenci olsaydım bu diyagramı nasıl doldururdum? Diye sesli düşünmeye başlarım. Eski bilgileri tekrar ederek soruları kendimce -tartışmacı metin yapı unsurlarına uygun olacak şekilde- doldurmaya başlarım. Bağlantı ögeleri listesine bakarak cümlelerimi nasıl zenginleştirebilirim? Diye sesli düşünürüm. Bazı bağlantı ögelerini cümlelerime eklerim. Öğrencilere bu cümlelerin iyi olup olmadığını sorarım. Onlardan da bu şekilde cümleler kurmasını ve bu şekilde sesli düşünme yolunu kullanmaları konusunda telkinlerde bulunurum. Daha sonra diğer bir etkinlik olan (geçen hafta ödev olarak verilmişti.) Televizyon ve Çocuk Gelişimi adlı etkinlik açılır. Yine aynı şekilde öğretmen sesli düşünerek bu etkinliği yapar. Metin incelemesinin nasıl yapılacağını öğrenciler görmüş olur. Akabinde tabloyu doldurarak bu bölümlerde olması gereken şeyleri de fark edecek. 2. derste öğrencilere düşünceyi geliştirme yollarını kavratmak için Word Wall'dan hazırlanmış bir etkinlik yapılır. Öğrencilere sık sık çalışma kâğıdı ya da bilgi notunu verme dışına çıkarak öğrencilerin monotonlaşması engellenmeye çalışır. Böylece öğrencilerin elinde olan “Düşünceyi Geliştirme Yolları Kavram Haritası” tekrar okunarak etkinlik yapılır. Diğer haftalarda olmak üzere beyin fırtınasıyla tüm bilgiler, kavramlar,

	GERB stratejisi, öz düzenleme (3 aşamada nelerin yapılması gerektiği hatırlatılır.) tekrar edilir.
	Öğrencilere ara değerlendirme için yazılı görüşme formu dağıtılır.
Ölçme ve Değerlendirme	Öğrencilerden bu haftaya kadar neler öğrendiklerini yazmaları istenir. Neyi öğrenemedikleri yazmaları istenir. (Ara değerlendirme için yazılı görüşme formu.)

6. HAFTA DERS PLANI	
Ders Adı: Türkçe	Tarih: 18.10.2023
Sınıf: 6. Sınıf	Süre: 2 ders saati
Genel amaçlar	Doğru bir tartışmacı metin yazmak, düşünceyi geliştirme yollarını yazılarında yer vermek, bağlantı ögelerini yazılarında kullanmak bu çalışmanın genel amacıdır.
Anahtar kavramlar	Tartışmacı metin, sonuç bölümü, düşünceyi geliştirme yolları, örneklendirme, tanımlama, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma, benzetme, alıntı yapma, GERB stratejisi, konuyu bitir, öz düzenleme
Kazanımlar	Sonuç bölümünü kavrar. GERB stratejisini yazısında kullanır. Düşünceyi geliştirme yollarını yazısında yer verir. Bağlantı ögelerini yazısında kullanır. Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'yle tartışmacı metin yazar.
Öğrenme tekniği	Sesli düşünme, GERB stratejisi, beyin fırtınası, soru cevap.
Materyaller	Zihin haritası, öz düzenleme hazırlıkları şeması, soru kâğıdı.
Öğrenme- öğretme etkinliği	Tartışmacı metin yazma etkinliği
Öğrenme ve öğretme süreci	İlk ders öğrencilere çürütme gerekçesi, koşullu kabul, sonuç bölümü öğretilir. Gerekli bilgiler öğrencilere aktarılır. Sonuç bölümünde olması gereken bağlantı ögelerine değinilir. İddiamızı yinelememiz gerektiği vurgulanır. Koşullu kabul olsa da iddiamızdan vazgeçmemiz gerektiğinin üstünde durulur. Sonuç bölümü diğer bölümlerin bir özeti mahiyetinde olup konuyu toplamamız ve sonuca bağlanması gerekmektedir. Çürütme gerekçesinin yazımızda olmasının yazımızın niteliğini artırdığı hususunda öğrencilere bilgi verilir. Tahtaya örnek sonuç cümleleri yazılır. Türkçenin yazım kurallarına, noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerektiği konusunda uyarı yapılır. Öğrencilere önce öz düzenleme hazırlıkları şemasını doldurması istenir. Sonra zihin haritasıyla yazacaklarını planlıyorum şemasını doldurmaları istenir. Akabinde yazılarını yazmaya başlayabilirler. Daha sonra öz değerlendirme formu dağıtılır. Döngüsel öz düzenle modeline göre öğrencilerin yazma süreçleri aşağıda verilmiştir.

	4) Öngörü aşaması • Çevresini düzenler. • Masasında gerekli araç gereçlerini bulundurur. • Öğrenci konu belirler. • Ön bilgilerini harekete geçirir (Ne biliyorum?). • Öğrenci seçtiği konu üzerinde bir amaç belirler. • Öğrenci kendine görevler ve sorumluluklar belirler (Örneğin kaç dakikada yazımı yazacağım, kaç cümle yazacağım?) • Konu hakkında bazı anahtar kavramlar yazar. • Yazısında nelerden bahsedeceğine karar verir. Konularını listeler. • Kullanacağı anahtar kavramları belirler. • Stratejiyi belirler. 5) Performans aşaması • Öğrenci belirlediği konuyu yazmaya başlar. • Strateji uygular. Bir önceki derste öğretmen rol model oldu. Öğretmenin yaptıklarını kendi yazısında yapmaya çalışır. • Gerek görürse stratejiyi değiştirebilir. Örneğin sıra arkadaşından yardım almak olabilir. • Bu aşamada öğretmen öğrencilerin yazılarına geri bildirim verir. Önerilerde bulunur. 6) Yansıtma aşaması Öğrencilerin kendilerini değerlendirir, geri bildirim alır.
Ölçme ve değerlendirme	“Dostluklar bir ömür sürer mi yoksa bir gün biter mi?” Kimi insanlar dostluğun ebediyen (sonsuz) kadar süreceğini düşünüyor. Kimi insanlarda çok iyi bir dostta olsa er ya da geç bir gün bitebileceğini savunuyor. Siz bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz? Tartışmacı metin yazınız. ✓ Yazınız tartışmacı metnin bölümlerini içermeli. ✓ Veri, iddia, karşı iddia ve sonuç ana bölümleri mutlaka olmalı. ✓ İddiaya destek gerekçesi, karşı iddiaya destek gerekçesi, çürütme gerekçesi, koşullu kabul yardımcı bilimleri yazınızı zenginleştiriniz. ✓ Mutlaka bir sonuca bağlamayı unutmayın. ✓ Koşullu kabul olmak zorunda değil. ✓ Düşünceyi geliştirme yollarına yazınızda yer vermelisiniz. ✓ Bağlantı öğeleriyle cümleleri ve paragrafları birbirine bağlayabilirsiniz. Kontrol listesi ve rubrikle öğrencilerin kendilerinin değerlendirdiği öz değerlendirme formu.

7. HAFTA DERS PLANI	
Ders Adı: Türkçe	Tarih: 25 Ekim 2023
Sınıf: 6. Sınıf	Süre: 2 ders saati
Genel amaçlar	Grup olarak yazı yazma, konu hakkında araştırma yapma, konuya ve türe uygun doğru bir tartışmacı metin yazma, Türkçenin yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat etme bu haftanın genel amacıdır.
Anahtar kavramlar	Grup olarak yazma, tartışmacı metin, GERB stratejisi.
Kazanımlar	Grup olarak tartışmacı metin yazar. Türkçenin yazım kurallarına uygun yazar. Noktalama işaretlerini doğru kullanır. Bağlantı öğelerini kullanır. Düşünceyi geliştirme yollarını kullanır. GERB stratejisini kullanır.
Öğrenme tekniği	Model alma, GERB stratejisi, beyin fırtınası, soru cevap.
Materyaller	Tartışmacı metin yazma şeması, ölçme ve değerlendirme için kontrol listesi ve rubrik.
Öğrenme- öğretme etkinliği	Öğrencilere tartışmacı metin yazma şeması verilir. Grup arkadaşıyla birlikte seçtiği konu üzerine bir tartışmacı metin yazar. Öz düzenleme aşamalarının olduğu bir yazma süreci geçirirler.
Öğrenme ve öğretme süreci	1. Ders: Geçen haftaki yazıları hakkında geri bildirimde bulunulur. Öğrencilere yapmamaları gereken şeyler hatırlatılır. Örneğin soru eki olan “mı” ayrı yazılır, cümle içinde özel isim dışında büyük harf olmaz, soru sorduktan sonra soru işareti kullanmalıyız, veri bölümünde bence, bana göre gibi ifadeler olmaz, sonuç bölümünde bir karara varmış olmalıyız, çürütme gerekçesi bölümünde düşünceyi geliştirme yollarına başvurmalıyız vb. Örnek olması için belirlenen bir konu üzerine öğretmen tahtaya bütün bölümlerin olduğu bir tartışmacı metin yazar. Yazarken sesli düşünür. Bölümler hakkında geçen haftalar hatırlatılır. Öz düzenlemenin, hazırlık yapmanın ve kendimi değerlendirmemi öğrenciler karşısında objektif olarak yaparım. Öğrencilerden de bu şekilde yazmalarını istediğimi belirtirim. 2. Ders: Öğrencilerin belirli bir süre içinde (20 dakika) yazılarını bitirmeleri ve bütün bölümleri yazmış olmaları konusunda uyarırım. Sayaç olduğunu söyleyerek öğrencilerin kendilerini ve yazılarını düzenlemesini, belirli bir sürede kendilerini düzenlemesi beklenir.

	Kalan dakikada öğrencilerin yazılarını değerlendirmesi içindir. Gelecek hafta için farklı bir etkinlik isteyip istemedikleri sorulur. Buna göre öğrencilerle birlikte gelecek hafta için birlikte plan yapılır. ! Grup kuramayan öğrenciler ve tek başına yazmak isteyen öğrencilerin olması halinde o öğrenciler yazma sürecine istedikleri şekilde devam edebilirler. Bu haftaki etkinliğin temel amacı, Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin birinci aşamasını (Öngörü aşaması) öğrencilerin gerçekleştirmesi (konu hakkında araştırma yapmak, konu belirlemek), performans aşamasında metin türüne ve konuya uygun yazı yazması ve son aşama olan yansıtma aşaması kendilerini arkadaşıyla değerlendirmesi ve olumsuzlukları kendine değil konuya ya da sürece atfetmesi beklenir. Örneğin; zor bir konu seçmişim, sınıfta gürültü vardı, çok araştırmadım, arkadaşımın yazmak zordu, tek başıma daha güzel yazardım vb. Yazma sürecinde öğretmen tüm öğrencilere geri bildirim sağlar.
Ölçme ve değerlendirme	Kontrol listesi, rubrik, öğrencilerin yazıları bu çalışmanın ölçme ve değerlendirme sürecinin bir parçasıdır.

8. HAFTA DERS PLANI	
Ders Adı: Türkçe	Tarih: 1.11.2023
Sınıf: 6. Sınıf	Süre: 2 ders saati
Genel amaçlar	Tartışmacı metin türüne uygun yazmak, metinlerde düşünceyi geliştirme yollarını kullanmak, bağlantı ögelerine yer vermek, GERB stratejisini kullanmak bu dersin genel amaçlarındandır.
Anahtar kavramlar	Veri, iddia, iddiaya destek gerekçesi, karşı iddia, karşı iddiaya destek gerekçesi, çürütme gerekçesi, sonuç, GERB.
Kazanımlar	Tartışmacı metin yazar. GERB stratejisini kullanır. Düşünceyi geliştirme yollarını kullanır. Bağlantı ögelerini kullanır. İzlediği videolar hakkında beyin fırtınası yapar.
Öğrenme tekniği	Sesli düşünme, soru cevap, beyin fırtınası, GERB.
Materyaller	Dil öğrenme yaşı kaç olmalı etkinliği Akıllı tahtadan videolar izletilir. (https://www.youtube.com/watch?v=TqiQFQcRmqA https://www.youtube.com/watch?v=LEwMDwN6p-c https://www.youtube.com/watch?v=CzDtpWxWaz4) Kontrol listesi ve rubrik
Öğrenme-öğretme etkinliği	Öğrencilere akıllı tahtadan videolar açılır. Dil öğrenme üzerine beyin fırtınası yapılır. Öğrencilerden 2. Ders bu konu üzerine "Dil öğrenme

	yaşı kaç olmalı etkinliği” kâğıdı dağıtılır. Tartışmacı metin yazmaları beklenir.
Öğrenme ve öğretme süreci	İlk ders grup yazılarının değerlendirmesi sınıfta yapılır. Daha sonra dil öğrenme yaşı kaç olmalı sorusu yöneltilir. Bir insan kaç tane dil bilebilir? Beyin fırtınası yaptıktan sonra öğrencilere youtube üzerinden 3 tane haber izletilir. 2. derste öğrencilerin bu videodan hareketle “Dil öğrenme yaşı-zamanı kaç olmalı?” sorusu üzerine bir tartışmacı metin yazarlar. Öğretmen yazma sürecinde rehber olur. Tahtaya GERB stratejisi ve açıklamaları yazılır. Tartışmacı metnin bölümleri yazılır. Bu bölümlerde neler yapacakları hatırlatılır. Sessiz bir ortam sağlanır. Öğrencilerin yazılarını yazarken videolardan öğrendikleri bilgileri kullanabileceği vurgulanır. Öğrencilere eski bilgilerini yazılarında uygun bir dil kullanarak yer verebilecekleri belirtilir. Öğrenciler yazılarını bitirdikten sonra kendilerini değerlendirecekleri kontrol listesi ve rubrik dağıtılır.
Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilerin yazıları, kontrol listesi, rubrik.

9. HAFTA DERS PLANI	
Ders Adı: Türkçe	Tarih: 8.11.2023
Sınıf: 6. sınıf	Süre: 2 ders saati
Genel amaçlar	Bu haftaki dersin amacı öğrencilerin tartışmacı metin yazma sürecinde geldikleri noktayı tespit etmektir.
Anahtar kavramlar	Tartışmacı metin, GERB stratejisi, veri, iddia, karşı iddia, sonuç, çürütme gerekçesi, sonuç.
Kazanımlar	Tartışmacı metin yazar.
Öğrenme tekniği	Yaparak ve yaşayarak öğrenme
Materyaller	Tartışmacı metin yazma formu son test, Kişisel bilgi formu
Öğrenme- öğretme etkinliği	Öğrencilere bir ders saati kadar süre verilir. Tartışmacı metin yazma formu son testini yapmaları istenir.
Öğrenme ve öğretme süreci	Öğrencilere tartışmacı metin yazma formu son testi dağıtılır. Bunun bir sınav olmadığı söylenir. Fakat sınavda gibi ciddiyetle yazı yazmaları gerektiği vurgulanır. Bu formun bir ders içi etkinlik olmadığı seviyelerini görmek için oluşturulmuş bir test olduğu söylenir. Bu yüzden öğrencilerin derste öğrendiği her bilgiyi hatırlamaları ve ona göre bir metin yazmaları gerektiğinin altı çizilir. Son testler toplandıktan sonra zayıf orta ve iyi grubu temsil eden öğrencilerle (9 kişi) kütüphanede toplanarak kişisel bilgi formunu doldurduktan sonra odak grup görüşmesi yapılır.
Ölçme ve değerlendirme	Son test ve odak grup görüşmesi yapılacak. Odak grup görüşmesine katılan öğrenciler için kişisel bilgi formu verilecek.

EK: 10 Yanlış tartışmacı metin örneği

1. Aşağıdaki metni okuyunuz. Tartışmacı metin elementleri açısından uygun olup olmadığını tartışınız.
2. Evde kalmak daha iyi adlı metnin doğru veya yanlış bir tartışmacı metin olduğu hakkında yorum yapınız. Neden doğru, neden yanlış sınıfta tartışınız.

Evde Kalmak Daha İyi

1. Evde kalmak herkes için en iyi seçenektir bence. Herkesin evde kalması gerektiğini savunuyorum çünkü evde kalmak kötü de olabilir. Herkesin evde kalmadığında ne olduğunu düşünmeliyiz. Belki de evde oyunlar oynayabiliriz ya da yemek yapabiliriz.
2. Evde kalmak ekonomik olarak herkes için harika bir seçenektir. İşsizlik oranları artarsa, insanlar daha fazla para kazanır. Evde kalmak, işsizliği artırır ve bu da ekonomiyi iyileştirir. Ayrıca, evde kalmanın işsizlik oranlarını artıracadığını düşünüyorum. İşsiz olunca insanlar eve tıkılır.
3. Sosyalleşmemek herkes için harika bir şeydir. İnsanlar evde kalınca daha mutlu olduğunu sanıyorum. Kimseyle görüşmek veya sosyal etkinliklere katılmak yerine evde izole olmak daha iyidir. Ayrıca, sosyal izolasyonun insanların mutluluğunu artıracadığını düşünüyorum.
4. Sağlık sorunları evde kalmak, insanların sağlığını olumsuz etkilemez. Evde oturarak hiçbir şey yapmadan sakince oturmak, insanların daha sağlıklı olmasını sağlayacadığına inanıyorum. Hareket etmek veya spor yapmak, sağlığa zarar verebilir. Ayrıca, evde oturmanın hiçbir sağlık sorununa yol amayacadığını düşünüyorum. Ama yine de insanlar her gün spor yapmalıdır.
5. Sonuç olarak, evde kalmak herkes için en iyi seçenektir. Ekonomik nedenlerden, sosyal izolasyondan ve sağlık sorunlarından dolayı evde oturmak her zaman daha iyidir. Herkesin evde kalması gerektiğine inanıyorum çünkü evde kalmak pek de iyi değildir bence.

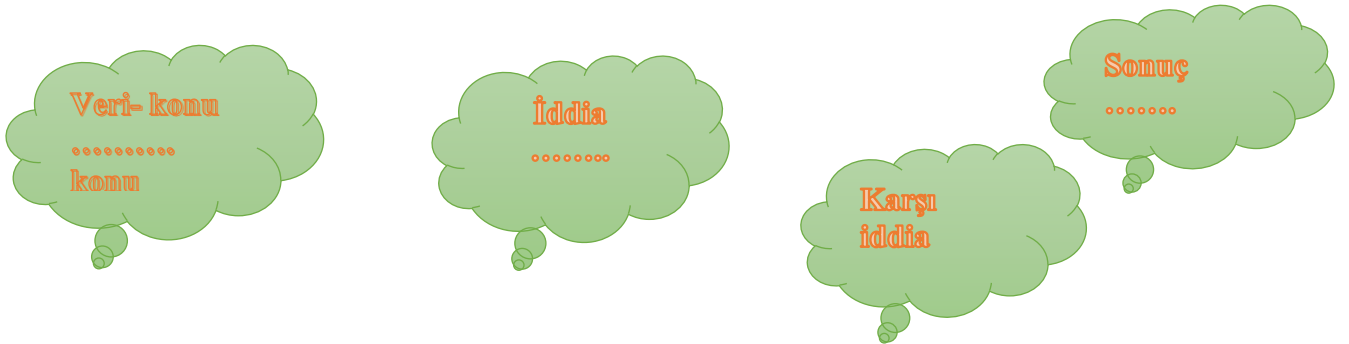
EK: 11 Doğru tartışmacı metin örneği

Aşağıdaki metni okuyunuz. Tartışmacı metin elementleri açısından uygun olup olmadığını tartışınız.

Paragrafların yanında harfler yer almaktadır. Bu harflerin hangi metin elementine ait olduğunu düşünüyorsanız aşağıdaki bulutlara yazınız.

Okul Seçimi Nasıl Olmalı?

- A. Aileler eskiye göre çocuklarının eğitimi ile daha yakından ilgileniyor. Bu ilginin en önemli göstergesi de okul seçimi. Anne babalar çocuklarının yıllarca eğitim alacağı okulu belirlerken okulun başarı sıralamasına çok önem veriyor. Bunun için çocuklarını merkezi sınavlarda başarısı en yüksek olan okullara yerleştirmek için büyük bir yarışın içine giriyorlar. Peki okulların başarı sıralaması bu kadar önemli mi?
- B. Bence çocukların hayatında uzunca bir süre yer tutacak ve birçok gelişim dönemi tamamlayıcı okul yılları için bu ölçütün esas alınması yanlış bir düşüncedir. Çünkü okul, çocuk için sadece ders işlenen yer değildir. Bu yüzden okul seçiminde sınav başarısının yanında okulun rehberlik hizmetleri, sosyal etkinlikleri, kütüphane ve laboratuvar imkânları, öğretmenlerin öğrenci ile olan ilişkisi gibi pek çok hususta dikkate alınmalıdır. Ek olarak ebeveynler tarafından kantin, spor salonu gibi yerlerin yeterli olup olmadığı da dikkate alınmalıdır.
- C. Ayrıca, okul başarı puanlarının gerçek anlamda başarıyı yansıtmadığı da tartışmalıdır. Çünkü bu başarı sıralaması belli zamanı kapsayan sınav sonuçlarına göredir. Fakat gerçek hayatta birey için bir ihtiyaç ve beceri olabilecek şeyler; örneğin sanat faaliyetleri (resim, müzik), spor, temel dil becerilerinin gelişimi gibi çok önemli beceriler bu tür merkezi sınavlarla ölçülememektedir. Çünkü yapılan sınavlar buna uygun değildir. Yani sınavların bireyi çok yönlü ölçmediği ortadadır.
- D. Özetle aileler okul seçiminde çok yönlü olarak düşünmeli, çocuklarının her açıdan gelişimini destekleyecek okulları seçmelidir. Çünkü eğitimin yanında okulun niteliği ve öğrencinin her yönden gelişmesi de önemlidir.



EK: 12 Tartışmacı metin örneği

Televizyon ve Çocukların Gelişimi

Çocukların gelişimini neler etkiliyor? Hepimiz çocukların fiziksel gelişimini etkileyen besinlerin önemini biliyoruz. Peki iyi bir beslenme alışkanlığına sahip çocukların gelişimi iyi bir beslenmeyle garanti altına mı alınıyor? Çocukların gelişimini sağlıklı beslenme olarak düşünen insanlar olduğu gibi zihinsel gelişimini de düşünen insanlar var.

Ben sağlıklı beslenmenin yanında zihinsel gelişimde önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü her ne kadar vücudumuz sağlıklı olursa olsun zihnimizin de gelişmesi gerekmektedir. Fakat zihnimizin gelişmesini engelleyen birçok şey var etrafımızda. Örneğin telefon, televizyon, internet... En masum görüneni ama en tehlikeli olan ise televizyon. Televizyonu izlemesek, ekrana bakmasak bile kulaklarımızın televizyondan gelen sesleri işitmesi zihinsel gelişimimize etki ediyor. Nasıl mı? Odaklanma sorunu yaşamamıza neden olur, baş ağrısı yapıyor, insan ilişkilerini olumsuz etkiliyor dolayısıyla asosyal bireyler oluyoruz, vaktimizi çalıyor gibi birçok neden var.

Kimi insanlar ise bu etkilerin farkında olmasına rağmen yine de televizyonun çocukların hatta insanların gelişiminde o kadar da büyük bir rol oynamadığını, oynasa bile kayda değer bir etki olmadığını düşünüyor. Bu düşüncelere katılmıyorum. Okuduğum bir haberde dünyada bir insan ortalama 2 saat 54 dakika televizyon seyrediyormuş. Türkiye’de ise bir insan ortalama 4 saat 33 dakika televizyon seyrediyormuş. Vakit kaybının yanı sıra bireyleri okumaktan, öğrenmekten de uzaklaştırıyor. Yine yapılan başka bir araştırmada Türkiye’de bir insan ortalama 6-7 dakika kitap okuyormuş. Televizyon izleme süresinin yanında ne kadar az bir süre değil mi?

Sonuç olarak televizyon çocukların zihinsel gelişimini etkileyen unsurlardan biridir. Televizyon izleme sürelerinin kontrol altına alınması gerekmektedir. Bunun için ödül olarak istenilen bir filmi ya da diziyi izlemek olabilir. Ama gün içinde toplam televizyon izleme süresine dikkat ederek izlenmelidir. Ek olarak çocuğun gelişimini olumlu yönde etkileyecek şekilde televizyon izleme saatleri yerine kitap okuma saatleri yapılabilir.

<i>İddia ne?</i>	
<i>İddiaya destek gerekçeleri neler? Sırala.</i>	
<i>Karşı iddia ne?</i>	
<i>Karşı iddianın destek gerekçeleri ne? Sırala.</i>	
<i>Düşünceyi geliştirme yollarından hangileri var?</i>	
<i>Bağlantı ifadelerinden hangileri var?</i>	

EK: 13 Bağlantı ögeleri listesi

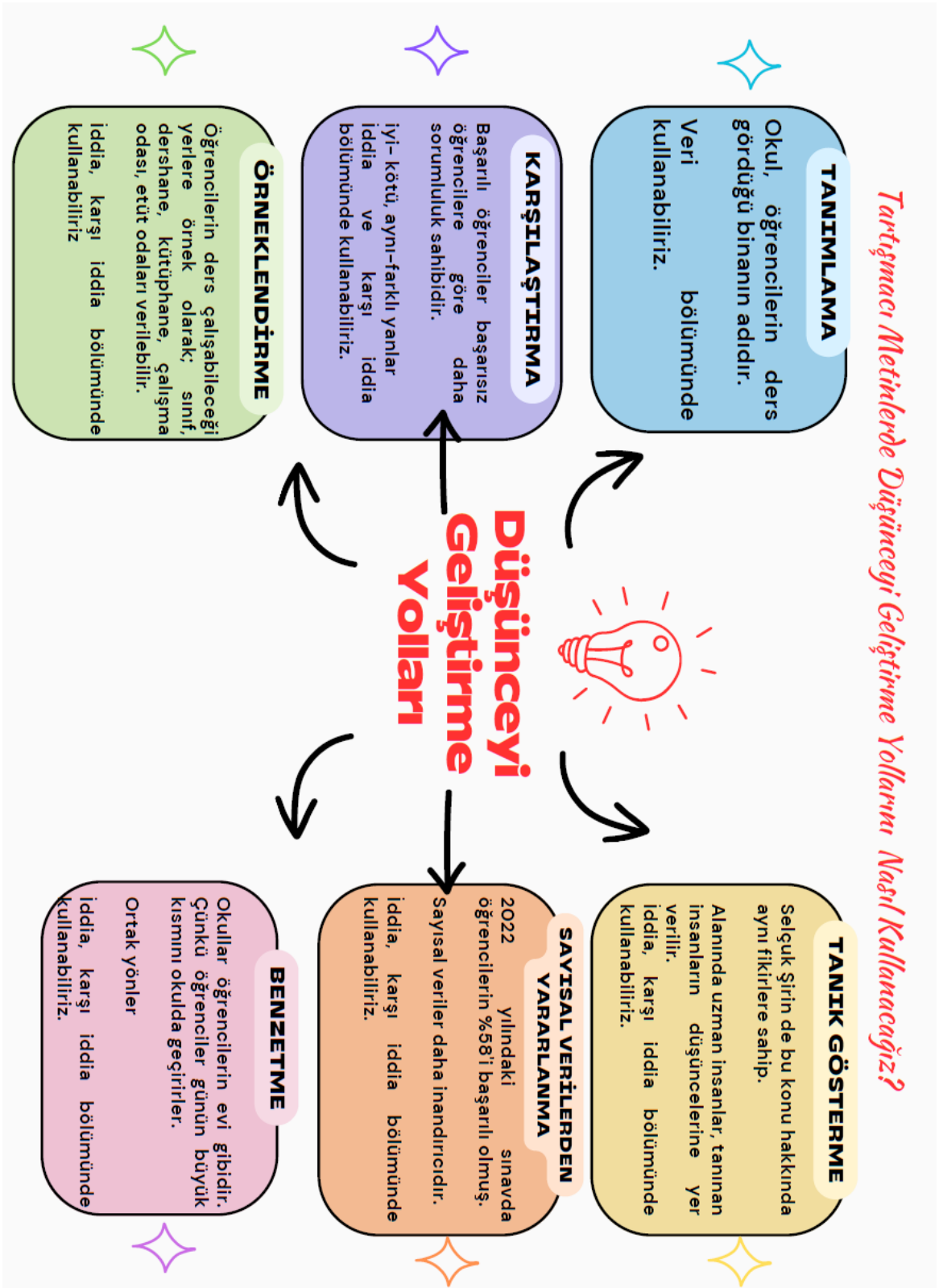
Bağlantı Ögelerini kullanarak paragraflar arasında geçiş yapabiliriz. Tartışmacı metinlerde kullanabileceğiniz bağlantı ögeleri listesi aşağıda listelenmiş halde bulabilirsiniz.

Yazılarınızda kullanmayı unutmayın 😊

İddia bölümünde	Gerekçe eklerken	Karşılaştırma yaparken	Sonuç bölümünde
• İnanıyorum ki • Bence • Örneğin • Örnek olarak • Buna göre • Birçok insana göre	• Buna ek olarak • Buna ilaveten • Dahası • Bunun yanında • Ayrıca • Üstelik • Bir de • Ondan sonra • Benzer şekilde • Da- De bağlacı • Hatta • Kaldı ki • Ve • Birincisi, ikincisi, üçüncüsü...	• Buna rağmen • Aksine • Fakat • Ama • Yine de • Buna karşılık • Diğer taraftan • Tersine • Hâl böyleyken • Ancak • Diğer yandan • Bununla birlikte • Bu arada • Oysaki • Eğer • Yoksa • Takdirde	• Özetlemek gerekirse • Sonuç olarak • Netice itibarıyla • Bu nedenle • Son olarak • Özetle • Tüm bunlardan da anlaşılacağı gibi • Tüm bunların bir sonucu olarak • Bu sebeplerden ötürü • Bunun sonucunda • Dolayısıyla • Bu nedenle • Buradan hareketle

Bunlar dışında bağlantı ögelerini de yazılarınızda kullanabilirsiniz tabi ki...

EK: 14 Düşünceyi geliştirme yolları kavram haritası



Not.



Ders:Türkçe

Konu: Tartışmacı Metin

Tarih:

Başlık

1. Bölüm: Konu/ Zemin/ Veri Temel Sorun

Bölümü

Konu /Temel sorun nedir? Açıkla. Tarafsız olarak konu hakkında genel bilgiler ver. Okuyucuya konu hakkında bilgilendirmelisin.

2. Bölüm: İddia/Görüş Bölümü

İddianı açıkla: İlk bölümde açıkladığın sorun karşısındaki önerin, fikrin nedir?

İddianı gerekçe:

Savunduğun iddiayı destekleyecek gerekçelerin/nedenlerin neler? Sırala, açıkla (örnekler verebilirsin).

3. Bölüm: Karşı İddia/Görüş Bölümü

Karşı İddia/görüş neyi savunuyor?

Karşı görüşün gerekçeleri /nedenleri neler?

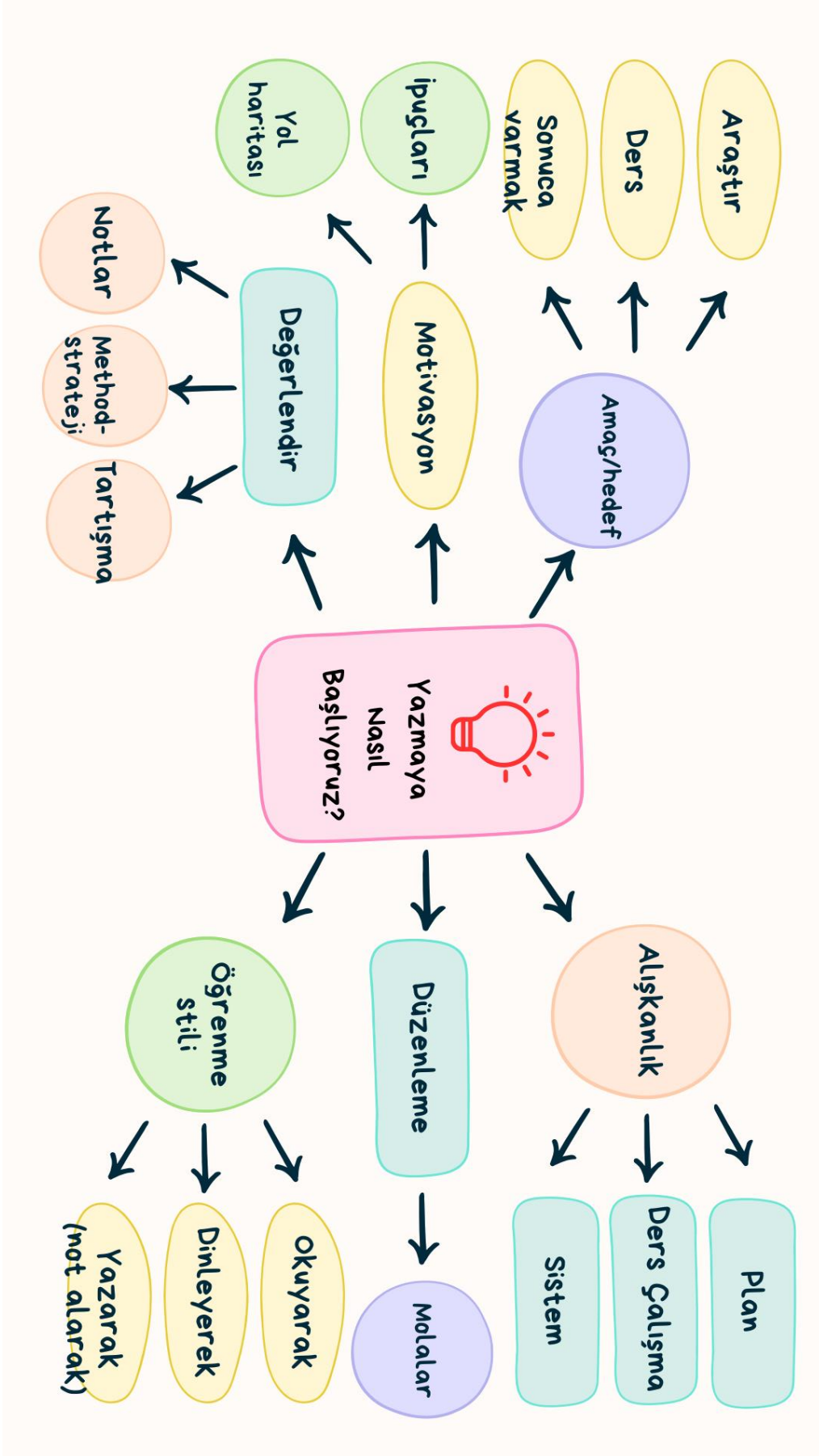
Karşı görüşün gerekçelerini nasıl çürütürsün/ reddedersin? Açıkla.

4. Bölüm: Sonuç Bölümü

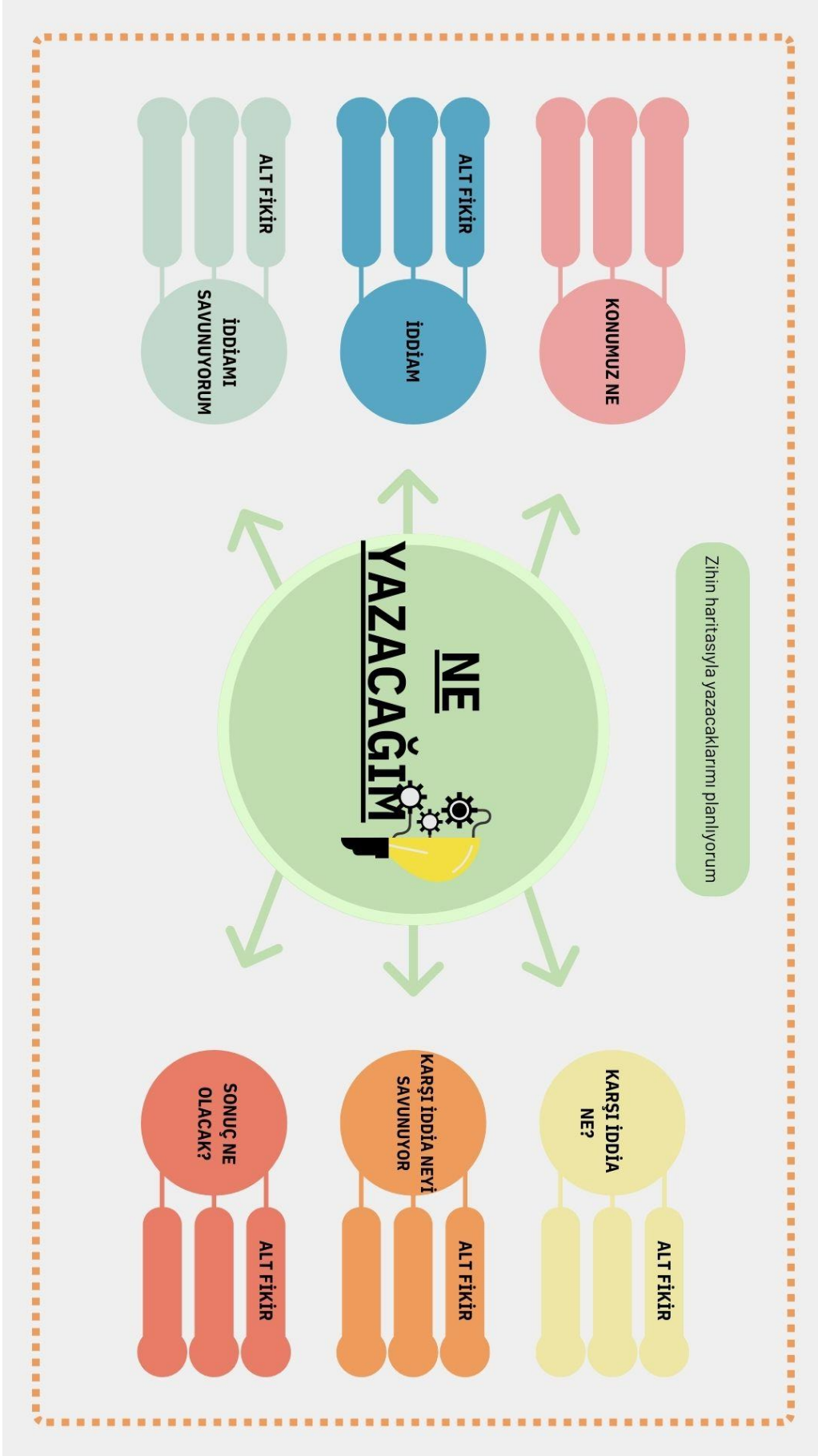
Temel sorunu bir kere daha yer ver ve iddianı, savunduğun düşüncayı özetleyerek sonuçlandır.



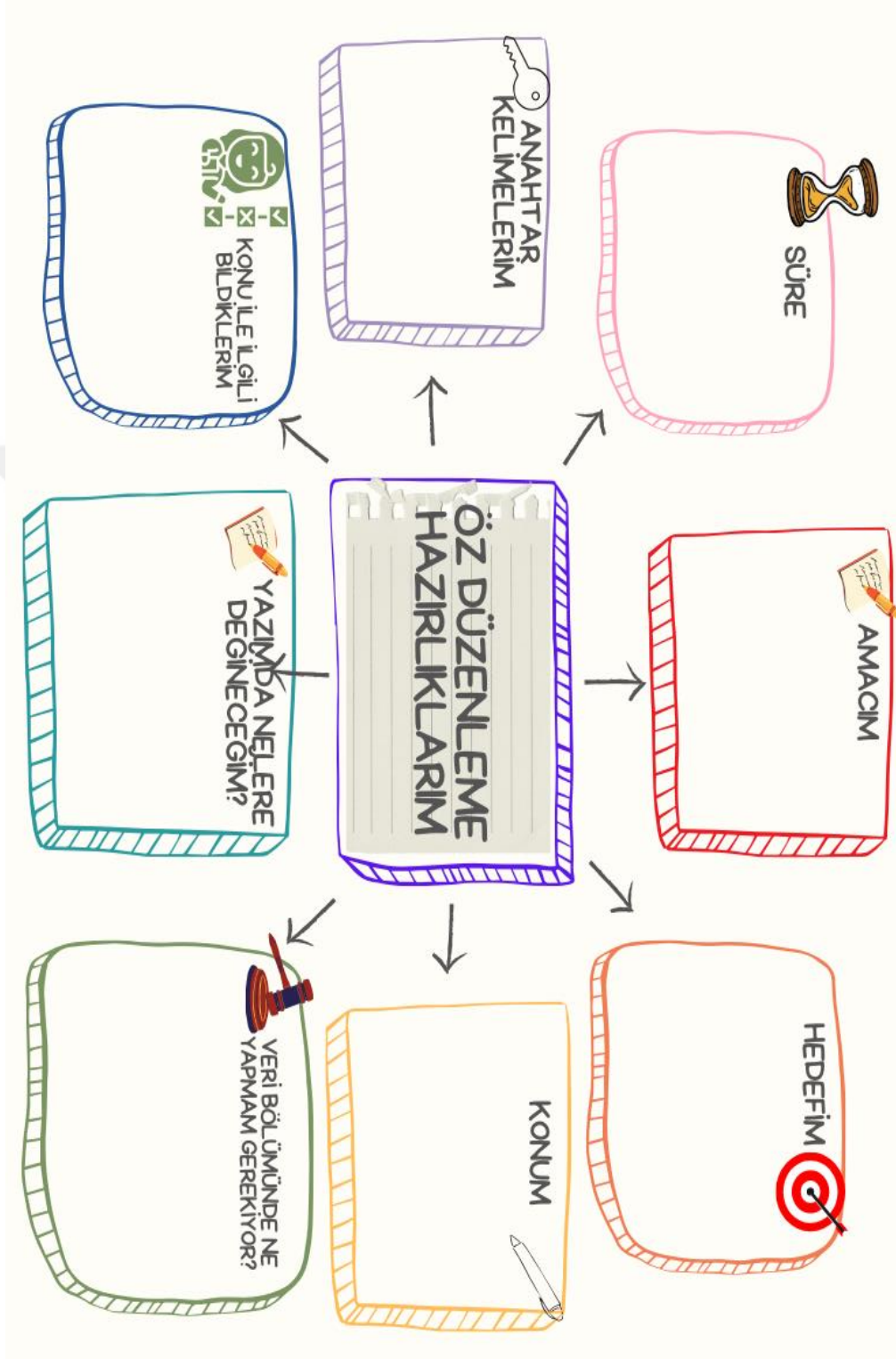
EK: 16 Yazmaya nasıl başlıyoruz? Kavram haritası



EK: 17 Ne yazacağım diyagramı



EK: 18 Öz düzenleme hazırlıklarım



EK: 19 Örnek tartışmacı metin yazma konusu

Kaç dakika: Toplam kaç cümle: Stratejim:

Anahtar kelimeler:

Bazı araştırmalar en ideal dil öğrenme yaşının çocukluk çağında olduğunu söylüyor. Çünkü küçük yaştaki çocukların beyin gelişimi ve öğrenme kapasiteleri yetişkinlere göre daha hızlıdır. Günümüze baktığımızda bunun tam tersi durumlarda mevcuttur. Örneğin 63 yaşındaki teyzenin kursa giderek beş dil öğrenmesi.

Sizce ideal dil öğrenme yaşı veya zamanı kaçtır? Tartışmacı metin yazınız. Arka sayfayı kullanabilirsiniz.

Tartışmacı metnin tüm bölümlerini içermelidir.

İzlediğiniz haber videolarından hareketle metninizi yazabilirsiniz.

Haber videolarından örnekler verebilirsiniz.



EK: 20 Öz düzenleme kontrol listesi ve rubrik

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu cümleler yazma öncesi ve sırasında yapmanız gereken hazırlıkları ifade etmektedir. Bu hazırlıkların hangisini/hangilerini yaptığınızı yanındaki kutucuğa işaretleyiniz. X işareti kullanabilirsiniz.

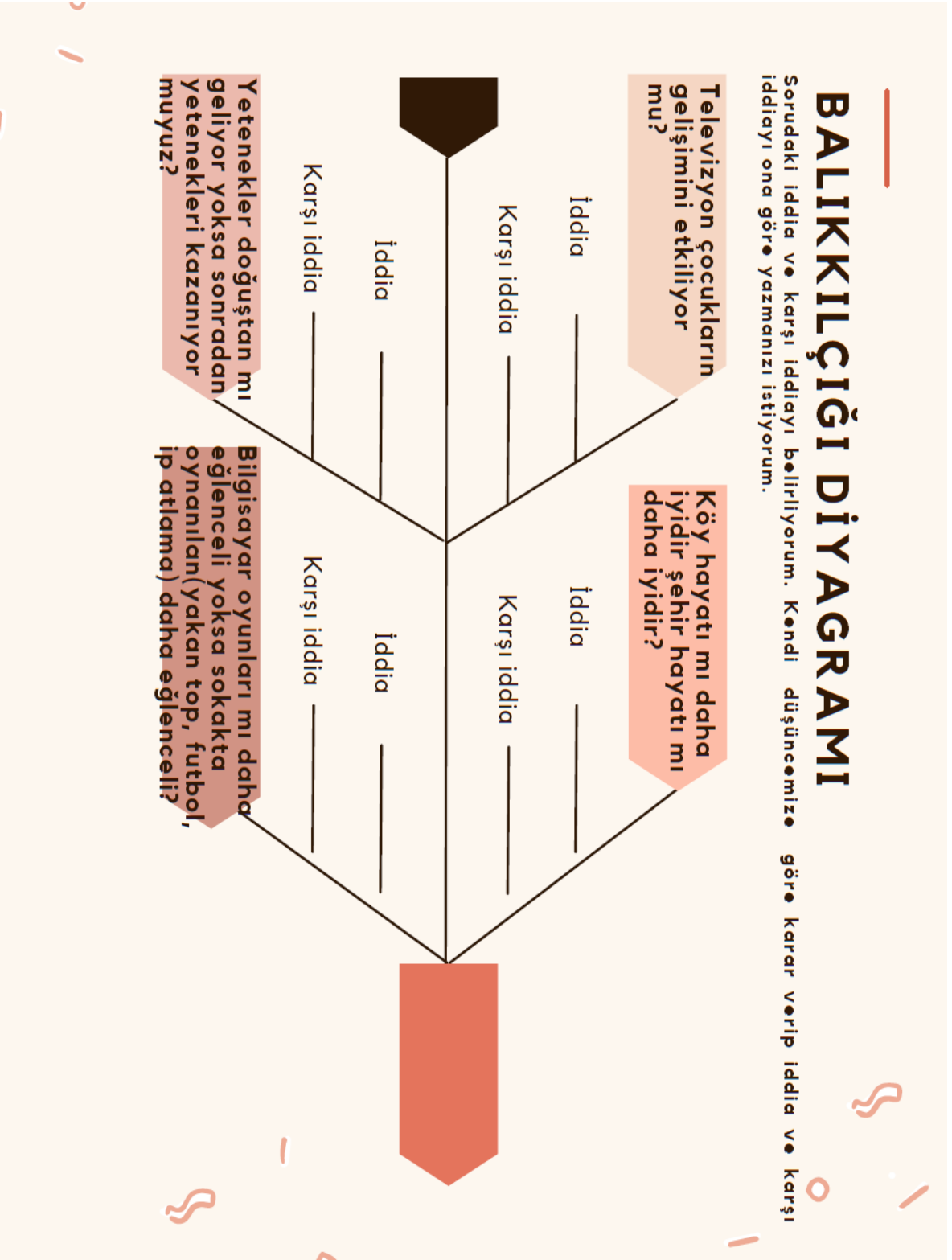
- ☐ Çevremi düzenledim.
- ☐ Masama gerekli araç gereçleri hazırladım.
- ☐ Konumu belirledim.
- ☐ Ön bilgilerimi harekete geçirdim (Ne biliyorum?).
- ☐ Konum üzerine bir amaç belirledim.
- ☐ Görevim ve sorumluluklarım biliyorum (Örneğin kaç dakikada kaç cümle yazacağım?).
- ☐ Konu hakkında bazı anahtar kavramlar yazdım.
- ☐ Yazımda nelerden bahsedeceğime karar verdim. Konularımı listeledim.
- ☐ Stratejiyi kullandım (GERB Stratejisi).
- ☐ Öğretmenim rol model oldu. Öğretmenimin yaptıklarını kendi yazımda yapmaya çalıştım.
- ☐ Tartışmacı metnin bütün bölümlerine yazımda yer verdim.
- ☐ Düşünceyi geliştirme yollarına yazımda yer verdim.
- ☐ Bağlantı ögelerine yazımda yer verdim.
- ☐ Yazıma başlık ekledim.
- ☐ Türkçenin yazım kurallarına uygun yazdım.
- ☐ Noktalama işaretlerine doğru kullandım.
- ☐ Sayfa düzenine dikkat ettim.

Aşağıdaki tabloyu yazınızı bitirdikten sonra doldurmalısınız. Erkenden doldurmayınız.

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki cümleleri okuyun. Sizin yazınız hakkındaki düşüncenize en yakın olan bir cümleyi işaretleyiniz. Sadece bir cümle işaretleyiniz. İşaretleme yaparken dürüst olmanızı rica ediyorum. Aşağıdaki boş kutucuğa X (çarpy) işareti koymanız yeterli.

	Tam istediğim gibi oldu. Planladığım şekilde yazdım.	Güzel ama çok küçük eksikler var. Ama yine de yazım güzel.	Planladığım şekilde tam yapamadım. Yarisını yapabildim.	Bölüme uygun çok az cümle planladığım gibi yazamadım.	Çok zor bir bölüm, o yüzden yazamadım.
Veri bölümü					
İddia bölümü					
İDG					
Kİ					
KİDG					
Çürütme gerekçesi					
Sonuç bölümü					

EK: 21 Balık kılçığı diyagramı



EK: 22 Tartışmacı metin yazma etkinliği

“Dostluklar bir ömür sürer mi yoksa dostluklar bir gün biter mi?” Kimi insanlar dostluğun ebediyen (sonsuz kadar) süreceğini düşünüyor. Kimi insanlarda çok iyi bir dostta olsa er ya da geç bir gün bu dostluğun bitebileceğini savunuyor. Siz bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz? Tartışmacı metin yazınız. Arka sayfayı kullanabilirsiniz.

Küçük not:

- ✓ *Yazınız tartışmacı metnin bölümlerini içermeli.*
- ✓ *Veri, iddia, karşı iddia ve sonuç ana bölümleri mutlaka olmalı.*
- ✓ *İddiaya destek gerekçesi, karşı iddiaya destek gerekçesi, çürütme gerekçesi, koşullu kabul yardımcı birimleri yazınızı zenginleştiriniz.*
- ✓ *Mutlaka bir sonuca bağlamayı unutmayın. Burada iddianızdan vazgeçmeyin!*
- ✓ *Koşullu kabul olmak zorunda değil. Eğer koşullu kabul varsa bile iddianızdan vazgeçmeyin!*
- ✓ *Düşünceyi geliştirme yollarına yazınızda yer vermelisiniz (karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma, benzetme, alıntı yapma, tanımlama vb.).*
- ✓ *Bağlantı öğeleriyle (ama, fakat ve dolayısıyla, sonuç olarak, özetle, bence, bana göre, kimilerine göre, bazıları vb.) cümleleri ve paragrafları birbirine bağlayabilirsiniz.*

EK: 23 Öz düzenleme kontrol listesi ve rubrik

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu cümleler yazma öncesi ve sırasında yapmanız gereken hazırlıkları ifade etmektedir. Bu hazırlıkların hangisini/ hangilerini yaptığınızı yanındaki kutucuğa işaretleyiniz. X işareti kullanabilirsiniz.

- ☐ Konu belirledik.
- ☐ Grup arkadaşı belirledik.
- ☐ Konu hakkında araştırma yaptık.
- ☐ Konu üzerine araştırma yaparken bazı notlar aldık.
- ☐ Çevreyi düzenledik. (Sırada ilgili olmayan araç ve gereçleri çantaya koymak gibi.)
- ☐ GERB stratejisini yazıda kullandık.
- ☐ Tartışmacı metnin tüm bölümlerine yazıda yer verdik.
- ☐ Türkçenin yazım kurallarına dikkat ederek yazdık.
- ☐ Noktalama işaretlerine dikkat ederek yazdık.
- ☐ Tartışmacı metin yazarken grup arkadaşım ile sesli düşünerek ne yazacağımıza karar verdik.
- ☐ 20 dakika içinde yazımızı bitirdik.
- ☐ Başlık yazdık.
- ☐ Yazımızı en az 2 kere okuduk.

Aşağıdaki tabloyu yazınızı bitirdikten sonra doldurmalısınız. Erkenden doldurmayınız.

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki cümleleri okuyun. Sizin yazınız hakkındaki düşüncenize en yakın olan bir cümleyi işaretleyiniz. Sadece bir cümle işaretleyiniz. İşaretleme yaparken dürüst olmanızı rica ediyorum. Aşağıdaki boş kutucuğa X (çarpı) işareti koymanız yeterlidir.

	Tam istediğimiz gibi oldu. Planladığımız şekilde yazdık.	Güzel ama çok küçük eksikler var. Ama yine de yazımız güzel.	Planladığımız şekilde tam yapamadık. Yarısını yapabildik.	Bölüme uygun çok az cümle var, planladığımız gibi yazamadık.	Çok zor bir metin türü ya da konu, o yüzden yazamadık.
Veri					
İddia					
İDG					
Kİ					
KİDG					
Çürütme gerekçesi					
Sonuç					

EK: 24 Öz düzenleme kontrol listesi ve rubrik

Ad Soyad:
Sınıf:

Tarih:...../...../2023

Aşağıdaki cümleleri okuyunuz. Bu cümleler yazma öncesi ve sırasında yapmanız gereken hazırlıkları ifade etmektedir. Bu hazırlıkların hangisini/ hangilerini yaptığınızı yanındaki kutucuğa işaretleyiniz. X işareti kullanabilirsiniz.

- ☐ Çevremi düzenledim.
- ☐ Masama gerekli araç gereçleri hazırladım.
- ☐ Konumu belirledim.
- ☐ Ön bilgilerini harekete geçirdim (Ne biliyorum?).
- ☐ Konum üzerine bir amaç belirledim.
- ☐ Görevim ve sorumluluklarım biliyorum (Örneğin kaç dakikada yazımı yazacağım, kaç cümle yazacağım?)
- ☐ Konu hakkında bazı anahtar kavramlar yazdım.
- ☐ Yazımda nelerden bahsedeceğime karar verdim. Konularımı listeledim.
- ☐ Stratejiyi kullandım (Konuyu Geliştir Stratejisi).
- ☐ Bir önceki derste öğretmenim rol model oldu. Öğretmenimin yaptıklarını kendi yazımda yapmaya çalıştım.

Aşağıdaki tabloyu yazınızı bitirdikten sonra doldurmalısınız. Erkenden doldurmayınız.

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki cümleleri okuyun. Sizin yazınız hakkındaki düşüncenize en yakın olan bir cümleyi işaretleyiniz. Sadece bir cümle işaretleyiniz. İşaretleme yaparken dürüst olmanızı rica ediyorum. Aşağıdaki boş kutucuğa X (çarpı) işareti koymanız yeterli.

				
Harika bir veri bölümü yazdım. Amacıma uygun bir yazı oldu. Planladığım sürede bitirdim. Hedeflerimi gerçekleştirdim.	Veri bölümüm güzel oldu ama tam amacıma ulaşamadım. Ama yine de hedeflerimi gerçekleştirdim.	Amacıma ulaşmak için yeterli bilgim olmadığı için yazım biraz eksik oldu. Daha uzun ve güzel yazabilirdim.	Pratik yapmaya ihtiyacım var. Biraz daha vaktim ve konu hakkında bilgim olsaydı güzel bir yazı yazabilirdim.	İstediğim gibi olmadı. Veri bölümü yazmak çok zor. Kafam çok karışık, nereden başlayacağıma karar veremedim. Bu yüzden uzun bir yazım olmadı.

EK: 25 Tartışmacı metin planı

Başlık	
Veri (zemin)	
İddia	
İddiaya destek gerekçesi	
Karşı iddia	
Karşı iddiaya destek gerekçesi	
Çürütme gerekçesi	
Koşullu kabul	
Sonuç	

EK: 26 Tartışmacı metin elementi kullanımı dereceli puanlama anahtarı

İşlevsel Metin Elementleri	Açıklama	Dereceler ve İçerikleri
Konu	Tartışılan konuya ilişkin bilgilerin ortaya konulduğu bölümdür. Tartışmadaki temel problem nedir sorusunun cevabı verilir.	0 Puan: Konuya/ Temel soruna yer verilmemiştir. 1 Puan: Konu hakkında kısa ve genel bir bilgilendirme yapılmıştır. Okura metnin konusu hakkında yetersiz bilgi verilmiştir. 2 Puan: Konu/ temel sorun açıkça belirtilmiştir. Verilen bilgiler nitelikli ve okurun konuyu anlayabilmesi için yeterlidir.
İddia	Tartışılan konuyla ilgili yazarın savunduğu görüştür.	0 Puan: Yazarın savunduğu iddia belirtilmemiştir. 1 Puan: İddia belirtilmiştir ancak açıklanmamıştır. 2 Puan: Yazarın savunduğu iddia belirtilmiş ve açıklanmıştır.
Destekleyici Gerekçe	İddiayı güçlendirmeye yardımcı olan elementlerdir.	0 Puan: Savunulan iddiayı destekleyici gerekçelere yer verilmemiştir. 1 Puan: Savunulan iddiayı destekleyici gerekçelere yer verilmiştir ancak gerekçeler açıklanmamıştır. 2 Puan: Destekleyici gerekçeler belirtilmiş ve açıklanmıştır.
Karşı İddia	Yazarın savunduğu görüşle ters düşen karşı görüştür.	0 Puan: Karşı iddiaya yer verilmemiştir. 1 Puan: Karşı iddiaya yer verilmiş ancak açıklanmamıştır. 2 Puan: Karşı iddia belirtilmiş ve açıklanmıştır.
Karşı İddianın Olası Gerekçeleri	Karşı iddiayı çürütmek için ortaya konan gerekçelerdir.	0 Puan: Karşı iddiayı destekleyici gerekçelere yer verilmemiştir. 1 Puan: Karşı iddiayı destekleyici gerekçe/gerekçelere yer verilmiştir ancak açıklanmamıştır. 2 Puan: Karşı iddiayı destekleyici gerekçe/gerekçelere yer verilmiştir ve açıklanmıştır.
Karşı İddianın Olası Gerekçelerinin Reddi	Karşı iddianın reddedilmesi için okuru ikna etmeye dönük gerekçelerdir.	0 Puan: Karşı iddianın olası gerekçeleri reddedilmemiştir. 1 Puan: Karşı iddianın olası gerekçelerinin reddedilip reddedilmediği belli değildir ya da kısaca reddedilmiştir. Örneğin “ <i>Bu görüş çok saçma!</i> ” gibi. 2 Puan: Karşı iddianın olası gerekçeleri açıklanarak reddedilmiştir.
Sonuç	Okura iletmek istenen temel mesaj özetlenir. Yazarın iddiasını yinelemesini içerir.	0 Puan: Sonuç bölümü yoktur. 1 Puan: Sonuç bölümü bir cümle halinde çok kısa olarak verilmiştir. 2 Puan: Sonuç bölümü tüm anlatılanları özetleyen ve iddiayı yineleyen nitelikte yer almıştır.

EK: 27 Rubrik kullanım izni

17:27

4G



Rubrik İzni

Gelen kutusu



ben 1 Kas 2023

alıcı:



Merhaba Nilay Hocam, ben Ebru Daştan. Bartın Üniversitesinde Türkçe Eğitimi alanında tezli yüksek lisans yapmaktayım. Tez dönemindeyim. "Döngüsel Öz Düzenleme Modelinin Tartışmacı Metin Yazma Eğitiminde Kullanımı" tezimin konusudur. Öz Düzenlemeli Strateji Gelişim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Ürettikleri Tartışmacı Metinlere Etkisi adlı doktora tezinizde yer alan "Tartışmacı Metin Elementi dereceli Puanlama Anahtarı" adlı rubriği gördüm. Tezim için yararlı olacağını düşündüm. Tezimde izniniz olursa bu rubriği kullanmak istiyorum.

İyi çalışmalar dilerim, teşekkür ederim.



Nilay çağlayan 1 Kas 2023

alıcı: ben



Merhaba Ebru,

Ölçeği kullanabilirsin. İyi çalışmalar diliyorum.

Dr. Nilay Çağlayan Dilber

iPhone'umdan gönderildi

Ebru Daştan



> şunları

yazdı (1 Kas 2023 15:25):

ADI SOYADI :

Kaç Dakikada yazacağım, kaç cümle yazacağım?
..... dakika
..... cümle

Amacım ne?
.....
.....
.....

Konum ne?
.....
.....
.....

Konu hakkında ne biliyorum?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tartışmacı metnim için öz düzenleme hazırlıklarım

Konu hakkında bildiğim anahtar kavramlar
.....
.....
.....
.....
.....

Hangi stratejiyi kullanacağım?
.....
.....
.....
.....
.....

Yazımda hangi bölümler olacak?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Tartışmacı metin yazarken ne yapmalıyım?
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

EK: 29 Etik kurul izni



T.C.
BARTIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu



Sayı : E-23688910-050.01.04-2300099001
Konu : Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik
Kurulu Onay Belgesi

25.09.2023

Protokol No:	2023-SBB-0571
Araştırmanın Başlığı:	Döngüsel Öz Düzenleme Modelinin Tartışmacı Metin Yazma Eğitiminde Kullanımı: Bir Eylem Araştırması
Proje Yürütücüsü:	Ebru DAŞTAN
Başvuru Formunun Geliş Tarihi:	08.09.2023
Karar Tarihi:	21.09.2023
Toplantı No:	18

Başvuru dosyasında etik sorun oluşturabilecek sorular/maddeler, süreçler ya da unsurlar bulunmadığından 21.09.2023 tarihli ve 18 numaralı toplantıda 2023-SBB-0571 numaralı başvuruya araştırma için ETİK KURUL ONAY belgesinin verilmesine karar verilmiştir.

Doç. Dr. Elif KARAHAN
Başkan

Doç. Dr. Sedat Balyemez
Başkan yardımcısı

Doç. Dr. Melih BAŞKOL
Üye

Doç. Dr. Vahit CELAL
Üye

Doç. Dr. Özge ÖZGÜR
Üye

Prof. Dr. Sefer Yetkin IŞIK
Üye

EK: 30 Okul izni

Okul İdaresine,

Okulunuz öğrencisinin katılacağı bu çalışma, Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin Tartışmacı Metin Yazma Eğitiminde Kullanımı: Bir Eylem Araştırması adıyla, 25.10.2023 ile 10.01.2024 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: öz düzenleme modellerinden biri olan Zimmerman ve Kitsantas'ın (2007) Döngüsel Öz Düzenleme Modeli'nin 6. sınıf öğrencilerinin tartışmacı metin yazma öğretiminde kullanılabilirliğini araştırmaktır

Araştırma Uygulaması: Öğrencilerin Döngüsel Öz düzenleme Modeli'ni ve tartışmacı metin yazma sürecini içermektedir. Bu süreçte çeşitli yazma konuları üzerine denemeler yapılacaktır.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuklar çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuklar için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Okulunuz öğrencilerinin araştırmaya katılımı isteğinize bağlı olup, araştırmaya katılım reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden öğrenci kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Öğrenci çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek öğrenciye hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Ebru DAŞTAN TOPÇU

İletişim Bilgileri :

Tel:

Adres:

İdarecisi olduğum Bartın ** Ortaokulunun öğrencilerinin yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin veriyorum.***

..../..../.....

İmza:

● Tartışmacı Metin Öğretimi Ders-
1

Tartışma & Tartışmak



Ebru DAŞTAN

Tartışmacı Metnin Ana Birimleri

- Veri (Genel bilgiler)
- İddia (Kendi düşüncelerin)
- Karşı İddia (Reddettiğin düşünce)
- Sonuç (Son söz, iddianı yinele)



Yardımcı Birimler

Destek gerekçesi (İddia)

Çürütme gerekçesi (Karşı iddia)

Koşullu kabul (karşı iddia)



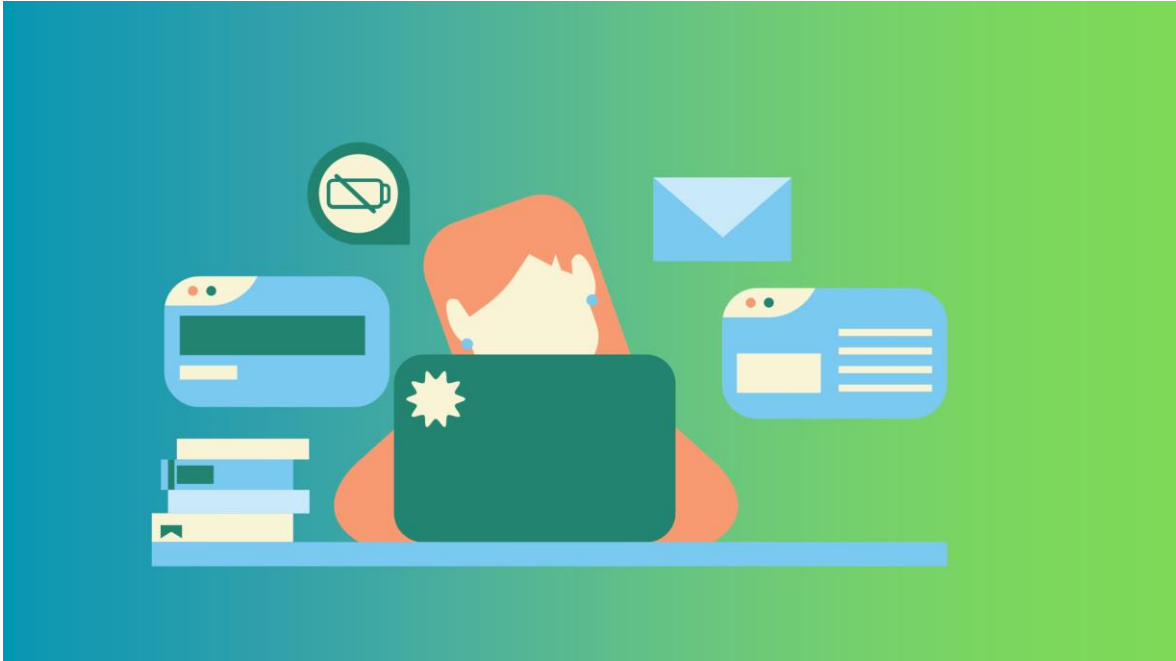
**TARTIŞMA METNİNDE
OLMAMALI,
AMA NE OLMAMALI ?**

- Gereksiz tekrarlar
- Alakasız bilgiler









Ek: 32 Puanlayıcılar arası uyum

Öğrenci Ön ve Son Testlerinde Veri Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum																		
	Ön test									Son test								
Puan	0			1			2			0			1			2		
Öğrenci	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3
Ö1	X	X	X													X	X	X
Ö2	X	X	X										X		X		X	
Ö3	X	X	X													X	X	X
Ö4			X	X	X											X	X	X
Ö5	X	X	X													X	X	X
Ö6							X	X	X							X	X	X
Ö7	X	X	X										X	X	X			
Ö8	X	X	X													X	X	X
Ö9	X	X	X										X	X	X			
Ö10	X	X	X													X	X	X
Ö11	X	X	X										X	X	X			
Ö12	X	X	X										X	X	X			
Ö13	X	X	X										X	X	X			
Ö14					X	X	X									X	X	X
Ö15	X	X	X										X	X	X			
Ö16	X	X	X										X	X	X			
Ö17	X	X	X										X	X	X			
Ö18	X	X	X										X	X	X			
Ö19	X	X	X										X	X	X			
Ö20	X	X	X													X	X	X
Ö21	X	X	X													X	X	X
Ö22		X	X				X						X	X	X			
Ö23	X	X	X										X	X	X			
Ö24			X		X		X								X	X	X	
Ö25				X	X	X										X	X	X
Ö26	X	X	X										X		X		X	
Ö27	X	X	X													X	X	X
Ö28		X	X				X								X	X	X	
Ö29							X	X	X				X	X	X			

Öğrenci Ön ve Son Testlerinde İddia Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum																		
	Ön test									Son test								
Puan	0			1			2			0			1			2		
Öğrenci	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3
Ö1							X	X	X							X	X	X
Ö2				X	X				X							X	X	X
Ö3				X	X				X							X	X	X
Ö4							X	X	X							X	X	X
Ö5					X		X		X							X	X	X
Ö6							X	X	X							X	X	X
Ö7					X		X		X							X	X	X
Ö8							X	X	X							X	X	X
Ö9	X				X	X							X	X	X			
Ö10					X		X		X							X	X	X
Ö11					X		X		X							X	X	X
Ö12					X		X		X							X	X	X
Ö13					X		X		X							X	X	X
Ö14							X	X	X							X	X	X
Ö15							X	X	X							X	X	X
Ö16							X	X	X							X	X	X
Ö17				X	X				X			X	X	X				
Ö18	X				X				X							X	X	X
Ö19	X				X				X							X	X	X
Ö20	X				X				X							X	X	X
Ö21	X				X				X							X	X	X
Ö22					X		X		X				X				X	X
Ö23	X				X				X				X				X	X
Ö24					X	X	X						X	X				X
Ö25				X				X	X							X	X	X
Ö26	X				X				X							X	X	X
Ö27	X				X				X							X	X	X
Ö28					X	X	X									X	X	X
Ö29					X		X		X							X	X	X

Öğrenci Ön ve Son Testlerinde İDG Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum																		
Puan	Ön test									Son test								
	0			1			2			0			1			2		
Öğrenci	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3
Ö1						X	X	X								X	X	X
Ö2						X	X	X					X		X		X	
Ö3							X	X	X							X	X	X
Ö4							X	X	X							X	X	X
Ö5			X				X	X								X	X	X
Ö6							X	X	X							X	X	X
Ö7							X	X	X			X	X	X				
Ö8							X	X	X							X	X	X
Ö9	X		X		X					X		X		X				
Ö10					X		X		X							X	X	X
Ö11					X		X		X							X	X	X
Ö12					X	X	X									X	X	X
Ö13					X	X	X									X	X	X
Ö14			X				X	X								X	X	X
Ö15							X	X	X							X	X	X
Ö16							X	X	X						X	X	X	
Ö17					X	X	X					X	X	X				
Ö18			X				X	X								X	X	X
Ö19	X					X		X				X	X	X				
Ö20							X	X	X							X	X	X
Ö21						X	X	X								X	X	X
Ö22	X							X	X							X	X	X
Ö23					X		X		X				X		X		X	
Ö24			X	X	X							X	X				X	
Ö25							X	X	X							X	X	X
Ö26							X	X	X							X	X	X
Ö27						X	X	X					X		X		X	
Ö28			X	X				X					X		X		X	
Ö29			X	X			X						X	X	X			

Öğrenci Ön ve Son Testlerinde Karşı İddia Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum																		
	Ön test									Son test								
Puan	0			1			2			0			1			2		
Öğrenci	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3
Ö1				X	X	X										X	X	X
Ö2	X	X	X													X	X	X
Ö3			X	X	X								X	X				X
Ö4				X	X	X										X	X	X
Ö5	X	X	X													X	X	X
Ö6	X	X	X													X	X	X
Ö7	X	X	X										X	X	X			
Ö8			X	X				X								X	X	X
Ö9	X	X	X										X	X	X			
Ö10	X	X	X													X	X	X
Ö11	X	X	X													X	X	X
Ö12	X	X	X													X	X	X
Ö13	X				X	X							X	X				X
Ö14	X	X	X										X	X				X
Ö15		X	X	X												X	X	X
Ö16	X	X						X				X	X	X				
Ö17	X	X	X							X	X	X						
Ö18	X	X	X									X	X	X				
Ö19					X	X	X						X	X				X
Ö20	X	X	X													X	X	X
Ö21	X		X		X											X	X	X
Ö22		X		X					X							X	X	X
Ö23				X	X				X							X	X	X
Ö24	X	X	X													X	X	X
Ö25	X	X	X													X	X	X
Ö26	X	X	X													X	X	X
Ö27	X	X	X													X	X	X
Ö28	X	X	X													X	X	X
Ö29	X		X		X											X	X	X

Öğrenci Ön ve Son Testlerinde KİDG Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum																		
	Ön test									Son test								
Puan	0			1			2			0			1			2		
Öğrenci	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3
Ö1			X	X	X								X	X	X			
Ö2	X	X	X													X	X	X
Ö3			X	X	X					X	X	X						
Ö4	X	X	X													X	X	X
Ö5	X	X	X										X				X	X
Ö6	X	X	X													X	X	X
Ö7	X	X	X										X	X	X			
Ö8				X				X	X							X	X	X
Ö9	X	X	X									X	X	X				
Ö10	X	X	X										X				X	X
Ö11	X	X	X													X	X	X
Ö12	X	X	X										X	X				X
Ö13	X	X	X													X	X	X
Ö14	X	X	X							X	X				X			
Ö15		X	X	X												X	X	X
Ö16	X	X	X							X		X					X	
Ö17	X	X	X							X	X	X						
Ö18	X	X	X							X		X		X				
Ö19			X	X	X								X	X	X			
Ö20	X	X	X							X	X	X						
Ö21	X		X		X							X	X	X				
Ö22	X	X	X												X	X	X	
Ö23	X	X	X							X	X				X			
Ö24	X	X	X													X	X	X
Ö25	X	X	X													X	X	X
Ö26	X	X	X												X	X	X	
Ö27	X	X	X												X	X	X	
Ö28	X	X	X													X	X	X
Ö29	X		X		X								X	X	X			

Öğrenci Ön ve Son Testlerinde Çürütme Gerekçesi Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum																		
Puan	Ön test									Son test								
	0			1			2			0			1			2		
Öğrenci	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3
Ö1	X		X		X											X	X	X
Ö2	X	X	X										X		X		X	
Ö3	X	X	X													X	X	X
Ö4	X	X	X													X	X	X
Ö5	X	X	X													X	X	X
Ö6	X	X	X										X	X	X			
Ö7	X	X	X										X	X	X			
Ö8	X	X	X							X	X	X						
Ö9	X	X	X							X		X		X				
Ö10	X	X	X													X	X	X
Ö11	X	X	X													X	X	X
Ö12	X	X	X													X	X	X
Ö13	X	X	X													X	X	X
Ö14	X	X	X										X	X	X			
Ö15		X	X	X												X	X	X
Ö16	X	X	X								X	X	X					
Ö17	X	X	X								X	X	X					
Ö18	X	X	X							X		X		X				
Ö19				X	X	X						X	X	X				
Ö20	X	X	X													X	X	X
Ö21			X		X		X								X	X	X	
Ö22		X				X	X									X	X	X
Ö23		X		X		X									X	X	X	
Ö24	X	X	X													X	X	X
Ö25	X	X	X													X	X	X
Ö26	X	X	X							X	X				X			
Ö27	X	X	X													X	X	X
Ö28	X	X	X													X	X	X
Ö29	X	X	X													X	X	X

Öğrenci Ön ve Son Testlerinde Sonuç Elementi Kullanımı İçin Okuyucular Arası Uyum																		
Puan	Ön test									Son test								
	0			1			2			0			1			2		
Öğrenci	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3	Ü1	Ü2	Ü3
Ö1				X	X	X										X	X	X
Ö2				X	X	X							X	X	X			
Ö3	X	X	X										X	X	X			
Ö4	X	X	X													X	X	X
Ö5	X	X	X													X	X	X
Ö6	X	X	X										X	X	X			
Ö7	X		X		X								X	X	X			
Ö8	X	X	X										X		X		X	
Ö9	X	X	X										X	X	X			
Ö10	X	X	X													X	X	X
Ö11	X	X	X										X	X	X			
Ö12	X	X	X													X	X	X
Ö13				X	X	X							X	X	X			
Ö14	X	X	X										X	X	X			
Ö15	X	X	X													X	X	X
Ö16	X	X	X										X	X	X			
Ö17	X	X	X							X	X	X						
Ö18	X	X	X							X	X	X						
Ö19	X	X				X							X	X	X			
Ö20				X	X	X							X	X	X			
Ö21	X	X	X										X	X	X			
Ö22	X	X	X										X	X	X			
Ö23		X		X		X										X	X	X
Ö24	X	X	X													X	X	X
Ö25		X	X	X												X	X	X
Ö26	X	X	X										X				X	X
Ö27	X	X	X										X	X	X			
Ö28	X	X	X							X	X	X						
Ö29			X	X	X								X	X	X			

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ebru DAŞTAN TOPÇU

Doğum Yeri ve Tarihi :

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi : Bartın Üniversitesi Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller :

- Bilimsel Faaliyet/Yayınlar :
1. Topçu, F.K. ve Daştan, E. (2025). Dil Bilgisi Kitaplarındaki Anlatım Bozukluğu Örneklerine Eleştirel Bakış. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(1), 86-96.
 2. Kansızoglu, H. B. ve Daştan, E. (2023). Yazma Eğitiminde Öz Düzenleme ve İlişkili Yapılar: Bibliyometrik Bir Analiz. *Journal of History School*, 66, 66, 2967-2994.
 3. Dastan, E. (2023). Konuşma eğitimi kitaplarında yer alan konuşma etkinliklerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan kitaplardaki konuşma etkinlikleriyle karşılaştırılması. 5. *International Antalya Scientific Research and Innovative Studies Congress* July 26-28, 2023.
 4. Özdemir, S., Daştan, E. (2022). Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe kitaplarındaki okuma metinlerinin okunabilirlik düzeyleri. *International A e g e a n Conferences On Social Sciences ve Humanities-V* February 25-26, 2022 / Izmir, Turkey

Aldığı Ödüller :

İş Deneyimi

Stajlar : Bartın Üniversitesi TÖMER

Projeler ve Kurs Belgeleri :

Çalıştığı Kurumlar : Bartın Üniversitesi TÖMER

İletişim

E-Posta Adresi :

Tarih : .../.../20... (Tez Savunma Tarihi)

