T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

Belkıs MİRHANOĞULLARI

UYGULAMA DÖNÜT UYGULAMA EKSENLİ YAZMA ÇALIŞMALARININ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE, MOTİVASYONLARINA VE ÖZ DÜZENLEMELERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MUŞ-2026

T.C.
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ PROGRAMI

Belkıs MİRHANOĞULLARI

UYGULAMA DÖNÜT UYGULAMA EKSENLİ YAZMA ÇALIŞMALARININ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE, MOTİVASYONLARINA VE ÖZ DÜZENLEMELERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TEZ JÜRİ ÜYELERİ

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR

Jüri Üyesi : Prof. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Teymur EROL

MUŞ-2026

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER ..... **I**
ÖZET ..... **III**
ABSTRACT ..... **IV**
TEŞEKKÜR ..... **V**
KISALTMALAR DİZİNİ ..... **VI**
TABLOLAR DİZİNİ ..... **VII**
ŞEKİLLER DİZİNİ ..... **VIII**
GİRİŞ **1**

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. YAZMA **8**
1.1.1. Dilbilgisel ve Sözcüksel Güçlükler 12
1.1.2. Motivasyonel ve Duyuşsal Güçlükler 12
1.1.3. Sosyal ve Çevresel Güçlükler 13
1.2. YAZMA EĞİTİMİ **13**
1.3. YAZMA MODELLERİ **19**
1.4. YAZMA MOTİVASYONU **22**
1.5. YAZMA ÖZ DÜZENLEME **26**
1.6. YAZMA SÜRECİNDE GERİ BİLDİRİM **30**

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ **38**
2.2. ÇALIŞMA GRUBU **38**
2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI **39**
2.4. VERİLERİN TOPLANMASI **41**
2.5. VERİ ANALİZİ **43**

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR **46**
3.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR **54**
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER **57**

KAYNAKÇA..... 63
EKLER..... 79

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

UYGULAMA DÖNÜT UYGULAMA EKSENLİ YAZMA ÇALIŞMALARININ 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA BECERİLERİNE, MOTİVASYONLARINA VE ÖZ DÜZENLEMELERİNE ETKİSİ

Belkıs MİRHANOĞULLARI

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR

2026, 125 sayfa

Bu araştırmada uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine, motivasyonlarına ve öz düzenleme etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Bu araştırma, karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desen kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubu, 2024-2025 yılında Muş iline bağlı 7. sınıfa devam eden 60 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, "Yazma Motivasyon Ölçeği", "Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği", "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" ve "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" aracılığıyla toplanmıştır. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Yazılan her metinden sonra metinle ilgili öğrencilere dönütler verilmiştir ve bu dönütler ekseninde metnin tekrar yazılması istenmiştir. Nicel verilerin analizinde, çeşitli istatistiksel yöntemlerden nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarının, programdaki yazma becerileri, motivasyonları ve öz düzenlemelerine ilişkin puanları karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi, yazma motivasyonu ve yazmaya ilişkin öz düzenleme düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Uygulama sonrasında uygulamanın deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi üzerinde anlamlı bir etki yarattığı, öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde oldukça etkili olduğu ancak yazma motivasyonu üzerinde anlamlı bir etki yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerinden elde edilen verilere bakıldığında ise uygulanan programın öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal beceri alanlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dönüt, Motivasyon, Öz Düzenleme Yetkinliği, Yazma Becerisi.

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

THE EFFECT OF APPLICATION-BASED WRITING EXERCISES ON THE WRITING SKILLS, MOTIVATION, AND SELF-REGULATION OF 7TH GRADE STUDENTS

Belkıs MİRHANOĞULLARI

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Muhammed TUNAGÜR

2026, Page: 125

This study aims to measure the effect of application-based writing activities on the writing skills, motivation, and self-regulation of 7th grade students. This study was conducted using an explanatory sequential design from mixed methods designs. The study group consisted of 60 students enrolled in the 7th grade in Muş province in the 2024-2025 academic year. Data were collected using the "Writing Motivation Scale," "Writing Self-Regulation Competence Scale," "Written Narrative Assessment Form," and "Semi-Structured Interview Form." The application lasted 12 weeks. After each text was written, students were given feedback on the text and asked to rewrite it based on this feedback. Quantitative data were analyzed using various statistical methods, while qualitative data were analyzed using content analysis. Within the scope of the research, the scores of the experimental and control groups participating in the study were compared in terms of their writing skills, motivation, and self-regulation within the program. It was examined whether there was a significant difference between the experimental and control groups in terms of writing skills, writing motivation, and levels of self-regulation related to writing. After the application, it was concluded that the application had a significant effect on the writing skills of the experimental group students, was quite effective in the development of their self-regulation skills, but did not have a significant effect on their writing motivation. Looking at the data obtained from student opinions, it was concluded that the applied program positively affected the cognitive and affective skill areas of the students.

Key Words: Feedback, Motivation, Self-regulation Competence, Writing Skills.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın her aşamasında akademik bilgileriyle bana destek olan, yardımlarını hiçbir zaman eksik etmeyen, akademik bakış açısını örnek aldığım Kıymetli Hocam Doç. Dr. Muhammed TUNAGÜR' e şükranlarımı sunarım. Süreç boyunca sevgisini ve sabrını eksik etmeyerek beni yüreklendiren sevgili eşim Mustafa Fahri MİRHANOĞULLARI' na, gözümün nuru çocuklarım Ahmet Burak ve Ali Emre'ye, bana her zaman güvenen ve eğitim hayatım boyunca destek olan, tattığım her başarıda en büyük paya sahip olan anneme ve babama, süreç içerisinde yazılarıyla çalışmama katkı sunan öğrencilerime en içten saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Muş- 2026 **Belkıs MİRHANOĞULLARI**

KISALTMALAR DİZİNİ

ANOVA	:	Tek Yönlü Varyans Analizi
DG	:	Deney Grubu
DPA	:	Dereceli Puanlama Anahtarı
KG	:	Kontrol Grubu
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
S	:	Standart sapma
TDK	:	Türk Dil Kurumu
TÖMER	:	Türkçe Öğretim Merkezi
vb.	:	Ve benzeri/benzerleri
vd.	:	Ve diğerleri

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Deney ve kontrol grubuna ait betimsel istatistikler 40

Tablo 2.2. 12 Haftadan Oluşan Etkinlik Programı.....42

Tablo 3.1. Deney ve kontrol grubunun ön test puanlarının karşılaştırılması.....46

Tablo 3.2. Deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılması.....47

Tablo 3.3. Yazma motivasyonu için ölçüm ve grupların karşılaştırılması.....48

Tablo 3.4. Yazmaya ilişkin öz düzenleme için ölçüm ve grupların karşılaştırılması.....50

Tablo 3.5. Yazma becerisi için ölçüm ve grupların karşılaştırılması.....52

Tablo 3.6. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular.....54

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Motivasyonuna İlişkin Ölçümleri.....49

Şekil 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Öz Düzenlemeye İlişkin Ölçümleri.....51

Şekil 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Becerisine İlişkin Ölçümleri.....53

GİRİŞ

Problem Durumu

Temel dil becerileri dört temel unsurdan meydana gelir ve bu unsurlar dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklindedir. Konuşma ve yazma insanların duygu, düşünce ve hissiyatlarının aktarılmasında çok önemli bir yere sahiptir ve temel dil becerisinin ilk iki öğrenme alanını oluşturmaktadır.

Yazma kişinin duygu, düşünce ve bilgilerinin belirli semboller kullanılarak ifade edilmesidir (Akyol, 2011; Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2010). Ancak yazma, sadece dilbilgisi kurallarına hâkim olup kelime bilgisine sahip olmakla ifade edilebilecek bir beceri olmadığından üstbilişsel süreçlerden oluşan karmaşık bir yapı olarak ifade edilmektedir (Graham ve Harris, 2000). Bu sebeple yazma becerisinin gelişimi uzun ve planlı bir süreç olup uygulama yapmaya dayanmaktadır (Akkaya ve Susar Kırmızı, 2010). Yazma, amaçlı bir öğretim etkinliği olduğundan yazma süreci konunun belirlenmesinden yazma anına, yazma anından değerlendirme aşamasına kadar çeşitli aşamaları içermektedir (Göçer, 2010). Yazma anında yazıya şekil veren yazım kurallarının dikkate alınması gibi metnin yapılandırılmasının, biçim ve özelliklerinin, okuyucu kitlesinin gereksinimlerinin, bakış açılarının, yazar ve okurun iletişiminin de dikkate alınması gerekmektedir (Harris, Graham, Mason ve Saddler, 2002).

Yazma becerisine işte, okulda, toplumda özetle hayatın her alanında ihtiyaç vardır, bu nedenle yazma becerisinin önemi her geçen gün artmaktadır (Graham ve Perin 2007). Yazma becerisi gelişmeyen öğrencilerin, eğitim-öğretim ve günlük hayatlarında problemlerle karşı karşıya kaldığı bilinmektedir. Çünkü yazma becerisinin bilişsel gelişimi hızlandırma ve üretim becerisini geliştirme fonksiyonundan faydalanamayan öğrenciler, kişisel ve meslekî becerilerinin farkında olamazlar (Harris, Graham, Brindle ve Sandmel, 2009). Ancak yazma becerisi gelişen birey yazarken içinde bulunduğu sosyal yapıyı anlar ve başkalarıyla paylaşır, böylece çevresiyle ilişki kurmuş olur. Kurulan bu ilişki bireyin sosyal yönünü geliştirmekle kalmayıp çatışma çözme becerisi, iş birliği içinde olma yetisi, karar verme becerisi gibi birçok beceriyi de geliştirmesini sağlamaktadır (Güneş, 2007). Denilebilir ki yazma bireyin bilişsel, psikolojik ve sosyal gelişimine katkıda bulunan çok yönlü ve önemli bir beceri alanıdır. Yazma becerisi duyuşsal, mekanik ve bilişsel süreçlerin etkileşim halinde olması ve üretim gerektirmesi

sebebiyle diğer dil becerilerine göre daha zor öğrenilip geliştirilebilmektedir (Harris, Graham, Mason ve Saddler 2002).

Yazma eylemi sadece kelimeleri kâğıda dökme eylemi olmadığından bireyin yazma işlevini yerine getirmede bilişsel ve üstbilişsel bilgilerini kullanmasına olanak sağlayacak bir yazma eğitimi almasını gerekli kılmaktadır (Tunagür ve Turan, 2020). Bu durum öncelikle yazma öz düzenlemeyi ön plana çıkarmaktadır. Öz düzenleme bireyin süreci planlama, gözlemleme, değerlendirme yetkinliği olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme becerisine sahip bireyler hatalarını fark edebilmekte ve düzeltebilmektedirler (Müldür ve Yalçın, 2019).

Yazma eğitiminde motivasyon da dikkat edilmesi gereken bir diğer unsurdur çünkü yazma sürecinde motivasyonun etkisi büyüktür, bireyde yazma becerisinin gelişebilmesi için bireyin yeterli şekilde motive olması gerekmektedir. Ancak öğrencilerin yazma anında sıkıldığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz olması, yazının hatalı olmasına, yazım yanlışları içermesine, anlatımın akıcılıktan uzak olmasına neden olmaktadır (Deniz ve Demir, 2020). Yazma anında ve sonrasında motivasyonu arttırılmayan öğrencilerin yazma çalışmalarını devam ettirmede zorlandığı görülmektedir (Turan ve Duruhan, 2023). Öğrencinin motivasyonu ise öz yeterlilik ve ilgiden beslenir. Öğrencinin öz yeterliliği başka bir deyişle kendi yeterliliğine duyduğu inanç, motivasyonunu arttırır (Hidi, Berndorff ve Ainley, 2002; Schunk, 2003). Hyland (2006) dönütlerin öğrencinin motivasyonunu arttırdığına, yazma becerisini geliştirdiğine, kaygıyı azalttığına dikkat çekip dönüt vermenin faydalı olduğunu belirtmiştir. Yazma çalışmalarından sonra değerlendirme yapılıp öğrenciye dönüt verilmemesi öğrencilerin yazma çalışmalarını önemsememelerine, yazma çalışmalarını gereksiz görmelerine neden olmaktadır ve bu durum öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarının düşük olmasına sebep olmaktadır (Göçer, 2010). Çünkü bireyin başarılı bir şekilde yazı yazabilmesi için hatalarını fark edebilmesi ve bu konuda tekrara düşmemesi beklenmektedir. Bunun için öğrencinin süreç içerisinde geri bildirim alması önem arz etmektedir (Karatay, 2011).

Yazmak devamlı tekrar ve öğretmen desteği ile geliştirilebilecek bir beceri olduğundan yazma eyleminin dönütlerle desteklenmesi gerekmektedir çünkü dönütler yazma becerisini doğrudan geliştirmektedir (Göçer, 2011). Öğretimsel açıdan dönüt,

öğrencinin süreç içindeki performansını ve ortaya koyduğu öğrenme durumu ile ilgili öğrenciyi bilgilendirmek olarak ifade edilmektedir (Nicol ve Macfarlane-Dick, 2006; Ramaprasad, 1983). Dönütte öğrencinin performansının yeterli olup olmadığı, hangi düzeyde olduğu, düzeyinin ilerlemesi için hangi yollara ihtiyaç olduğu ile ilgi bilgiler yer almaktadır (Hattie ve Timperley, 2007; Strijbos, Narciss, ve Dünnebier, 2010).

Dönüt, alıcı ve gönderici arasındaki duygu, düşünce ve bilgi aktarımıdır, öğrenmenin de temeli olarak kabul görmektedir (Orrel, 2006). Dönüt öğrenme sürecinin temel ayaklarındandır (Mutch, 2003). Alanyazına bakıldığında geri bildirim ya da geri besleme olarak da tanımlanan dönüt ve öğrenme arasındaki ilişki önemlidir (Sezer, 2021). Bu konuda Bloxham ve West (2007), bireylerin süreç içerisindeki anlamlandırma olayının, temel öğrenme işleyişinin dönütlerle ilerleyebileceğini dile getirmektedir. Bunun yanı sıra dönütlerle yanlış ve eksik öğrenmelerin de önüne geçilmiş olunur (Topal, 2020). Dolayısıyla geri bildirimin temel amacı öğrenciyi ölçmek, öğrenciye övgü sıralamak ya da süreç içerisinde tavsiyede bulunmak değil, öğrencinin eksikliklerini ve hatalarını belirlemektir (Aydın, 2005; MEB, 2020).

Dönütün amacına hizmet edebilmesi için yazma eylemindeki performansa ilişkin sistemli ve düzenli geri bildirim sağlanmalı, yapıcı bir dil kullanılmalı, eksik ya da hatalı bilgiler var ise öğrenci incitilmeden düzeltilmeli, motive ve onure edici bir dil kullanılmalı, sınıf içi kıyaslamalardan kaçınılmalıdır (MEB, 2019). Yıldız (2003), öğrencinin yazma çalışmalarındaki eksiklerinin, yazının ilk düzeyi ve son düzeyi arasındaki farkın öğrenciye dönütler aracılığı ile iletilmesi ve bu iletilerin yapıcı olması gerektiğini dile getirmektedir. Yazıların değerlendirilmesi sonrasında dönütlerin verilmesi sürecin en kritik aşamasıdır. Bu süreçte öğrenci yazma yeteneğini keşfetmekte ve yaptığı yanlışları düzeltme imkânı bulmaktadır (Göçer, 2011).

Literatür araştırmaları, yazma becerisine yönelik sıkıntıların eğitim öğretimin her kademesinde olduğunu göstermektedir. Yazma, bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal boyutları olan karmaşık bir beceri olduğundan, öğrencilerin bu süreçte çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları belirtilmektedir (Flower ve Hayes, 1981). Hyland ve Hyland'a (2006) göre, bu tür sınırlı dönüt uygulamalarının, öğrencilerin yazma sürecini anlamlandırmalarını zorlaştırmalarına ve yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilmektedir.

İlgili araştırmalar öğrencilerin fikirlerini dile getirmekte zorlandıklarını ve metin yazmada yeterli olmadıklarını ortaya koymaktadır (Coşkun ve Tiryaki, 2010).

Yıldız (2016), yaptığı çalışmalarda altıncı sınıf öğrencilerinin dönüt ve düzeltmelerle yazma becerisinin anlamlı bir şekilde değiştiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Serpen ve Üstten (2023), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde dönüt eksenli yazma çalışmalarının yazma becerisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Müldür ve Yalçın (2019), öz-düzenleme stratejilerine dayalı yazma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların yazılı anlatım becerilerini geliştirdiğini raporlamıştır.

Alan yazını taraması sonrasında ulaşılan araştırmalarda yazma becerisi ve yazma motivasyonunun birbiriyle ilişkili olduğu ve bu becerilerin gelişmesinde dönütün etkili olduğu, dönüt alan öğrencilerin almayanlara kıyasla başarıda daha iyi ilerleme gösterdiği anlaşılmaktadır (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers ve Lawrence, 2012). Ayrıca dönütlerin pekiştireçlerle verilmesinin öğrencilerin performansını olumlu yönde arttırdığı alan yazını ile desteklenmektedir (Heckler ve Mikula, 2016).

Yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalarda öğrencilerin yazılı ürünlerinin içerik, dil anlatım, imla, noktalama, anlatım bozuklukları vb. ölçütler bakımından yeterli düzeyde olmadığı görülmüştür (Arıcı, 2008; Ayyıldız ve Bozkurt, 2006; Bayram ve Erdemir, 2006; Coşkun, 2005; Çeçen, 2008; Ekinci ve Çelikpazu, 2006; Erdoğan ve Gök, 2009; Maltepe, 2006; Müldür, 2017; Özdemir ve Erdem, 2011; Yılmaz, 2008). Öğrencilerin yazma becerisi alanında yetersiz olması bu alanda çalışmalar yapmayı gerekli kılmaktadır (Tok, 2013).

Alan yazında dönüt eksenli yazma çalışmalarının, öğrenci motivasyonunu artırdığına ilişkin güçlü bir kabul bulunmaktadır. Araştırmaların pek çoğu, öğretmen, akran ya da otomatik dönütlerin yazma sürecine dâhil edilmesinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Hyland ve Hyland, 2006; Hattie ve Timperley, 2007). Ancak bu çalışmada, dönüt eksenli yazma uygulamalarının öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırmadığı sonucuna ulaşılması, araştırmayı benzer çalışmalardan belirgin biçimde ayırmaktadır. Bu sebeple bu çalışmanın alan yazınına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının 7.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine, motivasyonlarına ve öz düzenleme yeterliklerine etkisini ölçmek amaçlanmıştır. Problem durumu ve araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın ana problemi ve alt problemleri oluşturulmuştur.

Alt Problemler

Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı okulda yer alan deney grubu öğrencileri ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubu öğrencilerin "metin yazma becerileri" arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı okulun deney ve kontrol grupları arasında metin yazma becerilerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı okulun deney ve kontrol grupları arasında yazma motivasyonuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı okulun deney ve kontrol grupları arasında öz düzenleme yeterliklerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası derste yapılan etkinliklere yönelik görüşleri nasıl şekillenmiştir?

Araştırmanın Önemi

Yazma öğretimi; kişinin kendini gerçekleştirmesine, hayatta var olabilmesine, toplumla sağlıklı iletişime geçebilmesine olanak sağlayan unsurlardandır. Yazma becerisi; dört temel dil becerisinin halkalarından biridir ve birey ancak yazma becerisi ile duygu düşünce ve tasarılarını anlatmanın bir yolunu bulur, bununla da beraber sistematik düşünme alışkanlığı kazanır (Akyol, 2010).

Fikirleri, etkili ve düzenli bir biçimde aktarmayı gerektiren yazma, pek çok beceriyi paralel bir biçimde kullanmayı gerektiren zor bir süreçtir (Bağcı, 2007). Söz konusu becerileri edinme ve etkili bir şekilde kullanabilme ise ancak iyi planlanmış bir

yazma eğitimi sonunda kazandırılabilir. Bu sebeple öğrencilerin yazma becerisini ihtiyaçları doğrultusunda kullanabilmeleri için yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir. Bu da yazma motivasyonu ile gerçekleştirilebilir. Motivasyonun sağlanabilmesi için de dönütlere ihtiyaç vardır. Yapılan çalışmalarda dönütün akademik başarıyı arttırdığı, öz yeterliği ve motivasyonu güçlendirdiği ve üstbilişsel becerilerin gelişimini desteklediği görülmüştür (Nicol ve MacfarlaneDick, 2006).

Akademik yazma becerisi, yalnızca dilsel yeterlilikle sınırlı olmayıp; bilişsel, üstbilişsel ve duyuşsal boyutları içeren çok yönlüdür. Bu bağlamda yazma öğretimine yönelik modern yaklaşımlar, yazmayı ürün odaklı bir çıktı olmaktan ziyade, uygulama, geri bildirim ve öz değerlendirme süreçleriyle desteklenen dinamik bir öğrenme süreci olarak ele almaktadır (Flower ve Hayes, 1981; Hyland, 2016). Bu tez çalışması, uygulama ve dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının yazma becerisi, öz düzenleme ve motivasyon üzerindeki etkilerini bütüncül bir çerçevede incelemesi bakımından alan yazında önemli bir özgünlük taşımaktadır. Alan yazında yazma becerisi ile dönüt arasındaki ilişkiyi ele alan çok sayıda araştırma bulunmasına karşın (Hattie ve Timperley, 2007; Hyland ve Hyland, 2006), bu çalışmaların büyük bir kısmı dönütün akademik başarı ya da metin kalitesi üzerindeki etkisine değinmiştir. Öz düzenleme ve motivasyon gibi öğrencinin içsel süreçlerini yazma uygulamalarıyla beraber ele alan çalışmaların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Bu tez çalışması, yazma uygulamalarını yalnızca beceri geliştirme aracı olarak değil, aynı zamanda öz düzenleme stratejilerinin ve motivasyonel süreçlerin şekillendiği bir öğrenme ortamı olarak konumlandırması bakımından mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır.

Bu çalışma ile araştırmada uygulanan programın yalnızca yazılı ürünün niteliğini artırmaya yönelik bir uygulama olmadığı; aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecini planlama, izleme ve değerlendirme becerilerini destekleyen bir süreç sunduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda yazma becerisi, motivasyon ve öz düzenleme değişkenlerinin birlikte ele alınması, yazma öğretiminin bilişsel olduğu kadar duyuşsal ve üstbilişsel boyutlarıyla da değerlendirilmesi gerektiğini göstermesi bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yönüyle çalışma, Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimine ilişkin kuramsal tartışmaları zenginleştirmekte ve

öğretmenlere dönüt temelli yazma uygulamalarının nasıl yapılandırılabileceğine dair uygulamaya dönük önemli çıktılar sunmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırmanın katılımcıları, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Muş ili merkezine bağlı 7. sınıfa devam eden 60 öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma, on iki haftalık bir uygulamayla sınırlıdır.

3.Araştırma verileri, yazma öz yeterlikleri ölçeği, yazmaya yönelik tutum ölçeği ve yazma becerisini değerlendirme forumu ve öğrenci görüşme formundan elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Tanımlar

Öz Yeterlilik (Self-efficacy): Bireyin durumları kontrol etme ve engelleri başarıyla aşma yeteneği hakkındaki inançlarını ifade eder (Bandura, 1997)

Motivasyon: Organizmanın uyarılmasıyla davranışın bir amaç doğrultusunda yapılmasını sağlayan, istek ve ilgi gibi birçok kavramı da kapsayan bir güçtür (Cüceloğlu, 2004).

Öz Değerlendirme: Bireylerin kendi öğrenmeleri üzerine özellikle başarıları ve öğrenme sonuçları ile bağlantılı olarak yargıda bulunma durumudur

Geri Bildirim: Bir öğrencinin performansını ya da anlama yeteneğini, anladığı düzey ile anlaması hedeflenen olgular arasındaki farkı en aza indirmek için bir aracı (öğretmen, akran, kitap gibi) tarafından sağlanan bilgidir (Hattie ve Timperley, 2007).

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. YAZMA

Dört temel dil becerisinin edinim sırasına göre son halkası yazma olup bir duyguyu, düşünceyi ya da olayı yazıyla aktarmak olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 1999). Ünalan (2006) yazmayı iletişim kurmak, duygu, düşünce ve planları aktarmak, yaşanılanları iletmek için kullanılan yöntem olarak tanımlarken Akyol (2010) ve Yıldız (2021) yazmayı, duygu ve düşünceleri dışa aktarmak için ihtiyaç duyulan sembol, işaret ve simgelerin motor beceriler aracılığıyla yansıtmak olarak tanımlar. Özbay (2009) yazmayı, insanın tabiatı gereğince his ve düşüncelerini sergileme yollarından biri olarak görürken Temizkan (2014) yazmayı, esnek bir iletişim aracı olarak görür. Göçen (2019) yazmayı, zihinden geçenlerin planlı bir şekilde kâğıda yansıtıldığını savunurken Sever (2004), yazmanın tıpkı konuşma gibi dış çevreyle iletişim kurmayı ve bireylerin kendilerini ifade etmelerini sağladığını savunmaktadır.

Yazma, insanlar için temel bir ihtiyaç olduğundan insanlar duygu, düşünce, sevinç ve hüzünlerini başkalarıyla paylaşma gereksinimi duyarlar ve bunu sözlü ya da yazılı olarak yaparlar (Demir, 2011). Bundan ötürü yazma eylemi, gereksinimlerden doğan bir dil becerisi olarak görülmektedir (Güzel, 2000). Birey bu yazma gereksinimini, zihin dünyasını, konuşma ve yazma aracılığıyla başkalarına aktarabilmektedir. Dilin başkasına aktarma yönüne kaynaklık eden konuşma ve yazma becerisi bireyin daha çok aktif olmasını zorunlu kılmaktadır. Birey okuma ve dinleme esnasında zihnindeki bağlantıları kullanarak öngörüde bulunmakta ve bu şekilde okuduğunu, dinlediğini anlamlandırmış olmaktadır. Nitekim birey okuma ve dinleme esnasında zihnindeki bağlantılardan hareketle bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etmekte ancak yazma ve konuşmayla aktif kelime dağarcığını ortaya koymaktadır (Göçer, 2010). Dinleme ve konuşma becerileri doğuştan gelen bir yetenek olmasına karşın yazma yeteneği doğuştan gelmez. Yazma becerisi okuma beceri gibi formal bir şekilde kazanılır ve geliştirilir (Özdemir, 2014). Yazma becerisinin kazanılıp geliştirilmesi aşamasında ise eğitim kurumları ve eğitmenler rehber konumunda olursa bireyler bu beceriyi nitelikli bir şekilde kazanır (Topuzkanamış, 2014).

Yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini, duygularını ve bilgilerini anlamlı bir şekilde yazılı olarak ifade edebilme yetisi olarak tanımlanır (Erbilen, 2017). Yazma, sadece dilbilgisel doğruluk ve kelime bilgisi ile sınırlı olmayıp, aynı zamanda bilişsel stratejilerin kullanımını, eleştirel düşünme becerilerini ve metin organizasyonunu da içerir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri, yazılı iletişimde etkinliklerini artırmak ve akademik başarıyı desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır (Türkben, 2021).

Yazma becerisi; okuma, anlama ve dinleme becerilerine göre daha farklı özellikler taşıyor olsa da bu becerilerden bağımsız değildir. Yazma becerisinin öncelikle okuma becerisi olmak üzere diğer becerilerin üstüne inşa edildiği unutulmamalıdır çünkü dil becerileri birbirinin ön basamağı olup karşılıklı belirleyiciliğe sahiptir. Dinleme olmadan konuşma, okuma olmadan da yazma becerisinin kazanılması pek mümkün değildir. Bu sebeple bireye yazma becerisi kazandırmak için diğer becerilerden de faydalanılmalı ki birey daha sağlıklı ve sağlam bir yazma eylemi gerçekleştirebilsin (Okur vd., 2013). Yazma becerisi elde etmek için planlı bir süreç gereklidir bu nedenle nitelikli bir yazma becerisi kazanmayı arzulayan kişi düşünme süreçlerini verimli şekilde kullanmalı ve stratejik düşünme becerisini geliştirmelidir (Göçer, 2016).

Miller ve Webb (1992), yazma eyleminin bir iletişim süreci olduğunu iddia edip ve bu iletişim sürecinin de yazardan, okuyucudan, durumdan, konudan ve amaçtan oluştuğunu savunmaktadır. Bu bağlamdan hareketle yazma eyleminin yazar ve okuyucu arasındaki iletişim süreci olduğunu belirtmektedir. Yazar okuyucuyu eğlendirmek, bilgilendirmek herhangi bir konu hakkında kabul ve retlerini ortaya koymak için bir konuyu ele almakta ve bulunduğu sosyo-kültürel ortamı, zamanı ve okuyucuyu göz önünde bulundurmaktadır bu nedenle de yazmanın sosyal bir eylem olduğunu öne sürmektedir. Yazma sürecini Seow (2002)"planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme" olmak üzere dört aşamadan; Nabhan (2019) "ön yazı, planlama ve organizasyon, taslak hazırlama, yansıtma, akran/öğretmen değerlendirmesi, düzeltme, son okuma ve yayına hazırlama" olmak üzere sekiz aşamadan; Flower ve Hayes (1981) "planlama, yazıya aktarma ve gözden geçirme" olmak üzere üç aşamadan, Johnson (2008) "hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirip düzenleyerek yazma, redaksiyon / düzeltme, yayımlama ve paylaşım" olmak üzere beş aşamadan oluşan süreç olarak ele almaktadırlar. Tüm bu modeller öğrencinin yazarken aktif ve döngüsel yapıda olduğunu

öne sürmekte olup etkili bir yazma eğitimiyle bireyin duygu, düşünce, hayal ve arzularını dile getirmelerini sağlamak gerektiğini dile getirmektedir. Bunun için bireylere öz güven verilmeli, bireyler cesaretlendirilmeli ve bireyin yazma becerisini bir adım daha ileri bir noktaya götürülmelidir (Yıldız, 2010). Bu amaç doğrultusunda bireye kazandırılmak istenen alt beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- Üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmek,
- Düşünceleri mantıklı bir şekilde sıralayabilmek,
- Eksiksiz yazma sorumluluğunu kazanmak,
- Paragraf ana düşüncesini kavramak ve doğru bir paragraf yazabilmek,
- Yazıyı konunun amacına ve yazının türüne göre giriş, gelişme, sonuç; serim, düğüm, çözüm ana düzenleyişine uygum geliştirme, yazıya uygun başlık koyabilmek,
- Duyuru, dilekçe, mektup vb.ni biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazabilmek,
- Bir eseri, bir fikri açıklayan, tartışan, eleştiren metinler yazmaya alışmak,
- Yaratıcı özelliğe sahip roman, öykü, oyun gibi kurmaca metinler yazabilmek,
- Kendi metinleri ile başkalarının metinlerini okuyup bu metinler üzerinde yazım ve anlatım açısından düzeltme yapabilmek,
- Ana düşünceyi metnin tamamına hâkim kılmak, detayları yerinde ve ölçülü kullanmak,
- Yazılarında yer vermek için farklı kaynaklardan istifade etmek ve bilgi toplayabilmek,
- Dil becerilerini doğru kullanmak, bilgiye ulaşmak ve yazma becerisini elde etmek,
- Elde edilen bilgileri, kendi deney ve gözlemlerini de ekleyerek sıralamak, ayıklamak, birleştirmek ve yorumlama alışkanlığı elde etmek,
- Düşüncelerini eksiksiz anlatmaya uygun kelime ve kelime gruplarını seçebilmek,
- Yazılı iletişim yolu ile bilgi, duygu, düşünce vb. ihtiyaçları aktarabilmek,

- Cümleleri türüne ve duyguların yoğunluğuna uygun kullanmak,
- Yazıyı yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uygun bir biçimde yazabilmek,
- Kendine ve başkalarına ait yazıları anlatım ve anlam bakımından okumak ve eksikleri giderme alışkanlığı kazanmak,
- Yazma olayını içselleştirmek,
- Kazandığı yazma yetisini okul haricinde de kullanabilmek, öğrenmelerini gerçek hayatla bütünleştirebilmek (Aktaş ve Gündüz, 2005; Güneş, 2007;)

İnsanlık tarihinin en önemli iletişim araçlarından olan yazma, bireylerin fikirlerini kalıcı hale getirmekte ve bilgi aktarımında önemli işleve sahip olmaktadır. Yazma becerisi hem akademik hem de sosyal anlamda önemli rol oynamaktadır. Yazma becerisi öğrencilerin düşüncelerini organize etmesinde, eleştirel düşünmesinde ve yaratıcılığını gelişmesinde önemli bir işleve sahiptir (Bereiter ve Scardamalia, 1987). Bu nedenle, yazma becerisinin geliştirilmesi Türkçe eğitiminin en önemli hedeflerinden biri olarak kabul edilmektedir (Güneş, 2013).

Etkili yazma becerisine sahip olmak fiziksel ve zihinsel süreçlerin bir arada yürütülmesiyle mümkündür. Fiziksel ya da zihinsel süreçlerin sağlıklı yürütülmemesi yazma sürecini ve gelişimini etkilemektedir. Bireylerin yazma ile ilgili bilgi birikimine ve zengin bir söz varlığına sahip olması gerekmektedir. Fakat sadece bilgi birikimine ve zengin söz varlığına sahip olmak yeterli olmamaktadır. Yazmaya karşı pozitif tutum sahibi olmak gerekmektedir çünkü yazma kaygısı ve yazma yeterliliği düşük öğrencilerin bu durumu yaşama nedeni yazma tutumlarıdır (Kardaş ve Tunagür, 2021).

Yazma becerisinin üç temel boyutu vardır: Bilişsel boyut, duyuşsal boyut ve dilsel boyut. Bilişsel boyut, yazının planlanması, düzenlenmesi ve yapılandırılmasını kapsamaktadır (Bereiter ve Scardamalia, 1987). Duyuşsal boyut, yazmaya yönelik motivasyon, tutum ve kaygıları kapsamaktadır (Pajares, 2003). Dilsel boyut ise yazıda kullanılan dil bilgisi, sözcük dağarcığı ve ifade gücünü kapsamaktadır (Karatay, 2011). Türkiye'de yazma becerisine yönelik araştırmalar, öğrencilerin yazılı anlatımda karşılaştıkları güçlükler, yazma stratejileri ve öğretim yöntemleri üzerine yoğunlaşmıştır (Karatay, 2011). Özdemir (2019), öğrencilerin özellikle planlama ve düzenleme aşamalarında zorlandığını ortaya koymuştur. Ayrıca çalışma belleğinin sınırlılığı,

öğrencilerin aynı anda hem içerik üretme hem de dil bilgisel doğruluğu sağlama becerisini kısıtlamaktadır (McCutchen, 1996). Öğrencilerin yaşadığı yazma güçlükleri arasında planlama yetersizliği, kelime dağarcığının sınırlı olması, dil bilgisi hataları ve yazma kaygısı dikkat çekmektedir (Ungan, 2007). Kellogg (2008), öğrencilerin yazarken fikir geliştirme, bu fikirleri organize etme ve metinde tutarlılığı sağlama konusunda güçlük yaşadıklarını ifade etmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin yazma öğretimi yaparken değerlendirme sürecine yeterince ağırlık vermemesi de yazma başarısını olumsuz etkileyen bir faktör olarak görülmektedir (Karatay, 2011). Yazma sürecindeki güçlükler şu şekilde ifade edilmektedir:

1.1.1. Dilbilgisel ve Sözcüksel Güçlükler

Yazma sürecinde öğrencilerin karşılaştığı en yaygın sorunlar dil bilgisel doğruluk ve sözcük dağarcığının düzeyidir. Öğrencilerin özellikle cümle yapılarında, noktalamada, imlada ve bağlaç kullanımında hata yaptıkları belirlenmiştir (Bayat, 2014). Bu tarz hatalar metnin anlaşılırlığını zorlaştırmakta, yazma sürecini yavaşlatmakta beraberinde de öğrencilerin motivasyonunu azaltmaktadır. Ayrıca öğrencilerin sözcük dağarcığının iyi olmaması, anlatımların yüzeysel kalmasına neden olmaktadır. Akademik kelime bilgisi yeterli olmayan öğrenciler, düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edememekte bu durum da yazma sürecinin zorluğunun atmasına neden olmaktadır (Nation, 2001).

1.1.2. Motivasyonel ve Duyuşsal Güçlükler

Öğrencilerin gözünde yazma, zaman alıcı ve zorlayıcı bir etkinlik olarak görülmektedir. Yazma kaygısı öğrencilerin yazma süreçlerinde motivelerinin gerilemesine sebep olmaktadır, bu durum performanslarını olumsuz etkilemektedir (Cheng, 2002). Ayrıca öğrencilerin yazarken devamlı hata yapmaları, öğretmenden yeterli ve sağlıklı dönüt almamaları, başarı beklentilerinin düşük olması motivasyonlarını da düşürmektedir (Graham ve Harris, 2000). Pajares'in (2003) belirttiği üzere, öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterlik inançları, yazma performanslarıyla doğrudan ilişkilidir. Yazma konusunda kendine güvenmeyen öğrenciler, yazma etkinliklerinden kaçınmakta veya süreci yüzeysel bir biçimde tamamlamaktadır.

1.1.3. Sosyal ve Çevresel Güçlükler

Vygotsky (1978); sosyokültürel kuramında, yazmayı sosyal etkileşimler ve kültürel araçlar aracılığıyla öğrenilen bir beceri olarak tanımlamaktadır. Ancak sınıf ortamında yeterince yazma etkinliği yapılmaması, dönütlerin eksik olması ve zaman kısıtlamaları, yazma becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir (Demir, 2020). Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin genellikle yazma çalışmalarında ürün odaklı bir yaklaşımı benimsediğini ve sürece yeterince önem vermediğini göstermektedir (Özdemir, 2019).

1.2. YAZMA EĞİTİMİ

Dil, bireylerin kişisel, sosyal gelişimini geliştirip toplumun maddi manevi değerlerinin başka birey ve toplumlara aktarılmasını sağlamaktadır. Bu sebeple dil öğretimi bireylerin ve toplumun var olmasında tanınıp tanıtılmasında olmazsa olmazdır ve dil öğretimi yazma eğitimiyle desteklenmelidir (Kaya ve Kardaş, 2019).

Yazma kelimesi tahrir olarak tanımlanırken yazmak kelimesi kelime ve duyguları belirli sembollerle anlatmak olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2024). Çeçen (2011), yazmayı kurallara bağlı kalarak metin oluşturmak olarak tanımlanmaktadır. Yazma becerisi kendiliğinden, hayatın doğal akışı içinde gelişmez çünkü bir yazı yazmak birçok bilişsel işlemin beraber yapılmasıyla oluşmaktadır (Çeçen, 2011). Bireye yazma eğitimi verirken amaç değişik konularda düşünce ve hissiyatını doğru bir şekilde aktarma becerisi kazandırmaktır (Güneş, 2014).

Yazma sürecinde iki aşama vardır. Başlangıç aşamasında ‘yazma öğretimi’, üst aşamada ise ‘yazma eğitimi’ verilir. Başlangıç aşamasında yazının temel grafik boyutu öğretilmekte, resim ile çizginin farkını ayırt etme, dik ve eğri yazma, harfleri aynen kopya ederek yazma gibi etkinlikler öğretilir sonrasında büyük harf, küçük harf, harf birleştirme, hece, kelime, cümle yazmaya geçilmektedir. Üst aşama olan yazma eğitiminde ise duyguları ifade etme, hikâye roman gibi metinler üzerinde durulmaktadır. Böylece öğrencinin iyi bir okuyucu olmasının yanında iyi bir yazar olması arzulanmaktadır (Güneş, 2019). Birey yazıyı niçin yazdığını bilmeli, yazıyı nasıl kullanacağının bilincinde olmalıdır (Schader, 2016). Bu bilinçte ve sorgulamada olmayan öğrencinin başarılı bir yazı ortaya koyması beklenemez çünkü bu bireyler yazma eğitimine yeteri kadar zaman ayırmazlar (Ungan, 2007).

Çocuklar henüz çok küçük yaşlarda iken başlanan yazma eğitimiyle çocukların bilgiyi elde etmesi, sağlıklı iletişim kurabilmesi, zihnini etkili kullanması amaçlanmaktadır (Güneş, 2019). Yazma eğitimi kişinin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi bunun yanı sıra bu yetiyi programlı bir şekilde ilerletme sürecidir. Yazma eylemi düşünülen fikirlerin, hissedilen duyguların başkasına aktarılması olup çaba ve emek isteyen karmaşık bir süreçtir. Bu sebeple bilinç ve bilinçaltının bütünleşmesi olarak ifade edilmektedir (Göçer, 2010). Bireylerin başarılı yazma becerisi kazanması için sürekli yazma çalışması yapılmalı, yazılar değerlendirilmeli, eksik ve yanlışlar bildirilmelidir (Arıcı ve Ungan, 2017).

Yazma becerisi, bireylerin her türlü düşüncesini ifade etmesini sağladığı için bu becerisi gelişmemiş bireyler toplum içerisinde iletişim kurmada var olmada zorluk çeker bu nedenle toplumsal anlamda sağlıklı bir iletişim kuramazlar. İletişim sorunlarını önüne geçmek için bireylere yazma eğitimi verip yazma becerisi kazandırmak gereklidir (Çeçen, 2014).

2005 İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel dil becerilerine büyük bir önem verilmiş ve dört temel dil becerisi ayrı başlıklar şeklinde yer almıştır. Bu dört temel beceri dinleme /izleme, konuşma, okuma, yazma becerileridir (MEB, 2006). Yazma becerisi 21. yüzyılda da önemini korumaktadır. Yazma becerisi iki temel aşamadan oluşur ve bu aşamaların ilki olan kazanım kısmında amaç temel bilgi ve becerilerin öğretilmesidir. Kazanım aşamasında harf, hece, kelime ve cümle bilgisi verilmektedir. İkinci aşama olan gelişim kısmında ise yazma sürecinin detayları üzerinde durulmakta, etkili yazma becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır (Akyol, 2014). Her iki aşamada da süreç detaylı ve düzenli bir şekilde anlatılmalı ki öğrenciler süreci anlamlandırıp gelişme gösterebilsinler (Öztürk, 2007).

Nitelikli bir yazma beceri doğuştan kazanılabilecek bir şey değildir, mutlaka sistemli bir eğitim almış olmak gerekir ancak uzunca bir müddet bu durum dikkate alınmamış ve yazma eğitimini önemi fark edilmemiştir. Yapılan bilimsel çalışmalarla yazma eğitiminin gerekliliği tespit edilince bu algı değişmiş bireylerin yazma eğitimine verdiği önem artmaya başlamıştır (Temizyürek ve Çevik, 2017).

İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma kazanımları altı ana başlık altında verilmiştir. Yazma eğitimi altı amaç ve kırk iki kazanımdan oluşmaktadır. Yazma kazanımları aşağıda verilmiştir.

1. Yazma Kurallarını Uygulama

- Kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.
- Düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla yazar.
- Elektronik ortamdaki yazışmalarda biçim ile ilgili kurallara uyar.
- Standart Türkçe ile yazar.
- Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.
- Yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanır.
- Olayları ve bilgileri sıraya koyarak anlatır.
- Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Yazısında amaç-sonuç ilişkileri kurar.
- Tekrara düşmeden yazar.
- Yazım ve noktalama kurallarına uyar.

2. Planlı Yazma

- Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
- Yazacaklarının taslağını oluşturur.
- Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
- Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
- Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
- Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
- Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.

- Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.
- Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
- Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
- Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
- Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

3. Farklı Türlerde Metinler Yazma

- Olay yazıları yazar.
- Düşünce yazıları yazar.
- Bildirme yazıları yazar.
- Şiir yazar.

4. Kendi Yazdıklarını Değerlendirme

- Yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirir.
- Yazdıklarını dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- Yazdıklarını yazım ve noktalama kurallarına uygunluk yönünden değerlendirir.

5. Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma

- Duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini yazarak ifade eder.
- Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.
- İlgi alanına göre yazar.
- Şiir defteri tutar.
- Günlük tutar.
- Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.
- Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
- Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
- Yazdıklarından arşiv oluşturur.

- Yazma yarışmalarına katılır.

6. Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama

- Yazım kurallarını kavrayarak uygular.
- Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır (MEB, 2006).

Türkçe eğitimi bağlamında yazma eğitiminin önemi, öğrencilerin anlama, anlatma ve eleştirel düşünme becerilerini bir bütün olarak desteklemesiyle açıklanmaktadır (Akyol, 2011; Güneş, 2014). Ayrıca bireylerin akademik yaşamda başarılı olmalarının en önemli göstergelerinden biri yazılı ifade becerisidir (Grabe ve Kaplan, 1996). Yazma eğitimi yoluyla öğrencilerin hem bireysel hem de sosyal gelişimlerine katkı sağlanmakta, kültürel değerlerin aktarımı da gerçekleşmektedir (Ungan, 2007). Yazma eğitiminim bir diğer önemi, bireyin üstbilişsel farkındalığını artırmasıdır. Yazma sırasında öğrenci, dil bilgisi kurallarını, kelime seçimini, anlatım düzenini ve hedef kitlesini göz önünde bulundurmaktadır. Bu da yazma becerisini yalnızca teknik bir beceri olmaktan çıkarıp bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutları olan çok yönlü bir beceriye dönüştürmektedir (Bereiter ve Scardamalia, 1987).

Yazma eğitiminde farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bunlar arasında yaratıcı yazma, işbirlikli yazma, serbest yazma, günlük tutma ve dijital araçlardan yararlanma öne çıkmaktadır (Karatay, 2013). Yaratıcı yazma, öğrencilerin hayal güçlerini kullanarak özgün ürünler ortaya koymalarına olanak tanırken, işbirlikli yazma öğrenciler arasında etkileşimi arttırmaktadır. Dijital araçlarla yazma ise öğrencilerin teknolojiyi öğrenme süreçlerine entegre etmelerini sağlamaktadır (Hyland, 2003). Türkçe eğitimi bağlamında özellikle yaratıcı yazma çalışmaları, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Maden, 2013). Ayrıca işbirlikli yazma etkinlikleri, öğrencilerin akranlarından dönüt almalarını kolaylaştırarak yazılarının niteliğini yükseltmektedir (Graham ve Perin, 2007).

Yazma eğitimi sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları en temel zorluklardan biri yazma kaygısıdır. Araştırmalar, öğrencilerin yazarken hata yapma korkusu, düşüncelerini organize edememe ve zaman baskısı gibi faktörlerden dolayı yazma kaygısı yaşadıklarını göstermektedir (Cheng, 2004). Bu kaygı, öğrencilerin yazma

performansını olumsuz yönde etkileyerek yazma becerilerinin gelişimini yavaşlatmaktadır. Bir diğer sorun, motivasyon eksikliğidir. Öğrenciler yazma etkinliklerini sıkıcı ve zorlayıcı bulduklarında yazmaya yönelik isteksizlik geliştirmektedir (Pajares ve Johnson, 1994). Ayrıca dil bilgisi kuralları, yazım ve noktalama hataları da yazma sürecinde karşılaşılan önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin dönüt verme biçimleri ve kullanılan yöntemlerin çeşitliliği, bu sorunların azaltılmasında belirleyici rol oynamaktadır (Ferris, 2002).

Türkçe eğitimi bağlamında yazma zorlukları vardır bunlardan biri öğrenci yazılarındaki tipik hatalardan kaynaklanmaktadır. Türkçe derslerinde öğrencilerin yazılarında en sık karşılaşılan hatalar; dil bilgisi yanlışları, yazım ve noktalama sorunları, konu dışına çıkma, paragraf bütünlüğünü sağlayamama ve düşünceleri yeterince derinleştirememe şeklindedir (Karadağ, 2013). Bir diğer zorluk müfredat ve öğretim yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. Türkçe öğretiminde yazma becerisi çoğunlukla ihmal edilen bir alan olarak görülmektedir. Derslerde yazmaya ayrılan sürenin sınırlı olması, öğrencilerin düzenli yazma alışkanlığı kazanmasını engellemektedir. Ayrıca sınav odaklı eğitim sistemi, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel yazma becerilerini geliştirmelerine imkân vermemektedir (Güneş, 2013). Bir diğer zorluk ise ölçme ve değerlendirme sorunlarından kaynaklanmaktadır. Yazma becerisinin değerlendirilmesi de öğretmenler için zorlu bir süreçtir. Çoğu zaman öğretmenler yazıları yalnızca dil bilgisel doğruluk üzerinden puanlamakta, içerik, yaratıcılık ve metin bütünlüğü gibi unsurları göz ardı etmektedir (Bayat, 2014).

Türkiye'de yazma eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, özellikle son yirmi yılda artış göstermektedir. Bu araştırmaların çoğu, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yöntemlerin etkililiğini incelemiştir (Bayat, 2014). Örneğin yaratıcı yazma etkinliklerinin Türkçe derslerinde uygulanmasının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirdiği bulunmuştur (Susar Kırmızı, 2009). Ortaokul ve lise düzeyinde yapılan çalışmalar, yazma sürecine yönelik strateji öğretiminin öğrencilerin yazma performansını artırdığını göstermektedir (Arıcı ve Ungan, 2008). Üniversite düzeyinde ise özellikle akademik yazma becerilerine yönelik çalışmaların yoğunlaştığı görülmektedir (Coşkun, 2005). Uluslararası literatürde ise yazma eğitimi üzerine yapılan araştırmalar, süreç odaklı yazma yaklaşımının yaygın olarak benimsendiğini göstermektedir. Özellikle Graham ve Perin (2007)'in meta-analiz çalışması, yazma

stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini anlamlı derecede geliştirdiğini ortaya koymuştur. Hyland (2003), yazma eğitiminin yalnızca bireysel bir beceri değil, aynı zamanda sosyal bir pratik olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle yazma eğitimi programlarının öğrencilerin toplumsal ve kültürel bağlamlarını dikkate alması gerektiğini ileri sürmektedir. Ayrıca dijital çağda yazma becerisinin çoklu ortamlarla desteklenmesi gerektiği görüşü öne çıkmaktadır (Leu vd., 2004).

Yazma becerisini arttırmanın ilk yolu süreç odaklı yazma çalışmalarıdır. Öğrenciler sürece odaklandıklarında yazma kaygıları azalır ve yazının kalitesi artar (Flower ve Hayes, 1981). İkinci yol yaratıcı yazma etkinlikleridir ve özgür düşünmeyi teşvik eden hikâye tamamlama, şiir yazma, günlük tutma gibi çalışmalarla olur bu durum da motivasyonu arttırmaktadır (Maden, 2013). Üçüncü yol dönüt verme ve akran değerlendirmesidir. Öğretmen dönütleri, yazının gelişimi için kritik önemdedir. Ayrıca akran değerlendirmesi öğrencilerin yazılarını farklı bakış açılarından görmelerine yardımcı olmaktadır (Ferris, 2002). Dördüncü yol okuma ile desteklemedir çünkü okuma ve yazma birbirini besleyen becerilerdir. Düzenli okuma yapan öğrencilerin kelime dağarcıkları gelişir ve bu da yazılı ifade kalitesine doğrudan yansımaktadır (Grabe ve Kaplan, 1996). Beşinci yol dijital araçlar ve teknoloji kullanımıdır. Blog yazma, dijital günlük tutma, çevrim içi yazma atölyeleri öğrencilerin ilgisini arttırmaktadır. Dijital ortamda yazılarını paylaşan öğrenciler daha motive olmaktadır (Hyland, 2003). Son yol ise yazma kaygısını azaltmadır bu nedenle öğretmenler, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebilecekleri güvenli bir ortam yaratmalıdır (Cheng, 2004).

1.3. YAZMA MODELLERİ

Yazma modelleri, yazma sürecinin planlı bir şekilde öğretimini sağlayan yöntem, teknik ve stratejilerin bütününü ifade etmektedir (Graham ve Harris, 2000). Yazma öğretimi tarihsel süreçte önce ürün odaklı yaklaşımlarla başlamış, ancak zamanla süreç odaklı ve tür odaklı yaklaşımların geliştirilmesiyle daha sistematik ve öğrenci merkezli bir hâl almıştır (Graham ve Perin, 2007). Tür odaklı yazma modeli, öğrencilerin belirli metin türlerine uygun yazma becerileri geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Bu model, yazılı anlatımın amaca uygunluğunu ve metin türünün gerektirdiği yapısal özellikleri ön plana çıkarmaktadır (Yaylı, 2018).

Tiryaki (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tür temelli yazma uygulamalarını incelemiş, bu yaklaşımın öğrencilerin farklı metin türlerini tanımalarını ve tür özelliklerine uygun yazılı ürünler geliştirmelerini kolaylaştırdığını ifade etmiştir. Güneş (2014), ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada, tür temelli yazma öğretiminin öğrencilerin metin organizasyonu becerilerini geliştirdiğini ve yazılarında daha güçlü bir bütünlük sağladığını rapor etmiştir. Yılmaz (2017), akademik yazma bağlamında tür temelli öğretimin, özellikle üniversite öğrencilerinin rapor ve makale türünde yazma becerilerini artırdığını ortaya koymuştur.

Ancak özellikle ürün odaklı yaklaşım ve süreç odaklı yaklaşım dikkat çekmektedir (Ülper, 2008). Geleneksel yazma öğretimi çoğunlukla ürün odaklı yaklaşımlara dayalıyken, modern pedagojik yaklaşımlar süreç odaklı ve tür odaklı modelleri benimsemektedir. Bu modeller, yazma sürecinin aşamalarını sistematik bir biçimde ele alarak, öğrencilerin yazılı ürünlerinin niteliğini artırmayı ve yazma sürecine bilinçli katılım sağlamayı hedeflemektedir (Özdemir, 2019). Ürün odaklı yazmada amaç yazma sürecini öğretmek değil yazılmış olana not vermektir. Bu süreçte öğretmenin yetkinliği önemlidir (Ülper, 2008). Öğretmen merkezli bir yaklaşım olduğundan ötürü geleneksel yaklaşım olarak ifade edilmektedir. Öğretmen değerlendirme yaparken kullanılan kelimelere, kelimelerin dizimine, noktalama işaretlerine dikkat eder çünkü bu değerlendirmede önemli olan yazının teknik anlamda iyi olmasıdır. Bireysel farklılıklar ölçme ve değerlendirmeye dahil edilmez, öğrenciyi süreç içinde aktif kılmak gibi bir gaye yoktur. Ölçe ve değerlendirme bir kez ve en sonda yapılır bu sebeple öğretmen sürecin aktif takipçisi değildir, sonuçla ilgilenmektedir (Karatay, 2023). Öğretmen merkezli olan ürün temelli yazma yaklaşımı, geleneksel bir yöntem olarak bilinmektedir (Coşkun, 2013). Bu yaklaşımda asıl önemli olan öğrencinin ortaya koyduğu yazılı metindir. Yazılı anlatım öğretmen tarafından değerlendirilmektedir (Coşkun, 2013). Öğretmen bu değerlendirme sürecinde dil bilgisi kurallarına, noktalama işaretlerine, kelime seçimine, cümle yapısına ve yazının teknik özelliklerine dikkat etmektedir (Oral, 2014). Demirel (1999), ürün odaklı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma motivasyonunu artırmadığını, çünkü süreçte öğrencilere rehberlik edilmediğini rapor etmiştir. Benzer şekilde, Coşkun (2005) ürün odaklı uygulamaların özellikle düşük başarı gösteren öğrencilerde kaygıyı artırdığını ortaya koymuştur.

Süreç temelli yazma yaklaşımın önemi 1970- 1980 yılları ve sonrasında önem kazanmıştır. Süreç temelli yazmada yazma öncesi ve yazma anı önemli olmaktadır (Maltepe, 2006). Süreç odaklı yazmada amaç ortaya ürün konulması değil nitelikli bir süreç sonunda başarılı bir ürün konulmasıdır. Süreç boyunca eksik ve yanlışlar bildirilmektedir (Badger ve White, 2000). Öğrencilerin nitelikli yazılar ortaya koyabilmesi için birçok süreçten geçmesi gerekir bunu için de plan yapmak, bilgi toplamak, uygulama sürecini gözden geçirmek ve düzeltme yapmak gibi aşamalar gereklidir. İşte tüm bu aşamalar süreç odaklı yazma sürecinde mümkün olup "Ne yazıldı?" sorusu değil "Nasıl yazıldı?" sorusu sorulur ve böylece başarılı ve nitelikli ürünler ortaya çıkacağı düşünülmektedir (Ülper, 2008).

Süreç temelli yazma 4 aşamadan oluşmaktadır (Temizkan, 2014). İlk aşama hazırlık aşamasıdır bu aşamada öğrenci konuya dair ihtiyaç duyulan okumaları yapmakta böylece yeterli hazır bulunuşluk seviyesine gelmesi amaçlanmaktadır. Yapılan ön okuma ile öğrenci ihtiyaç duyduğu bilgileri fark etmekte hangi bilgiyi kullanması gerektiğine karar vermektedir (Tavşanlı, 2019). Hazırlık aşamasının verimli olması yazma sürecinin ilerleyişinde çok kritik öneme sahiptir (Tabak ve Göçer, 2013). İkinci aşama taslak oluşturmadır, bu aşamada yazı genel hatlarıyla oluşturulmakta taslak belirlenmekte, eksik ve hatalar belirlenip giderilmektedir (Bektaş, 2023). Üçüncü aşama gözden geçirmedir bu aşamada yazılanlar gözden geçirilmektedir. Gözden geçirilirken ebeveynlerden ya da öğretmenlerden destek alınabilir ancak bu destek rehberlik şeklinde olmalı öğrenci pasif tutulmamalıdır. Yazının gelişip düzenlendiği aşama bu evredir (Tavşanlı, 2019). Dördüncü yani son aşama düzeltme aşamasıdır. Amaç, hataların farkına varılmasını sağlayıp öğrenciyi yanlıştan doğruya yönlendirmektir (Göçer, 2010). Son aşama paylaşma olup bu aşamada ürün okuyucuyla, hedef kitleyle buluşmaktadır. Paylaşma sözlü sunulabilmekte, dergi ve gazetelerde yayımlanabilmektedir (Tabak ve Göçer, 2013). Karatay (2011), süreç temelli yazma öğretiminin ilköğretim öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum kazandıklarını belirtmiştir. Tavşanlı (2020), süreç odaklı yazma araştırmalarını tematik analiz yöntemiyle incelemiş, bu çalışmaların daha çok yazma becerisini geliştirme ve öğrenci tutumlarını ölçmeye odaklandığını; ancak uzun dönemli takip çalışmalarının sınırlı olduğunu belirtmiştir.

Yazma eylemi bir çırpıda oluşabilecek bir beceri olmadığı için yazma sürecinin plan dahilinde aşamalı olması, hata ve eksiklerin süreç içinde düzeltilmesi gerekmektedir (Arıcı ve Ungan, 2017). Hata ve eksiklerin süreç içinde düzeltilmesi gerektiğini ifade edenlerin başında Flower ve Hayes gelmektedir (Karatay, 2023). Yazma becerisi, öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişimlerini destekleyen temel öğrenme alanlarından biri olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır (Deniz, 2020). Yazma sürecinde öğrencilerin gösterdiği performans, yalnızca dil bilgisi ve kelime dağarcığıyla sınırlı olmayıp, aynı zamanda yazma motivasyonu, stratejik yaklaşımları ve sürece katılım düzeyi ile doğrudan ilişkilidir (Demir, 2021). Bu bağlamda, yazma öğretiminde uygulanan modellerin etkinliği, öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır.

Son yıllarda süreç ve tür yaklaşımlarının birleştiği hibrit model, Türkiye'de çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Özdemir (2019), lise düzeyindeki öğrencilerle yaptığı çalışmada süreç-tür yaklaşımının yazma becerisini geliştirmede hem süreç odaklı hem de tür odaklı uygulamalara oranla daha etkili olduğunu saptamıştır. Arslan ve Şahin (2020), hibrit modelle öğrencilerin yazılı ürünlerinin hem içerik hem de tür özellikleri açısından daha başarılı hale gelmesini sağladığını belirtmiştir. Geçici (2022), yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerini incelemiş, bu etkinliklerin çoğunun ürün odaklı olduğunu, süreç öğelerinin ise sınırlı olduğunu ortaya belirtmiştir. Tiryaki (2013), süreç temelli uygulamaların yabancı öğrencilerin yazılı ürünlerinde hem içerik hem de dil bilgisi açısından gelişim sağladığını belirtmiştir.

1.4. YAZMA MOTİVASYONU

Motivasyon kelimesi etimolojik olarak Latince "hareket ettirme, harekete geçirme" anlamında kullanılan "movere" kelimesine dayanmaktadır ve insanı, bir amaç için belli bir biçimde davranmaya, düşünmeye yönlendiren durum ya da süreç olarak tanımlanmaktadır. İnsanların davranış ve başarılarını etkileyen motivasyon Antik Çağ'dan beri dikkat çeken bir konu olarak insanlar tarafından ele alınmaktadır. O çağın düşünürlerinden olan Platon motivasyonu irade, çözüm ve beraberinde kararlılık olarak ele alırken; Augustine ve diğer filozoflar ise iradeye daha fazla odaklanarak insanın iyilik ve zevkle motive olabileceğine dikkat çekmişler (Yeşilyaprak, 2004).

İnsanların bir işi yapmak ve devam ettirebilmek için kendilerini harekete geçirecek etkili bir güce ihtiyaçları vardır. Bu etkili ve itici güce motivasyon denmektedir. Motivasyon, bireyin bir gaye için ve bunun devamlılığını sağlamak için ortaya koyduğu gayretin bütünüdür (Ergül, 2005). Jung (2016) motivasyonu, insanın amacına ulaşmak için kararlılıkla devam etmesini sağlayan unsur olarak görüp bu yönüyle de başarıyı sağlayan en önemli enerji kaynağı olarak tanımlarken; Hoy (2015) insanların davranışlarına yön veren, insanları harekete geçiren, insanların istekle amacına doğru yol almasını sağlayan unsurlar olarak tanımlar, Ryan ve Deci (2000) ise motivasyonu, bireylerin belirli bir hedefe ulaşmak için gösterdikleri çaba ve enerji olarak ifade etmektedir. Cüceloğlu (2004) motivasyonu; gereksinimleri, isteği, arzuyu, dürtüleri ve ilgileri içine alan bir kavram olarak tanımlar ve güdülerin organizmayı uyararak davranışın belirli bir amaca doğru yönelmesine etki ettiğini ifade etmektedir. Bazı yaklaşımlara göre motivasyon, bireyi davranışa güdülemekle kalmayıp bireye davranışın gerçekleşmesi için gerekli olan gücün de kaynağını sunmaktadır (Budak, 2000). Motivasyon bireyin yazma eylemine karşı tutumunu etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğu için öğretmenler öğrencileri motive etmeli, yazma eyleminin geliştirilebilir, öğrenilebilir bir olgu olduğuna inandırmalıdırlar. Öğrenciler her aşamada rol almalı, dönütlerle bilgilendirilmeli böylece öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmalıdır (Sever ve Memiş, 2013). Başarılı ve yeterli düzeyde motive olan kişinin yazma kapasitesi en iyi seviyeye ulaşmaktadır (Takımcıgil Özcan, 2014). Her bireyin motive olma şekli bir diğer bireye göre değişiklik göstermektedir. Dickinson (1995) motivasyonu içsel motivasyon ve dışsal motivasyon olmak üzere ikiye ayırmaktadır. İçsel motivasyon, bireyin harekete geçmek için gerekli isteği ve gücü kendinde bulması olarak tanımlanırken dışsal motivasyon bireyin elde edilecek bir ödül nedeniyle kendinde motivasyonu sağlamak olarak ifade edilmektedir. Dornyei (2001), insanların davranışlarının altında yatan sebeplerin motivasyon psikolojisi ve sosyal psikoloji olduğunu belirtmektedir. Türkçe eğitimi bağlamında, içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre yazma becerilerinin gelişiminde daha kalıcı ve etkili olduğu görülmektedir (Demir, 2021).

Bireyin herhangi bir fikri, kişiyi, durumu ya da olayı kabul etme veya reddetme yönelimine şekil veren duyuşsal hazır bulunuşluğa tutum denmektedir (Özgüven, 2000). Tutum, bireyin olay ya da olgulara karşı geliştirdiği olumlu, olumsuz duygu ve

davranışlardan oluşur. Bu durum bireyin tepkilerini şekillendirmektedir (Erdoğan, 2012). Bağcı (2007) tutumu, bireyin hislerinin ve fikirlerinin söz ve hareketlerle dışarı yansıtılması olarak tanımlarken Güzel (2014), insanın olay ve durumları algılamasındaki en önemli etken olarak görmektedir. Yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeyen bireyler motive olamamakta, yazma çalışmalarından uzak durmaktadırlar ve bu nedenle yazma becerisi arzu edilen düzeyde ilerleme ve gelişme göstermemektedir (Ungan, 2007). Be nedenle yazma motivasyonunu attırma yöntemleri aranmıştır. Yazma motivasyonunu arttırma yöntemlerinin ilki hedef belirleme ve geri bildirimdir. Bu yönteme göre öğrencilere anlaşılır bir dille ulaşılabilir hedefler belirlemek yazma motivasyonunu arttırmaktadır. Ayrıca, düzenli ve yapıcı geri bildirimler, öğrencilerin yazma sürecine olan ilgilerini ve çabalarını arttırmaktadır (Graham ve Harris, 2000). İkinci yöntem öğrenci merkezli öğretim yöntemleridir. Bu yönteme göre öğrencilerin yazma sürecine aktif katılımını sağlamak, yazma motivasyonunu arttırmaktadır. Öğrenci merkezli öğretim yöntemleri, öğrencilerin yazma sürecinde daha fazla sorumluluk almasını ve daha fazla çaba göstermesini sağlamaktadır (Barutçu, 2024). Üçüncü yöntem teknoloji destekli yazma uygulamalarıdır. Teknolojinin eğitimde kullanımı, yazma motivasyonunu artırmada etkili olmaktadır. Bilgisayar destekli yazma uygulamaları, öğrencilerin yazma sürecine olan ilgilerini arttırmakta ve yazılı ürünlerinin kalitesini iyileştirmektedir (Graham ve Perin, 2007)

Hidi ve Boscolo'ya (2006) göre yazma motivasyonu:

- Konuyla ilgili gerekli donanıma sahip olmaya
- Yazma konusunun anlaşılabilir olmasına
- Yazmaya ilişkin dönütün anında yapılmasına
- Yazma sırasında gayret gösterilmesine
- Yazma isteğine sahip olmaya bağlıdır

Davranışçılar motivasyonu sadece dışsal uyarıcılarla şekillenen alışkanlık olarak ele almış ve duyguları basit iç uyaranlar olarak ifade etmektedirler. Davranışçıların bu yaklaşımı motivasyonu gereksinim, pekiştireç, devamlılık, öğrenme süreci gibi konulara açıklık getirmiş olsa da motivasyonun sadece dışsal yönünü aydınlatabilmişler ancak

içsel motivasyonu açıklamada yeterli olamamışlardır. İlerleyen süreçlerde psikologların motivasyonu ele almaları ile günümüz motivasyon algısı oluşmaya başlamıştır. Dışsal motivasyon, organizmanın bir eylemi ortaya koymasında sadece dışarıdan kaynaklanan ceza, ödül, baskı gibi unsurlardan etkilenmesidir. Motivasyon için ödül ve cezanın öneminin anlaşılmasının yanında bireyin kendine (gurur, suçluluk) ve başkalarına (şükran, öfke) karşı oluşturduğu duyguların ödüllendirici ve cezai değeri, açık olmayıp gizli ve örtüktür (Weiner, 2006). Öğrenciyi derse motive etmenin önemine değinen çalışmalar, motivasyonu eğitim öğretim süreçlerinin en önemli aşamalarından biri olarak görmektedirler. Yapılan alan yazın taramaları, motivasyonun son zamanlarda Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalarda yerini almaya başladığını göstermektedir. Türkçe öğretiminde, yazı yazma becerisinin arttırılmasında, öğrenme öncesinde, öğrenme sürecinde ve sonrasında motivasyonu arttırmak için etkinliklerin arttırılması gerektiğine dikkat çekilmektedir. Dersin amacına uygun etkinlikler yapmak, öğrencilerin var olan bilgi ve isteklerini amaç doğrultusunda harekete geçirmesini sağlayacaktır (Onan, 2012). Bruning ve Horn (2000), öğrencilere ait yazma inançları geliştirilirse, öğrencilere güvenilir yazma amaçları oluşturulup bu doğrultuda beslemeler yapılırsa, yazma becerisine yönelik bir bağlam oluşturulursa ve yazma için duygusal bir ortam hazırlanılırsa öğrencilerin yazma motivasyonunun artacağını savunmaktadır. Killen (2007), öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için öğrencilerin yazma eyleminde cesaretlendirilmesini, iyi oldukları konuda yazmaya yönlendirilmelerini, yazma sürecinin kademeli olup kolay konulardan zor konulara gitmesi gerektiğini önermektedir.

Yazma motivasyonu, bireylerin yazma sürecine yönelik içsel istek ve kararlılıklarını ifade etmektedir. Türkçe eğitimi bağlamında, yazma becerisi öğrencilerin dilsel ve bilişsel gelişiminde önemli bir yer tutmaktadır. Ancak, yazma süreci genellikle öğrenciler için zorlayıcı olmakta ve bu durum, yazma motivasyonunun önemini arttırmaktadır. Motivasyonu yüksek öğrenciler, yazma sürecine daha fazla katılım göstermekte ve daha başarılı yazılı ürünler ortaya koymaktadır (Deniz, 2020). Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma sürecine olan ilgilerini ve bu süreçte gösterdikleri çabayı etkilemektedir. Yüksek motivasyona sahip öğrenciler, yazma sürecine daha fazla zaman ayırır, daha fazla çaba göstermekte ve daha kaliteli yazılı ürünler ortaya koymaktadır (Erbilen, 2017). Ayrıca, yazma motivasyonu öğrencilerin yazma

becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Motivasyonu yüksek öğrenciler, yazma sürecinde karşılaştıkları zorluklarla daha etkili başa çıkmakta ve yazılı anlatımlarında daha fazla orijinallik ve yaratıcılık sergilemektedirler (Türkben, 2021). Yazma motivasyonu, bireysel, çevresel ve öğretimsel faktörlerden etkilenmektedir. Bireysel faktörler; öğrencinin yazma konusundaki ilgisi, özgüveni ve önceki deneyimlerinden, çevresel faktörler; ailenin ve arkadaşların yazmaya yönelik tutumları, okulun yazma kültüründen, öğretimsel faktörler; öğretmenin yazma öğretimindeki yaklaşımı, kullanılan yöntem ve tekniklerinden oluşmaktadır. Bu faktörlerin etkileşimi, öğrencilerin yazma motivasyonunu ve dolayısıyla yazma başarısını şekillendirir (Sürekli ve Demir, 2024).

Türkiye'de yapılan çalışmalar, yazma motivasyonunun öğrencilerin yazma becerileri üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Örneğin, Erbilen (2017) yazma öncesi etkinliklerin yazma motivasyonunu artırmada etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, Beklenti-Değer Teorisi temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma motivasyonunu ve yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Barutçu, 2024). Türkben (2021) ise ortaokul öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Yurt dışında yapılan araştırmalar da yazma motivasyonunun yazma becerileri üzerindeki etkisini desteklemektedir. Örneğin, Graham ve Perin (2007) yazma motivasyonunun öğrencilerin yazma başarısını artırmada önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, yazma motivasyonunu artırmaya yönelik stratejilerin, öğrencilerin yazılı anlatımlarının kalitesini artırdığı bulunmuştur (Graham ve Harris, 2000).

1.5. YAZMA ÖZ DÜZENLEME

Bilginin öneminin arttığı ve bilginin hızla değiştiği günümüzde, doğru bilgiyi bulmak ve o bilgiyi nitelikli bir şekilde öğrenmek için üst yüzey zihinsel beceriye sahip olmak gerekir. Üst yüzey zihinsel beceriler ise eleştirel düşünme becerisine, problem çözme yeterliliğine ve farklı bakış açısıyla bakabilmeden geçer (Yabaş ve Altun, 2009). Bu sebeple bireyin öğrenme sorumluluğunu üstlenmesi, yeteneklerinin farkında olması, yetkinliklerini olumlu bir şekilde kullanması önemlidir ve eğitimin temel amacı budur (İsrael, 2007; Zimmerman, 2002). Dolayısıyla bireyin bilişsel ve sosyal becerilerini

yönetebilmesi, hedef belirlemesi ve hedefleri için planlamalar yapabilmesi öz düzenlemeden geçer.

Yazma becerisi, öğrencilerin dilsel, bilişsel ve sosyal gelişimlerini destekleyen temel öğrenme alanlarından biri olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır (Deniz, 2020). Yazılı anlatım, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmalarını, bilgiyi organize etmelerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Ancak yazma süreci, öğrenciler için karmaşık ve çok aşamalı bir süreçtir; planlama, yazma, gözden geçirme ve düzenleme gibi aşamalar, öğrencilerin hem bilişsel hem de duygusal becerilerini aktif olarak kullanmalarını gerektirmektedir (Demir, 2021).

Bu noktada, öz-düzenleme (self-regulation) kavramı, öğrencilerin yazma sürecine bilinçli ve kontrollü bir şekilde katılımını sağlayan temel bir strateji olarak ön plana çıkmaktadır. Öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenme hedeflerini belirlemeleri, süreci planlamaları, ilerlemelerini izlemeleri ve gerektiğinde strateji değişiklikleri yapmalarını içeren bir dizi bilişsel, duygusal ve davranışsal stratejiyi ifade etmektedir (Zimmerman, 2002). Öz-düzenleme stratejileri etkin bir şekilde kullanıldığında, öğrenciler yazma sürecindeki zorluklarla başa çıkabilir, motivasyonlarını sürdürebilir ve yazılı ürünlerinin kalitesini artırabilirler (Graham ve Harris, 2000).

Öz-düzenleme (self-regulation), öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini bilinçli bir biçimde planlamaları, izlemeleri, değerlendirmeleri ve gerektiğinde düzeltmeleri olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2002). Türkçe öğretiminde yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinde öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini, yazılı metin üretim süreçlerini etkin yönetmelerini ve öğrenme sürecindeki motivasyonlarını sürdürmelerini sağlamaktadır (Graham ve Harris, 2000).

Öz düzenleme, bireyin duygu, düşünce ve davranışlarını yönlendirmesini sağlar. Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre karşılıklı belirleyicilik çok önemlidir ve bu belirleyicilik bilişsel, sosyal ve çevresel unsurlardan beslenmektedir. Öz düzenleme de bu sürecin en önemli unsurudur çünkü bireyler hedef belirler hedeflerine ulaşmak için çeşitli yöntemler dener ve bu süreçte öz düzenlemeden beslenir (Bandura, 1991).

Öz düzenlemenin psikoloji ve eğitim gibi alanlardaki önemi artsa da problem çözme, üst biliş, irade gibi üst yüzey zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir yapı olduğu için kesin ve net bir tanımı yapılamamaktadır (Boekaerts ve Corno, 2005).

Zimmerman (2002), bireylerin zihinsel yeteneklerinin akademik beceriye evrilmesi olarak tanımlayıp, öz düzenlemenin yaşam boyu öğrenme ile ilişkisine dikkat çekerek bireylerin bireysel olarak beceri kazanmalarının gerekli olduğunu savunur. Schunk (2014), bireylerin bilişsel ve duygusal yapılarının öz düzenleme ile bir araya geldiğini belirtir. Bu sebeple bilgi çağındaki bireylerin öğrenme sürecinde öz yeterlilik duygusuna sahip olmaları önemlidir (Schunk, 2014). Öz düzenleme modelleri bilgi edinimi sırasında öğrenci pasif tutmaz zihninde yapılandırması gerektiğini savunur. Öz düzenleme becerisi gelişmiş olan bireyler bilişsel, davranışsal ve motivasyonel süreçlerini kendileri planlar beraberinde de düzenlemektedirler (Pintrich, 2000).

Kişinin bireysel olarak kendi öğrenme sürecini planlaması, öğrenme sürecini ve sonucunu düzenlemesi öz düzenleme ile mümkündür. Bu nedenle öz düzenlemeyi sadece zihinsel yetenek ya da sadece akademik başarı olarak ele almak doğru değildir (Duman, 2021). Zimmerman (2013), öz düzenlemede, bireyin zihinsel kapasitesinin farkında olmasının ve zihinsel becerilerini düzenlenmesinin önemli olduğunu, bu süreçte seçme, belleğe kaydetme, planlama yapma gibi üst düzey zihinsel becerilerin aktif olduğunu dile getirmektedir. Öz düzenleme de bireyin kendini izlemesi, değerlendirmesi söz konusu olduğu için sadece zihinsel beceri değil; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel süreçler bir arada olmalıdır (Barros ve diğerleri, 2022).

Öz düzenleme yapabilen birey, öz farkındalık ile yeteneklerinin bilincindedir ve bu durum öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır (Akın ve Abacı, 2011). Öz düzenleme yetisi olan birey öğrenme sürecini, sonucunu hatta sonraki öğrenme sürecini planlayabilmektedir. Ancak bu durum bireyin öz düzenleme yaparken bir rehbere ihtiyacı olmadığı anlamına gelmez. Verimli ve planlı bir yardım öz düzenleme sürecini olumlu yönde etkilemektedir (Canan, 2014). Öz düzenleme yapabilen birey sosyal ya da kişisel olarak öğrenme çıktılarına, bunları nasıl değiştirip iyileştireceğine dikkat etmektedir (Zimmerman, 2002). Pintrich (2000) ise öz düzenlemesi iyi olan bireyleri, dışarıdan edindikleri bilgilerden yeni anlamlar oluşturan katılımcılar olarak ifade etmektedir. Öz düzenlemeli birey tüm modellerde ortak bir biçimde aktif ve yapılandırıcı olarak nitelendirilmektedir. Bu bireyler pasif durmaz kendi amaçlarını, yöntemlerini dış çevrelerinden alıp zihinlerinde yapılandırarak harekete geçmektedirler (Pintrich, 2000). Öz düzenlemeli birey yetkinliğinin ve eksiklerinin farkındadır, eksik olduğu bilgileri giderme yollarını dener, zorluklar

karşısında hemen pes etmez ve kendine güvenmektedir (Zimmerman, 1990) Türkçe öğretiminde öz-düzenlemenin geliştirilmesi, öğretmenin rolü ve sınıf ortamının uygunluğu ile doğrudan ilişkilidir. Öğretmenler, öğrencileri hedef belirleme, süreci izleme ve öz-yansıtma aşamalarında yönlendirerek, öz-düzenleme becerilerinin programlı bir şekilde gelişmesini sağlayabilirler. Ayrıca, sınıf ortamının güvenli ve destekleyici olması, öğrencilerin deneme-yanılma yoluyla öğrenme süreçlerine katılmalarını ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Demir, 2021; Graham ve Harris, 2000).

Öz düzenlemenin dört değeri vardır. Bunların ilki kazanım değerdir ve kazanım değer, bireyin görev ve sorumluluğunu yerine getirirken bunlara verdiği önemdir. İkincisi içsel değerdir ve bireyin eğlenceli, keyifli görevlere duyduğu ilgidir. Üçüncüsü fayda değeridir ve bu bilgi sonrasında hangi hedefim için işime yarayabilir düşüncesiyle var olan bilgiyi başka bilgilere ulaşmada aracı olarak görmesidir. Dördüncü değer ise bedel değeridir, bu değer kaygıdan, küçük düşürülmeden duyulan olumsuz duygulardan kurtulmayı ifade eder (Eccles ve Wigfield, 2002). Özbay ve Daşöz (2016), öz düzenlemesi olan bireylerin yazma anında Neden yazıyorum? Nasıl yazmalıyım? Ne zaman yazmalıyım? Ne yazmalıyım?" gibi sorularla süreci yönetip sürecin sorumluluğunu aldığını belirtirler ve bu durumun bireyde bağımsızlık duygusunun gelişmesini sağlayıp yazmaya karşı motivasyonunu arttığına dikkat çekerler. Motivasyon ve öz düzenleme birbirinden beslendiği için öz düzenleme yetisine sahip öğrenciler daha dikkatli, daha konsantre olmuşlardır ve duygularını kontrol edebilirler (Tanrıbuyurdu ve Yıldız, 2014).

Bu model, yazma öğretiminde öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini aktif olarak yönetmelerine ve öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini sağlamaktadır. Öz-düzenleme becerileri güçlü olan öğrenciler, yazma sürecinde daha planlı, bilinçli ve stratejik hareket ederek, yazılı ürünlerinin niteliğini artırabilmektedirler (Graham ve Harris, 2000).

Öz-düzenleme, yazma sürecinde öğrencilerin planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme aşamalarında etkin rol oynamaktadır. Özellikle planlama aşamasında, öğrenciler metin amaçlarını belirler, gerekli bilgileri toplar ve yazma stratejilerini seçer. İzleme aşamasında, öğrenciler yazma sürecindeki hatalarını fark

eder, ilerlemelerini değerlendirir ve gerektiğinde strateji değişiklikleri yapar. Değerlendirme aşamasında ise öğrenciler yazılı ürünlerini gözden geçirir, eksiklikleri düzeltir ve öğrenme süreçlerini iyileştirir (Graham ve Harris, 2000; Zimmerman, 2002). Araştırmalar, öz-düzenleme stratejilerini kullanan öğrencilerin yazma sürecinde daha bilinçli ve kontrollü hareket ettiklerini, yazılı ürünlerinin niteliğinin arttığını ve yazma kaygısının azaldığını göstermektedir (Demir, 2021; Türkben, 2021). Bu sonuçlar, yazma öğretiminde öz-düzenleme boyutunun daha fazla dikkate alınması gerektiğine işaret etmektedir

1.6. YAZMA SÜRECİNDE GERİ BİLDİRİM

Yazma becerisi, öğrencilerin düşüncelerini yapılandırmaları, bilgiyi organize etmeleri ve etkili bir şekilde ifade etmeleri açısından Türkçe öğretiminde kritik bir role sahiptir (Deniz, 2020). Yazma süreci, öğrenciler için çok aşamalı ve bilişsel olarak yoğun bir etkinliktir; planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarını içermektedir. Bu süreçte öğrencilerin yazılı ürünlerinin niteliğini artırmak ve öğrenme motivasyonunu sürdürmek, öğretmenlerin sağladığı geri bildirim ile doğrudan ilişkilidir (Demir, 2021).

Geri bildirim, öğrencilerin yazma sürecinde hatalarını fark etmelerini, eksik yönlerini geliştirmelerini ve öğrenme stratejilerini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayan temel bir öğretim aracıdır. Yazma sürecinde geri bildirim, öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmelerini, yazılı ürünlerinin kalitesini artırmalarını ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmelerini mümkün kılmaktadır (Hattie ve Timperley, 2007). Geri bildirim, alıcı ve gönderici arasındaki alışveriş olup öğrenmenin temeli olarak kabul görülmektedir (Orrel, 2006). Öğrenme sürecinin geliştirilmesinde önemli işleve sahiptir (Mutch, 2003). Dönüt ya da geri besleme olarak da adlandırılmaktadır (Sezer, 2021). Bloxham ve West (2007), geri bildirim ve öğrenmenin birbiriyle ilişkili olduğunu, temel öğrenmelerin dönütlerle geliştiğini ifade edip geri bildirimler eksik ve yanlış öğrenmeleri engellediğini ifade eder.

İyi bir geri bildirim için iki yol vardır birincisi net olmayan karmaşık geri bildirimler yerine net ve açık bildirimler vermek, ikincisi ise olumlu değerlendirmeler yapmaktır çünkü gaye ceza vermek değil öğrencinin yazısını geliştirmesi için öğrenciye rehberlik etmektir (Nelson ve Schunn, 2009).

Geri bildirim verirken öğrencilerin gelişim süreçleri ve seviyeleri dikkate alınmalı; nasıl ne zaman ne şekilde dönüt verileceğine bu doğrultuda karar verilmelidir (Guennette 2007). Seviyesi iyi olmayan öğrencilere hatayı göstermek ve öğrencinin düzeltmesini beklemek verimli bir sonuç doğurmayabilir çünkü seviyesi iyi olmayan öğrenci hatanın sebebini anlasa bile düzeltme aşamasında yeterli olamayabilir (Ferris, 2011). Geri bildirim verirken zamanlamayı doğru ayarlamak gerekir. Anlık geri bildirim vermek de sık aralıklarla vermek de mümkündür. Geri bildirimin verilme zamanı, duruma ve bireylere göre değişkenlik gösterebilir (Kırbaç, Balı ve Macit, 2017). Taş ve Minaz (2019), geri bildirimin anında verilmesinin süreci daha etkili kılacağına dikkat çekmektedir.

Öz düzenleme ve yeterliliğe sahip bireyler kendi öz değerlendirmesini yapıp dönütler sağlayabilirler. Sosyal bilişsel teori insan davranışlarının sosyal iletişimden, öğrenme ve bilişten etkilendiğini belirtir bundan ötürü öz değerlendirmesini yapabilen birey kendi hedeflerini belirleyebilmekte ve öğrenme çıktıları üzerinde düzenlemeler yapabilmektedir (Bandura, 1986). Kendi kendine geri bildirimler verebilen birey eksik yönlerini fark etmekte böylece yazılarına tarafsız bakma becerisi kazanmaktadır (Falchikov, 1986).

Geri bildirim öğrencinin bilgilerini analiz etmesini sağlar, performansını arttırır, öğretmen-öğrenci iletişim ve etkileşimini arttırır, öğrencinin var olan seviyesi ile arzu ettiği seviye arasındaki farkın azalmasına katkı sunar (Nicol ve MacfarlaneDick, 2006).

Öğretmen dönüt verirken yargı içermeyen, açıklayıcı ve öğrenci düzeyine uygun bir dil kullanmalıdır. Geri bildirimde abartılı övgü ve yergiden uzak durulmalı standart ölçütler belirlenmeli ve bu ölçütler anlaşılabilir açıklıkta olup performans değişikliğini sağlayacak tavsiyeler içermelidir (Hyland 2006). Ders anında verilen geri bildirimde amaç öğrencinin hedefine ulaşması, gelişim sağlaması, yetersiz yönlerini geliştirmesini sağlamak olmalıdır (MEB, 2021). Akademik literatürde öne çıkan başlıca geri bildirim çeşitleri şunlardır:

Övgü Geri Bildirimi

Övgü geri bildirimi öğrencinin motivasyonunu ciddi bir şekilde arttırmaktadır. Öğrencinin başarı ve başarısızlık düzeyi önemli olmaksızın başarı artmaktadır böylece motivasyonda da artma gözlemlenmektedir (Hyland, 2002: McGrath ve diğerleri, 2011).

Nilson (2003), geri bildirim verilirken mutlaka övgü geri bildiriminin verilmesi gerektiğine dikkat çekmektedir ancak her durumda övgü geri bildirimi vermek her zaman için gerçekliği yansıtmayabilir bu da öğrencinin zihninin karışmasına sebep olup gerçeklikten uzaklaşmasına neden olmaktadır (Hyland 2001). Bu nedenle övgü geri bildirimini gereksiz kullanmamak gerekmektedir (Ferris, 1995; Hyland, 1998).

Yergi Geri Bildirimi

Öğrencinin olumsuz eleştiri aldığı geri bildirim türüdür. Yergi geri bildirimi alan öğrencilerde öz güven ve motivasyon düşüklüğü görülebilmektedir, bu nedenle hataların tamamı değil en kritik ve en önemli olan iletilmelidir (Hyland, 2003). Böyle bir yol izlenirse öğrenci tüm hatalara değil en önemli hatalara yönelir ve süreci daha net beraberinde de motivesi düşmeden yönetmiş olur. Böylece hatalarını kendileri düzeltmiş olup kendi stratejilerini oluşturmuş olurlar. Öğretmen sadece çözüme odaklandığı zaman yergi geri bildirimini kullanır amaç ise hatayı giderip çözüm için fikir sunmaktır (McGrath ve diğerleri, 2011).

Yapıcı Geri Bildirim

Yapıcı geri bildirimde yeterli ve yetersiz yönlere dikkat çekilerek yazının daha başarılı bir hale getirilmesi amaçlanmaktadır (Coşkun ve Tamer, 2005). Yapıcı geri bildirimi kullanan öğretmenin gayesi öğrencinin başarısına dikkat çekip yazının nasıl daha iyi bir noktaya getirilmesini sağlamaktır (Hyland, 2003).

Yıkıcı Geri Bildirim

Yıkıcı geri bildirimi kullanan öğretmenin üslubu serttir bu nedenle öğrencinin kendine olan inancı zayıflar beraberinde de öğrencinin öğretmenine duyduğu güven zedelenebilir (Hyland, 2006). Beach ve Friederich (2006), öğrenciyi yargılayan, öğrencinin cesaretini kıran bu yaklaşımı doğru bulmazlar.

Tanımlayıcı Geri Bildirim

Tanımlayıcı geri bildirimde öğrenci ne öğrendi, nasıl öğrendi bunlar hakkında bilgi toplayarak öğrencinin bunları fark etmesi sağlanmaktadır. Tanımlayıcı geri bildirimde öğrencinin öğrenme süreci yansıtılmaktadır. Bu geri bildirim türünün amacı ne eksik ne de fazla yönlere dikkat çekmektir amaç öğrenme sürecini destekleyen ve engelleyen unsurları görmektir (Barry, 2008).

Açık Geri Bildirim

Açık geri bildirimde sorunun kaynağı bulunur ve nasıl giderileceği gösterilir. Öğretmen hata ve eksikleri net biçimde göstererek, yazıyı yeniden biçimlendirmesi için ipuçları vermektedir (Rezaei, 2011). Öğrencinin bu geri bildirimi anlayıp gelişme gösterebilmesi için konuyla ilgili bilgisinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Aksi takdirde kullanılan üstdilsel açıklamaları anlayamaz (Carroll ve Swain, 1993).

Örtülü Geri Bildirim

Örtülü geri bildirimde hatanın nedeni ve düzeltilme yolu açık şekilde belirtilmez bu nedenle öğrenciler hatayı düzeltmek yerine yazının hatalı bölümün tamamını çıkarma yoluna gidebilmektedir (Hyland, 1998). Örtülü geri bildirimin amacı hatayı doğrudan söylemek değil sezdirmektir. Böylece öğrencilerin yazılarını gözden geçirmeleri, düzenlemeler yapmaları ve kendilerine güvenmeleri beklenmektedir (Noroozizadeh, 2009).

Geri bildirim, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde performanslarını değerlendirmelerine ve eksiklerini gidermelerine imkân tanımaktadır (Hattie ve Timperley, 2007). Yazma öğretiminde geri bildirim genellikle üç temel türde sınıflandırılmaktadır:

1. Bilişsel Geri Bildirim: Öğrencinin metindeki dil bilgisi, yazım ve anlatım hatalarına odaklanılmaktadır.
2. Performans Odaklı Geri Bildirim: Öğrencinin yazma sürecindeki çabaları, strateji kullanımı ve hedeflere ulaşma durumunu değerlendirilmektedir.
3. Motivasyonel Geri Bildirim: Öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmayı hedefler; olumlu pekiştirme ve teşvik içermektedir (Shute, 2008).

Yazma öğretiminde geri bildirim, öğrencilerin yazılı ürünlerini geliştirmelerine, hatalarını fark etmelerine ve yazma sürecindeki stratejilerini etkin bir biçimde kullanmalarına imkân sağlayan temel bir öğretim aracıdır (Hattie ve Timperley, 2007). Akademik literatürde öne çıkan başlıca türler şunlardır:

1. Bilişsel Geri Bildirim

Bilişsel geri bildirim, öğrencilerin bilgilerini ve becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır. Bu geri bildirimde öğrencilerin yazılı ürününde yer alan dil bilgisi hataları, metin yazımındaki eksiklikleri veya içerik uyumsuzlukları belirlenmekte ve düzeltilmesi için yönlendirme yapılmaktadır (Shute, 2008).

2. Performans Odaklı Geri Bildirim

Performans odaklı geri bildirim, öğrencinin yazma sürecindeki performansını ve çabasını değerlendirmeye yöneliktir. Bu tür geri bildirim, öğrencilerin belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaştıklarını göstermeyi amaçlamaktadır (Graham ve Perin, 2007).

3. Motivasyonel Geri Bildirim

Motivasyonel geri bildirim, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırmayı hedeflemekte ve genellikle olumlu pekiştirme içermektedir. Öğrencilerin özgüvenini destekleyen bu tür geri bildirim, yazma sürecine katılımı teşvik etmektedir (Hattie ve Timperley, 2007).

4. Açıklayıcı / Geliştirici Geri Bildirim

Açıklayıcı geri bildirim, öğrenciye yalnızca doğru/yanlış bilgisi vermek yerine hatalarının neden yanlış olduğunu açıklayan ve çözüm önerileri sunan geri bildirimdir. Bu geri bildirim öğrencilerin hatalarını anlaması ve gelecekte benzer hatalar yapmasını önlemek amaçlanmaktadır (Shute, 2008).

5. Arkadaş Geri Bildirimi

Arkadaş geri bildirimi, öğrencilerin birbirlerinin yazılı çalışmalarını değerlendirip yapıcı geri bildirim vermesi sürecidir. Bu geri bildirimde, öğrencilerin eleştirel düşünme, analiz ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Topping, 2009).

6. Teknoloji Destekli Geri Bildirim

Dijital araçlar aracılığıyla sağlanan geri bildirimler, yazma sürecinde anlık ve sürekli geri bildirim olanağı sunmaktadır. Çevrimiçi yazma platformları, otomatik yazım denetimi ve dil bilgisi kontrolü gibi özellikler sayesinde öğrencilerin kendi yazılı

ürünlerini gözden geçirmelerini ve iyileştirmelerini kolaylaştırmaktadır (Özcan ve Çevik, 2025).

Araştırmalar, yazma sürecinde geri bildirimin, öğrencilerin yazılı ürünlerinin kalitesini artırmada ve öğrenme sürecini desteklemede önemli bir rolünün olduğunu göstermektedir (Graham ve Perin, 2007). Etkili geri bildirim:

- Öğrencilerin hatalarını fark etmelerini sağlamakta,
- Öğrencilerin kendi yazma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olmakta,
- Öğrencilerin yazma kaygısını azaltır ve motivasyonlarını arttırmakta,
- Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini desteklemektedir (Demir, 2021; Zimmerman, 2002).

Bu çalışma, Türkçe öğretiminde yazma sürecinde geri bildirimin önemini, farklı geri bildirim türlerinin etkilerini ve sınıf içi uygulamalarını kapsamlı bir şekilde incelemeyi amaçlamaktadır. Ayrıca, literatürdeki güncel bulgular ışığında öğretmenlere ve araştırmacılara öneriler sunulacaktır.

İlgili Araştırmalar

Bu araştırmada uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının 7.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine, motivasyonlarına ve öz düzenlemelerine etkisi incelenmiştir. Dönütün öğrenciler üzerindeki etkisi birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu sebeple alan yazın incelenerek geri bildirim, yazma becerileri, motivasyon ve öz düzenleme ile ilgili çalışmalar derlenmiştir.

Kaya, Ateş, Yıldırım ve Rasinski (2020)' nin yaptığı çalışmada geri bildirimin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisini incelenmiştir. Çalışmaya, Türkiye'nin Ankara ilindeki bir devlet ilkokulunda öğrenim gören 42 dördüncü sınıf öğrencisi (21 kontrol grubu, 21 deney grubu) katılmıştır. Deney gruplarının son test puanlarının kontrol gruplarınınkinden anlamlı derecede yüksek olduğu tespit edilmiştir

Yıldız (2016) yaptığı bir çalışmada altıncı sınıf öğrencilerinin dönüt ve düzeltme türlerinden öğretmen geri bildirimine yer vermiş ve bu geri bildirimin öğrencilerin

yazma becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma becerilerinin öğretmen geri bildiriminden olumlu yönde etkilendiği saptanmıştır.

Eraz ve Öksüz'ün (2015), sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine verdikleri geri bildirimlerin belirlenmesi ve verilen geri bildirimlerin öğrencilerin matematik başarı ve tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunda Aydın il merkezinde bir devlet ilkokulunun 4. sınıfında öğrenim gören 70 öğrenci vardır. Çalışma kapsamında kesirlere yönelik başarı testi ve matematik tutum testi ön test ve son test olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ders dışı matematik etkinliklerine geri bildirim alan deney grubu öğrencileri, geri bildirim almayan kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmuş ve tutumlarında olumlu yönde bir gelişme saptanmıştır.

Dökmen (1982), dönütlerin öğrenmeye etkisiyle ilgili ilkokul ve üniversite son sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada farklı türdeki geri bildirimlerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu tespit etmiştir.

Atalı (2008), konuşma ve yazma etkinliklerinde yapıcı geri bildirimin kullanımı ile ilgili çalışma yapmıştır. Öğrenci ve öğretmenlere uygulanan anket çalışması sonucunda konuşma ve yazma etkinliklerinde öğrencilerin yazma isteğini artırmak ve etkinliklere katılım sağlayarak gelişimlerini desteklemek için yapıcı geri bildirimin etkili bir şekilde kullanılabileceği tespit etmiştir.

Çelen (2010); sanal alıştırma platformlarında doğrulayıcı geri bildirimin kullanımının motivasyon, akademik başarı ve kalıcı öğrenme üzerindeki etkisi ile ilgili bir çalışma ortaya koymuştur.

Geri bildirimle ilgili bir başka çalışmada Peker (1992), geri bildirimin üniversite öğrencilerinin ders başarıları ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. 82 öğrencinin 3 grupta değerlendirildiği çalışmanın sonucunda geri bildirim alan ilk iki grubun üçüncü gruba göre daha başarılı olduğu gözlenmiştir.

Durmuş (2022), dereceli puanlama anahtarına dayalı değerlendirme yaklaşımıyla öğrenciye geri bildirim verip yazma becerisine olan etkisini incelemiştir. B1 düzeyindeki 40 öğrenci ile yapılan araştırma sonucunda çözümleyici DPA ile geri bildirim alan deney grubunun başarısının, almayan grubun başarısına göre iyi olduğu; yazılı anlatım kağıtlarında düzenleme, içerik, sözcük bilgisi, dil bilgisi, yazım ve

noktalama noktasında da DPA ile geri bildirim alan grup lehine başarının yüksek olduğu tespit etmiştir.

Özalp ve Kaymakçı (2022); geri bildirim ile alakalı literatür araştırması yapıp ve 83 lisansüstü tezi incelemişlerdir. Araştırmaya göre tezlerin en çok yüksek lisans düzeyinde ve 2019 yılında yapılmış olduğunu, görüşme tekniğinin en sık kullanılan teknik olduğu ve geri bildirim çalışmalarının en fazla yazma başarısı ve akademik başarıya etkisi ile ilgili olduğu tespit etmiştir.

Çimen (2017), öğretim sürecinde geri bildirim kullanımı ile ilgili görüşleri ve araştırmacının geliştirdiği geri bildirim modelinin öğretmen adaylarının motivasyonları ile yansıtıcı düşünmeleri üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada alınan geri bildirimlerin öğretmen adaylarının ders motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

2.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Bu araştırma, 7.sınıf öğrencilerinin yazma becerileri, motivasyonları ve öz düzenlemeleri üzerinde etkisi Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının etkilerini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle mevcut çalışmada karma araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Karma yöntem, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasını gerektiren ve her iki yöntemin işlevsel ve güçlü yanlarını işe koşan bir dinamiğe sahiptir. Her iki araştırma türünden elde edilen verilerin birleştirilmesini esas alan bir yöntemdir (Creswell, 2014). Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı ardışık desenden yararlanılmıştır. Açıklayıcı ardışık desende önce nicel veriler ele alınır ve analiz edilir ardından nitel boyut sürece dâhil edilerek raporlama işlemi tamamlanır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Bu doğrultuda araştırmanın amacına uygun olarak ilk önce nicel veriler toplanmış daha sonra nicel verilerin desteklenmesi amacıyla nitel veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri elde etme sürecinde, nicel araştırma yaklaşımlarından biri olan ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak yürütülmüştür (Şata, 2020). Yarı deneysel desenler, araştırmacının değişkenler üzerinde tam bir kontrol sağlamasının zor olduğu ancak yine de bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak için güçlü bir metodolojik yapı sunduğu durumlarda tercih edilmektedir. Bu araştırmada, belirlenen bir deney grubu ile kontrol grubu, aynı eğitim programına tabii tutulmadan önce ve sonra ölçümler yapılarak karşılaştırılmıştır. Araştırmanın temel amacı, uygulanan Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının çocukların yazma becerileri, motivasyonları ve öz düzenleme düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemektir.

2.2. ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmada uygulama okulu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grubu belirlenirken ise basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem grupların ve kişilerin eşit seçilme olanağı sunduğu bir

yöntemdir. Evrende genellemelere ulaştıracak örneklem seçimlerinin yapılması bu yöntemin özelliklerinden biridir (Büyüköztürk vd., 2022). Bu doğrultuda basit seçkisiz örnekleme yöntemi esas alınarak çalışma grupları tespit edilmiştir. Muş ilinde resmi bir ortaokulun 7. Sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. 7-A deney grubu olarak 7-B kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 31 kontrol grubunda 29 öğrenci yer almıştır.

2.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmanın veri toplama sürecinde üç adet veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan ilki Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen. "Yazma Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde her zaman (5), sık sık (4), bazen (3), nadiren (2) ve hiçbir zaman (1) olarak belirlenmiştir. Bu ölçek 13 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,85'tir. Bu oran ölçeğin tutarlılığının iyi düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin yapı güvenirliği 0,89 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, ölçek yapısının yeterli düzeyde güvenilir olduğunu göstermektedir

İkinci veri toplama aracı olarak Deniz ve Demir (2024) tarafından geliştirilen "Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği" uygulanmıştır, 10 maddelik taslak bir form oluşturulmuştur. Ölçek beşli likert tipinde her zaman (5), sık sık (4), bazen (3), nadiren (2) ve hiçbir zaman (1) olarak belirlenmiştir. AFA (açıklanan varyans=%38) ve DFA (x^2/sd=2,36; RMSEA=.058, NFI=.96, NNFI=.97, CFI=.97, GFI=.96, AGFI=.94, SRMR=.043), Cronbach Alfa iç tutarlık (yüksek düzeyde=.82-.84) ve kararlık (iyi düzeyde=.82) analizleri gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü veri toplama aracı olarak ise Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" esas alınmıştır. Öğrencilerin yazma becerilerinin ölçülmesi ve ortaya çıkardıkları ürünlerin değerlendirilmesi için hazırlanan bu form biçim, dil ve anlatım, yazma ve noktalama 54 bölümlerinden oluşmuş olup 27 maddeyi içermektedir.

İçerik analizi, "Belirli bir nitel veri içerisindeki kelimelerin, konuların, kavramların anlamlarının ve aralarındaki ilişkilerin tespitine yönelik kullanılan bir araştırma yöntemi" (Zülfikar, 2022) şeklinde tanımlanmaktadır.

Ölçümlerin normal dağılımını belirlemek için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmış ve tablo 2.1'de verilmiştir.

Tablo 2.1. Deney ve Kontrol Grubuna Ait Betimsel İstatistikler

Kontrol grubu (n = 29)							
Test/Ölçüm	Değişken	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık
Ön test	Yazma becerisi	0.74	2.96	1.83	0.62	0.10	-0.75
Son test	Yazma becerisi	0.81	3.04	1.91	0.60	0.13	-0.78
Ön test	Yazma motivasyonu	1.46	4.77	3.37	0.86	-0.42	-0.57
Son test	Yazma motivasyonu	1.62	4.38	3.41	0.84	-0.73	-0.56
Ön test	Yazma öz-düzenleme	1.90	4.70	3.43	0.80	-0.18	-1.13
Son test	Yazma öz-düzenleme	1.20	4.80	3.59	0.76	-1.15	2.33
Deney Grubu (n =31)							
Ön test	Yazma becerisi	1.11	2.96	2.00	0.44	0.27	-0.36
Son test	Yazma becerisi	1.48	3.41	2.30	0.46	0.30	-0.39
Ön test	Yazma motivasyonu	1.77	4.69	3.36	0.78	-0.26	-0.63
Son test	Yazma motivasyonu	2.15	4.77	3.63	0.67	-0.33	-0.63
Ön test	Yazma öz-düzenleme	1.70	4.60	3.52	0.76	-0.69	-0.04
Son test	Yazma öz-düzenleme	3.30	4.80	4.17	0.42	-0.31	-1.01

Araştırmada deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma becerisi, yazma motivasyonu ve yazma öz-düzenleme düzeylerine ilişkin ön test ve son test verileri betimsel istatistikler yoluyla analiz edilmiştir. Kontrol grubunda (n = 29) öğrencilerin yazma becerisi ön test puanları 0.74 ile 2.96 arasında değişmekte olup, Ort. = 1.83, standart sapma SS = 0.62 olarak bulunmuştur. Son testte ise yazma becerisi Ort. = 1.91'e yükselmiş, standart sapma SS = 0.60 olarak hesaplanmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerleri sırasıyla −0.06 ile −0.75 (ön test) ve 0.13 ile −0.78 (son test) olarak bulunmuştur. Bu değerler, dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun yazma motivasyonu ön test puanları 1.46–4.77 aralığında olup, Ort. = 3.37, SS = 0.86'dır. Son test Ort. = 3.41 olup küçük bir artış gözlenmiştir; SS = 0.84'tür. Çarpıklık ve basıklık değerleri −0.42 ve −0.57 (ön test), −0.73 ve −0.56 (son test) olup, dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir.

Yazma öz-düzenleme düzeyine ilişkin olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test Ort. = 3.43 (SS = 0.80), son test Ort. = 3.59 (SS = 0.76) olarak bulunmuştur. Çarpıklık ve basıklık değerleri ön test için −0.18 ve −1.13; son test için ise −1.15 ve 2.33'tür. Bu bulgular, dağılımın normal dağılıma yakın olduğunu göstermektedir.

Deney grubundaki (n = 31) öğrencilerin yazma becerisi ön test Ort. = 2.00 (SS = 0.44), son test Ort. = 2.48 (SS = 0.34) olarak bulunmuştur. Bu durum, yazma becerilerinde anlamlı bir artışın ipuçlarını vermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ön test için 0.27 ve −0.36; son test için 0.30 ve −0.39'dur. Bu değerler, normal dağılıma yakın simetrik bir yapıyı işaret etmektedir.

Yazma motivasyonu açısından deney grubu öğrencilerinin ön test Ort. = 3.06 (SS = 0.78), son test Ort. = 3.86 (SS = 0.66) olarak hesaplanmıştır. Bu artış, deney grubunda yazma motivasyonunda gözle görülür bir gelişime işaret etmektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ise ön test için −0.26 ve −0.63; son test için −0.60 ve −0.41'dir.

Yazma öz-düzenleme düzeyinde de deney grubunda anlamlı bir artış gözlemlenmiştir. Ön test Ort. = 3.52 (SS = 0.76) iken, son test Ort. = 4.17 (SS = 0.42) olarak bulunmuştur. Bu değişim, yazma öz-düzenleme becerilerinde deney grubu lehine gelişim olduğunu göstermektedir.

2.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının 7.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine, motivasyonlarına ve öz düzenlemelerine etkisini belirlemek amacıyla kullanılacak nicel ölçme araçlarının yasal izinleri alınmıştır. Sonrasında uygulama yapılacak okuldaki yöneticiler ve uygulamanın yapılacağı sınıfların öğrencilerine çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma becerilerini ölçmek için öntest uygulanmıştır 7. Sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini, motivasyonlarını ve öz düzenlemelerini ölçmek için hazırlanan etkinlik programı on iki haftadan oluşacak şeklinde planlanmıştır. Uygulama oturumlarının ders saati uygulan etkinliğe göre değişiklik göstermektedir. 12 haftadan oluşan program, ilk hafta metin yazma ikinci hafta metinlerin dönütlerinin verilmesi ve etkinlik yapma şeklinde planlanmıştır. Öğrenciler için hazırlanan ders planı ve etkinlikler EK-11'de gösterilmiştir. 12 haftadan oluşan etkinlik programının uygulama süreci ise şu şekildedir:

Tablo 2.2. 12 Haftadan Oluşan Etkinlik Programı

Hafta	Uygulama Süreci
1. Hafta	Araştırmanın ilk aşamasında metin yazdırma, öz düzenleme ve motivasyon ölçeklerinden oluşan ön testler uygulanmıştır.
2. Hafta	Öğrencilere araştırmada kullanılacak uygulama–dönüt–uygulama eksenli yazma sürecinin işleyişi, geri bildirimin önemi ve metin yazma süreçleri hakkında uyum eğitimi verilmiştir.
3. Hafta	Öğrencilere masal türünde metin yazma çalışması yapılmıştır.
4. Hafta	Öğrencilerin yazdığı masal metinleri uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan geri bildirim ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve gelişime açık yönler belirtilmiştir.
5. Hafta	Öğrenciler, önceki hafta aldıkları dönütleri dikkate alarak aynı türde (masal) ikinci bir yazma uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Amaç geri bildirimden sonra aynı türde metin yazdırılarak hata paylarının azaltılması ve dönütlerin yazıya yansımasının tespit edilmesidir.
6. Hafta	Bu hafta öğrencilerden hikaye türünde metin yazmaları istenmiştir.
7. Hafta	Öğrencilerin yazdığı hikaye metinleri uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan geri bildirim ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve metinlerdeki anlatım, içerik ve yapı özelliklerine yönelik ayrıntılı olarak biçimlendirici geri bildirimler sunulmuştur.
8. Hafta	Öğrenciler, önceki hafta aldıkları dönütleri dikkate alarak aynı türde (hikaye) ikinci bir yazma uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Amaç geri bildirimden sonra aynı türde metin yazdırılarak hata paylarının azaltılması ve dönütlerin yazıya yansımasının tespit edilmesidir.
9. Hafta	Öğrenciler, üçüncü tür olan fabl türünde metin yazma çalışması gerçekleştirmişlerdir.
10. Hafta	Öğrencilerin yazdığı fabl metinleri uygulama sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan geri bildirim ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve yazılan hikâyelere, anlatı yapısı, olay örgüsü, üslup ve tür özelliklerine ilişkin biçimlendirici geri bildirim verilmiştir.
11. Hafta	Öğrenciler, önceki hafta aldıkları dönütleri dikkate alarak aynı türde (fabl) ikinci bir yazma uygulaması gerçekleştirmişlerdir. Amaç geri bildirimden sonra aynı türde metin yazdırılarak hata paylarının azaltılması ve dönütlerin yazıya yansımasının tespit edilmesidir.
12. Hafta	Sürecin sonunda deney grubundan seçilen öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış, öğrencilerin süreç ve geri bildirim deneyimlerine ilişkin derinlemesine veriler toplanmıştır.

12 haftalık uygulama sürecinde, metin yazıldığı haftalar bir ders saati, etkinlik yapıldığı haftalar iki ders saati olacak şekilde çalışmaya ayrıldı ayrıca dönütler için her hafta bir ders saati ayrıldı ve her öğrenciye tek tek kendi kağıtları üzerinden eksik ve yanlışları ile ilgili bilgi verildi. Sürenin yetmediği haftalarda ek dersler planlandı ve

uygulandı. Bireysel dönütler tamamlandıktan sonra genel anlamda yazma kuralları ve eksiklere değinildi.

2.5. VERİ ANALİZİ

Veri analizi sürecinde çeşitli istatistiksel yöntemler kullanılarak kapsamlı bir analiz gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, elde edilen veriler üzerinde betimsel istatistikler hesaplanarak grupların genel eğilimleri ve özellikleri detaylı bir şekilde ortaya konulmuştur. Betimsel istatistikler kapsamında, her bir değişkenin ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerleri gibi temel istatistiksel ölçümleri hesaplanmış ve verilerin genel dağılımı hakkında bilgi edinilmiştir. Bu betimleyici ölçümler, gruplar arasındaki temel farklılıkların ön değerlendirmesini sağlamıştır.

Veri dağılımının normalliğini test etmek amacıyla çarpıklık ve basıklık istatistikleri incelenmiştir. Çarpıklık, verinin simetri durumunu gösterirken, basıklık ise dağılımın sivriliği hakkında bilgi vermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin uygun aralıklar içinde bulunması, verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını ortaya koymuştur; bu durum, istatistiksel analizlerin güvenirliğini ve geçerliliğini artırmaktadır.

Gruplar arasındaki farklılıkları test etmek için bağımsız örneklemler t-testi kullanılmıştır. Bu test, deney ve kontrol grupları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilmiş ve her iki grubun ön test ve son test ölçümlerinin karşılaştırılması sağlanmıştır. Ayrıca, iki grup arasında zamana bağlı değişimleri ve gruplar arası etkileşimi incelemek amacıyla karışık desenlerde faktöriyel ANOVA (FANOVA) yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem, deney ve kontrol gruplarının farklı zaman noktalarında ölçülen değerleri üzerinden grupların zamana bağlı gelişimini karşılaştırarak, deney grubunun kontrol grubuna göre nasıl bir değişim gösterdiğini değerlendirmektedir. FANOVA, grupların zamana bağlı değişimlerini ve faktörlerin etkileşimini detaylı bir şekilde analiz etmeye olanak tanımış ve çalışmada elde edilen bulguların kapsamlı bir değerlendirmesini sağlamıştır.

Veri analizi işlemleri, SPSS (versiyon 25) paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiş ve bu analizlerin her aşamasında %5 (0.05) anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmanın nitel veri analiz süreci iki farklı araştırmacının analizleri ile gerçekleşmiştir. Formların oluşturulmasında uzman kişilerin görüşlerine başvurulup bilimsel araştırma sürecinin ölçütleri baz alınmıştır. Araştırmanın güvenirliğini sağlamak için iki araştırmacı arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Bu doğrultuda Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği Güvenlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) güvenirlik formülü esas alınmıştır. Araştırmacının kendisi ve diğer araştırmacının uyum kat sayısı hesaplanmıştır. Elde edilen sonuca göre araştırmacılar arasındaki uyum %90 olarak bulunmuştur.

Nitel veri analizinde öğrencilerin görüşlerini değerlendirmek için içerik analizi kullanılmıştır. Bu kapsamda 7 öğrenciden alınan görüşler analiz edilerek tema kategori ve kodlara ayrılmıştır. Görüşler doğrudan aktarılarak veri güvenirliğine dikkat edilmiştir.

Nitel görüşme verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve analiz edilmiştir. On iki hafta süren yazma uygulamaları hakkında öğrenci görüşlerini almak amacıyla deney grubundan 7 öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır.

Veri analizi, literatürde kodlamalar yaparak, katılımcıların veya araştırmacının ifadelerini kullanarak, kavramlardan seçilen kodları temalar altında gruplandırarak elde edilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2015). Toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara-ilişkilere ulaşmak maksadıyla yapılan içerik analizinin temelinde yapılan işlem, birbirine benzer verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyip yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi yöntemiyle veriler analiz edilirken belirli aşamalar takip edilmemektedir. Bu aşamalar şu şekildedir:

- Toplanan edilen veriyi düzenlenir
- Okuma yapılır ve hatırlatıcı notlar alınır
- Toplanan veriler için kod şeması oluşturulur
- Kodları kategorilere veya temalara ayrılır
- Kategorileri adlandırılır

- İnceleme yapılır
- Daha teorik hâle getirilir
- Daha önceki araştırmaların ışığında bulgular yorumlanıp sunulur (Creswell, 2016; Merriam, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

3.1. NİCEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarının, eğitim programı uygulanmadan önceki yazma becerileri, motivasyonları ve öz düzenlemelerine ilişkin puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma, ön test yoluyla yapılmış ve iki grubun başlangıç seviyelerinin benzer olup olmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ön test sonuçlarına ilişkin bulgular, Tablo 3.1'de ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Tablo 3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	sd	t-test	*p*	d
Yazma becerisi	Deney	31	2.00	0.44	58	1.26	.214	--
	Kontrol	29	1.83	0.62				
Yazma motivasyonu	Deney	31	3.36	0.78	58	0.02	.986	--
	Kontrol	29	3.37	0.86				
Yazmaya ilişkin öz-düzenleme	Deney	31	3.52	0.76	58	0.44	.663	--
	Kontrol	29	3.43	0.80				

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesindeki (ön test) yazma becerisi, yazma motivasyonu ve yazmaya ilişkin öz-düzenleme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız örneklemler t-testi ile incelenmiştir.

Yazma becerisi değişkeninde, deney grubunun ön test puan ortalaması (Ort. = 2.00, SS = 0.44), kontrol grubuna (Ort. = 1.83, SS = 0.62) kıyasla daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(58)} = 1.26$, $p = .214$). Bu sonuç, gruplar arasında uygulama öncesinde yazma becerisi düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Yazma motivasyonu açısından, deney grubunun ön test ortalaması (Ort. = 3.36, SS = 0.78) ile kontrol grubunun ortalaması (Ort. = 3.37, SS = 0.86) birbirine oldukça yakın bulunmuştur. Yapılan t-testi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($t_{(58)} = 0.02$, $p = .986$). Bu bulgu, deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu düzeylerinin uygulama öncesinde denk olduğunu göstermektedir.

Yazmaya ilişkin öz-düzenleme düzeyinde ise deney grubunun ön test puan ortalaması (Ort. = 3.52, SS = 0.76), kontrol grubunun ortalamasına (Ort. = 3.43, SS = 0.80) kıyasla biraz daha yüksek olmasına rağmen bu fark da istatistiksel olarak anlamlı değildir ($t_{(58)}$ = 0.44, p = .663). Bu sonuç, uygulama öncesi her iki grubun yazmaya ilişkin öz-düzenleme düzeylerinin birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Sonuç olarak, yazma becerisi, yazma motivasyonu ve yazma öz-düzenleme yeterliklerine ilişkin ön test puanlarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, uygulama öncesinde her iki grubun başlangıç düzeylerinin birbirine denk olduğunu ve müdahale etkisinin değerlendirilmesi açısından uygun bir başlangıç noktası oluşturduğunu göstermektedir.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının uygulanmadan önceki ön test puanları karşılaştırıldıktan sonra, deney grubuna Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmaları uygulanmış, kontrol grubuna ise standart müfredat eğitimi verilmiştir. Bu uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, her iki grubun son test ölçümleri alınmış ve gruplar arasındaki farklılıklar incelenmiştir. Elde edilen bulgular, deney grubunun Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmaları sayesinde belirli değişimlere uğrayıp uğramadığını ve kontrol grubuna kıyasla farklı bir gelişim gösterip göstermediğini değerlendirmek amacıyla Tablo 3.2'de sunulmuştur.

Tablo 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t-test	*p*	d
Yazma becerisi	Deney	31	2.30	0.46	58	2.88	.006	0.73**
	Kontrol	29	1.91	0.60				
Yazma motivasyonu	Deney	31	3.63	0.67	58	1.15	.254	--
	Kontrol	29	3.41	0.84				
Yazmaya ilişkin öz-düzenleme	Deney	31	4.17	0.42	58	3.71	.000	0.95***
	Kontrol	29	3.59	0.76				

*d = küçük düzey etki büyüklüğü, **d = orta düzey etki büyüklüğü, ***d = büyük düzey etki büyüklüğü

Deney ve kontrol gruplarının uygulama sonrasındaki (son test) yazma becerisi, yazma motivasyonu ve yazmaya ilişkin öz-düzenleme puanları bağımsız örneklemler t-testi ile karşılaştırılmıştır.

Yazma becerisi değişkeninde, deney grubunun son test puan ortalaması (Ort. = 2.30, SS = 0.46), kontrol grubuna (Ort. = 1.91, SS = 0.60) göre anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur ($t_{(58)}$ = 2.88, p = .006). Bu farkın etki büyüklüğü Cohen's d = 0.73 olarak hesaplanmış olup, orta düzeyde bir etkiye işaret etmektedir. Bu sonuç, uygulamanın öğrencilerin yazma becerisi üzerinde anlamlı ve pratik olarak da dikkate değer bir etki yarattığını göstermektedir.

Yazma motivasyonu açısından, deney grubunun son test puan ortalaması (Ort. = 3.63, SS = 0.67), kontrol grubuna (Ort. = 3.41, SS = 0.84) göre daha yüksek olmasına rağmen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(58)}$ = 1.15, p = .254). Bu bulgu, uygulamanın yazma motivasyonu üzerindeki etkisinin istatistiksel olarak desteklenmediğini göstermektedir.

Yazmaya ilişkin öz-düzenleme düzeylerinde ise deney grubu (Ort. = 4.17, SS = 0.42), kontrol grubuna (Ort. = 3.59, SS = 0.76) göre anlamlı düzeyde daha yüksek puan almıştır ($t_{(58)}$ = 3.71, p < .001). Elde edilen Cohen's d = 0.95, büyük düzeyde bir etki büyüklüğüne işaret etmektedir. Bu sonuç, uygulamanın öğrencilerin yazma sürecine ilişkin öz-düzenleme becerilerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu göstermektedir.

Deneysel işlemin etkisini kapsamlı bir şekilde değerlendirebilmek amacıyla, ölçüm zamanlarının (ön test ve son test ölçümleri) ve grupların (deney ve kontrol grupları) birlikte ele alınarak karşılaştırılması gerekmektedir. Bu doğrultuda, Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmaları hem zaman içinde ölçülen değişiklikler üzerinde hem de deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıklar üzerinde nasıl bir etkiye sahip olduğunu belirlemek için karışık desenlerde faktöriyel ANOVA (FANOVA) analizi yapılmıştır. İlk olarak yazma motivasyonu düzeyi için elde edilen bulgular tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Yazma Motivasyonu İçin Ölçüm ve Grupların Karşılaştırılması

Değişken	Ölçüm	Grup	$\bar{X}$	SS	$F_{ölçüm}$	$F_{öxg}$	F_g	*Fark*
Yazma motivasyonu	Ön test (1)	Deney (D)	3.36	0.78	4.06*	2.23	0.34	2 > 1 D2;D3 > D1 K2;K3 > K1 D3 > K3
		Kontrol (K)	3.37	0.86				
	Son test (2)	Deney (D)	3.63	0.67				
		Kontrol (K)	3.41	0.84				

* p < .05

Tablo 3.3. incelendiğinde, yazma motivasyonunun ölçüm zamanlarının (ön test ve son test) gruplardan bağımsız olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($F_{ölçüm} = 4.06$; $p < .05$). Bu anlamlı farklılığın hangi ölçüm zamanlarından kaynaklandığını tespit etmek amacıyla Bonferroni testi uygulanmıştır. Test sonuçlarına göre hem kontrol grubunda hem de deney grubunda son test puanlarının, ön test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Ölçüm zamanları dikkate alınmaksızın grupların (deney ve kontrol) yazma motivasyonuna ilişkin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($F_{grup} = 0.34$; $p > .05$). Bu bulgu, uygulanan eğitim programının deney grubu ile kontrol grubu arasında, yazma motivasyonu açısından belirgin bir fark yaratmadığını göstermektedir.

Grup ile ölçümlerin ortak etkisi incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{ölçümxgrup} = 2.23$; $p > .05$). Başka bir deyişle deney ve kontrol gruplarının ölçüm zamanlarına göre (ön test–son test) gösterdiği değişim birbirinden anlamlı şekilde farklı değildir. Deney ve kontrol grubunun yazma motivasyonu için ölçümlerinin karşılaştırılmasının grafiksel gösterimi şekil 3.1'de verilmiştir.

Şekil 3.1. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Motivasyonuna İlişkin Ölçümleri

Şekil 3.1'de, deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test ölçümlerine ait ortalama puanlar gösterilmektedir. Ön test aşamasında her iki grubun başlangıç seviyelerinin oldukça benzer olduğu, deney grubunun ortalama puanının kontrol grubuna yakın olduğu görülmektedir. Son test ölçümlerine bakıldığında ise her iki grupta da bir artış gözlemlenmiştir; ancak, deney grubundaki artış kontrol grubuna göre daha belirgin seviyededir.

Yazma motivasyonuna ilişkin FANOVA sonuçlarının incelenmesinin ardından, yazma öz düzenlemesine yönelik FANOVA analizine geçilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.4'te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 3.4. Yazmaya İlişkin Öz Düzenleme İçin Ölçüm ve Grupların Karşılaştırılması

Değişken	Ölçüm	Grup	$\bar{X}$	SD	$F_{ölçüm}$	$F_{öxg}$	F_g	*Fark*
Yazma öz düzenleme	Ön test (1)	Deney (D)	3.52	0.76	17.05*	6.46*	4.91*	2 > 1 D > K D2 > D1;K1;K2
		Kontrol (K)	3.43	0.80				
	Son test (2)	Deney (D)	4.17	0.42				
		Kontrol (K)	3.59	0.76				

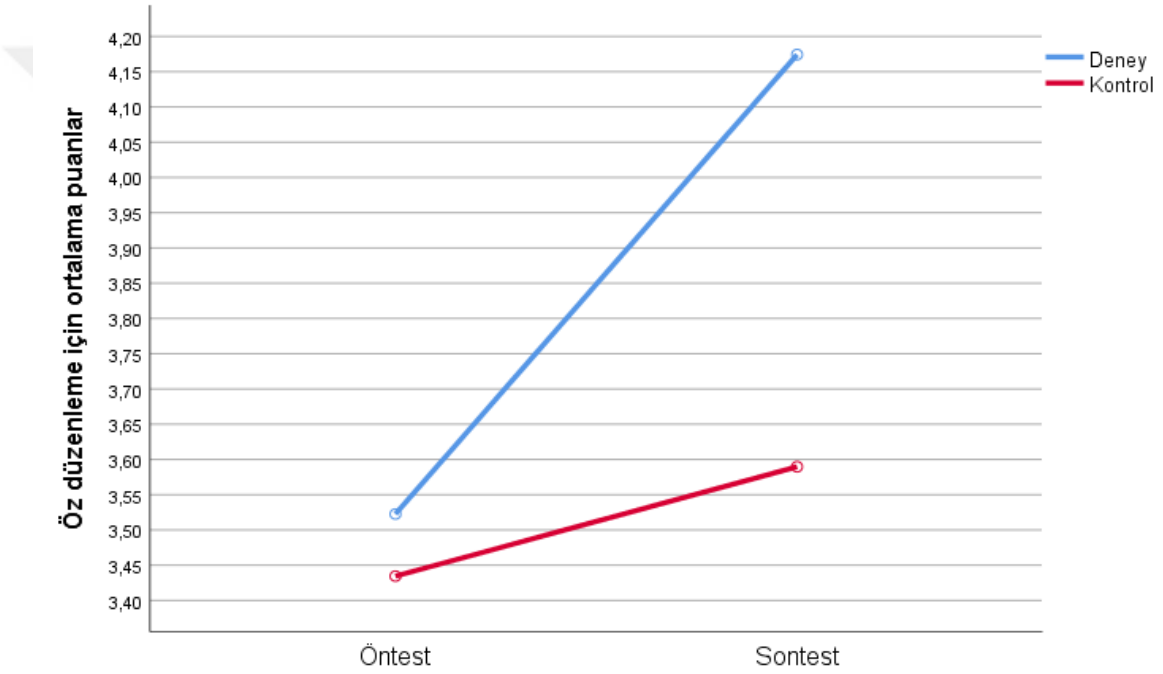
* $p < .05$

Tablo 3.4 incelendiğinde, yazmaya ilişkin öz düzenleme ölçüm zamanlarının (ön test, son test) gruplardan bağımsız olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($F_{ölçüm} = 17.05$; $p < .05$). Bu anlamlı farkın hangi ölçüm zamanlarından kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, deney grubunda son test ölçümlerindeki puanların, ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazmaya ilişkin öz düzenlemeyi artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Ölçüm zamanları dikkate alınmaksızın grupların (deney ve kontrol) yazmaya ilişkin öz düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{grup} = 4.91$; $p < .05$). Bu bulgu, deney grubunun genel olarak yazmaya ilişkin öz düzenleme açısından kontrol grubuna kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre uygulanan eğitim programının yazmaya ilişkin öz düzenleme üzerinde deney grubunda anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Grup ile ölçümlerin ortak etkisi incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçümxgrup}$ = 6.46; p < .05). Farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış ve deney grubunun son test ölçümlerinin kontrol grubunun son test ölçümlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazmaya ilişkin öz düzenlemeyi geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun yazmaya ilişkin öz düzenleme için ölçümlerinin karşılaştırılmasının grafiksel gösterimi şekil 3.2'de verilmiştir.

Şekil 3.2. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Öz Düzenlemeye İlişkin Ölçümleri



Şekil 3.2'de deney ve kontrol gruplarının yazmaya ilişkin öz düzenlemenin ön test ve son test ölçümlerine ait ortalama puanlar gösterilmektedir. Ön test aşamasında her iki grubun başlangıç düzeyleri oldukça benzerdir. Bu durum, her iki grubun başlangıçta benzer bir seviyede olduğunu göstermektedir. Son test ölçümlerine bakıldığında, her iki grupta da yazmaya ilişkin öz düzenleme puanlarında bir artış gözlemlenmiştir; ancak deney grubundaki artış, kontrol grubuna kıyasla daha belirgin bir şekilde yüksektir. Bu sonuç, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazmaya ilişkin öz düzenlemeyi geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

Yazmaya ilişkin öz düzenleme için FANOVA sonuçlarının incelenmesinin ardından, yazma becerisine yönelik FANOVA analizine geçilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3.5'da sunulmuştur.

Tablo 3.5. Yazma Becerisi İçin Ölçüm ve Grupların Karşılaştırılması

Değişken	Ölçüm	Grup	$\bar{X}$	SD	$F_{ölçüm}$	$F_{öxg}$	F_g	*Fark*
Yazma becerisi	Ön test (1)	Deney (D)	2.00	0.44	57.00*	19.95*	4.42*	2 > 1 D > K D2 > D1;K1;K2
		Kontrol (K)	1.83	0.62				
	Son test (2)	Deney (D)	2.30	0.46				
		Kontrol (K)	1.91	0.60				

* $p < .05$

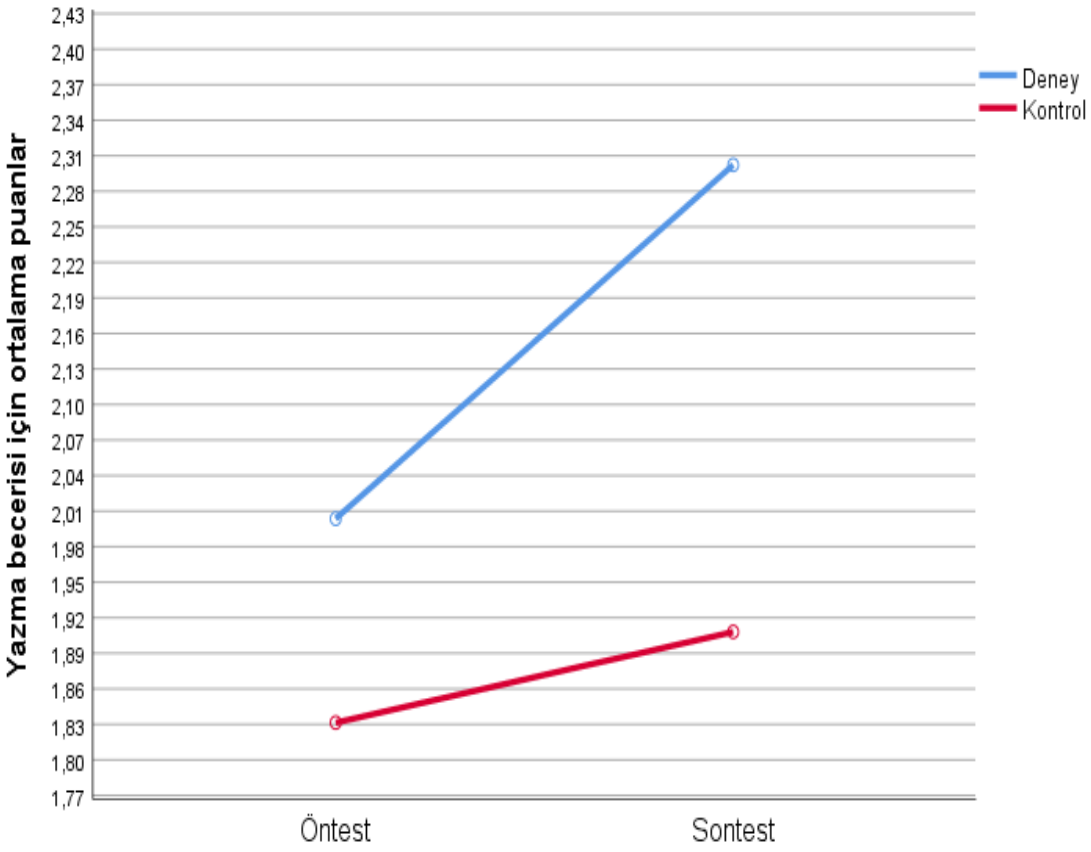
Tablo 3.5 incelendiğinde, yazma becerisi ölçüm zamanlarının (ön test, son test) gruplardan bağımsız olarak istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir ($F_{ölçüm} = 57.00$; $p < .05$). Bu anlamlı farkın hangi ölçüm zamanlarından kaynaklandığını belirlemek için Bonferroni testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre, deney grubunda son test ölçümlerindeki puanların, ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazma becerisini artırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Ölçüm zamanları dikkate alınmaksızın grupların (deney ve kontrol) yazmaya ilişkin öz düzenleme puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir ($F_{grup} = 4.42$; $p < .05$). Bu bulgu, deney grubunun genel olarak yazma becerisi açısından kontrol grubuna kıyasla daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre uygulanan eğitim programının yazma becerisi üzerinde deney grubunda anlamlı bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Grup ile ölçümlerin ortak etkisi incelendiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($F_{ölçümxgrup} = 19.95$; $p < .05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi yapılmış ve deney grubunun son test ölçümlerinin kontrol grubunun son test ölçümlerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol

grubunun yazma becerisi için ölçümlerinin karşılaştırılmasının grafiksel gösterimi şekil 3.3'te verilmiştir.

Şekil 3.3. Deney ve Kontrol Grubunun Yazma Becerisine İlişkin Ölçümleri



Şekil 3.3'te deney ve kontrol gruplarının yazma becerisine ilişkin ön test ve son test ölçümlerine ait ortalama puanlar gösterilmektedir. Ön test aşamasında her iki grubun başlangıç düzeyleri oldukça benzerdir. Bu durum, her iki grubun başlangıçta benzer bir seviyede olduğunu göstermektedir. Son test ölçümlerine bakıldığında, her iki grupta da yazma becerisi puanlarında bir artış gözlemlenmiştir; ancak deney grubundaki artış, kontrol grubuna kıyasla daha belirgin bir şekilde yüksektir. Bu sonuç, uygulanan eğitim programının deney grubunda yazma becerisini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir.

3.2. NİTEL VERİLERDEN ELDE EDİLEN BULGULAR

Tablo 3.6. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Tema	Kategori	Kodlar	Örnek Katılımcı İfadeleri	Katılımcılar
Yazma Becerisinde Gelişim	Geri Bildirimlerin Etkisi	-Hataya ilişkin farkındalık -Planlı yazma -Yazım kurallarına dikkat etme -Tekrardan kaçınma -Yazmanın keyifli yönünü fark etme	"Yararlı oldu, daha az hata yapmaya başladım." (Ö1) "Hatalarımı düzelttim." (Ö4) "Planlama yapmayı öğrendim." (Ö6) "Yazmanın keyifli olabileceğini gördüm." (Ö1) "Daha az yazım yanlışı yapıyorum" (Ö2)	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7
	Yazma Sürecinde Farkındalık	-Yazma sürecini tasarlama -Dikkatli yazma -Farklı bakış açıları geliştirme	"Birden fazla konuyu organize edebiliyorum." (Ö1) "Uyarılara dikkat etmeye başladım." (Ö3)	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö5
Yazma Motivasyonu	İçsel Motivasyon	-Yazma isteği -Keyif alma -Öz güven -Yazmaya karşı olumlu tutum	"Yazarken keyif alıyorum." (Ö1) "Yazı yazmayı sevmeye başladım." (Ö4) "Kendime inancım arttı." (Ö4) "Yazmaktan korkmuyorum ve yazı yazmaktan keyif alıyorum." (Ö7)	Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö2
	Dışsal Motivasyon	-Öğretmen dönütüyle motive olma -Eksiklerini fark etme -Başarı hissi	"Eksiklerimi görmek motivasyonumu arttırıyor." (Ö1) "Yanlışlarımı fark etmemi sağladı." (Ö5)	Ö1, Ö2, Ö5, Ö3
Öz Düzenleme	Yazma Sürecini Yönetme	-Plan yapma -Hata düzeltme stratejileri -Yazma sürecini kontrol etme -Kendini yeterli hissetme	"Daha planlı yazıyorum." (Ö5) "Yazma sürecini daha iyi yönetebiliyorum." (Ö2) "Daha iyi plan yapıyorum." (Ö6) "Kendimi yetersiz hissederken şimdi daha yeterli görüyorum." (Ö5)	Ö2, Ö5, Ö6

Uygulamaya ilişkin görüşleri alınan öğrencilerin özellikle geri bildirim sürecinde yazma becerilerinin geliştiğini ifade ettikleri görülmektedir. "Hata farkındalığı", "planlı yazma" ve "yazım kurallarına dikkat" kodları öne çıkmıştır. Örneğin, Ö1 öğrencisi

“Yararlı oldu, daha az hata yapmaya başladım.” Ö6 öğrencisi “Planlama yapmayı öğrendim.” şeklindeki ifadeleriyle yazma sürecindeki olumlu değişimlere vurgu yapmışlardır. Ayrıca öğrencilerin yazmaya ilişkin farkındalık kazanma, öz yeterlik ve motivasyonları üzerinde olumlu değişimler yaşandığı anlaşılmaktadır. Dahası yazmanın keyifli bir süreçten oluşan yapısının olduğunun anlaşılması yazmaya karşı olumlu yaklaşım sergilediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulgular özellikle geri bildirim uygulamaları ile öğrencilerde yazmanın bilişsel ve duyuşsal gelişimi sağladığını göstermektedir.

Öğrenciler yazma motivasyonlarının değiştiğine ilişkin birtakım görüşler ifade etmiştir. “Yazma isteği”, “keyif alma” ve “kendine güven” “öğretmen dönütüyle motive olma” kodları ön plana çıkmıştır. Örneğin Ö1 öğrencisinin “Eksiklerimi görmek motivasyonumu arttırıyor.” ve Ö4 öğrencisinin “Kendime inancım arttı.” şeklindeki ifadeleri öğrencilerin hem içsel hem de dışsal yönden motivasyonlarının arttığını göstermektedir. Bir öğrencinin motivasyonunda değişim olmadığını belirtmesi (Ö3) ise bireysel farklılıkları ve sürecin dinamiği açısından dikkat çekmektedir. Elde edilen bulgular içerisinde kısmen nötr ifadeler olsa da genellikle geri bildirime dayalı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu motivasyon geliştirmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öz düzenlemeye ilişkin ifade edilen görüşlerde ise öğrenciler, yazma sürecini planlama, hatalarını düzeltme ve süreci kontrol etmeye yönelik stratejiler geliştirdikleri görülmektedir. Örneğin Ö2 öğrencisinin “Yazma sürecini daha iyi yönetebiliyorum.” ve Ö5 öğrencisinin “Daha planlı yazıyorum.” şeklindeki ifadeleri bunu doğrulamaktadır. Ayrıca bazı öğrencilerin kendilerini yazma sürecinde yeterli hissettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun da öz düzenleme becerisini etkileyen bir değişken olduğu düşünülmektedir. Elde edilen bu bulgular geri bildirime dayalı yazma uygulamalarının salt öğrencilerin yazma sürecine ilişkin teknik ve yöntemsel bilgilerini değil aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecini düzenleme ve yönetme becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir.

Nihai olarak araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular öğrencilerin yazma becerisi, motivasyonu ve öz düzenleme stratejilerini bütüncül bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymaktadır. Bulgular geri bildirime dayalı yazma çalışmalarının

öğrencilerin yazma sürecindeki teknik bilgilerinin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal becerilerini de geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı deney ve kontrol gruplarının puanları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin kurmaca metin yazma becerileri ve öz-düzenleme yeterliklerinde kontrol grubuna göre anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ancak yazma motivasyonu açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Nitel veriler ise yazma sürecine dayalı bu uygulamaların, öğrencilerin yazma becerilerini bütüncül bir biçimde geliştirmeye katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

- Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı okulun deney ve kontrol grupları arasında metin yazma becerilerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu araştırmada elde edilen bulgular, uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin yazma becerilerini artırdığını, ancak deney grubunda gözlenen artışın kontrol grubuna kıyasla daha yüksek ve anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum, yazma sürecine sistematik ve yapılandırılmış dönütlerin dâhil edilmesinin öğrencilerin yazma performanslarını geliştirmede etkili bir öğretim yaklaşımı olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, dönüt temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma sürecine yönelik farkındalıklarını artırarak yazılı anlatım becerilerinin gelişimini desteklediğini vurgulayan önceki araştırmalarla örtüşmektedir. Geri bildiriminin öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu yönde bir değişim sağladığı araştırmacılar tarafından kabul edilmektedir (Hattie ve Timperley, 2007; Torrance ve Pryor, 1998). Öğrenciler, geri bildirim sayesinde eksiklerini görmekte ve kendilerini geliştirmektedirler (Beach ve Friederich, 2006). Yazma ürünlerinin daha iyi seviyeye yükselmesinde geri bildirimin etkili olduğu görülmektedir (Brookhart, 2008). Bu alanda yapılan çalışmalar da söz konusu önermeleri destekleyici niteliktedir. Geri bildirim yönteminin uygulandığı deney grubunun, hiç müdahalede bulunulmayan kontrol grubuna göre yazı yazma becerilerinin olumlu yönde etkilendiği tespit edilmiştir (Serpen ve Üstten, 2023). Geri bildiriminin öğrencilerin derse yönelik akademik başarılarını artırdığı araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir (Hattie ve Timperley, 2007; Kaya ve diğerleri, 2020; Sadler, 1989; Serpen ve

Üstten, 2023; Torrance ve Pryor, 1998). Alanyazın incelendiğinde bu sonuçlara benzerlik gösteren çalışmaların olduğu görülmektedir.

Yapılan araştırmalar, geri bildirimin yazma becerilerine etkisi konusunda mevcut araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

- Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı okulun deney ve kontrol grupları arasında yazma motivasyonuna ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu araştırmada, uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı okulda yer alan deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın oluşmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu, dönüt temelli yazma uygulamalarının her zaman doğrudan motivasyonel bir artış sağlamayabileceğini; özellikle uygulamanın süresi, dönütün niteliği ve öğrencilerin başlangıçtaki motivasyon düzeyleri gibi değişkenlerin motivasyon üzerindeki etkiyi sınırlayabileceğini düşündürmektedir. Literatürde de dönütün daha çok bilişsel ve performans odaklı kazanımları desteklediği, motivasyon üzerindeki etkisinin ise bağlamsal koşullara bağlı olarak değişkenlik gösterebildiği vurgulanmaktadır. Örneğin, Özalp (2022) öğretmen dönütlerinin öğrencilerin yazma sürecine katılımını artırdığı, Erbilen (2021), akran dönütü ve öğretmen dönütü içeren uygulamaların yazma tutumlarında anlamlı iyileşmeler sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Hataları gösterme amacıyla değil, gelişimi desteklemeye odaklanan dönütlerin öğrencilerin özyeterlik algısının güçlenmesini sağlayıp motivasyonu arttırdığını bulgulanmıştır (Hyland, 2019). Araştırmanın sonuçları ayrıca yazma sürecinde öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesiyle motivasyon arasındaki yakın ilişkiyi desteklemektedir. Zimmerman ve Kitsantas (2014), öz düzenleyici strateji kullanımının öğrencilerin yazma motivasyonunu artırdığını raporlamıştır. Erbilen (2021), dönüt uygulamalarının öğrencilerin yazma motivasyonunu artırdığını ve özellikle yazma öncesi dönütlerin öğrencilerin özgüvenlerini güçlendirdiğini bulmuştur. Özalp (2022) ise öğretmen dönütlerinin öğrencilerin yazma sürecine yönelik tutumlarını geliştirdiğini ve dönüt alan öğrencilerin yazma görevlerine daha yüksek isteklilik gösterdiklerini raporlamıştır. Zimmerman ve

Kitsantas (2014), dönütün öğrencilerin hedef belirleme, strateji seçimi ve ilerlemeyi izleme süreçlerini desteklediğini; bu süreçlerin ise öğrencilerin akademik motivasyonlarını sürdürülebilir kıldığını sonucuna ulaşmıştır.

Literatür taraması geri bildirimin yazma motivasyonunu arttırdığı yönünde olsa da yaptığımız araştırmanın sonucunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Araştırmada, dönüt eksenli yazma uygulamasının gerçekleştirildiği deney grubu ile geleneksel yazma öğretimi yapılan kontrol grubunun yazma motivasyonuna ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda, deney grubu öğrencilerinin son test puanlarının kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum, dönüt eksenli yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırmada etkili olmadığını göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

- Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı okulun deney ve kontrol grupları arasında öz düzenlemelerine ilişkin ön test-son test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

Bu araştırmada, uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının uygulandığı okulda deney ve kontrol gruplarının öz düzenlemeye ilişkin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, yazma sürecine entegre edilen yapılandırılmış ve geliştirici dönütlerin öğrencilerin hedef belirleme, kendi öğrenme süreçlerini izleme ve yazma ürünlerini düzenleme gibi öz düzenleme becerilerini desteklediğini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, dönüt temelli öğretim uygulamalarının öz düzenleyici öğrenme süreçlerini güçlendirdiğini vurgulayan önceki araştırmalarla örtüşmektedir nitekim literatürdeki çalışmalar da bu sonucu desteklemektedir. Dönütün, öğrencilerin yazma sürecinde güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine, hatalarını düzeltmelerine ve bir sonraki performanslarını geliştirmelerine olanak sağlayarak öz düzenlemeyi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır (Butler ve Winne, 1995; Panadero ve Alonso-Tapia, 2013). Andrade ve Brookhart (2020), yapılandırılmış ve anlık dönütlerin öğrencilerin öz değerlendirme ve hedef belirleme süreçlerini güçlendirdiğini raporlamaktadır. Benzer şekilde, Türkçe eğitimi bağlamında yapılan çalışmalar da dönüt temelli yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma motivasyonu ve öz düzenleme

düzeylerinde artışa yol açtığını göstermektedir (Demir 2021). Hattie ve Timperley (2007), geri bildirim ile öğrencilerin hedefleriyle mevcut performansı arasındaki farkı bulmalarını, bu farkı giderecek stratejiler geliştirmelerini ve kendi öğrenmelerini kontrol altına almalarını sağlayarak öz düzenlemelerini güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Nicol ve Macfarlane-Dick (2006) etkili geri bildirimin yalnızca hatayı düzeltmeye yönelik değil, öğrencinin kendi ilerlemesini izleme ve öz değerlendirme yapma kapasitesini arttırdığını raporlamıştır. Hattie ve Timperley (2007) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı bir meta-analiz, geri bildirimin akademik başarı ve öz düzenleme üzerinde güçlü ve pozitif bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Daha güncel bir meta-analiz çalışması olan Wisniewski, Zierer ve Hattie (2020) de, geri bildirimin özellikle süreç (process) ve öz düzenleme (self-regulation) düzeyinde sunulduğunda öğrencilerin performansını anlamlı biçimde artırdığını raporlamıştır. Panadero ve Alonso-Tapia (2013), geri bildirim süreçlerinin öz değerlendirme becerilerini güçlendirdiğini ve öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşma stratejilerini geliştirdiğini bulgulamıştır. Cho ve MacArthur (2010) ise yazma eğitiminde öğretmen ve akran dönütlerinin öğrenci metinlerindeki kaliteyi artırdığına, ayrıca öz düzenleme stratejilerinin daha bilinçli kullanılmalarına katkı sağladığını belirtmiştir.

Andrade ve Brookhart (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ise yapılandırılmış geri bildirim uygulamalarının, öğrencilerin öz değerlendirme, hedef belirleme ve öz izleme becerilerini anlamlı biçimde geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Demir (2021), ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yürüttükleri deneysel araştırmada, süreç odaklı geri bildirimin öğrencilerin öz düzenleme stratejilerini ve yazılı anlatım başarılarını anlamlı biçimde yükselttiğini belirtmiştir. Yapılan araştırmalar, geri bildirimin öz düzenlemeye etkisi konusunda mevcut araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

- Deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrası derste yapılan etkinliklere yönelik görüşleri nelerdir?

Uygulamaya ilişkin görüşleri alınan öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, yazmaya ilişkin farkındalık kazanma, öz yeterlik ve motivasyonları üzerinde olumlu değişimler yaşandığı tespit edilmiştir. Özellikle geri bildirime dayalı yazma

uygulamalarının salt öğrencilerin yazma sürecine ilişkin teknik ve yöntemsel bilgilerini değil aynı zamanda öğrencilerin yazma sürecini düzenleme ve yönetme becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Nihai olarak araştırmanın nitel verilerinden elde edilen bulgular öğrencilerin yazma becerisi, motivasyonu ve öz düzenleme stratejilerini bütüncül bir şekilde geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak araştırmada uygulanan programın öğrencilerin kurmaca metin yazma becerileri ile öz düzenleme yeterliklerinde anlamlı değişiklikler tespit edilirken yazma motivasyonlarında anlamlı bir değişim görülmemiştir. Motivasyona ilişkin bulguların sınırlı düzeyde kalması ise uygulama dönüt eksenli yazma çalışmalarının motivasyonu artırmada tek başına yeterli olmayabileceğini göstermiş; yazma öğretiminde motivasyonun çok boyutlu ve uzun süreli uygulamalarla desteklenmesi gerektiğine işaret etmiştir. Öz düzenleme becerilerinde gözlenen gelişim ise dönütün öğrencileri öğretmene bağımlı pasif alıcılar olmaktan çıkararak kendi öğrenme süreçlerini yöneten bireyler hâline getirebileceğini ortaya koymuştur.

Öneriler

Bu araştırmada, uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmalarının 7.sınıf öğrencilerinin yazma becerisi, motivasyonu ve öz düzenlemesi üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu doğrultuda yazma süreçlerini desteklemek ve geliştirmek amacıyla hem eğitimciler hem de araştırmacılar için çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıdaki gibidir:

1- Bu çalışmada12 hafta ile sınırlı tutulmuştur. Yapılacak çalışmalar daha uzun bir zaman dilimine yayılabilir.

2- Dönüt uygulamalarının etkisinin öğretmen değişkenine bağlı olup olmadığını incelemek amacıyla, farklı öğretmenler tarafından uygulanan dönüt süreçlerinin karşılaştırıldığı çoklu uygulayıcı çalışmaların yürütülmesi önerilebilir.

3- Yazma sürecine yönelik dönüt uygulamalarının etkisini daha nesnel biçimde değerlendirebilmek amacıyla çok kaynaklı veri toplama yaklaşımlarının benimsenmesi önerilebilir.

4- Öğrencilerin yazma becerisi, motivasyonları ve öz düzenleme yetkinlikleri arttırmak için anne ve babaların görüşlerine başvurulabilir.

5- Bu çalışmada yazma motivasyonunda anlamlı bir farklılık oluşmamıştır bu nedenle motivasyonu arttırmak için deneysel çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akın, A.ve R. Abacı (2011). *Biliş Ötesi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Akkaya, N. ve F. S. Kırmızı (2010). Relationship between attitudes to reading and time allotted to writing in primary education. *Procedia-social and behavioral sciences*, 2(2), 4742-4746.

Aktaş, Ş. ve O. Gündüz (2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım: Kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akyol, H. (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (4), 1690-1700.

Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31*(3), 793-815.

Akyol, H. (2011). *Türkçe Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2014). *Türkçe Öğretim Yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Alonso-Tapia, J., D. M. Abello ve E. Panadero (2020). Regulating emotions and learning motivation in higher education students.

Andrade, H. L. ve S. M. Brookhart (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in education: principles, policy ve practice*, 27(4), 350-372.

Arıcı, A. (2008). Okumayı hayır istemiyoruz? Üniversite geçişleri ile görüşmeler/Neden okumayı sevmiyoruz? Lisans öğrencileriyle röportajlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 91-100.

Arıcı, A. F. ve S. Ungan (2017). Yazılı Anlatım el Kitabı. Ankara: *Pegem Atıf İndeksi*, 1-223.

Arslan, M., ve Şahin, A. (2020). Süreç-tür yaklaşımının yazma becerisine etkisi. *Türkçe Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(2), 45-62

Atalı, A. (2008). Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde konuşma ve yazma görevlerinde yapıcı geri bildirimin kullanımı. *Gazi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı*.

Aydın, A. (2005). Sınıf Yönetimi. Tekağaç Eylül Yayınları

Ayyıldız, M., Ü. Bozkurt ve S. Canlı (2006). Okuma Kültürü Üzerine Bir Araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(169).

Badger, R. ve G. White (2000). A process genre approach to teaching writing. *ELT journal*, 54(2), 153-160.

Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Gazi Üniversitesi, EBE.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. *Englewood Cliffs, NJ*, (23-28), 2.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Vol. 11). Freeman.

Barros, A., A. M. V. Simão ve L. Frisson (2022). Self-regulation of learning and conscientiousness in Portuguese and Brazilian samples. *Current Psychology*, 41(11), 7835-7842.

Barry, V. J. (2008). Using descriptive feedback in a sixth grade mathematics classroom.

Barutçu, E. (2024). *Beklenti-değer teorisi temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma motivasyonu ve yazma becerilerine etkisi*. Ankara: Pegem Akademi.

Bayat, N. (2014). Öğretmen Adaylarının Yazma Sürecine Yönelik Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 14(2), 791-815.

Bayram, Y. ve A. Erdemir (2006). A statistical evaluation on spelling level of students in the primary education in Amasya Amasya'dakiilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin'imla kurallarını kullanma düzeyleri'üzerine bir değerlendirme. *Milli Egitim*, (171).

Beach, R. ve T. Friederich (2006). Response to writing. CA MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of wiriting research.* in (p. 222-234.).

Bektaş, M. (2023). Süreç temelli yazma etkinliklerinin ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerisi, yazmaya ilişkin tutumları ve yazma hatalarına etkisi *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Gazi Üniversitesi, SBE.

Bereiter, C. ve M. Scardamalia, (1987). *The psychology of written composition.* Lawrence Erlbaum.

Bloxham, S. ve A. West (2007). Learning to write in higher education: Students' perceptions of an intervention in developing understanding of assessment criteria. *Teaching in Higher Education*, 12(1), 77-89.

Boekaerts, M. ve L. Corno (2005). Sınıfta öz düzenleme: Değerlendirme ve müdahaleye ilişkin bir bakış açısı. *Uygulamalı psikoloji*, 54 (2), 199-231.

Brookhart, S. M. (2008). Feedback that fits.

Bruning, R. ve C. Horn (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü.* Bilim ve Sanat.

Butler, DL. ve PH. Winne (1995). Geri bildirim ve öz düzenlemeli öğrenme: Teorik bir sentez. *Eğitim araştırmaları incelemesi*, 65 (3), 245-281.

Buyukozturk, B. (2022). Reproducing the gaming gender hierarchy. *Symbolic Interaction*, 45(1), 27-49.

Canan, K. O. (2014). Öğrenme sürecinde etkili yardım isteme: Bir öz düzenleme stratejisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 139-160.

Carroll, S. ve M. Swain (1993). Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations. *Studies in second language acquisition*, *15*(3), 357-386.

Cheng, Y. S. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, *35*(6), 647-656.

Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13(4), 313–335.

Cho, K. ve C. MacArthur (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and instruction*, 20(4), 328-338.

Coşkun, E. (2005). İlköğretim öğrencilerine yazma becerisinin kazandırılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 123–138.

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

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches. Thousand Oaks*, CA: Sage.

Creswell, J. W. ve V. L. Plano Clark (2015). Karma yöntem araştırmaları: tasarımı ve yürütülmesi. Y. Dede, S.B. Demir (çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. ve V. L. Plano Clark (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research.* CA: Sage.

Cüceloğlu, D. (2004). *İnsan ve Davranışı: Psikolojinin Temel Kavramları.* İstanbul: Remzi Kitabevi

Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. *Yazma eğitimi içinde,* 127-146.

Çeçen, M. ve B. Doğan (2014). Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan okuma kültürü teması metinlerinin metinler arasılık bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 122-134.

Çelen, B. (2010). Sanal ortamda doğrulayıcı geribildirim motivasyona, akademik başarı ve kalıcı sonuçlar etkisi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Marmara Üniversitesi, SBE.

Çimen, O. (2017). Öğretmen adaylarına uygulanan geri bildirim modelinin motivasyon ve yansıtıcı düşünme eğilimlerine etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, SBE.

Demir, F. (2021). Türkçe eğitimi öğrencilerinde yazma motivasyonu ve yazma başarısı ilişkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 46(205), 101–120.

Demir, S. (2020). Yazma stratejisi öğretiminin lise öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi,* 49(226), 215-238.

Demir, T. (2020). Yazma becerisinin geliştirilmesinde süreç temelli öğretim yaklaşımlarının etkisi. *Eğitim ve Bilim,* 45(203), 145-162.

Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Deniz, H. (2020). Yazma motivasyonu ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 35(1), 25–37.

Deniz, H. ve S. Demir (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593-616.

Deniz, H. ve S. Demir (2024). Yazma Öz Düzenleme Yetkinliği Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 22(1), 536-560.

Dickinson, L. (1995). Özerklik ve motivasyon üzerine bir literatür taraması. *Sistem*, 23 (2), 165-174.

Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geribildirimlerin (feedback) öğrenmeye etkisi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 15(2), 71-79.

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge University Press.

Duman, B. (2021). *Öz düzenleme. Eğitimde öz.* (p. 49-73) E. Yılmaz ve B. Duman (Ed.). İstanbul: Kriter Yayınevi.

Eccles, JS. ve A. Wigfield, (2002). Motivasyonel inançlar, değerler ve hedefler. *Psikolojinin yıllık incelemesi*, 53 (1), 109-132.

Ekinci Çelikpazu, E. (2006). Erzurum merkez ilçe ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerine bir araştırma. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Atatürk Üniversitesi, SBE.

Eraz, G. ve C. Öksüz (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin uyguladıkları geribildirimlerin etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 105-119.

Erbilen, M. (2017). Yazma öncesi etkinliklerinin yazma motivasyonuna ve yazma başarısına etkisi. *Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 45–62.

Erbilen, M. ve M. Temizkan (2021). Yazma Öncesi Etkinliklerinin Yazma Motivasyonuna Ve Yazma Başarısına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(48), 170-201.

Erdoğan, Ö. (2012). Süreç temelli yaratıcı yazma uygulamalarının yazılı anlatım becerisine ve yazmaya ilişkin tutuma etkisi. (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi, SBE.

Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.

Falchikov, N. (1986). Product comparisons and process benefits of collaborative peer group and self assessments. *Assessment and evaluation in higher education*, 11(2), 146-166.

Ferris, D. (2002). Treatment of error in second language student writing. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Ferris, D. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press..

Ferris, D. R. (1995). Student reactions to teacher response in multiple-draft composition classrooms. *TESOL quarterly*, 29(1), 33-53.

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

Geçici, T. (2022). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında yazma etkinlikleri. *Dil Eğitimi Dergisi,* 7(1), 101-120.

Göçen, G. (2019). Yaratıcı yazma etkinliklerinin ilkokul öğrencilerinin yaratıcı yazma başarısı, yazma tutumu ve motivasyonu üzerindeki etkisi. *Dil ve Dilbilim Çalışmaları Dergisi*, 15 (3), 1032-1044.

Göçen, G. (2019). *Yazdıkça Yazıyorum.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Göçer, A. (2010). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi Niğde Üniversitesi Örneği. *Kastamonu Education Journal*, 18(1), 271-290.

Göçer, A. (2011). Yazma çalışmalarını değerlendirme. *Yazma eğitimi içinde,* 195-237

Göçer, A. (2016). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Gök, A. G. B. ve A. G. T. Erdoğan (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(1), 233-246.

Grabe, W. ve R. B. Kaplan (1996). *Theory and practice of writing.* London: Longman

Graham, S. ve D. Perin (2007). Ergen öğrenciler için yazma eğitiminin meta-analizi. *Eğitim psikolojisi dergisi*, 99 (3), 445.

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

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

Guenette, D. (2007). Geri bildirim pedagojik olarak doğru mu?: Yazma üzerine geri bildirim çalışmalarında araştırma tasarımı sorunları. *İkinci dil yazma dergisi*, 16 (1), 40-53.

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.

Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2014). Tür odaklı yazma öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi,* 10(2), 45-67.

Güneş, F. ve S. Sidekli (2019). *İlkokuma yazma öğretimi.* Ankara: Eğiten Kitap.

Güzel, A. (2000). *Kompozisyon 2. ders kitapları.* İstanbul: Serhat Yayıncılık.

Güzel, İ. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma tutumları arasındaki ilişki (Muş Alparslan Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye*.

Harris, K. R., S. Graham, L. H., Mason ve B. Saddler (2002). Developing self-regulated writers. *Theory into practice*, 41(2), 110-115.

Hattie, J. ve H. Timperley (2007). Geri bildirimin gücü. *Eğitim araştırmaları incelemesi*, 77 (1), 81-112.

Heckler, A. F. ve B. D. Mikula (2016). Factors affecting learning of vector math from computer-based practice: Feedback complexity and prior knowledge. *Physical Review Physics Education Research*, 12(1), 010134.

Hidi, S. ve P. Boscolo (2006). Motivasyon ve yazma. *Yazma araştırması el kitabı*, 144 (157), 304-310.

Hidi, S., D. Berndorff ve M. Ainley (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: An intervention study. *Learning and instruction*, 12(4), 429-446.

Hoy, W. K. ve C. M. Adams (2015). *Quantitative research in education: A primer*. Sage: Publications.

Hyland, F. ve K. Hyland (2001). Hapı şekerlendirmek: Yazılı geri bildirimde övgü ve eleştiri. *İkinci dil yazma dergisi*, 10 (3), 185-212.

Hyland, K. (2003). Second language writing. Cambridge: Cambridge University Press.

Hyland, K. ve F. Hyland (2006). Feedback on second language students' writing. *Language teaching*, 39(2), 83-101.

Hyland, K. ve F. Hyland (2019). İkinci dil yazımında geri bildirimin bağlamları ve sorunları. *İkinci dil yazımında geri bildirim: Bağlamlar ve sorunlar*, 1-22.

İsrael, E. (2007). Özdüzenleme eğitimi, fen başarısı ve özyeterlilik. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi)*. Dokuz Eylul Üniversitesi, SBE.

Johnson, A. P. (2008). *Teaching reading and writing: A guidebook for tutoring and remediating students*. Bloomsbury Publishing PLC.

Jung, C. G. (2016). *Analitik psikoloji sözlüğü*. İstanbul: Pinhan Yayınları.

Karadağ, Ö. (2013). Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 197, 53-72.

Karatay, H. (2011). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme.* Murat Özbay (ed.). Yazma eğitimi. Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma yaklaşımının öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi

Karatay, H. ve A. Demirel (2023). Süreç ve tür temelli yazma eğitiminde ölçme ve değerlendirme. *Süreç ve Tür Temelli Yazma Eğitimi*, 369-396.

Kardaş, M. N. ve M. Tunagür (2021). Yazmanın Fiziksel ve Zihinsel Süreçleri. *Yazma Eğitimi* (pp.59-82), Ankara: Pegem Akademi.

Kaya, B., S. Ateş, K. Yıldırım ve T. Rasinski (2020). Geri bildirimin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin akıcı yazma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi,* 45, 201, 189-205.

Kaya, M. ve M. N. Kardaş (2019). Türkçe öğretmenleri ile Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle ilgili görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(21), 323-342.

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research,* 1(1), 1–26.

Kırbaç, M., O. Balı ve E. Macit (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 57-74.

Killen, R. (2007). *Teaching strategies for outcomes-based education*. Juta and Company Ltd.

Kurudayıoğlu, M. ve Ö. Karadağ (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarının Konu Seçimleri Açısından İncelenmesi/Examının g The Wrıtten Expressions Of Prımary School Graders As Regard To Their Choıce Of Topıcs. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *7*(13), 192-207.

Leu, D. J., C. K. Kinzer, J. Coiro ve D. W. Cammack (2004). *Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies*. In R. B. Ruddell ve N. Unrau (Eds.), Theoretical models and

processes of reading (pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.

Maden, S. (2013). Türkçe derslerinde yaratıcı yazma uygulamaları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 6(12), 373–398.

Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, (132), 56-66.

McCutchen, D. (1996). A capacity theory of writing: Working memory in composition. *Educational Psychology Review,* 8(3), 299-325.

MEB, (2006). İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: MEB

MEB, (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB, (2020). *Öğretmenler İçin El Kitabı: Geri Bildirim*, Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Merriam, S. B. (2015). *Nitel arastırma-desen ve uygulama için bir rehber [Oualitative research a guide to desing and inplementation,* S. Turan (çev.). Ankara: Nobel Yayınları.

Miles, M, B. ve A. M. SHuberman (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook.* (2 nd ed). Thoudsand Oaks, CA: Sage

Miller, R. K. ve S. S. Webb (1992). *Motives for writing.* London: Mayfield Publishing Company.

Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). 2005 *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü

Mutch, A. (2003). Exploring the practice of feedback to students. *Active learning in higher education*, 4(1), 24-38.

Müldür, M. ve A. Yalçın (2019). Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi. *Ilkogretim Online*, 18(4).

Nabhan, S. (2019). Bringing multiliteracies into process writing approach in ELT classroom: Implementation and reflection. *Journal of English Education, Literature and Culture*, 4(2), 156-170.

Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.

Nelson, M. M. ve C. D. Schunn (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional science*, 37(4), 375-401.

Nicol, DJ. ve D. Macfarlane-Dick (2006). Biçimlendirici değerlendirme ve öz-düzenlemeli öğrenme: İyi geri bildirim uygulamasının bir modeli ve yedi ilkesi. *Yükseköğretimde çalışmalar*, 31 (2), 199-218.

Nilson, L. B. (2003). Improving student peer feedback. *College teaching*, 51(1), 34-38.

Noroozizadeh, S. (2009). Indirect feedback: A plausible suggestion for overcoming error occurrence in L2 writing. *Journal of Asia TEFL*, 6(4).

Okur, A., T. Demirtaş ve F. Keskin (2013). Yazma Eğitiminde En Son Uygulamalar Üzerine Bir Model İncelemesi: Avustralya Ana Dili Öğretim Programı Portfolyosu. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty*, 32(1).

Onan, B. ve E. Tiryaki (2012). Türkçede Örtülü Anlam Oluşturan Unsurlar ve Ana Dili Öğretimindeki İşlevleri/Türkçede Örtülü Anlam Oluşturan Faktörler ve Ana Dili Öğretimindeki İşlevleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 223-240.

Oral, G. (2014). *Yine Yazı Yazıyoruz.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Orrell, J. (2006). Feedback on learning achievement: rhetoric and reality. *Teaching in Higher Education*, 11(4), 441-456.

Özalp, M. T. ve S. Kaymakcı (2022). Türkiye'de eğitim bilimleri alanında geri bildirim üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin analizi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 468-483.

Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. İstanbul: Öncü Kitap.

Özbay, M. ve T. Daşöz (2016). Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme ve Yazma Eğitimi. *Journal Of Turkish Research Institute*, (56), 1441-1458.

Özcan, S. K. ve A. Çevik (2025). Yabancılara Türkçe öğretiminde kuantum yazma tekniğinin yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19(51), 67–91.

Özcan, S. T. (2014). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi. (Master's thesis, Sakarya Universitesi (Turkey).

Özdemir, B. (2014). Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi. *(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Gazi Üniversitesi, EBE.

Özdemir, E. D. (2019). *Türkçe öğretiminde yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Özdemir, NH. ve İ. Erdem (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma çalışmalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 101-125.

Özdemir, S. (2019). Süreç-tür yaklaşımının lise öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi,* 5(2), 134-150.

Özgüven, İ. E. (2000). *Psikolojik Testler,* Ankara: PDREM Yayınları.

Öztürk, E. (2007). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Pajares, F. (2003). Öz yeterlilik inançları, motivasyon ve yazmada başarı: Literatür taraması. *Okuma ve Yazma Dergisi*, *19* (2), 139-158.

Pajares, F., ve Johnson, M. J. (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. Research in the Teaching of English, 28(3), 313–331.

Panadero, E. ve J. Alonso-Tapia (2013). Öz değerlendirme: teorik ve pratik çağrışımları, ne zaman gerçekleşir, nasıl edinilir ve öğrencilerimizde geliştirmek için neler yapılmalıdır. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5408091/ (Erişim Tarihi: 10.09.2025).

Panadero, E., J. Alonso-Tapia ve JA. Huertas (2014). Değerlendirme listeleri ve öz değerlendirme senaryoları: üniversitenin birinci sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeleri ve performansları üzerindeki etkiler/Rübrikler ve otomatik değerlendirme kuralları: otomatik düzenleme ve ilk yıl üniversite öğrencilerinin öğrenimi üzerindeki etkiler. *Eğitim ve Gelişim Çalışmaları Dergisi*, 37 (1), 149-183.

Pintrich, PR (2000). Çoklu hedefler, çoklu yollar: Öğrenme ve başarıda hedef yöneliminin rolü. *Eğitim psikolojisi dergisi*, 92 (3), 544.

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1), 4-13.

Rezaei, AR. (2011). IAT'nin geçerliliği ve güvenilirliği: Cinsiyet ve etnik kalıpları ölçmek. *İnsan davranışında bilgisayarlar*, 27 (5), 1937-1941.

Ryan, R. M. ve E. L. Deci (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, *18*(2), 119-144.

Schader, C., L. Baumgart vd. (2016). Using the Sustainability Monitoring and Assessment Routine (SMART) for the systematic analysis of trade-offs and synergies between sustainability dimensions and themes at farm level. *Sustainability*, 8(3), 274.

Schunk, D. H. (2003). Self-efficacy for reading and writing: Influence of modeling, goal setting, and self-evaluation. *Reading veWriting Quarterly*, *19*(2), 159-172.

Schunk, DH (1991). Öz yeterlilik ve akademik motivasyon. *Eğitim psikoloğu*, 26 (3-4), 207-231.

Seow, A. (2002). Yazma süreci ve süreç yazımı. *Dil öğretiminde metodoloji: Güncel uygulamaların bir antolojisi*, 315 (320), 67.

Serpen, M. N. ve A. U. Üstten (2023). Dönüt verme uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerisine etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 69-87.

Sever, E. ve A. Memiş (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazım–noktalama becerisine ve yazma eğilimine etkisi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(9).

Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezer, N. (2021). *İletişim Kavramı ve Süreci.* N. Sezer ve S. Karadoğan Doruk (Ed.), *Etkili İletişim Becerileri* (s. 1-30). İstanbul: İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.

Strijbos, J. W., S. Narciss ve K. Dünnebier (2010). Peer feedback content and sender's competence level in academic writing revision tasks: Are they critical for feedback perceptions and efficiency?. *Learning and instruction*, 20(4), 291-303.

Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe derslerinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 169–182.

Sürekli, A. ve F. Demir (2024). Yazma motivasyonunu etkileyen faktörler ve yazma başarısına etkileri. *Türkçe Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 33–50.

Şata, M. (2020). *Nicel araştırma yaklaşımları.* E. Oğuz. (ed.). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınları.

Tabak, G. ve A. Göçer (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.

Tanrıbuyurdu, E. F. ve T. G. Yıldız (2014). Okul öncesi öz düzenleme ölçeği (OÖDÖ): Türkiye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176).

Tas, H. ve MB. Minaz (2019). Biyografi Tabanlı Değerler Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Değerine Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası İlerici Eğitim Dergisi*, 15 (2), 118-139.

Tavşanlı, F. (2019). Süreç temelli yazma modüler programının ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Uludağ Üniversitesi, EBE.

Tavşanlı, Ö. F. ve A. Kaldırım (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: Bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, *9*(1), 108-138.

Temizkan, M. (2014). Yaratıcı yazma süreci (1. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık

Temizyürek, F. ve A. Çevik (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin Zihinsel Tasarıma Dayalı Yazma Modelini Metin Oluşturma Sürecinde Kullanma Becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6* (1).

Tiryaki, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde tür temelli yazma öğretimi. *Dil Eğitimi Araştırmaları,* 1(1), 65-82.

Tok, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı/Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazım Gerekliliği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (23), 1-25.

Topal, T. (2020). Öğretmen adaylarının bakış açısından sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde gösterdikleri dönüt ve düzeltme davranışları. *OPUS International Journal of Society Researches, 16*(Eğitim ve Toplum Özel sayısı), 6150-6166.

Topping, K. (2009). Peer assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 20–27.

Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı 3/2.

Torrance, H. ve J. Pryor (1998). *Biçimlendirici değerlendirmeyi araştırmak: Sınıfta öğretme, öğrenme ve değerlendirme*. McGraw-Hill Education (Birleşik Krallık).

Troia, G. A., A. G. Harbaugh vd. (2012). Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: Effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing*, 26(1), 17-44.

Tunagür, M. ve L. Turan (2020). Üstbilişsel stratejilere dayalı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerine, tutumlarına ve üstbilişsel yazma farkındalıklarına etkisi: karma yöntem çalışması. *(Yayımlanmamış Doktora Tezi).* Atatürk Üniversitesi, EBE.

Turan, Y. ve K. Duruhan (2023). Üniversite Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin İngilizce Dersi Kapsamında Verilen Ödevlere İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(19), 30-55.

Türkben, Ö. (2021). Ortaokul öğrencilerinde yazma motivasyonu ve yazma becerileri ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 21(2), 145–160.

Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 461-472.

Ülper, H. (2008). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, SBE.

Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi,* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Weiner, B. (2006). *Sosyal motivasyon, adalet ve ahlaki duygular: Bir atıf yaklaşımı*. Psikoloji Yayınları.

Wisniewski, B., K. Zierer ve J. Hattie (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in psychology*, 10, 487662.

Yabaş, D. ve S. Altun (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(37), 201-214.

Yaylı, D. (2018). *Tür odaklı yazma öğretimi: Kavramlar ve uygulamalar*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.

Yeşilyaprak, E. (2004). Pedogojik motivasyon: Eğitici-öğrenci iletişimi. (*Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).* Gazi Üniversitesi, EBE.

Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Anı Yayıncılık.

Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldız, E. (2021). İşbirlikli hikâye ve çizgi roman yazma çalışmalarının öğretmen adaylarının akademik başarılarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 32-49.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları/Türkçede okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi yöntemleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.

Yılmaz, R. (2017). Tersine çevrilmiş sınıfta e-öğrenmeye hazır olmanın öğrenci memnuniyeti ve motivasyonu üzerindeki rolünün araştırılması. *İnsan davranışında bilgisayarlar*, 70, 251-260.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.

Zimmerman, B. J. (2013). Bilişsel modellemeden öz düzenlemeye: Sosyal bilişsel bir kariyer yolu. *Eğitim psikoloğu*, 48 (3), 135-147.

Zimmerman, B. J. ve A. Kitsantas (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2), 145-155.

Zülfikar, H. (2022). İçerik Çözümlenmesi. Sosyal Bilimler Ansiklopedisi. TÜBİTAK. https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ ansiklopedi/ içerik_cözumlemesi. (Erişim Tarihi: 10.09.2024).

EKLER

EK-1.

Milli Eğitim Vakfı Fatih Ortaokulu Müdürlüğüne

Başvuru No: MEB.TT.2024.010861

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: BELKIS MİRHANOĞULLARI

Araştırmanın Adı: Uygulama Dönüt Uygulama Eksenli Yazma Çalışmalarının 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerine, Motivasyonlarına ve Öz Düzenlemelerine Etkisi

Araştırmanın
Niteliği: Yüksek
Lisans Tezi
Araştırmanın
Örneklem /
Çalışma Grubu:
Öğrenci

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: Milli
Eğitim Vakfı Fatih Ortaokulu Uygulama
Yapılacak Birim: Ortaokul
Uygulama Yapılacak İl: MUŞ

Veri Toplama Aracının Başlığı: YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ, YAZMA
ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi:
16.12.2024
Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 16.12.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı “Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)” göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni MUŞ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından “Araştırma Uygulama İzni” belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

EK-2.
ÖLÇEK KULLANIM İZNİ

Gmail BELKIS MİRHANOĞULLARI

ÖLÇEK KULLANIMI
6 ileti

BELKIS MİRHANOĞULLARI 2 Ara 2024 Pzt 15:43
Alıcı:

Sayın hocam merhabalar,
Ben Belkıs MİRHANOĞULLARI,Türkçe Ana Bilim Dalında yüksek lisans yapmaktayım.
Araştırmamızda Sezgin DEMİR ile birlikte geliştirmiş olduğunuz " Yazma Öz Düzenleme Ölçeği " ile "Yazma Motivasyonu" ölçeklerini kullanmak için izninizi rica ediyorum.
Çok teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

Hacer Deniz 5 Ara 2024 Per 17:47
Alıcı: BELKIS MİRHANOĞULLARI

Sayın Hocam Merhaba,
Araştırmanızda tarafımızdan geliştirilmiş olan " Yazma Öz Düzenleme" ile "Yazma Motivasyonu" ölçeklerini kullanabilirsiniz. Ölçekler ve ölçeklere ait bilgiler ektedir. Araştırmanız yayınlandıktan sonra bizimle paylaşırsanız sevinirim. İyi çalışmalar dilerim. Sağlıkla kalın..
Saygılarımla,
Bilgi
[Alıntılanan metin gizlendi]
4. YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ.docx, 6. YAZMA ÖZ DÜZENLEME ÖLÇEĞİ .docx

EK-3.
YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ[1]

Sevgili öğrenciler,

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. ***Formu doldurmada gönüllülük esastır.*** Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

*"Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen **yeni bir metin yazdığınız zamanları** göz önünde bulundurunuz."*	**HER ZAMAN**	**SIK SIK**	**BAZEN**	**NADİREN**	**HİÇBİR ZAMAN**
1. Yazma sonucunda metin üretecek olmam içimde coşku uyandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazmak benim işimdir.	5	4	3	2	1
3. Yeni fikirler ortaya koymak için yazarım.	5	4	3	2	1
4. Metin yazarken kendimi enerjik hissederim.	5	4	3	2	1
5. İçimdeki ilgi beni yazmaya iter.	5	4	3	2	1
6. Başarılı bir yazar olma amacı taşırım.	5	4	3	2	1
7. Yazma hedefim doğrultusunda mücadele ederim.	5	4	3	2	1
8. Yazdığım metin beni doyuma ulaştırır.	5	4	3	2	1
9. Grupla yazma sürecinde yazma coşkum arkadaşlarıma yansır.	5	4	3	2	1
10. Yazma becerilerimi geliştirmek için çabalarım.	5	4	3	2	1
11. Yazma konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. En zor yazma görevlerini başarıyla tamamlarım.	5	4	3	2	1
13. Yaratıcılığımı yazdığım metinlere yansıtırım.	5	4	3	2	1

EK-4.

YAZMA ÖZ DÜZENLEME YETKİNLİĞİ ÖLÇEĞİ[2]

Bu araştırmanın amacı, siz değerli öğrencilerin yazma öz düzenleme yetkinliklerinize ilişkin görüşlerinizin değerlendirilmesidir. Bu nedenle siz değerli öğrencilerin düşünceleri bizim için son derece önemlidir. Görüşme formuna ilişkin her maddeyi dikkatlice okuyup sadece bir seçeneği işaretlemeniz gerekmektedir. ***Formu doldurmada gönüllülük esastır.*** Vereceğiniz bilgiler sadece bilimsel amaçla kullanılacaktır. Gösterdiğiniz sabır ve özenden dolayı teşekkür ederim.

*"Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen **yeni bir metin yazdığınız zamanları** göz önünde bulundurunuz."*	**HER ZAMAN**	**SIK SIK**	**BAZEN**	**NADİREN**	**HİÇBİR ZAMAN**
1. Yaşadığım yazma sorunlarına karşı yeni yöntemler geliştiririm.	5	4	3	2	1
2. Yazma hedeflerimi belirlerken yazma becerilerimi göz önünde bulundururum.	5	4	3	2	1
3. Yazma sırasında farklı yöntemlerden/tekniklerden faydalanırım.	5	4	3	2	1
4. Yazma yöntemlerini daha etkili kullanabileceğim yollar ararım.	5	4	3	2	1
5. Yazarken duygularımın başarımı nasıl etkilediğini değerlendiririm.	5	4	3	2	1
6. Yazma hedefime/hedeflerime ulaşmamı kolaylaştıracak yöntemler belirlerim.	5	4	3	2	1
7. Hangi yazma aşamasında hangi yazma işlemlerini yapacağımı tasarlarım.	5	4	3	2	1
8. Yazma konusunda çevremin değerlendirmelerini göz önünde bulundururum.	5	4	3	2	1
9. Yazma performansımı değerlendiririm.	5	4	3	2	1
10. Yazma sürecinde yaptığım hatanın nedenini bulmaya çalışırım.	5	4	3	2	1

EK-5.

Öğrencinin Adı ve Soyadı:

	Yazılı Anlatımda Aranacak Özellikler	0	1	2	3	4
Biçim	Paragraf girişi için uygun boşluk bırakır.					
	Kâğıdın kenarlarında uygun boşluklar bırakır.					
	Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakır.					
	Düzgün ve okunaklı bir yazı kullanır.					
	Yazı giriş, gelişme ve sonuç olmak üzere en az üç paragraftan oluşur.					
Dil ve Anlatım	Yazıya koyduğu başlık konuyla ilgilidir.					
	Konuyu, mantıksal bir tutarlılık ve bütünlük içinde anlatır.					
	Paragraflar arasında uygun geçişler sağlar.					
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünceyi işler.					
	Yazının sonunda vermek istediği ana fikre/ana duyguya ulaşır.					
	Yazı metin türünün özelliklerini yansıtır.					
	Ana fikir ve duyguyu, yardımcı fikir ve duygularla destekler.					
	Alıntı, örnek ve benzetmeleri yeterli ölçüde kullanır.					
	Kullandığı alıntı, örnek ve benzetmeler içeriğe uygundur.					
	Etkileyici ve konuyu bağlayıcı bir sonuç ifadesi kullanır.					
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.					
	Cümleleri anlatım bozukluğu oluşturmayacak şekilde kurar.					
	Kelimeleri yerinde ve doğru anlamda kullanır.					
	Cümlede kelime tekrarı yapmamaya özen gösterir.					
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatır.					
Yazım ve Noktalama	Kelimeleri eksik harf/hece olmadan tam yazar.					
	Kelimeleri c/ç, s/ş, g/ğ gibi harfleri ayırt ederek doğru şekilde yazar.					
	Kelimeleri ünsüz yumuşaması/ünsüz türemesi gibi ses değişim kurallarına uygun yazar.					
	Satır sonunda kelimeleri kurallara uygun ayırır.					
	da/de bağlacının yazımını bulunma hali ekinden ayırt eder..					
	Büyük harfleri kurallara uygun şekilde kullanır					
	Noktalama işaretlerini kurallara uygun kullanır.					

0: % 0 oranında yeterli 1: % 25 oranında yeterli 2: % 50 oranında yeterli

3: % 75 oranında yeterli 4: % 100 oranında yeterli

EK-6

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Öğrencinin Adı Soyadı:

Sevgili Öğrenciler,

Uygulama dönüt uygulama eksenli yazma çalışmaları ile kurmaca metin yazma becerinizi geliştirmeyi amaçlayan bu çalışmada, süreç hakkındaki görüşleriniz merak edilmektedir. Görüşleriniz için şimdiden teşekkür ederim.

Belkıs MİRHANOĞULLARI

1. Metin yazarken size verilen geri dönütler metin yazma becerinizi etkiledi mi, ne düşünüyorsunuz?

2. Etkinlikler öncesindeki yazma beceriniz ile etkinlikler sonrasındaki yazma beceriniz arasında bir fark mı varsa sizce nelerdir?

3. Geri bildirim verilerek işlenen yazma süreci yazma motivasyonunuzu sizce nasıl etkiledi?

4.Geri bildirim verilerek işlenen yazma süreci yazma öz düzenlemenizi sizce nasıl etkiledi?

5. Uygulamada yapılan etkinlikler yazma becerisine olan bakış açınızı nasıl etkiledi?

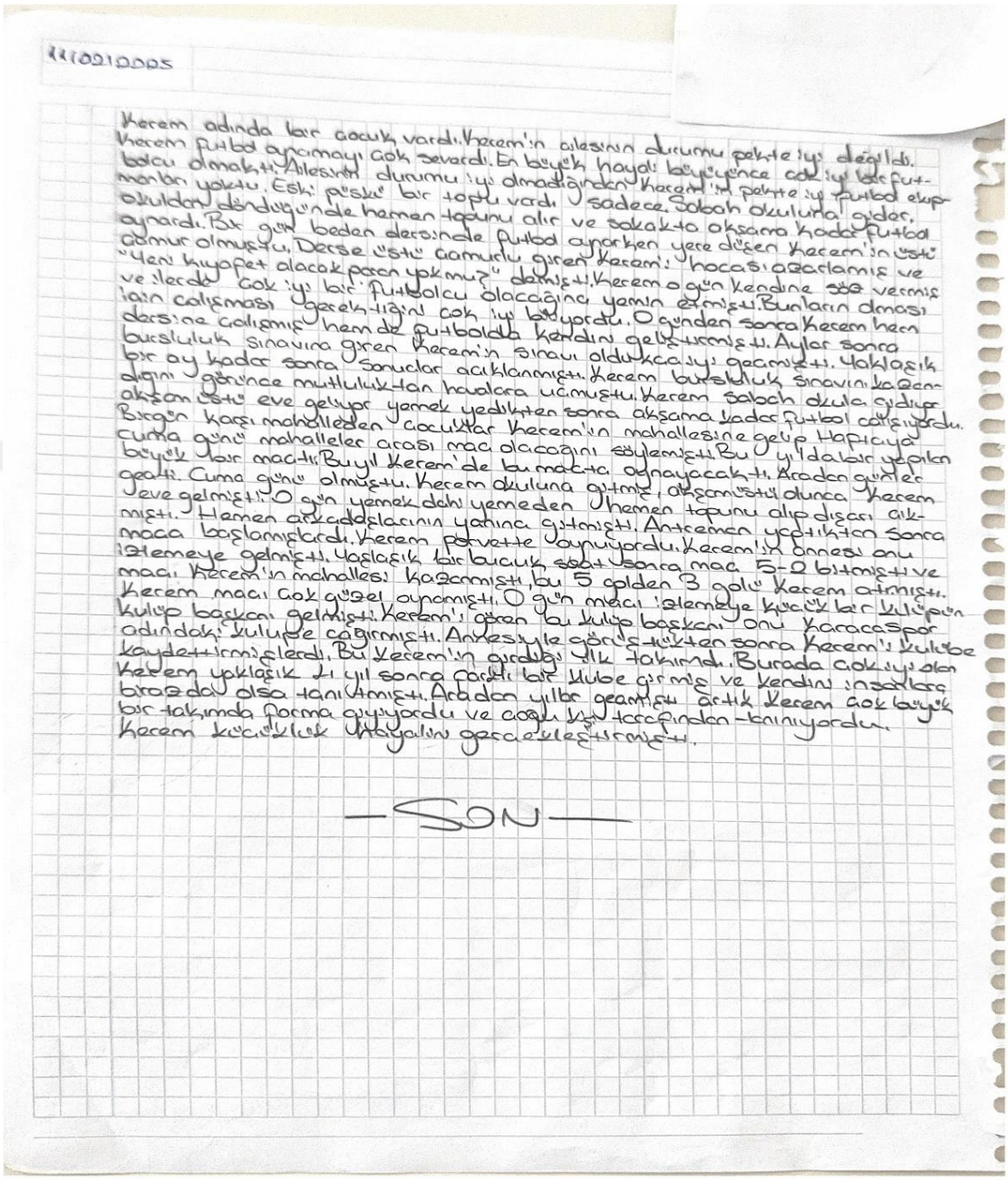
EK-7

1. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	1 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	Süreç hakkında bilgi sahibi olur. Kazanımlar hakkında bilgi sahibi olur.
Ders araç gereçleri:	
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • Ders sürecine yönelik bilgi verme.	
. **Giriş** On iki hafta sürecek olan bu çalışmanın nasıl yapılacağına dair öğrencilere bilgi verildi. Öntest sontest uygulamalarına dair bilgilendirmeler yapıldı. Öz düzenleme, yazma becerisi, motivasyon ve dönüt kavramları öğrencilere anlatıldı.	

2. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	● Yazma stratejilerini uygular. ● Yazdıklarını düzenler. ● Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. ● Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. ● Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	● Çalışma kağıdı ● Araştırmada kullanılacak ölçekler
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • Ders sürecine yönelik bilgi verme. • Ön test verileri için ölçek uygulama	
. **Giriş** İlk ders saatinde çalışma gruplarına dersin amacı açıklanır. Öğrencilere A4 kağıtları dağıtılır. Öğrencilerin kurmaca bir metin yazması istenir. Yazma işleminin sonunda kağıtlar toplanır. İkinci ders saatinde araştırmacı çalışma kağıtlarını alır ve kağıtları değerlendirme formuna göre değerlendirir.	

Ön test D.G

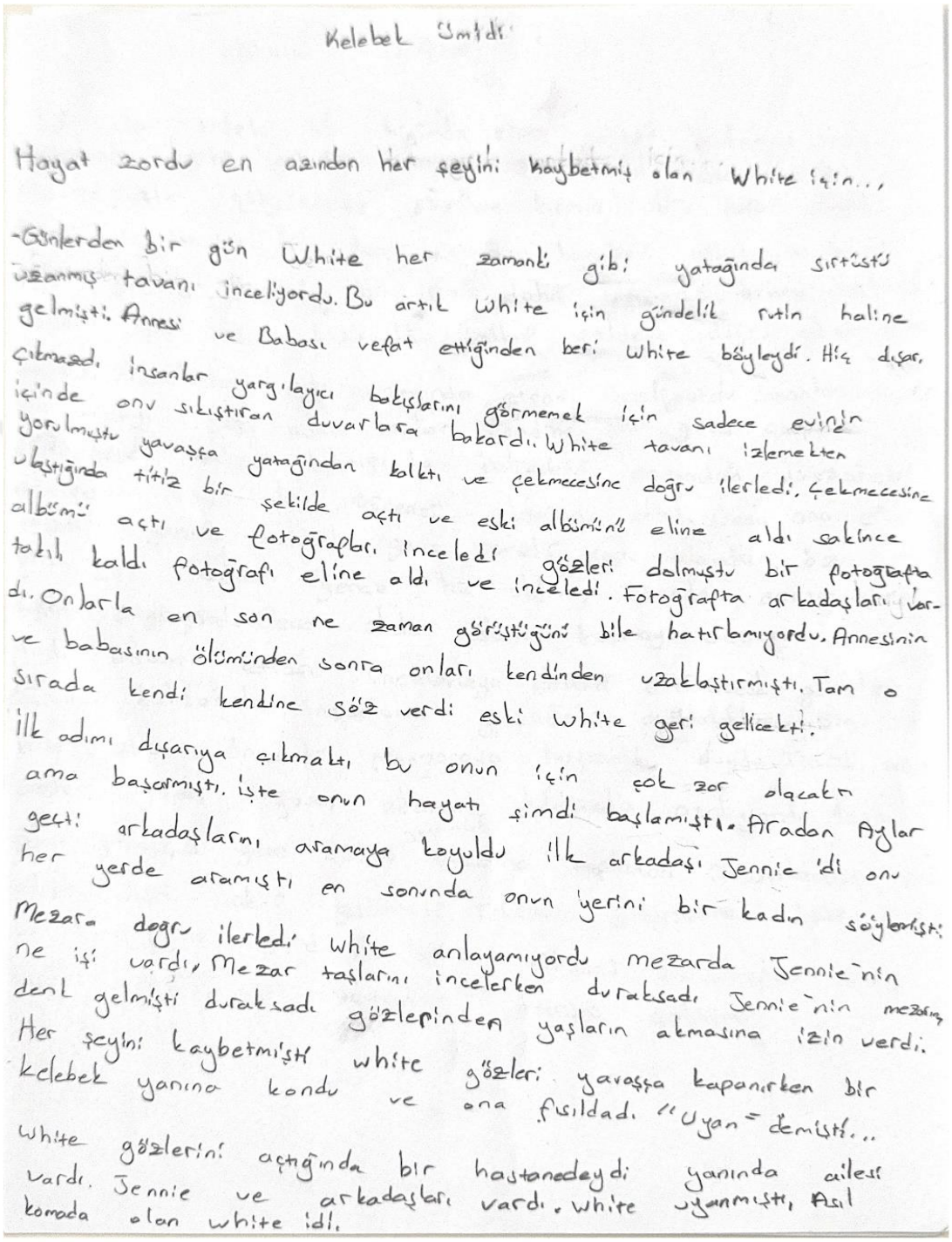
11/02/2025



Kerem adında bir çocuk vardı. Kerem'in ailesinin durumu pekte iyi değildi. Kerem futbol oynamayı çok severdi. En büyük hayali büyüyünce çok iyi bir futbolcu olmaktı. Ailesinin durumu iyi olmadığından Kerem'in pekte iyi futbol ekipmanları yoktu. Eski püskü bir topu vardı sadece. Sabah okuluna gider, okuldan döndüğünde hemen topunu alır ve sokakta akşama kadar futbol oynardı. Bir gün beden dersinde futbol oynarken yere düşen Kerem'in üstü çamur olmuştu. Derse üstü çamurlu giren Kerem'i hocası azarlamış ve "Yeni kıyafet alacak paran yok mu?" demişti. Kerem o gün kendine söz vermiş ve ilerde çok iyi bir futbolcu olacağına yemin etmişti. Bunların olması için çalışması gerektiğini çok iyi biliyordu. O günden sonra Kerem hem dersine çalışmış hem de futbolda kendini geliştirmişti. Aylar sonra bursluluk sınavına giren Kerem'in sınavı oldukça iyi geçmişti. Yaklaşık bir ay kadar sonra sonuçlar açıklanmıştı. Kerem bursluluk sınavını kazandığını görünce mutluluktan havalara uçmuştu. Kerem sabah okula gidiyor akşam üstü eve geliyor yemek yedikten sonra akşama kadar futbol çalışıyordu. Bir gün karşı mahalleden çocuklar Kerem'in mahallesine gelip Haftaya cuma günü mahalleler arası maç olacağını söylemişti. Bu yıl da bir yapılan büyük bir maçtı. Bu yıl Kerem'de bu maçta oynayacaktı. Aradan günler geçti. Cuma günü olmuştu. Kerem okuluna gitmiş, akşam üstü olunca Kerem eve gelmişti. O gün yemek dahi yemeden hemen topunu alıp dışarı çıkmıştı. Hemen arkadaşlarının yanına gitmişti. Antreman yaptıktan sonra maça başlamışlardı. Kerem pervette oynuyordu. Kerem'in annesi onu izlemeye gelmişti. Yaşlaşık bir buçuk saat sonra maç 5-2 bitmişti ve maçı Kerem'in mahallesi kazanmıştı, bu 5 golden 3 golü Kerem atmıştı. Kerem maçı çok güzel oynamıştı. O gün maçı izlemeye küçük bir kulüpün kulüp başkanı gelmişti. Kerem'i gören bu kulüp başkanı onu karacaspor adındaki kulüpe çağırmıştı. Annesiyle görüştükten sonra Kerem'i kulübe kaydettirmişlerdi. Bu Kerem'in girdiği ilk takımdı. Burada çok iyi olan Kerem yaklaşık 4 yıl sonra farklı bir kulübe girmiş ve kendini insanlara birazda olsa tanıtmıştı. Aradan yıllar geçmişti artık Kerem çok büyük bir takımda forma giyiyordu ve çoğu kişi tarafından tanınıyordu. Kerem küçüklük hayalini gerçekleştirmişti.

—SON—

Ön test K.G



Kelebek Ümidi

Hayat zordu en azından her şeyini kaybetmiş olan White için...

-Günlerden bir gün White her zamanki gibi yatağında sırtüstü uzanmış tavanı inceliyordu. Bu artık White için gündelik rutin haline gelmişti. Annesi ve Babası vefat ettiğinden beri White böyleydi. Hiç dışarı çıkmazdı insanlar yargılayıcı bakışlarını görmemek için sadece evinin içinde onu sıkıştıran duvarlara bakardı. White tavanı izlemekten yorulmuştu yavaşça yatağından kalktı ve çekmecesine doğru ilerledi. Çekmecesine ulaştığında titiz bir şekilde açtı ve eski albümünü eline aldı sakince albümü açtı ve fotoğrafları inceledi gözleri dolmuştu bir fotoğrafta takılı kaldı fotoğrafı eline aldı ve inceledi. Fotoğrafta arkadaşları vardı. Onlarla en son ne zaman görüştüğünü bile hatırlamıyordu. Annesinin ve babasının ölümünden sonra onları kendinden uzaklaştırmıştı. Tam o sırada kendi kendine söz verdi eski White geri gelicekti. İlk adımı dışarıya çıkmaktı bu onun için çok zor olacaktı ama başarmıştı. İşte onun hayatı şimdi başlamıştı. Aradan Aylar geçti arkadaşlarını aramaya koyuldu ilk arkadaşı Jennie idi onu her yerde aramıştı en sonunda onun yerini bir kadın söylemişti. Mezara doğru ilerledi White anlayamıyordu mezarda Jennie'nin ne işi vardı, Mezar taşlarını incelerken duraksadı Jennie'nin mezarına denk gelmişti duraksadı gözlerinden yaşların akmasına izin verdi. Her şeyini kaybetmişti white gözleri yavaşça kapanırken bir kelebek yanına kondu ve ona fısıldadı "Uyan" demişti...

White gözlerini açtığında bir hastanedeydi yanında ailesi vardı. Jennie ve arkadaşları vardı. White uyanmıştı, Asıl komada olan white idi.

3. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	1 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Yazma stratejilerini uygular. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. • Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. • Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı • Araştırmada kullanılacak ölçekler
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Masal türü hakkında bilgi verme. • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • A4 kağıtları dağıtma.	
Süreç: İlk ders saatinde çalışma gruplarına dersin amacı açıklanır. Öğrencilere A4 kağıtları dağıtılır.Öğrencilerin masal yazması istenir. Yazma işleminin sonunda kağıtlar toplanır.	

Masal Çalışma Kâğıdı D.G

12102120025

Bir varmış bir yokmuş. Güneş adında bir kız varmış. Güneş çiçekleri ve bitkileri çok severmiş çünkü annesinin bir çiçekçi dükkanı varmış.

Güneş hergün okuldan çıkar ve hemen annesinin işyerine gidermiş. Yine bir gün annesinin dükkanına gitmiş. Ve kendini birden bire bambaşka bir dünyada bulmuş.

Her yer çiçeklerle doluymuş. Ve bu çiçekler insanlar gibiymiş. Hepsinin ağzı gözü varmış ve konuşabiliyorlarmış.

Güneş ne olduğunu anlayamadan yanına bir gül gelmiş.

Gül, Güneş'e "Çiçekler dünyasına hoşgeldin!" demiş. Güneş etrafa bakmaktan Gül'ü duymamış bile. Gül yine aynı şeyi söylemiş ve Güneş "Burası harika" demiş. Etrafı binlerce hatta milyonlarca çiçekle doluymuş. Gül "Evet, çünkü burası çiçekler dünyası" demiş. Gül ve Güneş oraya adaşmaya başlamışlar.

Güneşi gören çiçekler ona el sallıyor ve gülümsüyorlarmış. Yani kısacası burası gerçek dünyadan daha güzelmiş.

Orada adaşırken çimenlerin arasında bir kedi gören Güneş bu kediye hayran kalmış. Kedi bir 'Çiçek Kedisi' ymiş!

Gül ile Güneş birçok yer gezmişler, gezdikleri her yer birbirinden güzelmiş.

Uçan kuşlar bile çiçek gibiymiş.

Güneşin gördüğü ve konuştuğu her çiçek ona bir nasihat veriyor ve her çiçeğin verdiği nasihat Güneş'in elindeki buket'te bir çiçeğe dönüşüyormuş.

Tam bir çiçekle konuşacakken annesi Güneş'i uyandırmış. Bunların hepsi bir rüyamış fakat çiçeklerin verdiği nasihatları Güneş hiç unutmamış.

4. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Yazma stratejilerini uygular. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. • Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. • Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı • Araştırmada kullanılacak ölçekler
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Masal türü hakkında bilgi verme. • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • A4 kağıtları dağıtma • Geri bildirim yöntemi uygulama	
Süreç: İlk ders değerlendirme formuna göre değerlendirilen masalların dönütleri öğrenciye verilir . İkinci ders saatinde etkinlik yapılır.	

ETKİNLİK 1

Amaç: Basit ve kısa yazılan bir cümlenin öğrenciler tarafından geliştirilmesini sağlamak.

Uygulama: Öğrencilere birkaç kelimeden oluşan basit bir cümle verilir. Sonra bu cümleye her defasında bir kelime daha ekleyerek ilk cümlenin altına yazmaları istenir. Cümleye son hali verildiğinde son cümle ilk cümle ile karşılaştırılır.

Değerlendirme: Tahtaya birkaç basit cümle yazılır ve öğrenciler cümlelere ekleme yapar. Cümlelerin ilk ve son halleri arasında kimin daha çok ekleme yaptığı belirlenir. En çok ve en güzel eklemeyi yapan beş öğrenci başta olmak üzere tüm sınıf tebrik edilir.

Annnem geldi

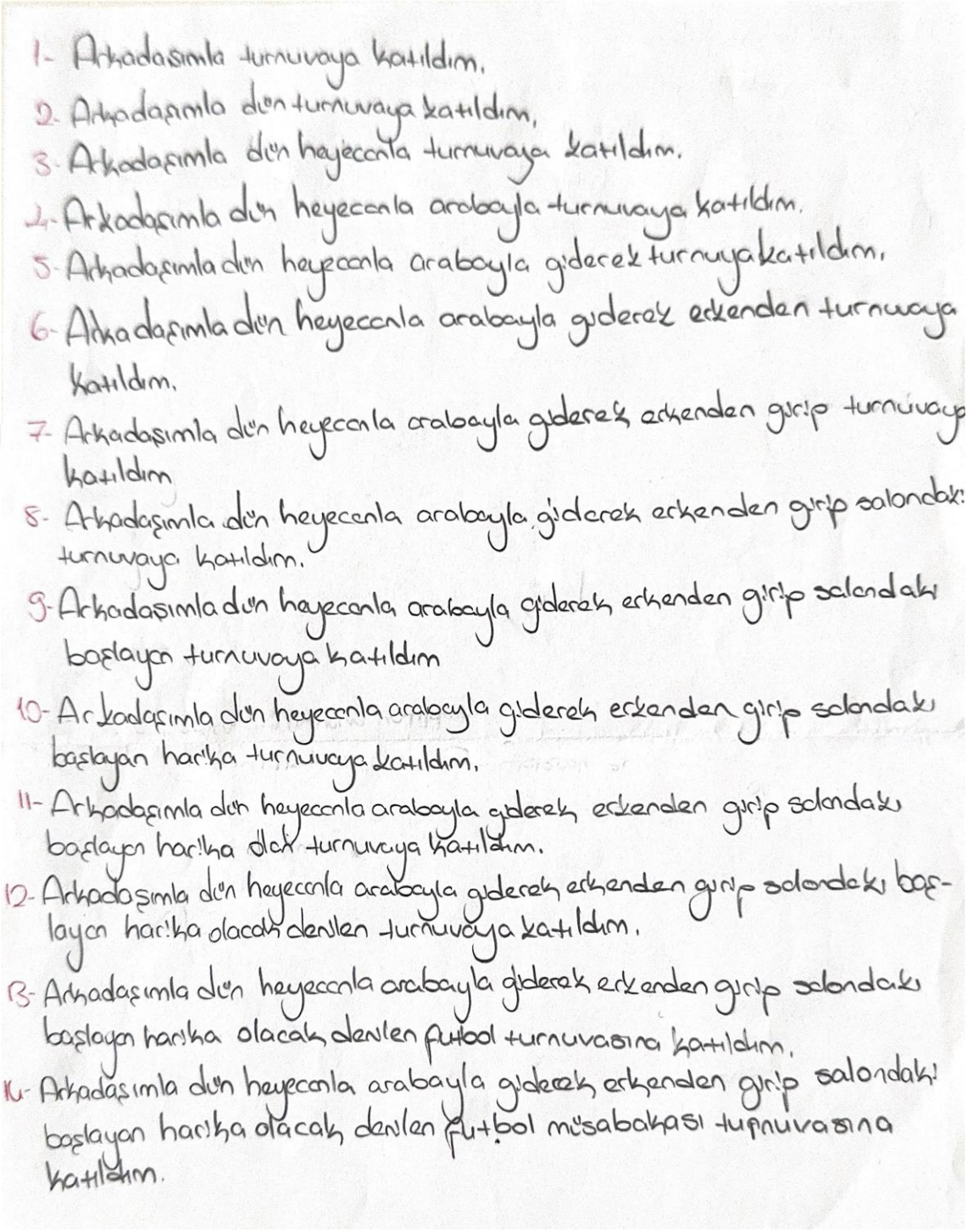
Annem bize geldi.

Annem bize dün arabayla geldi.

Annem bize dün araba ile iki saatte geldi.

Şeklinde örnek verilerek öğrencilere asıl yazmaları istenen cümle söylendi ve tahtaya yazıldı. Sürelerinin bir ders saati olduğu hatırltıldı. Uygulama başlatıldı tüm kağıtlar toplanıp incelendikten sonra cümleleri en uygun ve uzun yazan beş öğrencinin kağıdı sınıfla paylaşıldı.

1.Etkinlik Örneği

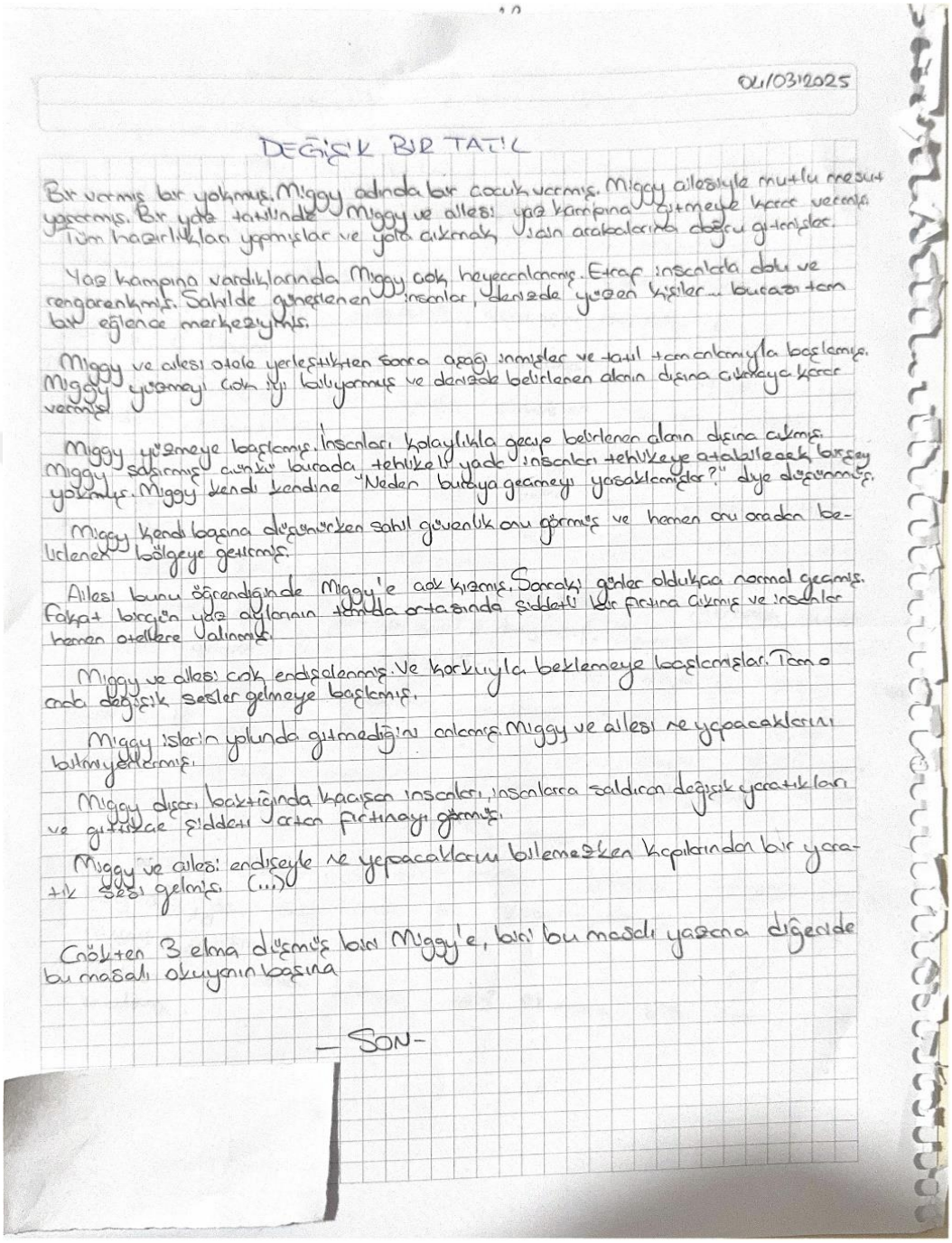


1- Arkadaşımla turnuvaya katıldım.
2- Arkadaşımla dün turnuvaya katıldım,
3- Arkadaşımla dün heyecanla turnuvaya katıldım.
4- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla turnuvaya katıldım.
5- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla giderek turnuvaya katıldım.
6- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla giderek erkenden turnuvaya katıldım.
7- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla giderek erkenden girip turnuvaya katıldım
8- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla giderek erkenden girip salondaki turnuvaya katıldım.
9- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla giderek erkenden girip salondaki başlayan turnuvaya katıldım
10- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla giderek erkenden girip salondaki başlayan harika turnuvaya katıldım.
11- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla giderek erkenden girip salondaki başlayan harika dart turnuvaya katıldım.
12- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla giderek erkenden girip salondaki başlayan harika olacak denilen turnuvaya katıldım.
13- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla giderek erkenden girip salondaki başlayan harika olacak denilen futbol turnuvasına katıldım.
14- Arkadaşımla dün heyecanla arabayla giderek erkenden girip salondaki başlayan harika olacak denilen futbol müsabakası turnuvasına katıldım.

5. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	1 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Yazma stratejilerini uygular. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. • Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. • Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	● Çalışma kağıdı ● Araştırmada kullanılacak ölçekler
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • A4 kağıtları dağıtma	
Süreç: Öğrencilere A4 kağıtları dağıtılır. Öğrencilerin dönütler ekseninde masal yazması istenir. Yazma işleminin sonunda kağıtlar toplanır.	

.

Masal Çalışma Kâğıdı (Dönüt Sonrası) D.G



04/03/2025

DEĞİŞİK BİR TATİL

Bir varmış bir yokmuş. Miggy adında bir çocuk varmış. Miggy ailesiyle mutlu mesut yaşarmış. Bir yaz tatilinde Miggy ve ailesi yaz kampına gitmeye karar vermiş. Tüm hazırlıkları yapmışlar ve yola çıkmak için arabalarına doğru gitmişler.

Yaz kampına vardıklarında Miggy çok heyecanlanmış. Etraf insanlarla dolu ve rengarenkmiş. Sahilde güneşlenen insanlar, denizde yüzen kişiler... burası tam bir eğlence merkeziymiş.

Miggy ve ailesi otele yerleştikten sonra aşağı inmişler ve tatil tam anlamıyla başlamış. Miggy yüzmeyi çok iyi biliyormuş ve denizde belirlenen alanın dışına çıkmaya karar vermiş.

Miggy yüzmeye başlamış. İnsanları kolaylıkla geçip belirlenen alanın dışına çıkmış. Miggy saşırmış çünkü burada tehlikeli yada insanları tehlikeye atabilecek birşey yokmuş. Miggy kendi kendine "Neden buraya geçmeyi yasaklamışlar?" diye düşünmüş.

Miggy kendi başına düşünürken sahil güvenlik onu görmüş ve hemen onu oradan belirlenen bölgeye getirmiş.

Ailesi bunu öğrendiğinde Miggy'e çok kızmış. Sonraki günler oldukça normal geçmiş. Fakat birgün yaz aylarının tam da ortasında şiddetli bir fırtına çıkmış ve insanlar hemen otellere alınmış.

Miggy ve ailesi çok endişelenmiş. Ve korkuyla beklemeye başlamışlar. Tam o anda değişik sesler gelmeye başlamış.

Miggy islerin yolunda gitmediğini anlamış. Miggy ve ailesi ne yapacaklarını bilmiyorlarmış.

Miggy dışarı baktığında kaçışan insanları, insanlarca saldıran değişik yaratıkları ve gittikçe şiddeti artan fırtınayı görmüş.

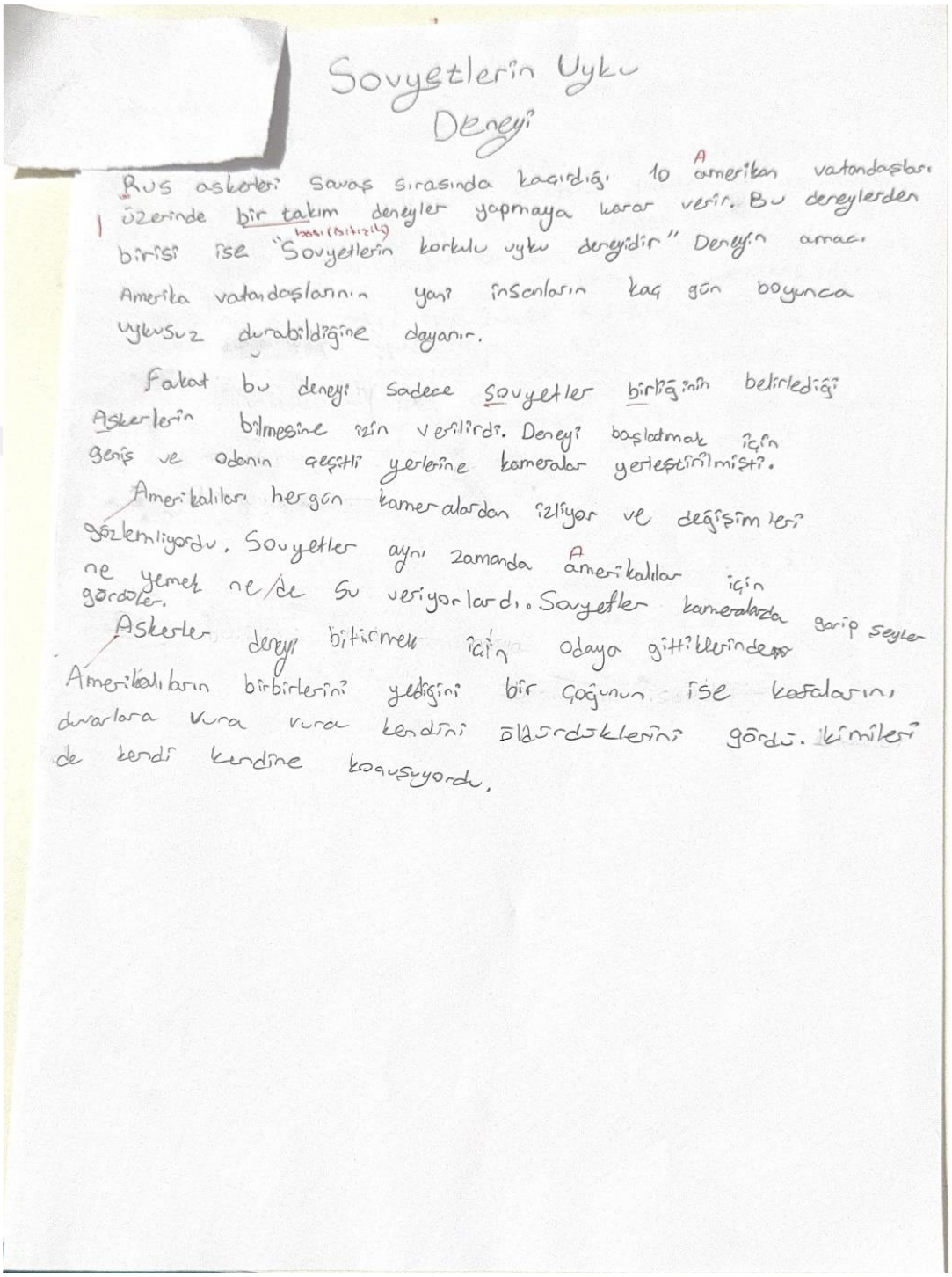
Miggy ve ailesi endişeyle ne yapacaklarını bilemezken kapılarından bir yaratık sesi gelmiş. (...)

Çnökten 3 elma düşmüş biri Miggy'e, biri bu masalı yazana diğeride bu masalı okuyanın başına

— SON —

6. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	1 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Yazma stratejilerini uygular. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. • Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. • Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı • Araştırmada kullanılacak ölçekler
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Hikaye türü hakkında bilgi verme. • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • A4 kağıtları dağıtma.	
Süreç: Çalışma gruplarına dersin amacı açıklanır. Öğrencilere A4 kağıtları dağıtılır. Öğrencilerin hikaye yazması istenir. Yazma işleminin sonunda kağıtlar toplanır.	

Hikaye Çalışma Kağıdı D.G



Sovyetlerin Uyku Deneyi

Rus askerleri savaş sırasında kaçırdığı 10 Amerikan vatandaşları üzerinde bir takım deneyler yapmaya karar verir. Bu deneylerden birisi ise "Sovyetlerin korkulu uyku deneyidir" Deneyin amacı Amerika vatandaşlarının yani insanların kaç gün boyunca uykusuz durabildiğine dayanır.

Fakat bu deneyi sadece Sovyetler birliğinin belirlediği Askerlerin bilmesine izin verilirdi. Deneyi başlatmak için geniş ve odanın çeşitli yerlerine kameralar yerleştirilmişti.

Amerikalıları her gün kameralardan izliyor ve değişimleri gözlemliyordu. Sovyetler aynı zamanda Amerikalılar için ne yemek ne de su veriyorlardı. Sovyetler kameralarda garip şeyler gördüler.

Askerler deneyi bitirmek için odaya gittiklerinde Amerikalıların birbirlerini yediğini bir çoğunun ise kafalarını duvarlara vura vura kendini öldürdüklerini gördü. İkimileri de kendi kendine konuşuyordu.

7. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Yazma stratejilerini uygular. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. • Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. • Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı • Araştırmada kullanılacak ölçekler
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Hikaye türü hakkında bilgi verme. • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • A4 kağıtları dağıtma • Geri bildirim yöntemi uygulama	
Süreç: İlk ders değerlendirme formuna göre değerlendirilen hikayelerin dönütleri öğrenciye verilir . İkinci ders saatinde etkinlik yapılır.	

2. ETKİNLİK PLANI

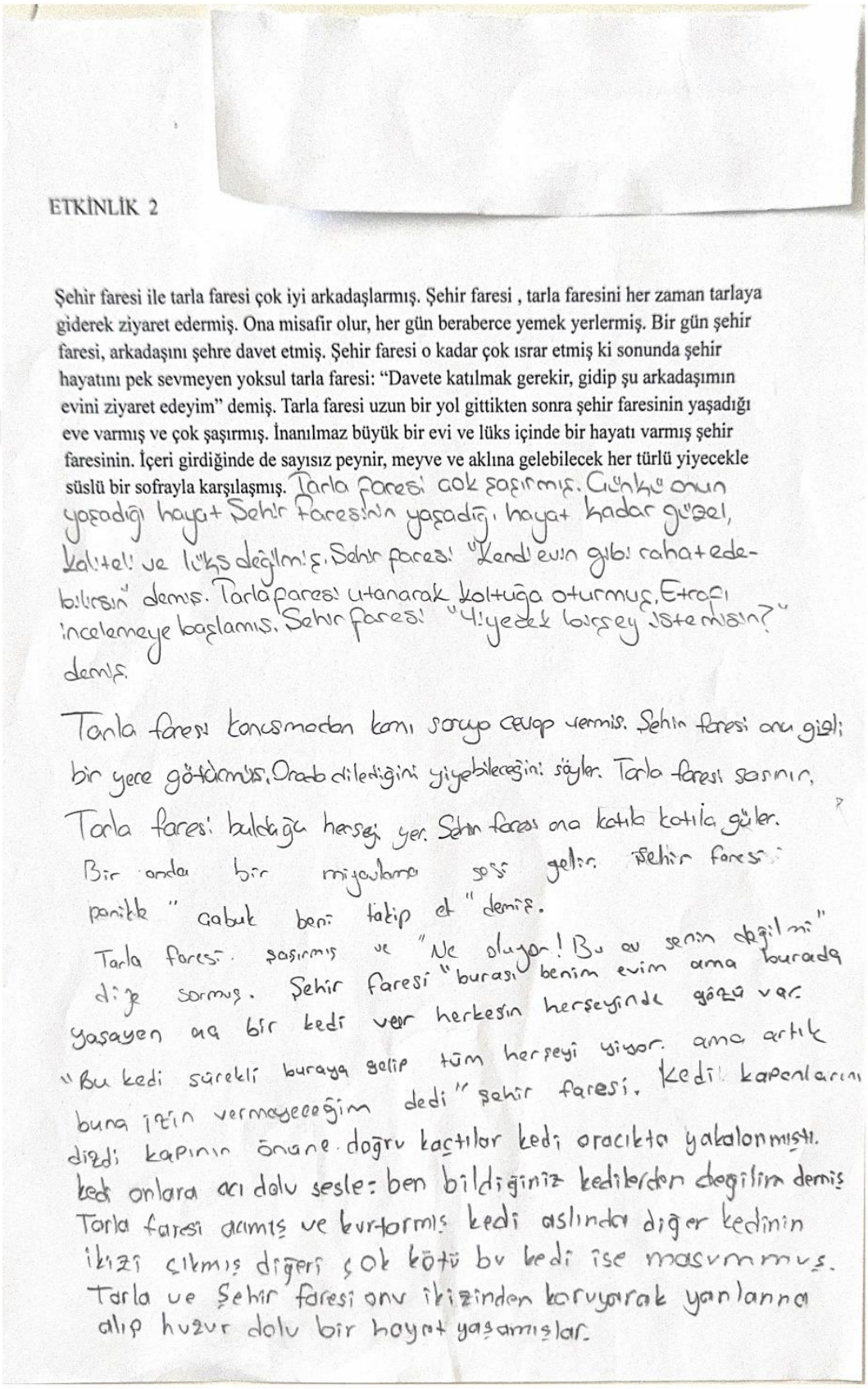
Amaç: İşbirlikçi yazma becerisi kazandırmak ve metin tamamlama becerisi elde etmek.

Uygulama: Öğrenciler gruplara ayrılır ve gruplara bir fabl metninin girişi verilir. Her grup kendi içinde sırayla fabl metnine arkadaşının kaldığı yerden ekleme yapar ve bir diğer arkadaşına kâğıdı verir. Bu son grup üyesine kadar devam eder ve bitirilir.

Değerlendirme: Bütün grupların kâğıdı alınır. Öncelikle öğrencilerin süreç içerisinde iş birliği halinde olup olmadığı değerlendirilir sonra da metinlerin anlam bütünlükleri ele alınır ve metinler değerlendirilir.

Şehir faresi ile tarla faresi çok iyi arkadaşlarmış. Şehir faresi, tarla faresini her zaman tarlaya giderek ziyaret edermiş. Ona misafir olur, her gün beraberce yemek yerlermiş. Bir gün şehir faresi, arkadaşını şehre davet etmiş. Şehir faresi o kadar çok ısrar etmiş ki sonunda şehir hayatını pek sevmeyen yoksul tarla faresi: “Davete katılmak gerekir, gidip şu arkadaşımın evini ziyaret edeyim” demiş. Tarla faresi uzun bir yol gittikten sonra şehir faresinin yaşadığı eve varmış ve çok şaşırmış. İnanılmaz büyük bir evi ve lüks içinde bir hayatı varmış şehir faresinin. İçeri girdiğinde de sayısız peynir, meyve ve aklına gelebilecek her türlü yiyecekle süslü bir sofrayla karşılaşmış.

2.Etkinlik Örneği



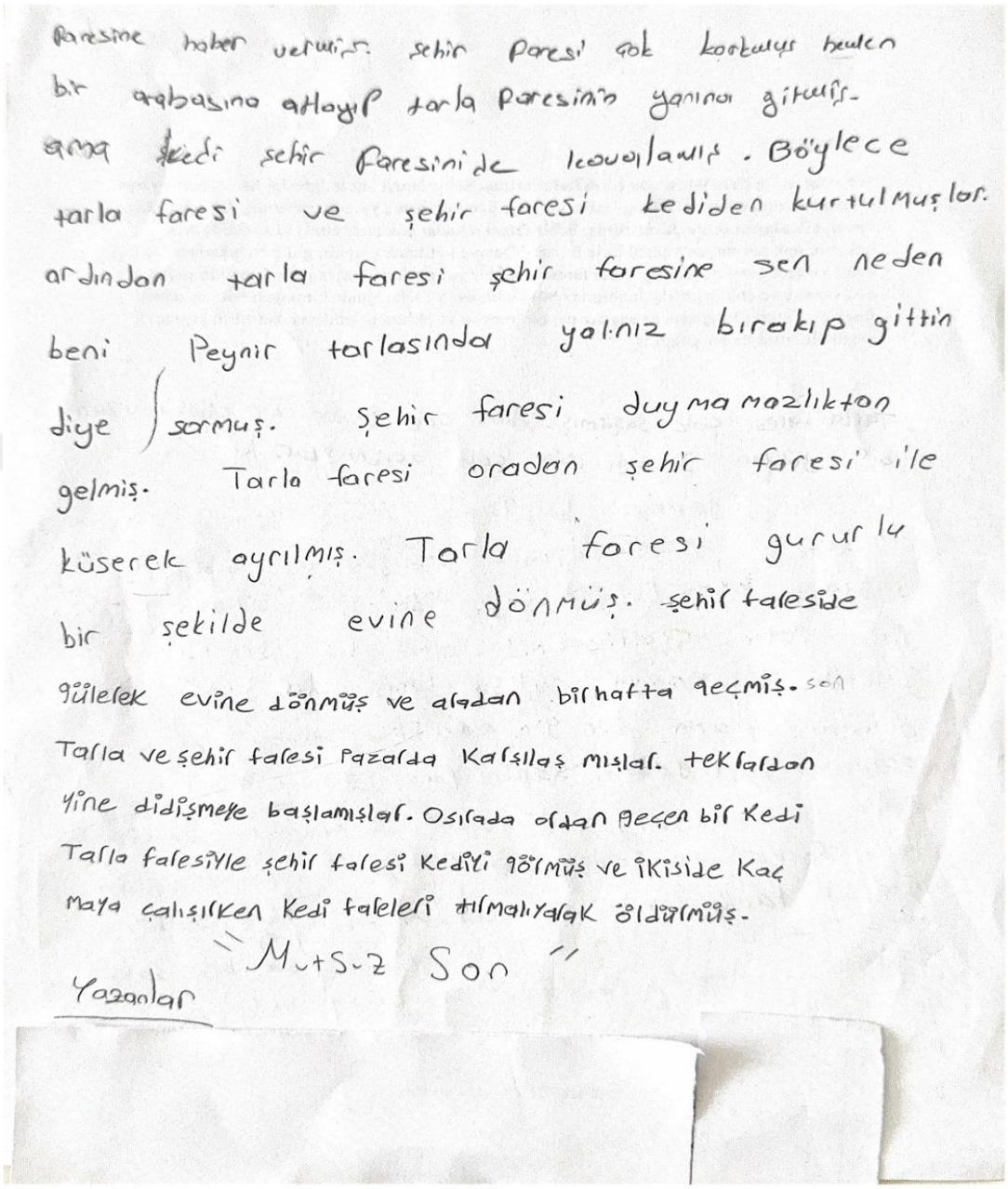
ETKİNLİK 2

Şehir faresi ile tarla faresi çok iyi arkadaşlarmış. Şehir faresi , tarla faresini her zaman tarlaya giderek ziyaret edermiş. Ona misafir olur, her gün beraberce yemek yerlermiş. Bir gün şehir faresi, arkadaşını şehre davet etmiş. Şehir faresi o kadar çok ısrar etmiş ki sonunda şehir hayatını pek sevmeyen yoksul tarla faresi: "Davete katılmak gerekir, gidip şu arkadaşımın evini ziyaret edeyim" demiş. Tarla faresi uzun bir yol gittikten sonra şehir faresinin yaşadığı eve varmış ve çok şaşırmış. İnanılmaz büyük bir evi ve lüks içinde bir hayatı varmış şehir faresinin. İçeri girdiğinde de sayısız peynir, meyve ve aklına gelebilecek her türlü yiyecekle süslü bir sofrayla karşılaşmış. Tarla faresi çok şaşırmış. Çünkü onun yaşadığı hayat Şehir faresinin yaşadığı hayat kadar güzel, kaliteli ve lüks değilmiş. Şehir faresi "Kendi evin gibi rahat edebilirsin" demiş. Tarla faresi utanarak koltuğa oturmuş. Etrafı incelemeye başlamış. Şehir faresi "Yiyecek birşey istemisin?" demiş.

Tarla faresi konuşmadan kamı soruya cevap vermiş. Şehir faresi onu gizli bir yere götürmüş. Orada dilediğini yiyebileceğini söyler. Tarla faresi şaşırır. Tarla faresi buldağu herşeyi yer. Şehir faresi ona katıla katıla güler. Bir anda bir miyavlama sesi gelir. Şehir faresi panikle "çabuk beni takip et" demiş.

Tarla faresi şaşırmış ve "Ne oluyor! Bu ev senin değilmi" diye sormuş. Şehir faresi "burası benim evim ama burada yaşayan aç bir kedi var herkesin herşeyinde gözü var. "Bu kedi sürekli buraya gelip tüm herşeyi yiyor. ama artık buna izin vermeyeceğim dedi" şehir faresi. Kedi kapanlarını dizdi kapının önüne doğru kaçtılar kedi oracıkta yakalanmıştı. kedi onlara acı dolu sesle: ben bildiğiniz kedilerden değilim demiş Tarla faresi acımış ve kurtarmış kedi aslında diğer kedinin ikizi çıkmış diğeri çok kötü bu kedi ise masummuş. Tarla ve Şehir faresi onu ikizinden koruyarak yanlarına alıp huzur dolu bir hayat yaşamışlar.

2. Etkinlik Örneğinin Devamı



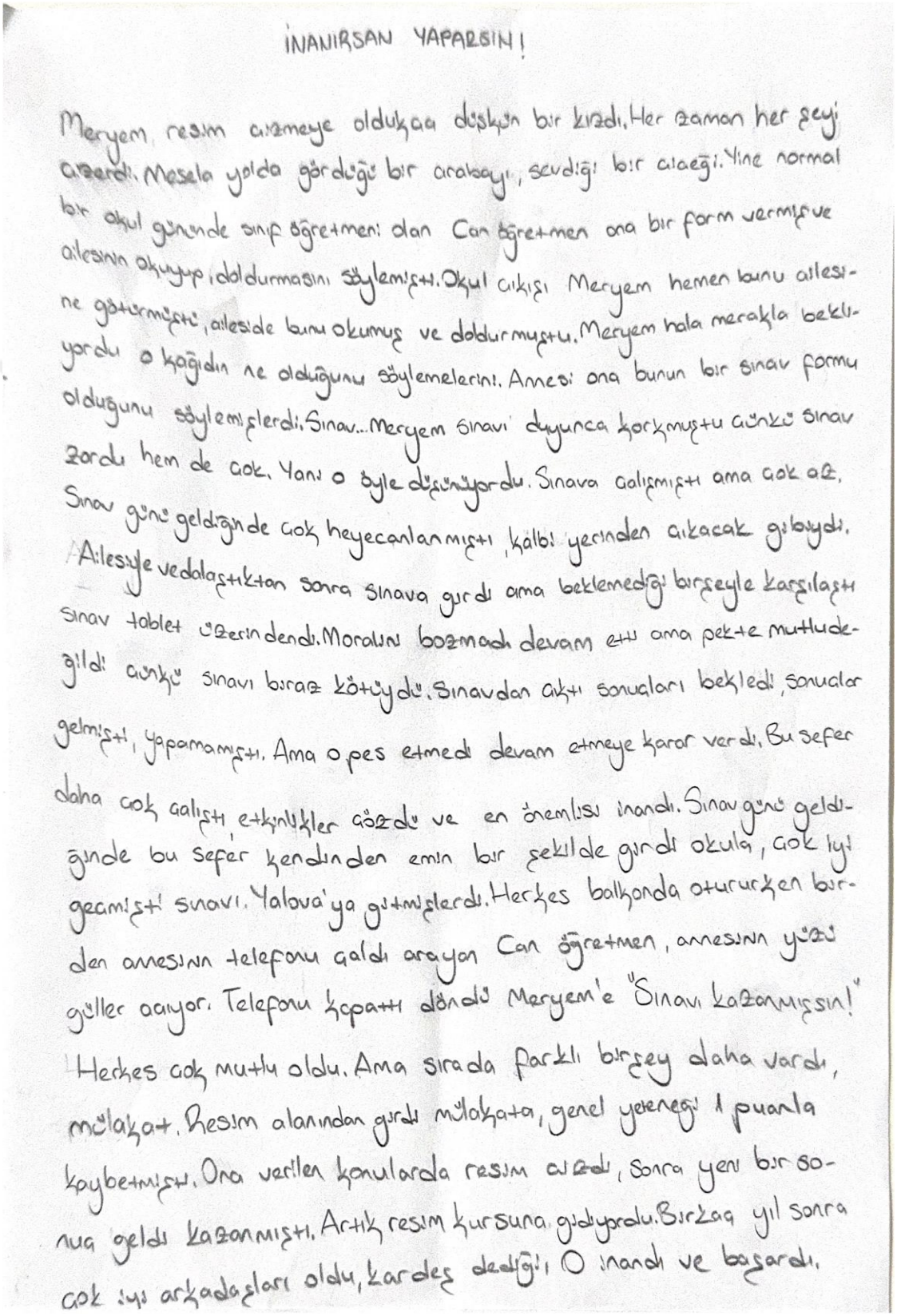
Faresine haber vermiş. Şehir Faresi çok korkmuş hemen
bir arabasına atlayıp tarla Faresinin yanına gitmiş.
ama kedi şehir Faresinide kovalamış. Böylece
tarla faresi ve şehir faresi kediden kurtulmuşlar.
ardından tarla faresi şehir faresine sen neden
beni Peynir tarlasında yalnız bırakıp gittin
diye sormuş. Şehir faresi duymamazlıktan
gelmiş. Tarla faresi oradan şehir faresi ile
küserek ayrılmış. Tarla faresi gururlu
bir şekilde evine dönmüş. Şehir fareside
gülerek evine dönmüş ve aradan birhafta geçmiş. son
Tarla ve şehir faresi Pazarda Karşılaş mışlar. tekrardan
yine didişmeye başlamışlar. Osırada ordan geçen bir Kedi
Tarla faresiyle şehir faresi Kediyi görmüş ve İkiside Kaç
maya çalışırken Kedi fareleri tırmalıyarak öldürmüş.

"Mutsuz Son"

Yazanlar

8. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	1 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Yazma stratejilerini uygular. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. • Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. • Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	● Çalışma kağıdı ● Araştırmada kullanılacak ölçekler
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • A4 kağıtları dağıtma	
Süreç: Öğrencilere A4 kağıtları dağıtılır. Öğrencilerin dönütler ekseninde hikaye yazması istenir. Yazma işleminin sonunda kağıtlar toplanır.	

Hikaye Çalışma Kağıdı (Dönüt Sonrası) D.G

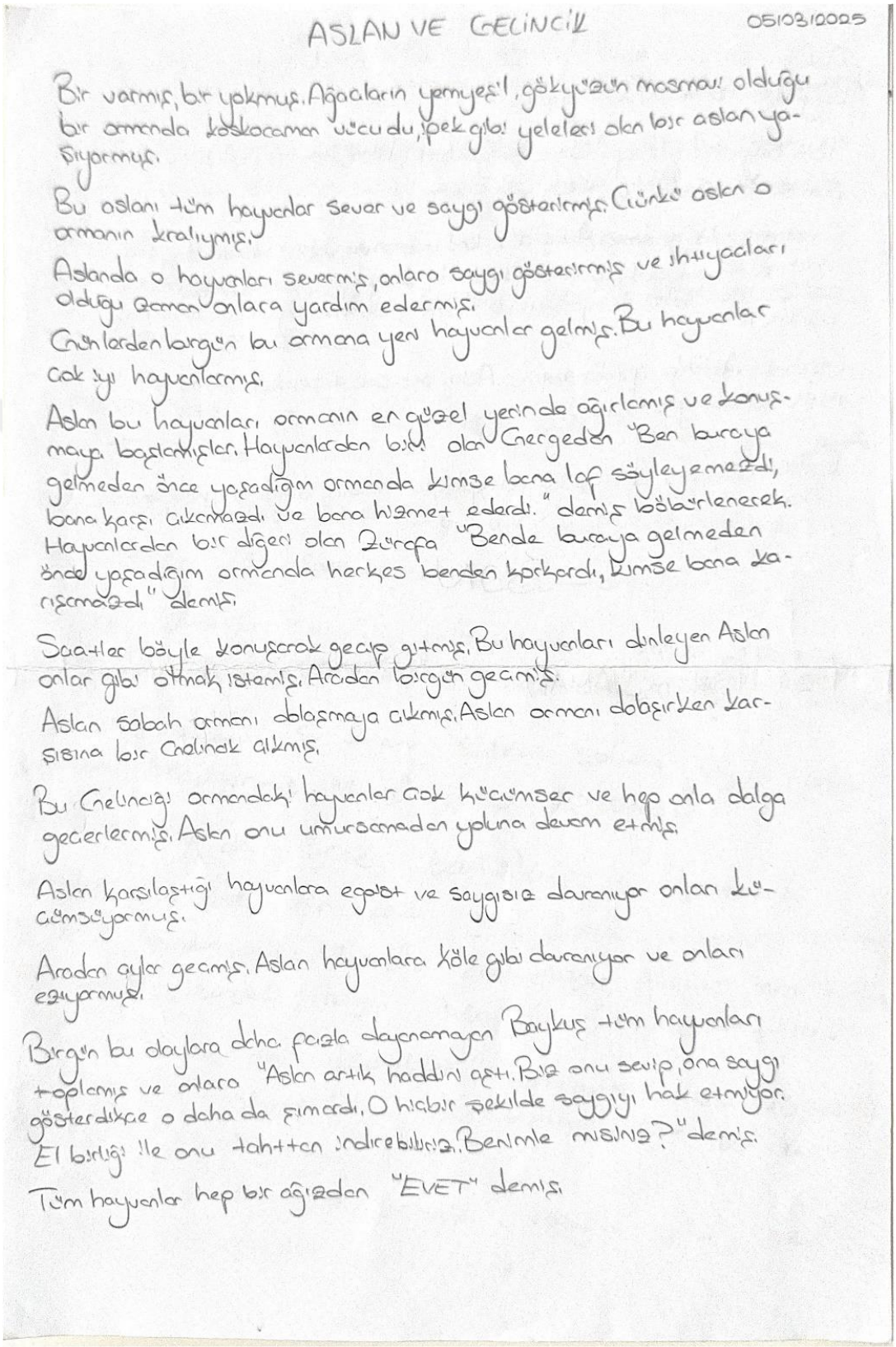


İNANIRSAN YAPARSIN!

Meryem, resim çizmeye oldukça düşkün bir kızdı. Her zaman her şeyi çizerdi. Mesela yolda gördüğü bir arabayı, sevdiği bir ciaeği. Yine normal bir okul gününde sınıf öğretmeni olan Can öğretmen ona bir form vermiş ve ailesinin okuyup doldurmasını söylemişti. Okul çıkışı Meryem hemen bunu ailesine göstermişti, ailesinde bunu okumuş ve doldurmuştu. Meryem hala merakla bekliyordu o kağıdın ne olduğunu söylemelerini. Annesi ona bunun bir sınav formu olduğunu söylemişlerdi. Sınav... Meryem sınavı duyunca korkmuştu çünkü sınav zordu hem de çok. Yani o öyle düşünüyordu. Sınava çalışmıştı ama çok az. Sınav günü geldiğinde çok heyecanlanmıştı, kalbi yerinden çıkacak gibiydi. Ailesiyle vedalaştıktan sonra sınava girdi ama beklemediği birşeyle karşılaştı sınav tablet üzerindeydi. Moralini bozmadı devam etti ama pek te mutlu değildi çünkü sınavı biraz kötüydü. Sınavdan çıktı sonuçları bekledi, sonuçlar gelmişti, yapamamıştı. Ama o pes etmedi devam etmeye karar verdi. Bu sefer daha çok çalıştı, etkinlikler çözdü ve en önemlisi inandı. Sınav günü geldiğinde bu sefer kendinden emin bir şekilde girdi okula, çok iyi geçmişti sınavı. Yalova'ya gitmişlerdi. Herkes balkonda otururken birden annesinin telefonu çaldı arayan Can öğretmen, annesinin yüzü güller açıyor. Telefonu kapattı döndü Meryem'e "Sınavı kazanmışsın!" Herkes çok mutlu oldu. Ama sırada farklı birşey daha vardı, mülakat. Resim alanından girdi mülakata, genel yeteneği 1 puanla kaybetmişti. Ona verilen konularda resim çizdi, sonra yeni bir sonuç geldi kazanmıştı. Artık resim kursuna gidiyordu. Birkaç yıl sonra çok iyi arkadaşları oldu, kardeş dediği. O inandı ve başardı.

9. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	1 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Yazma stratejilerini uygular. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. • Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. • Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	● Çalışma kağıdı ● Araştırmada kullanılacak ölçekler
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Fabl türü hakkında bilgi verme. • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • A4 kağıtları dağıtma.	
Süreç: Çalışma gruplarına dersin amacı açıklanır. Öğrencilere A4 kağıtları dağıtılır.Öğrencilerin fabl yazması istenir. Yazma işleminin sonunda kağıtlar toplanır.	

Fabl Çalışma Örneği D.G



ASLAN VE GELİNCİK 05/03/2025

Bir varmış, bir yokmuş. Ağaçların yemyeşil, gökyüzün mosmavi olduğu bir ormanda kaskocaman vücudu, ipek gibi yeleleri olan bir aslan yaşıyormuş.

Bu aslanı tüm hayvanlar sever ve saygı gösterirmiş. Çünkü aslan o ormanın kralıymış.

Aslanda o hayvanları severmiş, onlara saygı gösterirmiş ve ihtiyaçları olduğu zaman onlara yardım edermiş.

Günlerden bugün bu ormana yeni hayvanlar gelmiş. Bu hayvanlar çok iyi hayvanlarmış.

Aslan bu hayvanları ormanın en güzel yerinde ağırlamış ve konuşmaya başlamışlar. Hayvanlardan biri olan Gergedan "Ben buraya gelmeden önce yaşadığım ormanda kimse bana laf söyleyemezdi, bana karşı çıkamazdı ve bana hizmet ederdi." demiş böbürlenerek. Hayvanlardan bir diğeri olan Zürafa "Bende buraya gelmeden önce yaşadığım ormanda herkes benden korkardı, kimse bana karışamazdı" demiş.

Saatler böyle konuşarak geçip gitmiş. Bu hayvanları dinleyen Aslan onlar gibi olmak istemiş. Aradan birçok gün geçmiş.

Aslan sabah ormanı dolaşmaya çıkmış. Aslan ormanı dolaşırken karşısına bir Çelincik çıkmış.

Bu Çelincik ormandaki hayvanlar çok küçümser ve hep onla dalga geçerlermiş. Aslan onu umursamadan yoluna devam etmiş.

Aslan karşılaştığı hayvanlara egoist ve saygısız davranıyor onları küçümsüyormuş.

Aradan aylar geçmiş. Aslan hayvanlara köle gibi davranıyor ve onları eziyormuş.

Bir gün bu olaylara daha fazla dayanamayan Baykuş tüm hayvanları toplamış ve onlara "Aslan artık haddini aştı. Biz onu sevip, ona saygı gösterdikçe o daha da şımardı. O hiçbir şekilde saygıyı hak etmiyor. El birliği ile onu tahttan indirebiliriz. Benimle misiniz?" demiş.

Tüm hayvanlar hep bir ağızdan "EVET" demiş.

10. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Yazma stratejilerini uygular. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. • Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. • Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı • Araştırmada kullanılacak ölçekler
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Fabl türü hakkında bilgi verme • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme • A4 kağıtları dağıtma • Geri bildirim yöntemi uygulama •	
Süreç: İlk ders değerlendirme formuna göre değerlendirilen fablların dönütleri öğrenciye verilir . İkinci ders saatinde etkinlik yapılır.	

3. ETKİNLİK PLANI

Amaç: Öğrencilerin görselden hareketle metin oluşturmasını sağlamak.

Uygulama: Öğretmen akıllı tahtada ilgi çekici bir görsel açar. Daha sonra öğrencilerden bu görsele bakarak bir yazı yazmaları ister.

Değerlendirme: Öğrencilerin yazdığı yazılar öğretmen tarafından okunur. Öğretmen en ilginç bulduğu 3 faklı metni karşılaştırır.

3. Etkinlik Örneği

ETKİNLİK 3

Amaç: Öğrencilerin görselden hareketle metin oluşturmasını sağlamak.

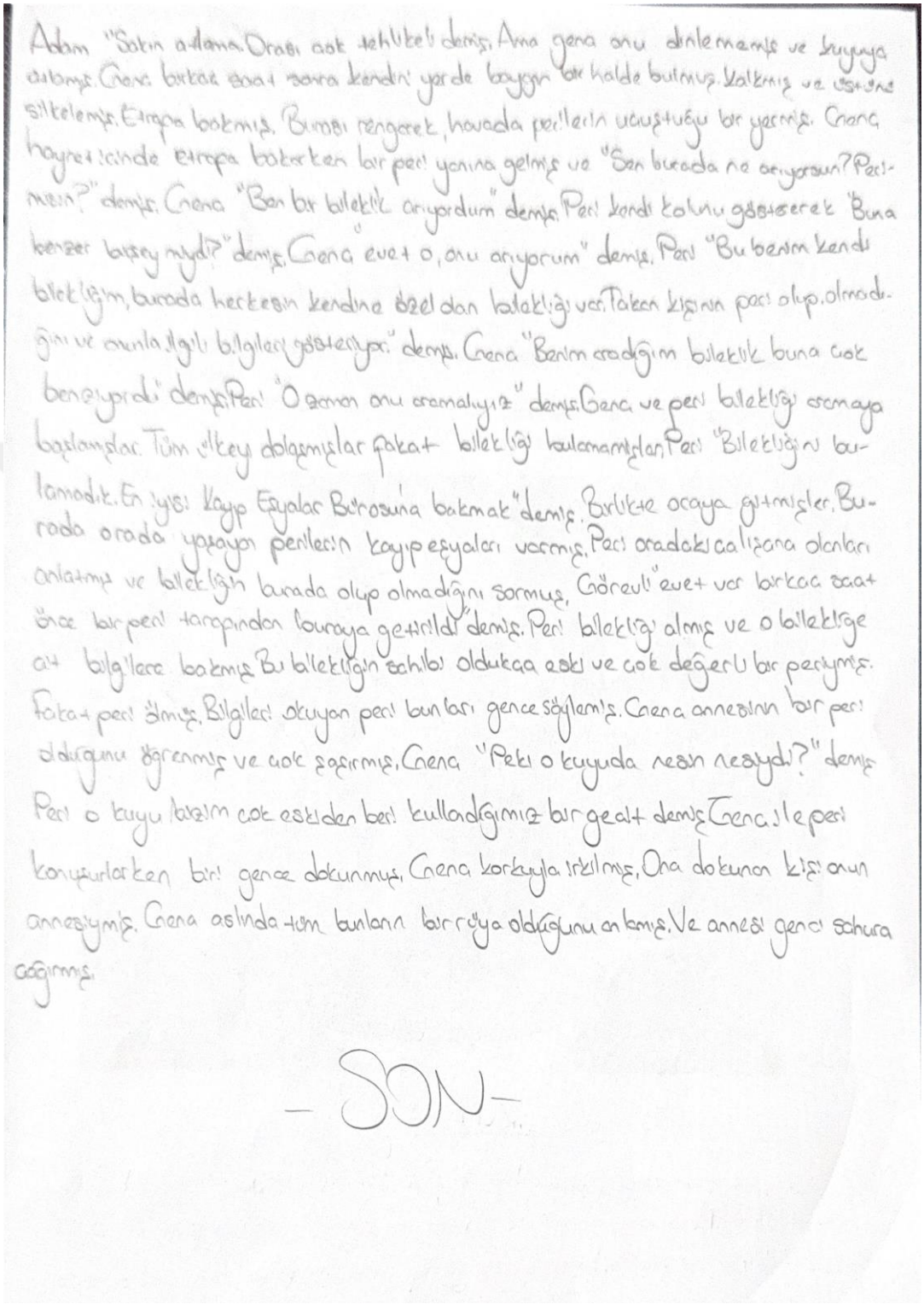
Uygulama: Öğretmen akıllı tahtada ilgi çekici bir görsel açar. Daha sonra öğrencilerden bu görsele bakarak bir yazı yazmaları ister.

Değerlendirme: Öğrencilerin yazdığı yazılar öğretmen tarafından okunur. Öğretmen en ilginç bulduğu 3 faklı metni karşılaştırır.

KUYU

Bir varmış bir yokmuş. Her tarafı ağaçlarla kaplı göz alabildiğine masmavi, çiçeklerin rengârenk olduğu bir orman varmış. Bu ormanın tam ortasında bir de kuyu varmış. Bu kuyunun içinde ne olduğunu kimse bilmezmiş. Kimse de içine girmeyi göze alamazmış. Bir gün bu ormana uzak bir şehirden genç bir oğlan gelmiş. Bu oğlan artık bu ormanda yaşamaya karar vermiş. Kendine bir ağaç ev yapmış ve orada yaşamaya başlamış. Evini yaptıktan sonra ormanı dolaşmaya karar vermiş. Ormanı dolaşan genç ormana hayran kalmış. Ormanın ortasına geldiğinde bu gizemli kuyuyu görmüş. Şaşırmış çünkü kuyudan su akarken kimse yokmuş. Genç kuyuya yaklaşmış ve içine doğru bakmış. Tam o anda gencin annesinden ona kalan bileziği kuyuya düşmüş. Arkadan ormanda yaşayan bir adam gelmiş ve genç "Sakın oraya girme!" demiş. Genç "Annemden bana kalan tek şey o bileziktir. Onu alacağım" demiş.

3. Etkinlik Örneğinin Devamı

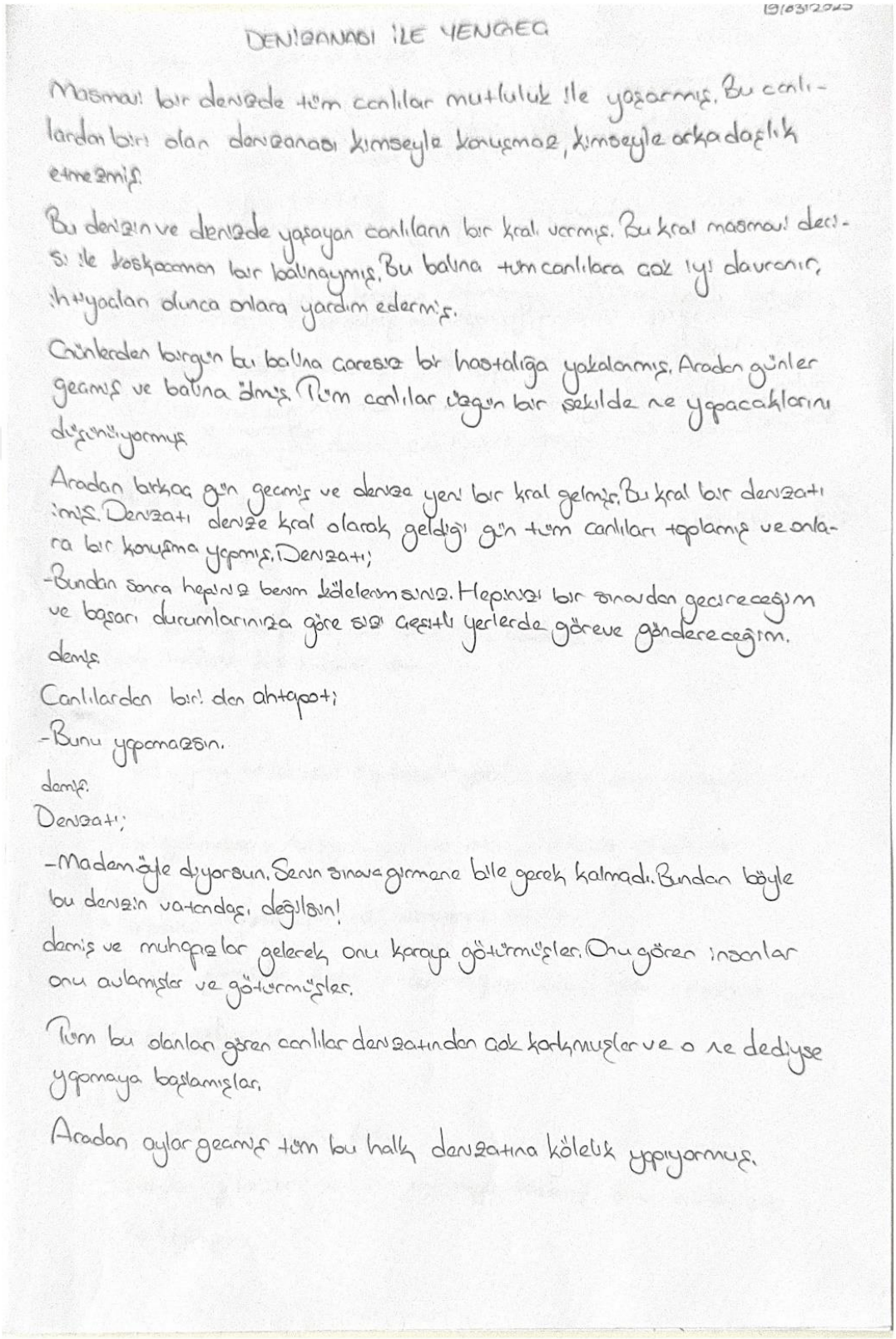


Adam "Sakin ol dama. Orası çok tehlikeli" demiş. Ama Gena onu dinlememiş ve suyuna atlamış. Gena birkaç saat sonra kendini yerde bayılmış bir halde bulmuş. Kalkmış ve üstünü silkelemiş. Etrafa bakmış. Bunları rengarenk, havada perilerin uçuştuğu bir yermiş. Gena hayret içinde etrafa bakarken bir peri yanına gelmiş ve "Sen burada ne arıyorsun? Perisin?" demiş. Gena "Ben bir bilekliği arıyordum" demiş. Peri kendi kolunu göstererek "Buna benzer birşey miydi?" demiş. Gena "evet o, onu arıyorum" demiş. Peri "Bu benim kendi bilekliğim, burada herkesin kendine özel dan bilekliği var. Taken kişinin peri olup olmadığını ve onunla ilgili bilgileri gösteriyor" demiş. Gena "Benim aradığım bilezik buna çok benziyordu" demiş. Peri "O zaman onu aramalıyız" demiş. Gena ve peri bilekliği aramaya başlamışlar. Tüm ülkeyi dolaşmışlar fakat bilekliği bulamamışlar. Peri "Bilekliğini bulamadık. En iyisi Kayıp Eşyalar Bürosuna bakmak" demiş. Birlikte oraya gitmişler. Burada orada yaşayan perilerin kayıp eşyaları varmış. Peri oradaki çalışana olanları anlatmış ve bilekliğin burada olup olmadığını sormuş. Görevli "evet var birkaç saat önce bir peri tarafından buraya getirildi" demiş. Peri bilekliği almış ve o bilekliğe ait bilgilere bakmış. Bu bilekliğin sahibi oldukça eski ve çok değerli bir periymiş. Fakat peri ölmüş. Bilgileri okuyan peri bunları gence söylemiş. Gena annesinin bir peri olduğunu öğrenmiş ve çok şaşırmış. Gena "Peki o kuyuda neden neydi?" demiş. Peri o kuyu, bizim çok eskiden beri kullandığımız bir geçit demiş. Gena ile peri konuşurlarken biri gence dokunmuş. Gena korkuyla irkilmiş. Ona dokunan kişi onun annesiymiş. Gena aslında tüm bunların bir rüya olduğunu anlamış. Ve annesi gence sarılıp ağlamış.

- SON -

11. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Yazma stratejilerini uygular. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. • Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. • Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • A4 kağıtları dağıtma	
Süreç: Öğrencilere A4 kağıtları dağıtılır. Öğrencilerin dönütler ekseninde fabl yazması istenir. Yazma işleminin sonunda kağıtlar toplanır.	

Fabl Çalışma Kağıdı (Dönütten Sonra) D.G



DENİZANASI İLE YENGEÇ

Masmavi bir denizde tüm canlılar mutluluk ile yaşarmış. Bu canlılardan biri olan denizanası kimseyle konuşmaz, kimseyle arkadaşlık etmezmiş.

Bu denizin ve denizde yaşayan canlıların bir kralı varmış. Bu kral masmavi derisi ile koskocaman bir balinaymış. Bu balina tüm canlılara çok iyi davranır, ihtiyaçları olunca onlara yardım edermiş.

Günlerden bir gün bu balına garesiz bir hastalığa yakalanmış. Aradan günler geçmiş ve balına ölmüş. Tüm canlılar üzgün bir şekilde ne yapacaklarını düşünüyormuş.

Aradan birkaç gün geçmiş ve denize yeni bir kral gelmiş. Bu kral bir denizatı imiş. Denizatı denize kral olarak geldiği gün tüm canlıları toplamış ve onlara bir konuşma yapmış. Denizatı;

-Bundan sonra hepinize benim kölelerimsiniz. Hepinizi bir sınavdan geçireceğim ve başarı durumlarınıza göre size çeşitli yerlerde göreve göndereceğim.

demiş.

Canlılardan biri denizatına;

-Bunu yapmazsın.

demiş.

Denizatı;

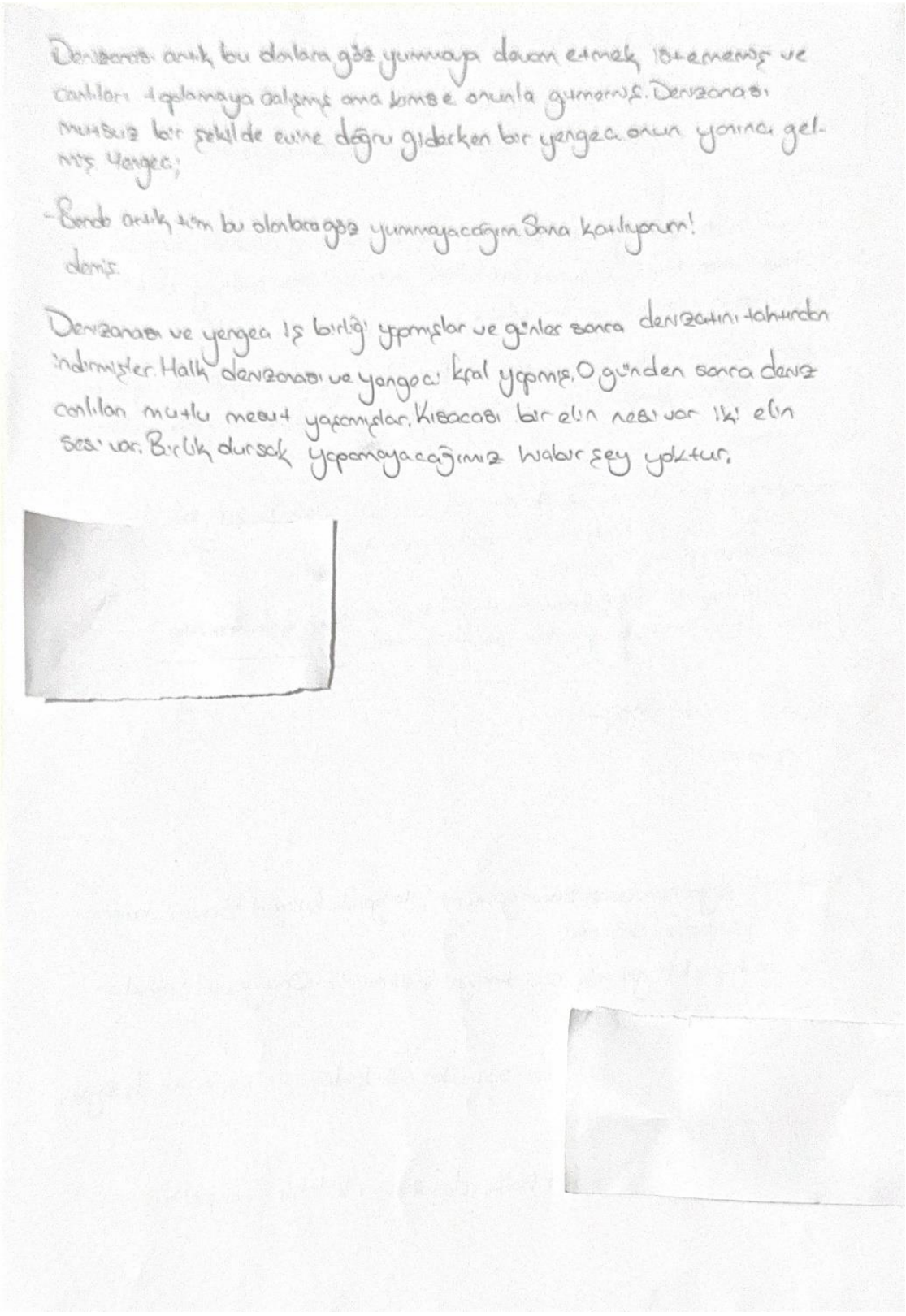
-Madem öyle diyorsun. Senin sınava girmene bile gerek kalmadı. Bundan böyle bu denizin vatandaşı değilsin!

demiş ve muhafızlar gelerek onu karaya götürmüşler. Onu gören insanlar onu avlamışlar ve götürmüşler.

Tüm bu olanları gören canlılar denizatından çok korkmuşlar ve o ne dediyse yapmaya başlamışlar.

Aradan aylar geçmiş tüm bu halk denizatına kölelik yapıyormuş.

Fabl Çalışma Kağıdı (Dönütten Sonra) D.G'nun Devamı



Denizanası artık bu olanlara göz yummaya devam etmek istememiş ve canlıları toplamaya çalışmış ama kimse onunla gitmemiş. Denizanası mutsuz bir şekilde evine doğru giderken bir yengeç onun yanına gelmiş. Yengeç;

-Bende artık tüm bu olanlara göz yummayacağım. Sana katılıyorum!

demiş.

Denizanası ve yengeç iş birliği yapmışlar ve günler sonra denizatını tahtırdan indirmişler. Halk denizanası ve yengeçi kral yapmış. O günden sonra deniz canlıları mutlu mesut yaşamışlar. Kısacası bir elin nesi var iki elin sesi var. Birlik dursak yapamayacağımız hiabir şey yoktur.

12. OTURUM DERS PLANI	
Ders:	Türkçe
Sınıf:	7
Süre:	2 ders saati
Dersin hedefleri ve kazanımları:	• Yazma stratejilerini uygular. • Yazdıklarını düzenler. • Yazdıklarının içeriğine uygun başlık bulur. • Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. • Yazdıklarını paylaşır.
Ders araç gereçleri:	• Çalışma kağıdı, Araştırmada kullanılacak ölçekler
DERS AKIŞI	
Dersin İçeriği: • Dersin amacı hakkında öğrenciye bilgi verme. • Çalışma, uygulama ve süreç hakkında bilgi verme. • Ders sürecine yönelik bilgi verme. • Son test verileri için ölçek uygulama.	
Süreç: İlk ders saatinde çalışma gruplarına dersin amacı açıklanır. Öğrencilere A4 kağıtları dağıtılır. Öğrencilerin kurmaca bir metin yazması istenir. Yazma işleminin sonunda kağıtlar toplanır. İkinci ders saatinde araştırmacı çalışma kağıtlarını alır ve kağıtları değerlendirme formuna göre değerlendirir. Süreçte payı olan öğrencilere içtenlikle teşekkür edilir.	

Son test D.G

16/04/25

ALİCE IN BORDERLAND

Alice In Borderland, Haro Aso'nun aynı adlı mangasından uyarlanan, 2020'de Netflix'te yayınlanmaya başlayan bir Japon bilimkurgu ve gerilim dizisidir. 2 sezon toplam 16 bölümdür. Dizinin oyuncuları ve yönetmeni tarafından söylenenlere göre dizinin 3. sezonu 2025'te çıkacaktır.

Hikaye, Tokyo'da geçen ve hayatta kalma oyunlarına odaklanan bir maceray anlatır. Başrollerde Kento Yamazaki (Ryohei Arisu) ve Tao Tsuchiya (Yuzuha Usagi) yer alıyor.

Diz, video oyunlarına bağımlı ve hayatta pek bir amacı olmayan Arisu'nun, bir gün arkadaşlarıyla buluştuktan sonra onlarla birlikte kendini terk edilmiş bir Tokyo'da bulmasıyla başlar. Ancak, bu Tokyo, bildiğimiz Tokyo değil; burada hayatta kalmak için tehlikeli ve bir o kadar da zor oyunlara katılmak zorundasınız. Oyunların zorluk derecesi ve türü iskambil kartlarıyla belirleniyor. Kazandığınızda "vize" adı verilen bir süre kazanıyorsunuz, ama kaybederseniz işler pek iyi gitmiyor.

İlk sezonda Arisu en yakın iki arkadaşı olan Chouta Sagawa (Yuki Morinaga) ve Daikichi Karube (Keita Machida) ile birlikte çeşitli oyunlara katılıyor fakat sezonun 3. bölümünde arkadaşlarını "Kurt ve Kuzu (Wolf and Sheep Game)" oyununda kaybediyor ve ardından Yuzuha Usagi (Tao Tsuchiya) adındaki bir dağcıyla tanışır ikili, "Sahil (Beach)" adında ve neredeyse ülkedeki tüm oyuncuların kaldığı yere giderler. Orada başlarına bir çok olay gelir ve yeni oyuncular ile tanışırlar.

Son test D.G' nun Devamı

Dizinin 2. sezonunda ise oyuncular Kupa Papazı (King of hearts), Maça kızı (Queen of spades) ve Maça Papazı (King of spades) gibi karakterlerle mücadele ederler. Tüm sezon boyunca en zorlu rakipleri Maça Papazı (King of spades) olur. Sezon sonunda oyunun kurucusu olan Mira Kano (Rika Naka) yani Sinek kızı (Queen of clubs) ile mücadele ederler ve gerçek dünyaya geri dönerler. Fakat gerçek dünyada Tokyo'ya meteor düşer ve aynı oyuncular yaralı bir şekilde aynı hastanelere kaldırılırlar. Oyuncular birbirlerini hatırlamıyorlardır.

Tüm oyuncular birbirleriyle tekrar tanışırlar ve mutlu bir şekilde yaşamaya devam edeceklerini düşünürler. İzleyicilerde dizinin mutlu bir sonla final yaptığını düşünür. Ama unuttukları birşey vardır. Joker kartı.

D1
son test

Hangisi Gerçek?

Lia, adında minik bir kız çocuğu varmış. Lia, hayattan hep zevk alan neşeli, hayal kurmayı seven ve kendine güvenen bir kızmış. Bir gün Lia, kedisi ile bahçede oynarken annesi yanına gelmiş. Minik kız annesinin yüzündeki ifadeyi okuyamıyormuş. Annesi minik kıza burukça gülümsemiş boylarını eşitlemek adına dizlerini çökmüş. Lia hızla annesine sarılmış ve annesine, kedisi ile oynadığı tüm oyunları heyecanla anlatmış. Minik kızın asıl zorlu hayatı şimdi başlıyormuş. Ertesi gün olmuş Lia hızla yatağını toplayıp odasından çıkmış. Çok heyecanlıymış, Lia dün babasından oyuncak bebek istemiş babasının şimdiye kadar aldığını düşünüyormuş. Salona doğru ilerlemiş evleri çok kalabalıkmış herkesin yüzünde bir hüzün varmış. Babasını aramaya koyulmuş ve bulamamış salona tekrar gitmiş ağlayan halasının yanına ilerlemiş halasına meraklı gözlerle bakmış. Halası hızla söze girmiş;

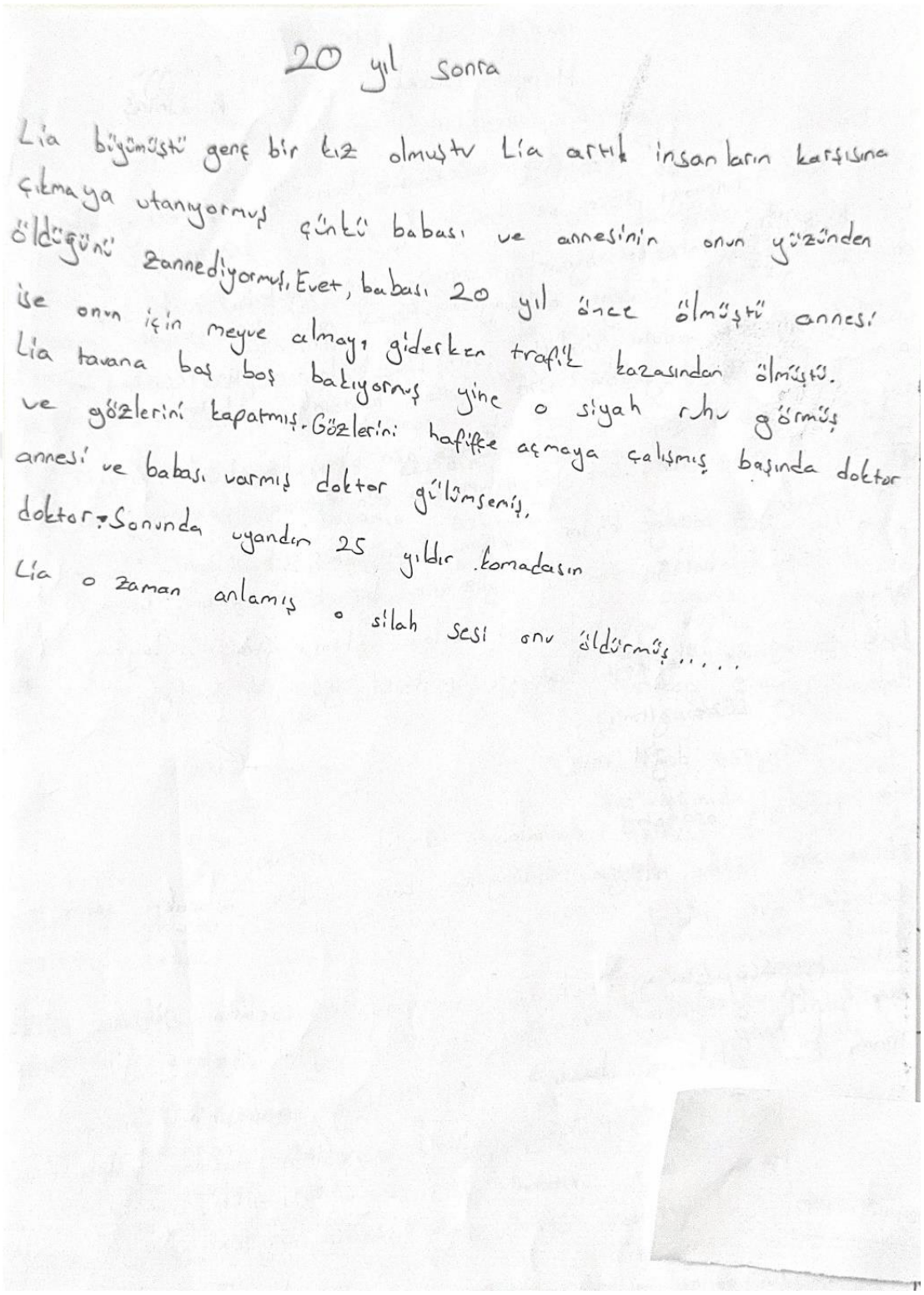
-Babanı arıyorsun değil mi?

Lia kafasıyla onaylamış ve halasına karşılık vermiş;

-Evet, ama nerde olduğunu bilmiyorum bana bebek alacaktı sence de bebeğimi almış mıdır?

Halası yavaşça Lia'yı koltuğa oturtmuş ve saçlarını okşamış halasının sanki o zaman kelimeleri boğazında tıkalı kalmış gibi konuşamamış. Lia sıkılmaya başlamış ve mutfağa, annesinin yanına gitmeye karar vermiş. Mutfağa gitmiş annesinin başında kalabalıklar varmış, Annesine sormayı unuttuğu bir soruyu soracaktı. Dün bahçede annesi yanına gelmeden önce silah sesinin nereden geldiğini soracaktı Tam annesinin yanına gideceklerken gözü aynaya takılmış ayna da kendi yansımasının aksine siyah bir ruh görmüş.....

Son test K. G'nun Devamı



20 yıl sonra

Lia büyümüştü genç bir kız olmuştu Lia artık insanların karşısına çıkmaya utanıyormuş çünkü babası ve annesinin onun yüzünden öldüğünü zannediyormuş. Evet, babası 20 yıl önce ölmüştü annesi ise onun için meyve almaya giderken trafik kazasından ölmüştü. Lia tavana boş boş bakıyormuş yine o siyah ruhu görmüş ve gözlerini kapatmış. Gözlerini hafifçe açmaya çalışmış başında doktor annesi ve babası varmış doktor gülümsemiş,

doktor: Sonunda uyandın 25 yıldır komadasın

Lia o zaman anlamış o silah sesi onu öldürmüş.....