

TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

**BİREYSEL VE İŞBİRLİKLİ BLOGLA  
BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ YAZMA ÖĞRETİMİNİN  
NORMAL VE ÜSTÜN ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN  
YAZMA PERFORMANSLARINA ETKİSİ**

**H. GÜLHAN ORHAN KARSAK  
7706202**

**TEZ DANIŞMANI  
Prof. Dr. SEVAL FER**

**EŞ DANIŞMAN  
Doç. Dr. FEZA ORHAN**

**İSTANBUL  
2014**

TC  
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

BİREYSEL VE İŞBİRLİKLİ BLOGLA  
BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ YAZMA ÖĞRETİMİNİN  
NORMAL VE ÜSTÜN ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN  
YAZMA PERFORMANSLARINA ETKİSİ

H. GÜLHAN ORHAN KARSAK  
7706202

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 20.12.2013

Tezin Savunulduğu Tarih: 13.02.2014

Tez oybirliği ile başarılı bulunmuştur.

	Unvan	Ad Soyad	İmza
Tez Danışmanı :	Prof. Dr.	Seval FER	
Eş Danışman :	Doç. Dr.	Feza ORHAN	
Jüri Üyeleri :	Prof. Dr.	Ali BAYKAL	
	Prof. Dr.	Mehmet GÜROL	
	Doç. Dr.	Şirin KARADENİZ	
	Yrd. Doç. Dr.	Sertel ALTUN	
	Yrd. Doç. Dr.	Hasan AYDIN	

İSTANBUL  
Şubat 2014

## ÖZ

### BİREYSEL VE İŞBİRLİKLİ BLOGLA BÜTÜNLEŞTİRİLMİŞ YAZMA ÖĞRETİMİNİN NORMAL VE ÜSTÜN ZEKALİ ÖĞRENCİLERİN YAZMA PERFORMANSLARINA ETKİSİ

H. Gülhan ORHAN KARSAK

Şubat, 2014

Bu araştırmada karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin, ilköğretim 5.sınıf düzeyindeki üstün ve normal zekalı öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma performanslarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada deneysel desenlerden ‘öntest sontest kontrol gruplu desen’ uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu ilköğretim 5. sınıf düzeyinde deney 1 grubunda 9, deney 2 grubunda 12 ve kontrol grubunda 9 olmak üzere 30 üstün zekalı ve deney 1 grubunda 9, deney 2 grubunda 12 ve kontrol grubunda 9 olmak üzere 30 normal zekalı toplam 60 öğrenciden oluşmuştur. Uygulama deney 1 gruplarında karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimiyle, deney 2 gruplarında ise karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimiyle ve kontrol gruplarında yüzyüze yazma öğretimiyle sürdürülmüştür. Öntest ve sontest olarak uygulanan sınav kağıtları, ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ kullanılarak üç sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeci uyumu Pearson korelasyon analiziyle incelenmiş olup yüksek düzeyde, pozitif yönlü anlamlı korelasyon bulunmuştur. Veriler Mann Whitney U testiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın birinci hipotezi kapsamında üstün, ikinci hipotezi kapsamında normal zekalı öğrencilere ilişkin elde edilen bulgularda deney 1 ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma performansları arasında deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür. Araştırmanın üçüncü hipotezi kapsamında üstün zekalı öğrencilere ilişkin elde edilen bulgularda deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma performansları arasında deney 2 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür. Araştırmanın dördüncü hipotezi kapsamında normal zekalı öğrencilere ilişkin elde edilen bulgularda deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma performansları arasında anlamlı fark görülmemiştir. Araştırmanın beşinci hipotezi kapsamında üstün zekalı, altıncı hipotezi kapsamında normal zekalı öğrencilere ilişkin elde edilen bulgularda deney 2 ve deney 1 grubu öğrencilerinin yazma performansları arasında deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı fark görülmüştür. Araştırmanın yedinci hipotezi kapsamında ise üstün zekalı, sekizinci hipotezi kapsamında normal zekalı öğrencilere ilişkin elde edilen bulgularda deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma performanslarının cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Karma öğretim tasarımı, işbirlikli öğrenme, bireysel öğrenme, blog, yazma öğretimi, yazma performansı, ilköğretim.

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF USING INDIVIDUAL AND COOPERATIVE BLOG TO ENHANCE AVERAGE AND GIFTED STUDENTS' WRITING PERFORMANCE

H. Gulhan ORHAN KARSAK

February, 2014

The aim of this study is to investigate the impact on the writing performance in Turkish lessons of 5th grade primary school level gifted and average intelligence students on the basis of teaching of writing integrated with cooperative and individual blog which is based on blended instructional design. This research is 'pretest-posttest control group design' that has been applied as an experimental study. A total of 60 5th grade students, including 30 gifted intelligence (9 in the experimental 1, 12 in the experimental 2 and 9 in the control) and 30 average intelligence (9 in the experimental 1, 12 in the experimental 2 and 9 in the control) participated in the study. In the experimental 1 students' performance individually on blog which is based on blended instructional design, in the experimental 2 students' performance cooperatively on blog which is based on blended instructional design and the control performance in face-to-face learning environment. Performance exam papers as pretest-posttest were scored with writing performance evaluation scale by 3 teachers. Assessor compliance were analyzed by Pearson's correlation analysis and a high-level positive significant correlation was found. Data were analyzed by Mann Whitney U Test. Results of the first hypothesis indicated a statistically significant difference between the writing performance of gifted students in the experimental 1 and control in favor of the experimental 1 and the second hypothesis concerning average students has the same results as well. Results of the third hypothesis indicated a statistically significant difference between the writing performance of gifted students in the experimental 2 and control in favor of the experimental 2. Results of the fourth hypothesis indicated no significant difference between the writing performance of average students in the experimental 2 and control groups. Results of the fifth hypothesis indicated a statistically significant difference between the writing performance of gifted students in the experimental 2 and experimental 1 in favor of the experimental 1 and the sixth hypothesis concerning average students has the same results as well. Results of the seventh hypothesis indicated no significant difference between the writing performance of average students in the experimental 1, experimental 2 and control and the eighth hypothesis concerning average students has the same results as well.

**Keywords:** Blended instructional design, cooperative learning, individual learning, blog, teaching of writing, writing performance, primary education.

## ÖNSÖZ

Duygu ve düşünceleri etkili biçimde yazabilmek, kendini ifade edebilmede ve verimli iletişim kurmada oldukça önemlidir. Bireyler yazılarıyla çevrelerini etkilerken, toplum ve medeniyetler de aynı yolla birbirlerinin gelişimini sağlar. Bu denli köklü bir öneme sahip olan yazma becerisinin gelişimi için bireyler okullarda yıllarca yazma öğretimi görürler. Buna rağmen okul hayatının her aşamasında ifade edilen öğrencilerin yazma sorunlarına ilişkin yakınmalar, ülkemizde yazma becerisinin yeterince geliştirilemediğine işaret eder. Bu bağlamda etkin bir yazma öğretimi için öğrenme yöntemlerinin son yıllarda öne çıkan blog ortamıyla bütünleştirileceği karma bir öğretim tasarımıyla yararlanması düşünülmüştür. Bu fikir ışığında, bu çalışmada karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimlerinin ilköğretim 5.sınıf düzeyindeki normal ve üstün zekalı öğrencilerin yazma performansına etkileri incelenmiştir.

Öncelikle beni 'öğretim tasarımı'yla tanıştıran ve alana ilişkin kıymetli bilgilerini her zaman cömertçe paylaşarak kişisel ve akademik gelişimim için çaba gösteren, aynı zamanda akademik yazma becerimin gelişiminde bana destek olan ve yol gösteren değerli danışmanım Prof.Dr. Seval FER, birçok öğrencisi için olduğu gibi benim için de her zaman örnek insan ve örnek hoca olmuştur. Kendisine eşsiz öğreticiliği ve desteği için en derin teşekkürlerimi sunarım. Değerli görüşleriyle araştırmaya rehberlik eden, akademik bakış açısından yararlanabildiğim için kendimi şanslı hissettiğim danışmanım Doç. Dr. Feza Orhan'a desteği için teşekkür ederim.

Doktora sürecinde kendisinden ders almaktan keyif duyduğum ve sorularıyla araştırmamın olgunlaşmasına katkıda bulunan Prof. Dr. Ali Baykal'a araştırmayı kıymetli fikirleriyle aydınlattığı ve araştırmamın istatistik kontrolünü yaptığı için teşekkür ederim. Değerli görüşleri için sayın jüri üyeleri Prof. Dr. Mehmet Gürol'a, Doç. Dr. Şirin Karadeniz'e, Yrd. Doç. Dr. Sertel Altun'a, Yrd. Doç. Dr. Hasan Aydın'a teşekkür ederim. Ayrıca tez sürecinde paylaşımlarını ve görüşlerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Serap Emir'e, Dr. Yavuz Yaman'a, doktora arkadaşlarım Ela Kaya Korkmaz ve Serkan Demir'e teşekkür ederim.

Uygulama ve değerlendirme aşamasında emeği geçen tüm öğretmen arkadaşlarıma, katılımcı öğrencilere, ek olarak ölçeğe ilişkin görüşlerini esirgemeyen hocalarıma, akademisyen ve öğretmen arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ayrıca keşke bugünleri görseydi dediğim okuma azmimin modeli babam Niyazi ORHAN'a, benimle birlikte bu sürecin zorluklarını yaşayan ve çalışmamı kolaylaştırmak için her türlü desteği sunan canım annem Güler ORHAN'a, yaşamımda olduğu gibi doktora sürecimin başından sonuna kadar her zaman yanımda olan ve benimle bilgilerini fedakârca paylaşan abim N. Salih ORHAN'a ve varlığıyla yaşamımı güzelleştiren eşim Emre KARSAK'a anlayışı ve desteği için ne kadar teşekkür etsem azdır.

**İstanbul; Şubat 2014**

**H. Gülhan ORHAN KARSAK**

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa no
<b>ÖZ</b> .....	<b>iii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>vi</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>x</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xii</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
Problem Durumu .....	1
1.1.1. Türkçe Öğretiminin Önemi ve Amacı.....	6
1.1.2. 2005 İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı.....	7
1.1.3. Yazma Öğretimi .....	15
1.1.3.1. Zeka Kavramı .....	15
1.1.3.2. Normal Zeka Kavramı .....	16
1.1.3.3. Normal Zeka Düzeyindeki Öğrenciler İçin Yazma Öğretimi .....	17
1.1.3.4. Yazma Öğretiminde İzlenen İlkeler.....	18
1.1.3.5. Yazma Öğretimi Yaklaşımları .....	19
1.1.3.6. Yazma Süreci Aşamaları .....	21
1.1.3.7. Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Kavramı .....	23
1.1.3.8. Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri.....	25
1.1.3.9. Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Düzeyindeki Öğrenciler İçin Yazma Öğretimi .....	27
1.1.4. Yazma Öğretiminin Bilgisayar Teknolojileriyle Bütünleşmesi .....	29
1.1.5. Karma Öğrenme .....	32
1.1.6. Öğretim Tasarımı .....	36
1.1.6.1. Öğretim Tasarımı Kavramı .....	36
1.1.6.2. Öğretim Tasarımının Temel Aşamaları.....	39
1.1.7. Karma Öğretim Tasarımı .....	47
1.1.8. Bloglar.....	49
1.2. İlgili Araştırmalar .....	53
1.2.1. Normal Zeka Düzeyindeki Blogla Yazmayla İlgili Araştırmalar .....	53
1.2.2. Normal Zeka Düzeyindeki Bilgisayar Teknolojileri ile Yazmayla İlgili Araştırmalar.....	61
1.2.3. Normal Zeka Düzeyindeki Kağıtla Yazmayla İlgili Araştırmalar .....	63
1.2.4. Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Düzeyindeki Bilgisayar Teknolojileri ile Yazmayla İlgili Araştırmalar.....	68
1.2.5. Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Düzeyindeki Kağıtla Yazmayla İlgili Araştırmalar.....	73
1.3. Araştırmanın Problemi .....	77

1.4. Hipotezler.....	77
1.5. Araştırmanın Önemi .....	78
1.6. Sayıltılar .....	81
1.7. Sınırlılıklar.....	81
1.8. Tanımlar .....	81
<b>2. YÖNTEM.....</b>	<b>83</b>
2.1. Araştırma Deseni .....	82
2.2. Çalışma Grubu ve Denklik İşlemleri.....	85
2.3. Materyallerin Hazırlanması.....	95
2.3.1. Yazma Performansı Sınavının Hazırlanması .....	96
2.3.2. Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Hazırlanması.....	96
2.3.3. Karma Öğrenme Ortamında Bireysel Blogla Bütünleştirilmiş Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi.....	99
2.3.4. Karma Öğrenme Ortamında İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi.....	102
2.3.5. Yüzyüze Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi .....	104
2.4. Materyallerin Uygulanması.....	105
2.4.1. Yazma Performansı Sınavının Uygulanması .....	106
2.4.2. Karma Öğrenme Ortamında Bireysel Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Tasarımının Uygulanması .....	106
2.4.3. Karma Öğrenme Ortamında İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Öğretim Tasarımının Uygulanması.....	108
2.4.4. Yüzyüze Öğretim Tasarımının Uygulanması.....	110
2.5. Verilerin Çözümlemesi.....	111
<b>3. BULGULAR.....</b>	<b>114</b>
3.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular .....	114
3.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular .....	116
3.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular .....	118
3.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular .....	119
3.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular .....	120
3.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular .....	121
3.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Bulgular.....	122
3.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Bulgular .....	125
<b>4. SONUÇ ve TARTIŞMA.....</b>	<b>126</b>
4.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	129
4.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	131
4.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	134
4.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	136
4.5. Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	139
4.6. Araştırmanın Altıncı Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	141
4.7. Araştırmanın Yedinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	144
4.8. Araştırmanın Sekizinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma .....	146
4.9. Öneriler.....	149
4.9.1. Eğitimciler ve Öğretmenler için Öneriler.....	149
4.9.2. Araştırmacılar için Öneriler .....	150
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>154</b>

<b>EKLER.....</b>	<b>175</b>
Ek 1. Öğretim Tasarımları.....	177
Ek 1.1. Karma Öğrenme Ortamında Bireysel Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Tasarımı.....	177
Ek 1.2. Karma Öğrenme Ortamında İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Tasarımı.....	187
Ek 1.3. Yüzyüze Öğrenme Ortamında Yazma Öğretimi Tasarım.....	196
Ek 2. Öğretim Tasarımlarında Kullanılan Materyaller.....	205
Ek 2.1. Yazma Türleri Tercih Formu.....	205
Ek 2.2. Güzel Sanat Dalları Tercih Formu.....	206
Ek 2.3. Yazma Performansı Sınavı.....	207
Ek 2.4. ‘Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?’ Powerpoint sunusu.....	208
Ek 2.5. ‘Dört Güzel Sanat Dalı’ Powerpoint Sunusu.....	211
Ek 2.6. “Blog Nedir? Nasıl Kullanılır? Powerpoint Sunusu.....	217
Ek 2.7. Blog Eğitimi Formu.....	219
Ek 2.8. Taslağım Formu.....	220
Ek 2.9. Yazma Performansını Değerlendirme Formu.....	221
Ek 2.10. Yüzyüze Ortam için Okuma Kağıdı Örneği.....	222
Ek 3. Gözlem Formları.....	226
Ek 3.1. Bireysel Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Gözlem Formu.....	226
Ek 3.2. İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Gözlem Formu.....	227
Ek 3.3. Yüzyüze Yazma Öğretimi Gözlem Formu.....	228
Ek 4. Yönergeler.....	229
Ek 4.1. Blog Kullanım Yönergesi.....	229
Ek 4.2. Blog Ortamları için Okuma Yönergeleri.....	233
Ek 4.3. Yüzyüze Yazma Öğretimi Yönergesi.....	237
Ek 5. Öntest Örnekleri.....	238
Ek 5.1. Üstün Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Öntest Örneği.....	238
Ek 5.2. Üstün Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Öntest Örneği.....	240
Ek 5.3. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Öntest Örneği.....	241
Ek 5.4. Normal Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Öntest Örneği.....	242
Ek 5.5. Normal Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Öntest Örneği.....	243
Ek 5.6. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Öntest Örneği.....	244
Ek 6. Sontest Örnekleri.....	245
Ek 6.1. Üstün Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Sontest Örneği.....	245
Ek 6.2. Üstün Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Sontest Örneği.....	247
Ek 6.3. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Sontest Örneği.....	249
Ek 6.4. Normal Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Sontest Örneği.....	250
Ek 6.5. Normal Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Sontest Örneği.....	251
Ek 6.6. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Sontest Örneği.....	252
Ek 7. Blog Ortamlarına ve Yüzyüze Ortama Ait Yazma Örnekleri.....	253
Ek 7.1. Üstün Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Yazma Örneği.....	253
Ek 7.2. Üstün Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Yazma Örneği.....	254
Ek 7.3. Normal Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Yazma Örneği.....	255
Ek 7.4. Normal Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Yazma Örneği.....	257
Ek 7.5. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Örneği.....	259
Ek 7.6. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Örneği.....	260



Ek 7.7. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Kağıdı Örneği .....	261
Ek 7.8. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Kağıdı Örneği.....	262

<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>263</b>
----------------------	------------

## TABLolar LİSTESİ

	Sayfa no
<b>Tablo 1:</b> Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Görünümü .....	84
<b>Tablo 2:</b> Çalışma Grubu .....	85
<b>Tablo 3:</b> Normal Zeka Düzeyindeki Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı .....	88
<b>Tablo 4:</b> Üstün Zeka Düzeyindeki Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı.....	89
<b>Tablo 5:</b> Normal Zeka Düzeyindeki Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri .....	90
<b>Tablo 6:</b> Üstün Zeka Düzeyindeki Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri .....	91
<b>Tablo 7:</b> Normal Zeka Düzeyindeki Deney 1 Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	92
<b>Tablo 8:</b> Normal Zeka Düzeyindeki Deney 2 Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	92
<b>Tablo 9:</b> Normal Zeka Düzeyindeki Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri.....	93
<b>Tablo 10:</b> Üstün Zeka Düzeyindeki Deney 1 Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri .....	94
<b>Tablo 11:</b> Üstün Zeka Düzeyindeki Deney 2 Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri .....	94
<b>Tablo 12:</b> Üstün Zeka Düzeyindeki Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri .....	95
<b>Tablo 13:</b> Normal Zekalı Öğrencilere Verilmiş Ön Test Puanları Üzerinden Değerlendirmecilerin Uyumları .....	97
<b>Tablo 14:</b> Üstün Zekalı Öğrencilere Verilmiş Ön Test Puanları Üzerinden Değerlendirmecilerin Uyumları .....	98
<b>Tablo 15:</b> Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri ile Veri Analiz Teknikleri .....	111
<b>Tablo 16:</b> Üstün Zekalı Deney1, Deney2 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	115
<b>Tablo 17:</b> Üstün Zekalı Deney1 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	116
<b>Tablo 18:</b> Normal Zekalı Deney1, Deney2 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	117
<b>Tablo 19:</b> Normal Zekalı Deney1 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	118
<b>Tablo 20:</b> Üstün Zekalı Deney2 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	119
<b>Tablo 21:</b> Normal Zekalı Deney2 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	120
<b>Tablo 22:</b> Üstün Zekalı Deney1 ve Deney2 Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	121
<b>Tablo 23:</b> Normal Zekalı Deney1 ve Deney2 Grubu Öğrencilerinin Yazma	

Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları .....	122
<b>Tablo 24:</b> Üstün Zekalı Deney1 Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	
<b>Tablo 25:</b> Üstün Zekalı Deney 2 Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre.....	124
Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları	
<b>Tablo 26:</b> Üstün Zekalı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	125
<b>Tablo 27:</b> Normal Zekalı Deney1 Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	126
<b>Tablo 28:</b> Normal Zekalı Deney2 Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	127
<b>Tablo 29:</b> Normal Zekalı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	128

## ŞEKİLLER LİSTESİ

	<b>Sayfa no</b>
<b>Şekil 1:</b> Rasgele Sayı Üretme İşlemi .....	86
<b>Şekil 2:</b> Rasgele Sayıları Sabitleme İşlemi.....	87
<b>Şekil 3:</b> Rasgele Sayıların Sıralanması İşlemi .....	88

# 1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, literatürle ilgili bilgiler, araştırmanın amacı ve önemi, kuramsal temeli, problemi, alt problemleri, sayıtları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan terimlerin anlamları açıklanmıştır.

## 1.1. Problem Durumu

Eğitimin en etkili olduğu dönem, ilköğretimde verilen temel eğitimidir. Temel eğitimin etkili olmasını sağlayan en önemli unsur ise bu dönemde alınan anadil eğitimidir.

İlköğretimde Türkçe öğretimi, diğer bütün derslerdeki öğretimin niteliğini ve yaşam boyu iletişim becerilerini de etkiler.

Sever (2000, 11) Türkçe öğretiminin etkisini, öğrencilerin Türkçe dersinde yetkinliğe ulaştıkça; düşünce yapısının, yorum gücünün, duygu ve beğeni inceliğinin, ulusal ve evrensel kültür birikiminin ve benliğinin gelişme durumu ile açıklar. Belirtilen gelişimle öğrencilerin diğer derslerinde de başarıyı büyük ölçüde yakalayacaklarını ifade eder. Bu bağlamda gerek eğitim-öğretim yaşamında gerekse sonrası yaşamda Türkçe öğretiminin rolü başka hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür.

Günümüz Türkçe öğretiminde izlenen 2005 Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe Öğretimi Programı (1-5. sınıflar) incelendiğinde, genel amacın öğrencilere dil becerileri ve alışkanlıkları kazandırmak olduğu görülür. Dil becerilerinin kazandırılması ise dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu olmak üzere birbirini bütünleyen bir ilişkiye sahip olan beş temel öğrenme alanına dayanır (MEB, 2005, 17). Öğrencilerin bu beş temel öğrenme alanındaki gelişimi, Türkçe'nin her aşamadaki etkili öğretimi açısından çok önemlidir (Sinan, 2006, 77). Çünkü birey okuduğunu ve dinlediğini anlayarak, düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatarak yeni bilgilere ulaşabilir (Aslan, 2007, 17). Belirtilen temel öğrenme alanlarının içinde, alanyazında farklı yazarlar tarafından öğrencilere en zor gelen ve sınırlı performans gösterilen dil becerisi olarak yazma becerisi gösterilir. Çünkü düşünce ve

duygularını yazılı olarak anlatamayan bir bireyin gerek okulda gerekse yaşamda başarılı olması beklenemez (Demir, Yapıcı, 2007, 185).

Öyleyse yazma becerisinin geliştirilmesi kişinin geleceğini etkileyecek bir öneme sahiptir. Bu denli öneme sahip yazma becerisinin öğrencilere zor gelme durumunun temelinde Jones, Reutzel ve Fargo'nun (2010, 327) ifade ettiği gibi, dinleme ve konuşma becerisinin erken yaşlardan itibaren gelişme imkanı bulması, yazma becerisininse genellikle okula başlama yaşından itibaren okuma becerisinin gelişimiyle başlaması ve devamında okumadan beslenerek güçlenmesi durumu yatıyor olabilir.

Graham ve Harris'e (2009, 65) göre de pek çok öğrenci sınırlı yazma performansı gösterir. Çünkü bu öğrenciler genellikle iyi bir yazım planlaması yapamazlar, içeriği oluşturmada güçlük çekerler, yazma stratejilerini kullanmayı bilemezler, yazdıklarını gözden geçişleri pek anlamlı değildir ve yazmakla yeteri kadar uğraşmazlar. Benzer biçimde Clark (2009) 12 ilkokuldan ve 12 ortaokuldan katılan 12-13 yaşlarındaki 3001 öğrenciyle yazma çalışmaları uyguladığı araştırmasında gençlerin artık bileşik yapıda cümleler kuramadıklarını, geniş bir kelime dağarcığına sahip olmadıklarını ve yazılarında farklı kelimeler kullanmadıklarını, büyük harf kullanımına dikkat etmediklerini, noktalama işaretlerini doğru kullanmaya ve kelimenin doğru yazımına özen göstermediklerini ifade eder. Ülkemiz alanyazını incelendiğinde de pek çok araştırmacı (Çamurcu, 2011, 515-516; Demir, Yapıcı, 2007, 189; Sever, 2002, 14; Taş, 2002, 84; Üstüner, Şengül, 2004, 206) yazma becerisinin yeterince geliştirilemediğini; üniversite öğrencilerinin bile duygu ve düşüncelerini yazılı olarak yeterince ifade edemediklerini belirterek, yukarıda belirtilen fikirleri desteklerler. Yazma alanında öğrenme ve performans güçlükleri yaşayabilen bir diğer öğrenci grubu bilimsel, sanatsal, toplumsal ve devinsel alanlarda yaşlılarından daha yüksek performans gösteren (Fetzer, 2000, 44; Friend, 2006, 574) üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerdir. Bu bağlamda Friend (2006, 175-176, 575) ile Baum, Cooper ve Neu (2001, 480, 484) üstün öğrencilerin yazma çalışmalarında düşüncelerini seçmede, mantıksal bir bütünlük içerisinde düzenlemede, okuyuculara vermek istediğı mesajı ayrıntılarla ifade etmede ya da özetlemede, zamanı yetirmede, basit kelime ve cümle kullanımında güçlükler yaşadıklarını belirtir. Ek olarak doğru heceleme, noktalama kullanımı ve cümle tamamlamada zorlandıklarını, hikayeler yazarken okuyucunun tanıdığını düşünerek

karakter özelliklerini yeterince açıklayamadıklarını ve konudan konuya atladıklarını ifade eder. Macintyre (2008, 68-69) ise üstünler için zihinlerinde hikayeleri hayal etmenin zor olmadığını fakat düşüncelerini kağıda dökmek gerektiğinde zorlandıklarını belirtir. Ayrıca hızla akıllarına gelen düşüncelerini yazma anı geldiğinde kaybettiklerine işaret eder. Hem üstün yetenekli olan hem de öğrenme güçlüğü yaşayan Collins (2012) de okulda üstün yazma yeteneğinin hiçbir zaman keşfedilmediğini ancak matematikte ve zaman yönetimi gibi yürütücü becerilerdeki öğrenme güçlüğü nedeniyle düşük zekalı muamelesi gördüğünü belirtir. Ancak yazma yeteneğini kendi çabasıyla fark edip geliştirince öğretmenlerinin ve arkadaşlarının kendisine olan bakış açısının 'deha'ya dönüştüğünü belirtir.

Bu bağlamda yukarıdaki ifadeler ve araştırma sonuçları, yaşam boyu sergilenecek nitelikli bir yazma becerisinin temelini sağlamak üzere, ülkemizde ilköğretim birinci kademedede gerek normal gerekse üstün zekalı öğrenciler için uygulanacak yazma etkinliklerinin ne denli önemli olduğuna gönderme yapar.

Yazma performansını geliştirmek için öğrencilerin, çevreyi dikkatle incelemeleri, inceledikleri üzerine düşünceler üretmeleri, okumalar yapmaları, ardından bu yollarla elde ettikleri birikimlerini uygun öğrenme ortamlarında çeşitli yöntemlerle planlanmış etkili bir öğretimin desteğiyle ortaya koymaları gereklidir (Chaffee, McMahon, Stout, 2004, 18; Hatiboğlu, 1994, 154; Korkmaz, Zülfiyar, Akalın, Ercilasun, Parlatur, Gülensoy, Birinci, 2001, 270).

Alanyazında etkili yazma öğretimi için işbirlikli öğrenmenin önerildiği gözlenmektedir. İşbirlikli öğrenme öğrencilerin küçük gruplarda ortak bir amaçla ve bireysel öğrenmelerle başarıya ulaşmaya çalıştıkları bir öğrenme yöntemidir (Slavin, 1988, 31). Diğer bir anlatımla ortak amaca ulaşmak için öğrencilerin grup ortamında birbirlerinin öğrenmelerine yardım ederek çalışmalarını (Açıkgöz, 1992, 3). Bu bağlamda Johnson, Johnson ve Stanne (2000) işbirlikli öğrenmenin, öğrenenlerin hem kendilerinin hem de grup üyelerinin öğrenmeleri için birlikte çalışmalarına ve her öğrenenin grup üyelerinin öğrenmesinden sorumlu olmasına imkan sağlayan bir yöntem olduğunu ifade eder. Santangelo ve Olinghouse (2009, 3-5) ile Graham ve Perrin (2007, 446) de iyi yapılandırılmış işbirlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin birbirinden öğrenmelerini, kültürel birikimlerini birbirlerine aktarmalarını sağladığını ve yazma çalışmalarının niteliğini artırdığını belirtir. Benzer biçimde Santangelo, Harris ve Graham (2007, 11-12) işbirlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin

yazılarını akranlarıyla ve öğretmenleriyle olumlu etkileşim içerisinde planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltmelerinde aktif rol almalarını sağladığını ifade eder.

Yukarıda belirtilen niteliklere sahip işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekecek, zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşımlarını ve sosyal etkileşimlerini sağlayacak eğlenceli bir öğrenme ortamında gerçekleştirilmesi yazma performansını artırabilmek için oldukça önemlidir. Bu özelliklere uygun ilk akla gelebilecek öğrenme ortamı ise çevrimiçi ortamdır. Davidson-Shivers (2009, 23) da çevrimiçi öğrenme ortamından, her türlü görevin dağıtıldığı, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretene sınıf ortamında yüzyüze olmaksızın etkileşime girdikleri ortam olarak söz eder. Öte yandan öğrenmede çevrimiçi ortamın kullanımını Rovai'nin (2003, 109) belirttiği gibi etkileşim, iletişim, ilgiyi sürekli tutma ve planlamaya uyum açısından tek başına yeterli olmamaktadır. Bu yetersizliği gidermek için geleneksel yüzyüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmeyi bir araya getirmek yazma etkinlikleri için verimli bir öğrenme ortamı hazırlayabilir. İşte, yüzyüze öğrenmenin güçlü etkileşim ve iletişim olanağı çevrimiçi öğrenmeninse zaman ve mekandan bağımsızlığı olanağı, yüzyüze öğrenmeyle çevrimiçi öğrenmeyi birbirine yaklaştıran 'karma öğrenme'ye dayalı yazma öğretimi ortamı geliştirmeyi gündeme getirmiştir.

Alanyazındaki tanımlar incelendiğinde, karma öğrenmenin genel olarak çevrimiçi öğrenme ile yüzyüze öğrenmenin bütünleştirilmesi (Bonk, Graham, 2006, 624; Kerres, De Witt, 2003, 101; Rooney, 2003, 30) olarak tanımlandığı görülmektedir. Karma öğrenme ortamı Allen ve Seaman (2008, 4) ile Dabbagh ve Banan-Ritland'ın (2005, 23) belirttiği gibi ders içeriğinin yüzde 30 ila 80'inin öğrenenlere çevrimiçi biçimde ulaştırıldığı bir ortam olarak tanımlanabilir. Etkin bir karma öğrenme ortamı için içeriğe uygun öğrenme araçları bir araya getirilir (Bersin, 2004, 10; Thomson, 2002). Messenger, tele-video konferanslar, tartışma odaları, forumlar, elektronik postalar ve web 2.0 araçları olarak belirtilebilecek bu öğrenme araçları, karma öğrenmede öğretmenlerin varlığı kadar önemlidir (Çuhadar, 2008, 14).

Etkileşimli web teknolojisi temelinde web 2.0 araçlarından biri olarak öne çıkan araçlardan biri olan bloglar, kısaltılmış ismiyle bloglardır. Bloglar, farklı yazarların (Baggetun, Wasson, 2006, 453-472; Glogoff, 2003, 2160-2162; Martindale, Wiley, 2005, 55) ifadeleri incelendiğinde; oluşturma zorluğu olmayan; yazı, resim, ses, video gibi bağlantıların gönderilebildiği ve güncellenebildiği, farklı zaman ve



mekanlardaki kişilerin bu bağlantılara yorumlar yapabildikleri bir web ortamı olarak tanımlanabilir. Bloglar; her yeni girişte gün ve saat belirtme, geçmiş girişleri arşivleme, tüm girişleri arayıp bulabilme, takip edilen diğer bloglara listeden kolay ulaşma, her girişe okuyucuların yorumlar göndermesi ve görünüm düzenleme gibi öğrencilerin ilgisini çekici özelliklere sahiptir (Martindale, Wiley, 2005, 55).

Eğitimde blog kullanımı ise arşivleme olanağının yanı sıra, öğretmenlere ve öğrencilere düşüncelerini birbirleriyle ve başkalarıyla paylaşım ve etkileşim olanağı sunar. Ayrıca öğrencilerin çalışmalarını okuyucu kitlesine yayınlamaya bireysel sorumluluklarının artmasına ve çalışmalarına yapılan yorumları değerlendirerek eğlenmelerine ve eleştirel düşünmelerine fırsat sağlar (Du, Wagner, 2007, 1-16; Richardson, 2006, 20; Shelly, Gunter, Gunter, 2010, 457).

Blog ortamının öğrenmedeki bir başka yararlı yönü ise Farmer ve Barlet-Bragg'ın (2005, 197-204) da belirttiği gibi gerek bireysel gerekse grupla öğrenmeye yatkın olan öğrencilerin blog ortamını sahiplenerek okuma ve yazma deneyimi edinmeleridir. Richardson (2006, 29-31) da bu görüşü, blogta yazma etkinliklerinin; araştırma, eleştirel okuma, düşünceleri düzenleme ve sentez yapma, yazma performansını geliştirme gibi becerilerin öğrenilmesini sağladığını ifade ederek destekler. Bu bağlamda blogla yazmayla geleneksel yazmanın arasındaki farkları vurgular. Bu farklardan ilki blogla yazmanın süreklilik taşıması, geleneksel yazmanın bir bitişinin olmasıdır. İkincisiyse bireysel olarak uygulanan geleneksel yazmanın daha az sosyal etkileşime yer verilen içsel bir ortam, anında düşünce paylaşımına ve geribildirimlere imkan veren blogla yazmanın daha çok sosyal etkileşime yer verilen dışsal bir ortam olmasıdır.

Blogla yazma çalışmaları yukarıda belirtilen faydalara sahip olsa da alanyazında yapılan çalışmaların katılımcılarının genellikle lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerden (Franklin-Matkowski, 2007; Sun, 2010) oluştuğu görülür. Bu durum ilköğretim ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yalnızca blog ortamında yapılacak yazma çalışmalarının sorumluluğunu alamayacaklarını düşündürebilir. Bu bağlamda ilköğretim düzeyindeki yazma çalışmalarında blog ortamından yararlanırken yüzyüze öğretimin desteğinin alınması faydalı olabilir. Başka bir deyişle öğrenme yöntemlerinin uygun web teknolojileri ve yüzyüze ortamla bütünleştirilebileceği (Singh, Reed, 2001, 1) karma bir öğretim tasarımından yararlanılabilir. Bu bağlamda karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli ya da bireysel blog ortamı, öğrencilerin

ortak özelliklerini, ilgi alanlarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak Graham ve Harris'in (2009, 65) belirttiği iyi bir yazma performansı için yoksun oldukları nitelikleri (iyi bir planlama yapma, uygun ortam ve strateji kullanma, yeterli uygulama ve anlamlı gözden geçirme) sistemli bir biçimde kazandırabilir.

Bu düşüncelerden ve araştırma bulgularından hareketle, karma öğretim tasarımına dayalı olarak geliştirilmiş bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal zeka ile üstün zeka ve üstün yetenek düzeyindeki öğrencilerin yazma performanslarına olan etkilerini araştırmanın anlamlı olacağı bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

### **1.1.1. Türkçe Öğretiminin Önemi ve Amacı**

Anadil, temel olarak kişinin evinden ve çevresinden öğrendiği dildir (TDK, [10.02.2012]). Aksan (1990, 81) daha ayrıntılı olarak anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, bireyin bilinçaltına inen ve toplumla güçlü bağlar oluşturmasını sağlayan dil olarak tanımlar. Greenson (1950, 18) da anadili, bebekliğin bitiminden ve çocukluğun başlangıcından itibaren iletişim kurmak amacıyla kullanılan dil olarak ifade eder. Belirtilen tanımlardan hareketle, anadilimiz olan Türkçe öğreniminin öncelikle ailede başladığı görülür.

Ailenin dil özellikleri ile systemsiz biçimde kazanılan Türkçe'nin ulusal kimliğe bürünmesi ancak okullardaki sistemli anadil gelişimiyle olabilir. Başka bir deyişle okullar, bireyin hem kişisel hem de ulusal bilinci edinmesini sağlar. Böylece toplumsal ve bireysel gelişimi sağlayarak, Türkçe öğretiminin temel amacını yerine getirmesine hizmet eder (Sinan, 2006, 75). Bu temel amaç düşünüldüğünde ülkemizde Cumhuriyet'in ilanından günümüze kadar yapılmış olan sistemli çalışmalara rağmen halen Türkçe öğretiminde sorunlar yaşanmaktadır. Bu dönemde hazırlanan ilk programlar incelendiğinde okumaya ağırlık verildiği fakat dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin ihmal edildiği görülür (Coşkun, 2007a, 10; Özbay, 2006, 41; Temizyürek, Balcı, 2006, 4). Bu durum Türkçe'yi yeterli düzeyde anlamayan, iyi kullanamayan ve anlatamayan nesiller yetişmesine neden olmuştur. Oysa etkili bir Türkçe öğretimi Kayaalp'in (1998, 89) belirttiği gibi, bireyin sağlıklı iletişim kurmasının ve bu yolla toplum içinde kendini ifade ederek çevresine uyum sağlamasının anahtarıdır. Türkçe öğretiminin iletişim ve uyuma ilişkin amaçları aynı

zamanda toplum kültürünün edinilmesinde ve devam ettirilmesinde de oldukça önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda İleri (2000, 47) de Türkçe ediniminin ve bilincinin yeterli düzeyde sağlanamadığı bireylerde ulusal kültürü yaşatma sorununa dikkat çeker. Bu soruna gerek yurtdışında gerekse ülkemizde yaşayan Türk çocuklarında rastlandığını belirtir. Oysa güçlü bir toplum için ihtiyaca ve öğrenenlerin özelliklerine uygun olarak planlanmış bir Türkçe öğretimiyle kültürel alt yapısı sağlam nesillerin yetiştirilmesi gerekir. Çünkü bir ulus ancak dili ve kültürüyle vardır, dili kullanılmayıp yok olmaya başladığında, o ulus da yok olacak demektir. Bu nedenle Türk ulusunun yaşamasında Türkçe öğretiminin rolü büyüktür. Bu rol Türkçe öğretimini Demir ve Yapıcı'nın (2007, 178-179) belirttiği gibi özel, vazgeçilmez ve ulusal güvenliğe denk stratejik bir değer haline getirmektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretiminin sistemli olarak tasarlanmış ve güncel bilgisayar teknolojileriyle desteklenen ortamlardaki etkinliklerle yapılması bir ihtiyaçtır. Bu etkinliklerle, bireylerin Türkçe öğretiminin de amaçları olan okuma yazma zevki ve alışkanlığı, gelişmiş anlama gücü, anlatım beceri ve alışkanlığı, zengin söz varlığı, dilbilgisi kurallarına uyma özelliklerini ve dil bilinci ile dil sevgisi kazanmaları amaçlanmalıdır. Günümüzde ilköğretim okullarında bu amaçlar 2005 ilköğretim (1-5.sınıflar) Türkçe dersi öğretim programı ile kazandırılmaya çalışılmaktadır. Takip eden kısımda adı geçen programın öğeleri ve özellikleri ile ilgili açıklamalara farklı yazarların görüşleriyle birlikte yer verilmiştir.

### **1.1.2. 2005 İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı**

2005 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2005 ilköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı kılavuzu incelendiğinde, adı geçen programın 'Giriş, Kazanımlar ve Kılavuz' temel bölümleri halinde sunulduğu görülür. Bu temel bölümler altında programın vizyonu, yaklaşımı ve öğeleri tanıtılmıştır. Programın öğeleri, izleyen paragraflarda açıklandığı üzere farklı yazarlar tarafından yapılan eleştirilerle ve konuya ilişkin bulgularla ele alınmıştır.

Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programının **vizyonu**; öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini edinerek; bilişsel, toplumsal ve duygusal yönlerden gelişmelerini sağlamaktır. Başka bir deyişle Türk dilini öğrenme ve kullanma bilincini edindirmektir. Bu amaçla yetişecek bireylerin bilimsel düşünme, araştırma, inceleme, eleştirme, sorgulama ve yorumlama gibi üst

düzyer düşünme yollarını kullanarak işbirliği yapan, iletişim kuran, girişimci ve sorun çözen kimseler olmaları beklenir. Bu bağlamda bilgi teknolojilerini kullanarak Türkçe sevgisiyle okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri ve bundan zevk almaları hedeflenir (MEB, 2005, 14). Öğrenciler söz edilen becerileri edinirken onlardan milli, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, toplumsal, estetik ve sanatsal değerlerin önemine varmaları beklenir (Baş-Collins, 2005, 220). Programın vizyonunda belirtilen nitelikler, aynı zamanda programın genel amaçlarının da içeriğini oluşturur.

Sever (2005, 178) programın genel amaçlarının çoğunlukla zihinsel süreçlere odaklandığını belirterek, duyuşsal ve devinsel boyutlara gereken önemin verilmediğinden söz eder. Oysa 1-5.sınıflar düzeyinde Türkçe dersi öğretim programı, öğrencileri hayal gücünü kullanarak düşünceler üretmeye yöneltmelidir. Aynı zamanda program, öğrencilere sanatçı duyarlılığıyla kullanacakları hem sözlü hem de yazılı anlatım gücü kazandırmalıdır.

Sever (2005, 178) programın genel amaçlarına ilişkin bu düşüncesini, programda benimsendiği ifade edilen temel yaklaşımlar olan yapılandırmacılık (MEB, 2005, 14) için de sürdürür. Sever'e göre Türkçe öğretimi, programda sadece bilginin yapılandırıldığı bir süreç olarak gösterilir. Başka bir deyişle, yapılandırmacılık sadece bilişsel yapılandırmacılık bağlamında ele alınmış, sosyal yapılandırmacılık ihmal edilmiştir. Sever'in bu görüşünün tersine alanyazında farklı araştırmacıların (Elvan, 2007, 7; Ergin, 2007, 35, 87;Hezen, 2009, 31; şahin, 2007, 302; Yiğitoğlu, 2007, 9) yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe (1-5. sınıflar) dersi öğretim programıyla örtüştüğüne ilişkin ifadelerine rastlanır. Ek olarak programda yapılandırmacı yaklaşımda vurgulanan öğrenci merkezli öğrenmenin bir gereği olarak etkinliklerin düzenlenmesinde, öğretmen rehberliği ve öğrenci katılımına önem verilmesinden söz edilmiştir (MEB, 2005, 14). Oysa programa uygun olarak MEB (2011) tarafından hazırlanan Türkçe ders kitapları incelendiğinde, etkinliklerin öğrencilerin zeka düzeyi, zeka alanları ve ilgileri gibi bireysel farklılıklarını yeterli düzeyde dikkate alarak geliştirilmedikleri görülür. Bu bağlamda etkinliklerde öğrenci katılımının ne derece sağlıklı olabileceği düşünölmelidir.

Bu düşüncenin tersine Ergin (2007, 38) Türkçe (1-5. sınıflar) dersi öğretim programının hazırlanışında çoklu zeka alanlarının göz önüne alındığını ifade eder. Saban (2009) programın vizyonunda ve genel amaçlarında belirtilen hedefleri çoklu

zeka yaklaşımının bazı zeka alanlarıyla ilişkilendirir. Örneğin, “Türkçe’yi doğru ve etkili kullanan” ifadesinin sözel-dil zeka alanına hitap ettiğini belirtir.

Buraya kadar ifade edilen üç öğrenme yaklaşımı temel alınarak hazırlanan Türkçe (1-5. sınıflar) dersi öğretim programında, öğretim içeriğinin düzenlenmesinde tematik yaklaşım benimsenir. Tematik yaklaşım, birçok farklı konu alanının birbiriyle ilişkilendirilerek önceden belirlenen kapsamlı ve genel bir tema ile bütünleştirildiği bir içerik yaklaşımıdır (Yığıtoğlu, 2007, 17). Bu yaklaşım kapsamında programda bir eğitim-öğretim yılında işlenmek üzere dördü zorunlu, dördü seçmeli olmak üzere sekiz tema belirlenmiştir (MEB, 2005, 179). Temalar aracılığıyla öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma görsel sunu olmak üzere beş öğrenme alanında beceriler kazanması amaçlanmıştır (MEB, 2005, 17). Programda beş öğrenme alanında, öğrenci katılımını içeren süreç ve sonuç değerlendirme vurgulanmıştır (MEB, 2005, 167). Takip eden kısımda **öğrenme alanlarına** ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

**(1) Dinleme:** Dinleme, yaşamın her anında gerçekleştirilen bir etkinliktir. Dökmen’e (1986, 78) göre dinleme, işitilene anlama ve yorumlama çabasıdır. Xu (2008, 22) ise dinlemeyi, bireylerin çevrelerindeki duyumlardan bazılarını seçip duyduklarını önceden bildikleriyle bütünleştirerek anlamlandırdıkları aktif bir süreç olarak tanımlar. Türkçe (1-5. sınıflar) dersi öğretim programında (MEB, 2005, 17-18) da yukarıdaki tanımlara benzer olarak dinleme kavramından, seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreç olarak söz edilmiştir. Bu bağlamda dinleme, duyumları seçme ve anlamlandırma etkinliğidir.

Programda dinleme sürecinin konuşma, okuma ve yazma gibi diğer öğrenme alanlarının temeli olması nedeniyle erken yaşlardan itibaren geliştirilmesi önerilmiştir. Bu amaçla dinlediklerini zihninde canlandırma, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma gibi etkinliklere yer verilmesi gereğine vurgu yapılmıştır. Ayrıca sonucu tahmin etme, özetleme, değerlendirme ve arkadaşlarıyla paylaşma etkinliklerinin de dinleme becerisini geliştireceği belirtilmiştir. Belirtilen etkinliklerin bilgi edinme ve eğlenme amaçlı dinleme, seçici, sorgulayıcı ve not olarak dinleme gibi tür, yöntem ve tekniklerle yapılabileceği ifade edilmiştir (MEB, 2005, 17-18). Benzer olarak Nunan (1999) da yaptığı çalışmanın sonucunda öğrencilerin dinleme becerisini geliştirmek için çok çeşitli dinleme durumuna ve görevine imkan sağlanması gerektiğini vurgular.

Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biri, farklı görevlerle öğrencilerin dinlediklerini doğru anlamalarını sağlamaksa, diğeri duygu ve düşüncelerini sözel olarak doğru ve yeterince anlatmalarını sağlamaktır. Takip eden kısımda konuşma öğrenme alanına ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

**(2) Konuşma:** Konuşma, insanın düşüncelerini ve duygularını belli bir amaçla karşı tarafa dil aracılığıyla iletebilmesidir (Adalı, 2003, 27). Yang (2007) konuşma becerisini anlamın oluştuğu bir görüşme süreci olarak ifade eder. Türkçe (1-5. sınıflar) dersi öğretim programına göre ise dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemi, konuşma olarak tanımlanmıştır. Programda konuşma becerisinin, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini ve iletişim kurmalarını sağlamak, zihinsel yapılarını ve öğrenmelerini geliştirmek için önemli olduğundan söz edilmiştir (MEB, 2005, 18). Sever (2000) konuşmanın önemini okul, iş ve toplum yaşamındaki başarıya etkisiyle açıklar. Yang (2007) ise bu düşünceleri bireyin belli durumları rapor etme ve düşüncelerini açıklama durumlarındaki konuşma ihtiyacını hatırlatarak destekler.

Türkçe (1-5. sınıflar) dersi öğretim programında ise konuşma becerisini geliştirmek için problem çözme, işbirlikli öğrenme, telaffuz, vurgu ve tonlama etkinliklerine yer verilmiştir. Bu etkinliklerin günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşma, eğlenmek ve bilgi edinmek için konuşma, eleştirel, ikna edici ve betimleyici konuşma gibi tür, yöntem ve tekniklerle yapılacağı ifade edilmiştir. Ek olarak hem konuşmacının hem de öğretmenin konuşma biçimi, ortamı ve içeriği öğelerine göre değerlendirmeye yer verilmiştir (MEB, 2005, 18-19). Böylece değerlendirme çalışmalarında öğretmenin yanı sıra öğrencinin katılımı sağlanmaya çalışılmıştır.

**(3) Görsel okuma ve görsel sunu:** Görsel okuma ve görsel sunu kavramı görme yoluyla ve diğeri duyuşsal tecrübelerle geliştirilebilen görmeyle ilgili bir dizi yeterlik olarak tanımlanmıştır (Debes, 1969, 67). Diğeri bir anlatımla kavram, yazılı metinlerin dışında kalan şekil, sembol, grafik, tablo, beden dili, resim ya da fotoğrafların anlamlandırılması ve anlatımda kullanılması olarak açıklanabilir (Aydın, 2008, 77). 2005 ilköğretim (1-5.sınıflar) Türkçe dersi öğretim programındaki bu kavramın tanımı (MEB, 2005, 21) Aydın'ın açıklamasına oldukça benzerdir. Bu bağlamda görsel okuma, görsellerin anlamlandırılması; görsel sunu ise anlatılmak istenenlerin görselleri kullanarak ifade edilmesi olarak tanımlanabilir. Programda,

gerek bilinçli olarak gerekse farkında olmadan cümle ve metin yazma çalışmalarında görsellerden yararlandığı belirtilmiştir. Ayrıca yazma çalışmalarının beslendiği okumalarda görsellerin anlamı oluşturmadaki önemi vurgulanmıştır (MEB, 2005, 21). Görseller belirtilen rolleriyle birlikte yazmak için planlama, bilgi kaynağı olma ve çağrışım yapma imkanları sunar. Örneğin, farklı biçimlerdeki kavram haritaları yazıyı planlamayı kolaylaştırabilir. Ayrıca yazma çalışmalarında görseller kullanılarak anlatılmak istenenlerin desteklenmesi ve özetlenmesi mümkündür. Görsel okuma ve görsel sunu becerisi, bilgisayar teknolojileriyle bütünleştirilecek etkinlikler için de önemlidir. Öğrencilerin bilgisayar ortamındaki görsel işaretleri anlamlandırabilmesi için görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin geliştirilmesi gereklidir (Borgia, Horack, Owles, 2005, 46). Pek çok bilgi metni görsel öğeler içerdiği için, gerek bilgisayar teknolojileri gerekse kağıt ortamında görselleri anlamlandıramayan bir öğrencinin okuma düzeyi de sınırlı kalacaktır. Oysa bireyin kendine ve yaşama dair oluşturduğu anlamlar ancak okuma becerisinin gelişimiyle zenginleşir. Takip eden kısımda okuma öğrenme alanı açıklanmıştır.

**(4) Okuma:** Okuma, öğrenmede etkin becerilerden biridir. Çünkü etkin bir okuma becerisine sahip olmadan istenilen bilgi düzeyine erişilemez. Akyol (2005, 25), okumada anlam kurmaya odaklanarak okuma becerisini, anlam bulmak ve okunanı anlamlandırma becerisi olarak tanımlar. Zimmerman ve Hutchins (2003) ise Akyol'un tanımlamasını okumanın ikinci yönü olarak ele alır. Okumanın ilk yönünü ise yazıların şifresini çözmek olarak belirtirler. Zimmerman ve Hutchins'in okumaya dair belirttiği iki yön düşünüldüğünde okuma, hem duyu organlarını kullanarak yazılı şekilleri çözümlene hem de zihnin desteğiyle çözümlenenleri anlamlandırma becerisi olarak tanımlanabilir.

Türkçe (1-5. sınıflar) dersi öğretim programı, zihnin gelişimine en büyük katkı sağlayan okuma becerisini; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır (MEB, 2005, 20). Bu bağlamda program, okumanın yukarıda belirtilen iki yönlü gelişimini vurgulamıştır. Burns, Roe ve Ross (2001) bu gelişimin, konuşma dilini öğrenme sürecine kadar uzandığını belirtir. Bu düşüncüyü, okuma ile edinilen sözcük dağarcığının genellikle dinleme ve konuşma yoluyla önceden edinilen sözcük dağarcığıyla birleşmesiyle açıklar. Böylece okuma, dinleme ve konuşma alanlarını destekler. Okumanın desteklediği diğer alansa yazmadır. Okuma,

yazma gücünü besleyen temel kaynaklardan biri olması yönüyle oldukça önemlidir. Düşüncelerimizi tanıma ve onları yansıtmaya olanağı sağlayan okuma, bir yandan okuyucunun düşüncelerini yazarın düşünceleriyle ilişkilendirirken, diğer yandan yazarın dil gücünü geliştirir. Hawkins (2006) de bu düşünceyi, okumalar yapmanın ve okunanlar üzerine tartışmanın yazma isteğini başlattığı fikriyle destekler. Okumanın yazma isteğine kaynak olmasının yanı sıra Jones, Reutzel ve Fargo'nun (2010, 327) belirttiği gibi yazma da okumanın kaynağıdır. Çünkü yazılı metin oluşturma etkinlikleri, daha çok okuma yapmak için adeta köprü görevi görmektedir.

Yazma becerisinin gelişiminde bu denli önemli bir kaynak olan okuma becerisinin gelişimi için Türkçe (1-5. sınıflar) dersi öğretim programında metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma ve söz varlığını geliştirme çalışmalarına yer verilmiştir. Bu çalışmaların eğlendirici, bilgilendirici, aktarıcı, sorgulayıcı ve serbest okuma gibi tür, yöntem ve tekniklerle yapılacağı ifade edilmiştir. Belirtilen çalışmalarla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Böylece öğrencilerin düşünen, anlayan, eleştiren, tartışan, ön bilgileriyle okudukları arasında ilişkiler kuran ve yeni anlamlara ulaşan okuyucular olmaları beklenmektedir (MEB, 2005, 20). Fakat Sever (2005, 181) bu beklentinin programa uygun olarak hazırlanan metinlerin farklı kavramlar, deyimler, atasözlerinden yoksunluğu ve metinlerin çoğunluğunun bilgilendirici ve öğüt verici oluşu nedenleriyle karşılanamayacağını ifade eder. Zaten Dengiz ve Yılmaz'ın (2004, 228-229) Ankara'da 118 öğretmenle yaptıkları bir çalışma sonucunda öğretmenler de programda okuma alışkanlığını kazandırmaya yönelik etkinlik durumunu kısmen yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin bu düşüncesi Sever'in tespitlerini desteklemektedir. Ek olarak Sever (2005, 181) programa göre niteliksiz metinler nedeniyle öğrencilerin duygu ve düşünce üretmekten uzaklaşacaklarına, sorgulamayacaklarına ve sanatsal duyarlılık edinemeyeceklerine işaret eder. Bu bağlamda öykü türünü örnek verir. Sever'e göre öykü gibi yazınsal metinlerin daha çok kullanımıyla öğrenciler hayal ederek, düşünerek ve coşkuyla duygulanarak metindeki anlamın oluşmasına ortak olur. Ayrıca Taylor, Pearson, Peterson ve Rodriguez'in (2003, 3) belirttiği gibi öykü türü öğrencilerin üst düzeyde düşünmeleri ve okuduklarını anlamaları için önemli bir kaynaktır. Çünkü açık uçlu sorularla metin içi ve metin dışı önceki bilgilerle bağlantı



kurmayı ve yeni anlamlar çıkarmayı sağlar. Shen (2009) yeni anlamlar oluşturulan okuma süreciyle bu bilgilerden ve deneyimlerden hareketle genellemelere gidilen yazma sürecini anlam oluşumu açısından birbirine benzetir. Bu açıdan bakıldığında yazma sürecinde kullanılacak bilgiler ve deneyimler, okumadan beslenir. Takip eden kısımda yazma öğrenme alanı açıklanmıştır.

**(5) Yazma:** Alanyazında farklı yazarlar (Coşkun, 2007b, 56; Erkul, 2004,161; Karasoy, Yavuz, Kayasandık, Direkçi, 2007, 278; Özkırmı, 1994, 161; Paul, Elder, 2003, 15; Sever, 2000, 21) tarafından tanımlanan yazma becerisi; genel olarak duyguları, düşünceleri, istekleri, hayalleri ve görüp yaşanılanları yazıyla düzenleme işi olarak ifade edilir. Yang (2007, 1) ise yazma becerisini bir iletişim aracı olarak ele alarak, yazmayı duygu ve düşüncelerin ifadesi için bir araç olarak tanımlar. Sokolik (2003, 87) ise yazma becerisine bir süreç olarak bakar. Sokolik yazmayı önce düşüncelerin üretilmesi, sonra okuyucuların anlaması için açıklama biçiminin düşünülmesi ve ardından düşüncelerin cümlelerle ve paragraflarla düzenlenmesi adımlarıyla ifade eder. Bu sürece Meyers (2006, 2) gözden geçirme ve yeniden düzenleme adımlarını ekler. Kısaca yazma; duyguların, düşüncelerin ve deneyimlerin bu adımlarla yazıyla düzenlenmesi sürecidir. Benzer olarak Türkçe (1-5.sınıflar) dersi öğretim programında (MEB, 2005, 21) da yazma; duyguların, düşüncelerin, isteklerin ve tasarıların yazıyla anlatılması olarak ifade edilmiştir. Bu bağlamda yazma, insanın duygu ve düşüncelerini tam olarak ve özgürce dışa vurduğu kişisel bir gereksinimdir (Özdemir, 1979, 7-11; Sever, 2000, 21). Kişi için kendini ifade etmekte bu denli önemli olan yazmak eylemi, toplumsal bağlamda da kıymetlidir. Ünlü yazar Emile Zola da “Ancak yazıya geçmiş düşüncelerin değeri vardır. Geriye kalanlar boş çırpımalardan, rüzgarların alıp götürdüğü bir saatlik hayallerden başka bir şey değildir.” sözüyle yazmanın toplumsal önemine değinir. Bu sözüyle yazının gelecek için bir aktarım aracı olduğunu vurgulayarak yazılmayan düşünce ve duyguların toplum tarafından hatırlanmasının güç olduğuna odaklanır. Bayramıçlılar, Tosun ve Ak'ın (1990, 9) belirttiği gibi yazma, çeşitli meslek dallarındaki görevleri yerine getirmede de bir aktarım aracıdır. Öyleyse yazma, sadece edebiyat alanıyla değil, çalışma hayatı aracılığıyla da toplumsal sorumluluğu üstlenir. Bu bağlamda gerek kişisel gereksinim gerekse toplumsal sorumlulukla yazma çabası, insanın duygu ve düşünce dünyasını genişletir. Bununla birlikte insana toplum içinde saygı duyulan bir rol kazandırır. Ayrıca zaman ve mesafeler arasında

bağ kurmada ve bilgi sunmada oldukça önemlidir. Ek olarak yazma sanatsal, ruhsal, politik konularda esnek bir ortam sağlayan güçlü bir araçtır. Fakat yazma zor bir uğraş olduğu için çoğunlukla uzman yazarların bile iyi bir yazı için gerekli olan planlama, düzenleme, değerlendirme ve gözden geçirip yeniden düzeltme aşamalarının karışık olmasından şikayet ederler (Santangelo, Harris, Graham, 2007, 1).

Ülkemizde de ilköğretim öğretmenlerinden yükseköğretimde görev yapan öğretim elemanlarına kadar çeşitli alanlardaki çoğu öğretici, ödevlerden ve sınav kağıtlarından hareketle öğrencilerin yeterli yazma becerisine sahip olmadıklarından, yazma becerisinin gelişiminin zor olduğundan söz ederler. Bu bağlamda beceri kazanımının ancak etkinliklerle sağlanabileceği düşünüldüğünde, ilköğretim öğrencilerinin yazma becerilerinin gelişimi ancak bireysel ya da işbirlikli etkinliklerle mümkün olabilir. Bu amaçla Türkçe (1-5. sınıflar) dersi öğretim programında öğrencilerin sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve tartışmalarına, beğendikleri yazılı anlatımları bularak kullanmalarına imkan verecek etkinliklere yer verilmesi önerilmiştir. Sistemli bir uygulama için programda, yazma çalışmalarına zihinsel hazırlıkla başlanmasına, ardından yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma aşamalarının takip edilmesine yer verilmiştir (MEB, 2005, 21). Programda yazma hazırlığının sadece zihinsel oluşu, dahası yazma aşamalarının zihinsel süreçler olarak ifade edilmesi, yazma becerisinin duyuşsal yanının yadsındığına işaret eder. Bu duruma ilişkin olarak Sever (2005, 189) programda yazma isteğinin uyandırılması gibi duyuşsal bir hazırlığa yer verilmediğini belirtir. Ek olarak Sever, belirtilen zihinsel hazırlığın nasıl yapılacağına ilişkin bilimsel araştırmalarla sınanmış örneklere yer verilmeyişini de eleştirir. Ayrıca program, yazma etkinliklerinde öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazmasına, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanmalarına ve karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma durumlarına özen gösterilmesini vurgulamıştır. Bu bağlamda sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici, serbest yazma, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma gibi tür, yöntem ve tekniklerin uygulanabileceğini belirtmiştir (MEB, 2005, 21). Ancak programda öğrencilerin kendi anlatımları için örnek alabilecekleri öykü gibi yazınsal metinlere yeterince yer verilmemiştir. Oysa kendi kültürel özelliklerinin ifade

edildiği yazınsal metinleri okuyan öğrenciler daha iyi yazma performansı gösterecektir. Çünkü öğrenciler bu yolla Türkçe'nin yazılı anlatım yetkinliğine, yazma kurallarına özenecek ve böylece kendi anlatımlarında uygulayacaklardır (Sever, 2005, 189, 192). Belirtilen nitelikleri sağlamanın yolu şüphesiz bireysel gereksinimlerin ve farklılıkların dikkate alınacağı etkin bir yazma öğretimidir. Takip eden kısımda etkin bir yazma öğretimine ilişkin düşünceler, farklı araştırmacıların görüşleriyle açıklanmıştır.

### **1.1.3. Yazma Öğretimi**

Yazma becerisinin kişisel ve toplumsal önemi ve bu becerinin zor geliştiği gerçeği düşünüldüğünde, etkili ve güzel yazabilmek için ilköğretim çağından itibaren bireysel farklılıklarını önemsendiği sistemli bir yazma öğretimi ve öğrenilenlerin yaşam boyu uygulanması gereklidir. Bu bağlamda bireylerin en önemli farklılıklarından birisi zekadır. Bu nedenle yazma öğretimine ilişkin açıklamalara geçilmeden önce takip eden başlıkta önce zeka kavramına ardından normal zeka ile üstün zeka ve üstün yetenek kavramlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **1.1.3.1. Zeka Kavramı**

Alanyazında zekayı biyolojik bir unsur olarak ele alan tanımlamalara rastlanır. Örneğin, Keleş ve Kırıl-Özkan (2010, 2901) yaşamını ve gelişimini sürdürmesi ve türünü yok olmaya karşı korumasını sağlayan bir yeterlik olarak, Çuhadar ise (2006, 486) bireyin doğuştan sahip olduğu, kalıtımla kuşaktan kuşağa geçen ve merkezi sinir sisteminin işlevlerini kapsayan; deneyim, öğrenme ve çevreden kaynaklanan etkenlerle biçimlenen bir bileşim olarak tanımlar. Ayrıca alanyazında zekanın bir yetenek olduğunu belirten ve zekayı zihinsel işlevlerle açıklayan tanımlara da rastlanır. Örneğin, Özgüven'in (1998,1) belirttiği gibi zeka düzeyini ölçmede kullanılan Weschler zeka testinin yaratıcısı olan Weschler'e göre zeka, birbirinden yarı bağımsız ancak birbiriyle ilişkili alt yeteneklerden oluşan genel bir yetenektir. Çuhadar da (2006, 486) ilişki kurma, soyut düşünme gibi zihinsel becerilere odaklanarak zekanın kavramlar ve algılar aracılığıyla soyut ya da somut nesnelere arasındaki ilişkileri kavrayabilme, soyut düşünebilme, yargılayabilme ve bu zihinsel işlevleri uyumlu şekilde bir amaca yönelik olarak kullanabilme yeteneği olduğundan söz eder. White (2008, 612) ise çoklu zeka kuramını geliştiren Gardner'ın bir insanın zeka yeterliliğini, bir dizi problem çözme becerisine ve yeni bilgiyi oluşturmak üzere

problemler bulma ve yaratma potansiyeline sahip olmasıyla açıkladığını belirtir. Bu bağlamda zekanın eğitim-öğretim faaliyetlerinde genellikle öğrencilerin hızlı kavrama ve farklı yollarla sorunları çözerek karar verebilme kapasitesi olarak algılandığı söylenebilir. Bu kapasite ilköğretime devam eden öğrencilerde farklı düzeylerde görülebilir.

İlköğretim öğrencilerinin zeka düzeylerini belirlemek için ülkemizde 'Weschler Intelligence Scale for Children (WISC-R)' zeka testi kullanılır. Bu test 1949 yılında Weschler tarafından 5 ile 15 yaşları arasındaki çocukların zekalarını ölçmek için geliştirilmiştir. 1974 yılında yeniden düzenlenerek testin uygulanabildiği yaş düzeyi 6-16 arasına çıkarılmıştır. WISC-R birer yedekle birlikte 6 sözel (genel bilgi, benzerlikler, aritmetik, yargılama, sözcük dağarcığı, sayı dizisi) ve 6 performans (resim tamamlama, resim düzenleme, küplerle desen, parça birleştirme, şifre, labirentler) alt testinden oluşur. Test sonucunda alınan genel puan değerlendirildiğinde 0 - 49 arası geri zekalı, 50-89 arası düşük zekalı, 90-109 arası normal zekalı, 110-129 arası ileri zekalı, 130-150 arası ise üstün zekalı olarak belirtilir. Geri zekalı olarak nitelendirilen insanlar toplumun % 4'ünü, düşük zekalılar toplumun % 22'sini, ileri zekalı insanlar toplumun % 21'ini ve üstün zekalı insanlar toplumun % 2'sini oluştururlar. Toplumun yarısını yani en büyük kısmını ise normal zekalı insanlar oluşturur (Evinç, Gençöz, 2007, 112). Takip eden başlıkta normal zeka kavramına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

### **1.1.3.2. Normal Zeka Kavramı**

Wray (1982, 280) düşünceleri, geneli oluşturan insanların düşüncelerine benzer olan bireyleri normal zekalı olarak niteler. Normal zekayı yaş-beceri ilişkisiyle açıklayan Shayer (2008, 3) ise bulunduğu yaşın sahip olması gereken becerileri gösterebilen bireye normal denildiğini belirtir. Öyleyse, WISC-R zeka testinden 90-109 arası puan alabilecek kapasiteye sahip olan ve yaşlarının çoğunluğuyla benzer performans gösterebilen öğrencilerin zeka düzeyleri, normal zeka biçiminde nitelenebilir. Örneğin, onbir yaşında normal zeka düzeyindeki bir öğrencinin, yaş düzeyine uygun cümleler yazması beklenir. Eğer bu öğrenci ancak dokuz yaş düzeyinde yazabiliyorsa, zeka düzeyinin normalin altında olduğundan şüphe edilir. Takip eden başlıkta normal zeka düzeyindeki öğrenciler için yapılabilecek yazma

öğretimine ilişkin açıklamalara alanyazındaki farklı araştırmacıların görüşleriyle yer verilmiştir.

### **1.1.3.3. Normal Zeka Düzeyindeki Öğrenciler İçin Yazma Öğretimi**

Normal zeka düzeyindeki öğrencilerin yaş seviyelerine uygun yazma performansı gösterebilmeleri için pek çok öğrenme çalışmasında yazma etkinliklerine yer verilmelidir. Bu etkinliklere değinmeden önce yazma performansı kavramına değinmekte yarar vardır.

Temel olarak performans kavramı, var olan bilgiyi ve beceriyi ortaya koymaktır. Sezer'e (2005, 63) göre performans, mevcut bilgilerle neler yapabileceğini sergileme biçimidir. Benzer olarak Büyüköztürk (2007, 29) performansı, bir görevi gerçekleştirmek üzere gösterilen tüm çabalar olarak ifade etmektedir. Dotson, Sheldon ve Sherman (2010, 106) bilgiler ve beceriler doğrultusunda düşünme ve çalışma kapasitesini performans olarak tanımlar. Öğrencilerin performans gösterebilecekleri çalışmalar, belirlenmiş bir konuyla ilgili sözlü sunum yapma, hikaye, şiir, rapor yazma görevleri, laboratuvar çalışmaları, grup çalışmaları olabilir. Bu bağlamda yapılan performans tanımları ışığında yazma performansı, iyi bir planlama doğrultusunda ön bilgileri kullanarak yazma görevlerini tamamlamak gösterilen çabalar olarak tanımlanabilir.

Pek çok öğrenci sınırlı yazma performansı gösterir. Çünkü iyi bir planlama yapamazlar, içeriği oluşturmada güçlük çekerler, yazma stratejilerini kullanmayı bilemezler, yazdıklarını gözden geçirmeleri pek anlamlı değildir ve yazmakla yeteri kadar uğraşmazlar (Graham, Harris, 2009, 65). Bu nedenle amaca uygun olarak planlanmış, öğrencilerin yaşlarına ve ilgi alanlarına hitap eden yazma etkinliklerine ihtiyaç vardır. Ayrıca nitelikli yazma etkinliklerinde önbilgilerle bağlantılar kurmaya imkan veren konular seçilmelidir. Böylece öğrenciler hem yazma deneyimi edinirler hem de eleştirel, yaratıcı düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma, tahmin etme, sorun çözme gibi gerçek yaşam becerilerini kazanma olanağı yakalarlar (Oral, 2003, 7-11).

Zaten yazma performansının artması bu becerilerin ve yazma deneyiminin edinilmesine bağlıdır. Yüksek yazma performansı için öğrencilerin öncelikle çevrelerindeki varlıkları ve olayları dikkatle incelemeleri gerekir. Çünkü yazıların dayanaklarından biri bireylerin incelemeleridir. Bu nedenle farklı insanlar aynı konuda yazdığında sonuç çok farklı olur çünkü incelemeleri onları farklı seçimleri

kullanmaya götürür. Bununla birlikte görülmeyen ve incelenmeyen hakkında bir şeyler yazmak güçtür. Örneğin vapuru hiç görmemiş ve incelememiş birinin vapuru tanıtması beklenemez (Chaffee, McMahon, Stout, 2004, 18; Hatiboğlu, 1994, 154; Korkmaz ve diğ. 2001, 270). Nitelikli bir yazma için sadece dışarıyı görmek değil, bireyin içini incelemesi yani düşünmesi de gereklidir. Yazma çalışmalarında düşüncelerin açıkça, ilgi çekici ve özgün bir biçimde ortaya konulması beklenir (Kantemir, 1995, 120-121). Yazma çalışmalarında başarılı olabilmek için inceleme ve düşünmenin yanı sıra okumak da önemlidir. Çünkü bilgilerin, duyguların ve hayal gücünün gelişimi okumakla zenginleşir. Bu yolla kazanılan zengin kelime bilgisi yazma çalışmalarına temel oluşturur (Hatiboğlu, 1994, 154; Korkmaz ve diğ., 2001, 272). Öyleyse iyi bir yazma performansı gösterebilmek için öğrencilerin çevreyi dikkatle incelemeleri, inceledikleri üzerine düşünceler üretmeleri, okumalar yapmaları, ardından bu yollarla elde ettikleri birikimlerini iyi bir yazma öğretiminin desteğiyle yazma etkinliklerinde ortaya koymaları gereklidir. Bu amaçlara ulaşmak üzere normal zekalı öğrenciler için yazma öğretiminde bazı ilkelere dikkat edilmesi gerekir. Bu bağlamda takip eden başlıkta bu ilkeler açıklanmıştır.

#### **1.1.3.4. Yazma Öğretiminde İzlenen İlkeler**

Santangelo ve Olinghouse (2009, 3-7) iyi bir yazma öğretimi için dikkat edilmesi gerekli ilkeleri şöyle sıralar: (1) Öğretmenler, yazma etkinlikleri hakkında olumlu görüşlere sahip olmalıdır. Bu ilkeye ilişkin olarak Bruning ve Horn (2000, 25) öğretmenlerin, öğrencilerin bilişsel ve toplumsal düzeyde ifade becerilerinin yazarak gelişeceğine ilişkin inançlarının, öğrencilerin yazma çalışmalarına daha istekle sarılmalarında rol oynadığını belirtir. (2) Yüksek beklentilerde bulunulmalı ve bu beklentiler sürdürülmelidir. Öğretmenler öğrencilerinin tümünün kelime kullanımı, doğru cümle ve paragraf yazımı ile doğru yazma kurallarını uygulama gibi görevleri yerine getirebileceğine inanmalıdırlar. (3) Öğrencilerle birlikte sınıfın fiziksel ortamı düzenlenmelidir. Sınıfın fiziksel yapısının yanı sıra yazma görevleri için kitaplar, dergiler, resimler gibi kaynaklar, bilgisayar, internet, projeksiyon gibi teknolojik cihazlar ortamda yer almalıdır. (4) Olumlu ve destekleyici bir iklim oluşturularak öğrencilerin işbirlikli yazma çalışmaları yapmaları sağlanmalıdır. Bu ilkeye ilişkin olarak Graham ve Perrin (2007, 446) iyi yapılandırılmış işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerini, kültürel birikimlerini birbirlerine aktarmalarını sağladığını ve yazma çalışmalarının kalitesini artırdığını

belirtir. (5) Yazma öğretimi ve yazma çalışmalarının tekrarları için yeteri kadar zaman ayrılmalıdır ancak nitelikli performans için daha çok zaman ayrılmalıdır. Bu nedenle yazma çalışmalarına sadece anadil ya da dil öğretiminde değil, diğer derslerde de yer verilmelidir. (6) Yazma çalışmalarında başarı artırılmalıdır. Öğretmenler yazma öğretimine iyi bir planlama ve ön hazırlıkla başlamalı, ek olarak etkinlikleri farklılaştırarak yazma performansını artırmalıdır.

Santangelo ve Olinghouse'un (2009, 3-5) sınıf ortamına ilişkin görüşüne benzer olarak Love (1981, 10-13) da yazma için arkadaşça, resmi olmayan bir çalışma ortamı oluşturulmasını vurgular. Ek olarak nitelikli bir yazma öğretimi için geçmiş deneyimlerden yararlanarak özgün yazılar yazılmasını, sistemli ve planlı bir öğretimi, yaratıcılığı artırmak için öğrencilerin istekli hale getirilmesini, özgür ifadeler için öğrenci ilgilerine yönelik konuların ele alınmasını, son olarak öğrencileri kendi duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini ifade etmek ve dili kurallarına uygun kullanmak için cesaretlendirmeyi önerir.

Santangelo, Harris ve Graham (2007, 11-12) yazma öğretimine ilişkin bu görüşleri desteklerken, farklı olarak şu ilkelerden söz ederler: (1) Bireyselleştirmek; yazmayı her öğrenci öğrenebileceği gibi hepsinin de bireysel ihtiyaçları farklıdır. Bu nedenle onlara bireysel olarak yazma aşamalarını nasıl gerçekleştireceklerini hatırlatmak, destek olmak ve dönüt vermek, (2) performans temelli öğretim; öğrencilere performanslarına göre değerlendirme ölçütlerini bildirerek bir sonraki adıma geçmek için çaba göstermelerini sağlamak, (3) yazma aşamalarında eğlenmelerini sağlamak, yazmak için sınıf ortamını istedikleri gibi düzenlemelerini sağlamak, (4) geribildirim vermek; yazma hatalarına çok fazla odaklanarak öğrencilerin performanslarını ve yazma isteklerini olumsuz etkilememek, benzer nedenle yazma etkinliklerini asla bir ceza olarak kullanmamak.

Yazma öğretiminde belirtilen ilkeleri izlemek üzere yazma amacına uygun bir yazma yaklaşımı benimsemek ihtiyacı olacaktır. Takip eden başlıkta yazma yaklaşımlarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

### **1.1.3.5. Yazma Öğretimi Yaklaşımları**

Alanyazında farklı yazarlar tarafından (Chaffee, McMahan, Stout, 2004, 333; Graham, Perrin, 2007, 445-450; Grossmann, 2009, 6-8; Oral, 2003, 24-25; Santangelo, Olinghouse, 2009, 8; White, Arndt, 1991, 4-7) yazma öğretiminde

izlenebilecek yaklaşımlardan söz edilir. Bu yaklaşımlar ürün (product) odaklı, tarz (genre) odaklı ve süreç (process) odaklı biçiminde sınıflandırılabilir.

Yazma yaklaşımlarından biri olan ürün odaklı yaklaşım yazma öğretiminde geleneksel bir yoldur. Bu yaklaşımda yazma çalışmasına başlamadan önce gerekli bilgiler toplanır, daha sonra toplanan bilgiler neden-sonuç ilişkisi kurarak ve kıyaslamalar yaparak yazıda kullanılır. Son olarak bu yaklaşımda öğretmen tarafından dilbilgisi, kelime kullanımı, biçim gibi özelliklere dikkat edilerek ürün değerlendirmesi yapılır (Grossmann, 2009,7; Oral, 2003, 24).

Yazma yaklaşımlarından diğeri olan tarz yaklaşımında ise yazının amacı, okuyucu-yazar ilişkisi ve planlama öne çıkar. Bu yaklaşımda okuyucu-yazar ilişkisinin yazıya yansıtılması, yazım türüne göre farklılaşmaktadır. Örneğin; bir iş mektubunda resmi bir dil kullanılır (Bhatia, 1993, 3; Grossmann, 2009, 7).

Yazma yaklaşımlarının üçüncüsü olan süreç yaklaşımı, yazma sürecinde konuyla ilgili düşünceler genellenerek esas düşüncenin öne çıkarılmasına odaklanır. Bu amaçla yazma etkinliğine beyin fırtınasıyla başlanır. Ardından belirlenen düşünceler seçilerek kaba bir taslak hazırlanır ve yazılacak metnin planlamasına geçilir. Sonra plana uygun olarak metnin ilk taslağı hazırlanır. Bu ilk taslak üzerinde tartışılır. Tartışma sonuçları dikkate alınarak ikinci taslak hazırlanır. Daha sonra ön okuma yapılarak özdeğerlendirme yapılır. Özdeğerlendirme sonuçlarına göre son taslak hazırlanarak son ürün ortaya konulur (White, Arndt, 1991, 4-7). Süreç yaklaşımının bu aşamalarında öğretmen iki role sahiptir. Birincisi öğrenciye nasıl yazılacağını anlatmak, ikincisi ise yazarak öğrenciye model olmak (Oral, 2003, 25). Bu bağlamda süreç yaklaşımının, ürün yaklaşımına kıyasla öğrencinin nitelikli yazma performansı gösterebilmesi için daha uygun olduğu söylenebilir.

Chaffee, McMahon ve Stout (2004, 19) bu yaklaşımı daha basit aktararak yazma sürecinin konuyla ilgili düşünceler üretme, üzerinde daha çok durulması gerekli düşünceleri belirleyerek düzenleme, taslağı oluşturma, gözden geçirme, düzeltmeler yaparak düzenleme ve düzeltileni gözden geçirmeleri için başkalarıyla işbirliği yaparak yeniden düzenleme aşamalarından oluştuğunu belirtir. Coşkun (2007b, 56) ise bu sürecin sonunda yayımlama ve paylaşım aşamalarına yer verir.

Bu aşamalara ilişkin açıklamalar takip eden başlıkta sunulmuştur.



### 1.1.3.6. Yazma Süreci Aşamaları

Yazma süreci hazırlık, yazma ve değerlendirme biçiminde üç temel aşamada ifade edilebilir. Bu aşamalara kısaca değinecek olursak, yazma sürecinin ilk aşaması olan hazırlık aşamasında öğrencileri yazmaya istekli hale getirme, konunun seçilmesini sağlama, yazılacak metnin şiir, hikaye gibi hangi türde yazılacağını ve yazma amacını belirleme, okuyucu kitlesini düşünme, yazıyı oluşturacak temel düşünceleri belirleme ve planlama etkinlikleri yapılır. Ek olarak yazılabilecek bir düşünce ya da dileğin başka bir deyişle konunun belirlenmesi gerekir. Konu seçilirken öğrencinin kendini rahatça ifade edebileceği, araştırmaya uygun, bol kaynağı olan, kişinin ilgi alanına giren, sınırları belli olan bir konu olmasına özen gösterilmelidir (Coşkun, 2007b, 57; Karasoy ve diğ., 2007, 283; Özdemir, Binyazar, 1998, 35-36). Bu bağlamda canlılar, arkadaşlar, oyunlar, meslekler öğrencilerin ilgilerini çekebilecek bazı yazma konularıdır.

Konunun belirlenmesinin ardından yazının hangi metin türünde yazılacağı da belirlenir (Coşkun, 2007b, 60; Grossman, 2009, 2). Eğer yazı bir gerçeği ortaya koymak, herhangi bir konuda bilgi vermek, bir düşünceyi savunmak amacıyla yazılıyorsa makale, herhangi bir konu üzerinde kesin sonuçlara gitmeden, iddiasız olarak kişisel görüş ve düşünceleri belirtmek amacıyla yazılıyorsa deneme, yaşanmış veya yaşanması mümkün olan olayları anlatmak amacıyla yazılıyorsa hikaye, olağanüstü kişilerin başlarından geçen olağanüstü olayları yer ve zaman belirtmeden anlatmak amacıyla yazılıyorsa masal, yaşanan belli bir dönemi anlatmak amacıyla yazılıyorsa hatıra, günlük olaylarla ilgili yorumları anlatmak amacıyla yazılıyorsa günlük, yapılan gezilerde gezilip görülen yerleri anlatmak amacıyla yazılıyorsa gezi yazıları, herhangi bir konu hakkında kısa fikirler sunmak amacıyla yazılıyorsa fıkra, bir sanat veya düşünce eserinin zayıf ve güçlü yönlerini belli ölçütlere göre inceleyerek, yapılan inceleme sonucunu anlatmak amacıyla yazılıyorsa eleştiri, haberleşmek amacıyla yazılıyorsa mektup, duygu ve düşünceleri ifade etmek amacıyla yazılıyorsa şiir türü benimsenir (Çotuksöken, 2002, 174; Erkul, 2004, 167; Karasoy ve diğ., 2007, 345-389). Öğrencilere yazılmak istenen metin türüyle ilgili başarılı örnekler gösterilerek o metin türünün temel nitelikleri anlatılabilir.

Metin türünün belirlenmesinin ardından yazının amacıyla yazının arkadaş, aile, resmi bir kurum gibi kimlere hitap edeceği belirlenerek okuyucu kitlesine uygun bir yazım tarzı belirlenir. Alanyazında yazma çalışmalarında benimsenecek tarzlar anlatım

biçimleri olarak ifade edilir (Coşkun, 2007b, 70-80; Çotuksöken, 2002, 169- 173; Gülensoy, 2001, 281-284). Bu biçimler; herhangi bir konu hakkında ayrıntılı bilgi vermeyi içeren açıklayıcı biçim, gerçek veya tasarlanmış bir olayın yazı ile anlatımını içeren öyküleyici biçim, canlı ve cansız bütün varlıkların en ince ayrıntılarına kadar tanıtıldığı betimleme biçimi, okuyucunun yerleşmiş düşüncelerini değiştirmek ya da herhangi bir konuda yazar gibi düşünmesini sağlayıcı tartışma biçimi, bir konu üzerinde en az iki kişinin konuşulmasını içeren konuşmalı (dialog) biçim, ortak özellikler veya karşıtlıklar bulunabilecek iki kavramı, nesneyi ya da olayı birbiriyle karşılaştırarak anlatmayı içeren karşılaştırmacı biçim olarak ifade edilir.

Metnin türünün ve anlatım biçiminin belirlenmesinin ardından sıra, yazıda yer verilecek temel düşünceleri belirlemeye gelir. Bu aşama, öğrencilerin en çok zorlandıkları aşamadır. Yazma çalışmalarına hazırlık aşamasında öğrencilerin en çok zorlandıkları durum, yazılarında yer verebilecekleri temel düşünceleri belirlemektir. Yazma çalışmalarında bazı öğrencilerin bir türlü yazmaya başlayamadıkları görülür. Bu sorun konuyla ilgili düşüncelere ulaşamamalarından kaynaklanır. Coşkun (2007b, 60) öğrencilerin konuyla ilgili düşüncelerini açığa çıkarmak amacıyla beyin fırtınası, konuyla ilgili araştırma yapma, konuyu sınıfta tartışma, görsel araçlardan yararlanma, resim yapma, örnek metin okuma etkinliklerini önerir. Temel düşünceler belirlendikten sonra içeriğin oluşturulmasına ve düzenlenişine ağırlık verilerek yazının taslağı başka bir deyişle planı oluşturulur. Karasoy ve diğ. (2007, 291-292) göre planda konu, yazının türü, başlığı ve paragraflarda değinilecek düşünceler kısa ifadelerle yer alır. Planın oluşturulmasıyla hazırlık aşaması tamamlanmış olur. Bu aşamadan sonra yazma aşamasına geçilir.

Alanyazında yazma aşamasında genel olarak dört tür paragraf uygulamasından söz edilir (Erkul, 2004, 152; Korkmaz ve diğ., 2001, 276; Özdemir, Binyazar, 1998, 125-138). Bunlar okuyucuya konunun tanıtıldığı onu okumaya yönlendirmek amacıyla düzenlenen giriş paragrafı, iki paragrafı birbirine bağlamak için kullanılan geçiş paragrafı, konunun açıklandığı, geliştirildiği birkaç paragraftan oluşabilen gelişme paragrafı, giriş ve gelişme paragraflarındaki düşüncelerin kısaca özetlendiği sonuç paragrafı olarak belirtilir. Bu paragrafların yazımıyla yazma aşaması son bulur. Bu aşamadan sonra değerlendirme aşamasına geçilir.

Coşkun (2007b, 68-69) değerlendirme aşamasında yazının gözden geçirilerek son düzeltmelerin yapılması gereğinden söz eder. Bu aşamaya kadar yazının içeriği üzerinde durulurken bu aşamada öğrencilerin içerikle birlikte yazım, dilbilgisi kurallarına uygunluk, okunaklılık, sayfa düzeni gibi biçimsel özelliklere de dikkat etmeleri beklenir.

Değerlendirme aşaması neticesinde yazma ürünü ortaya konulur. Öğrencilerin bir sonraki yazma çalışmalarında istekli olmaları için ürünün yayımlanması ve paylaşılması önemlidir. Bu amaçla çalışma, sınıf ya da aile ortamında okunabilir, bir gazete ya da dergide yayınlanmak üzere gönderilebilir, yarışmalara gönderilmesi sağlanabilir, okul veya sınıf panosuna asılabilir, öğretmen veya öğrencilerin hazırlayabileceği bir web sayfasında yayımlanabilir, seçilen eserlerden küçük kitapçıklar oluşturulabilir.

Ayrıca öğretmen tarafından yazma süreci ve ürün değerlendirilirken, dil kullanımının okuyucu kitlesine uyumuna, içeriğin tüm gerekli bilgileri içermesine, metin içinde düşünceleri birbirine bağlayarak ve bağlaçları kullanarak paragrafların doğru oluşumuna, kelimeleri doğru sıralamaya, hecelerin kelimelerin doğru yazımına ve noktalamanın doğruluğuna dikkat edilir (Grossman, 2009, 9). Başka bir deyişle yazma sürecini oluşturan tüm aşamaların doğruluğu değerlendirmede ele alınacak ölçütlerdir.

Buraya kadar açıklanan normal zeka düzeyindeki öğrencilerin yazma öğretimine ilişkin özellikler, bireysel farklılıklarıyla öne çıkan üstün zeka ve üstün yetenek düzeyindeki öğrencilerin yazma öğretimiyle farklılıklar ya da benzerlikler gösterebilmektedir. Üstün zeka ve üstün yetenek düzeyindeki öğrencilerin yazma öğretimine ilişkin açıklamalara geçilmeden önce takip eden başlıkta üstün zeka ve üstün yetenek kavramına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

#### **1.1.3.7. Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Kavramı**

Geçmişte sadece 'üstün zeka' sözcükleri kullanılırdı. Günümüzde alanyazında bu sözcükler yetersiz bulunarak üstün zekanın üstün yetenekle bir arada bulunabilmesinden hareketle 'üstün zeka ve üstün yetenek' sözcükleriyle kavram kullanımı tercih edilmektedir. Bu çalışmada da aynı sözcüklerin kullanımı tercih edilmiştir.

Üstün zeka ve üstün yetenek kavramı oldukça karmaşık ve çok yönlü olduğundan tanımlamak güçtür. Alanyazında üstünlük geleneksel olarak zeka ile açıklanır. Bu bağlamda Plucker ve Callahan (2008, 58) geçmişte zeka seviyesinin okuldaki sınav puanlarıyla belirlendiğini belirtir. Üstün zekayı tanımlayabilmek için zekanın önemine değinen ve zeka sınırının belirlenmesi gereğine vurgu yapan diğer bir yazar olan Jost (1999, 9-10), kavramı tanımlamayı banyo suyunun ne zaman sıcak olduğunu tespit etmeye benzetir. Ek olarak herkesin farklı bir ısıyı sıcaklık olarak algılaması gibi, üstün zeka kavramında da hangi zeka sınırından itibaren bireylerin üstün kabul edileceğinin farklılık gösterdiğini belirtir.

Günümüzde araştırmacıların çoğu ilköğretim düzeyindeki çocuklara uygulanan Weschler Intelligence Scale for Children (WISC-R) zeka testi sonucu elde edilen IQ denilen zeka ölçüm sonucu 130 değer ve yukarısı olduğunda üstün zekanın varlığını kabul eder. Fakat Jost'un (1999, 9-10) belirttiği gibi üstün zeka kavramıyla ilgili araştırmaların öncüsü kabul edilen Terman, IQ denilen zeka ölçüm sonucu 140 değer ve üzerinde olduğunda, Rost ise zeka ölçüm sonucu 125 ve üstü değer olduğunda üstün zekadan söz eder. Ülkemizdeyse üstün zeka ve üstün yeteneklilerle ilgili çalışmaların öncülerinden olan Davaslıgil (1990, 17-22) bu konuda hala çalışmaların sürdüğünü, üstünlüğe ilişkin başlangıçta zeka gibi tek ölçüte dayalı tanımlamalar yapılırken günümüzde sanat, psikomotor yetenekler gibi pek çok yetenek alanının da göz önüne alındığı çok ölçütlü tanımlamalara doğru gidildiğini belirtir. Alanyazında tek ölçütten çok ölçüte geçişi sağlayan tanımlardan biri Clark'a (1997, 3) aittir. Clark üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukları, özel yeteneklerinden dolayı yüksek düzeyde iş yapmaya yeterli olan ve bu alanda, profesyonel olarak bilinen kimseler tarafından belirlenmiş çocuklar olarak tanımlar. Üstünlüğü yetenek alanlarına odaklanarak tanımlayan Fetzer (2000, 44) ise üstün yetenekli çocukları zihinsel beceri, yaratıcılık, artistik alan, liderlik alanlarında ya da akademik alanlarda yüksek performans kapasitesi olan bireyler biçiminde tanımlar. Terman gibi üstün zeka ve üstün yeteneklilerin eğitiminde önemli bir isim olan Renzulli (2002, 67) ise üstünleri üç temel davranışla tanımlar. Renzulli'ye göre bir birey üstün zeka ve üstün yeteneğe sahipse (1) genel ya da belli yeteneklerin üstünde davranışlar, (2) yüksek görev sorumluluğu ve (3) yüksek yaratıcılık yeteneği gösterir.

Buraya kadar farklı yazarlar tarafından yapılan tanımlar incelendiğinde; üstün zekanın, zeka testleri sonucu elde edilen IQ değeri ile ölçüldüğü anlaşılmaktadır. Bu

bağlamda ülkemizde WISC-R testi sonucunda 130 ve üzeri değer alan çocuklar üstün zekalı olarak nitelenmektedir. Sadece zeka bir ölçüt olarak ele alındığında Davaslıgil, Uzun, Çeki, Köse ve Çapkan'ın (2004, 95) belirttiği gibi toplumun yüzde 2'lik kısmı üstün zekalı çocuklardan oluşur. Üstün yetenek ise tüm bilim, sanat, sosyal ve psikomotor alanlarda olabileceği gibi bu alanların birinde ya da birkaçında gösterilen yüksek performansla belirlenir. Örneğin Matematik alanında yaşlılarının seviyesinin altında performans gösterirken, Resim alanında yaşlılarına göre yüksek performans gösteren bir çocuk üstün yetenekli olarak kabul edilebilir.

Çocukların üstün zekalı ve üstün yetenekli olup olmamalarına karar vermek oldukça güç olmasına rağmen literatürde üstün zekalı çocukların farklı uzmanlar tarafından ortak özellikleri belirtilir. Bununla birlikte üstün bir çocuğun belirtilen özelliklerin hepsini göstermeyebileceği ya da farklı üstün çocukların farklı özellikler de gösterebilecekleri vurgulanır. Takip eden başlıkta üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların özelliklerine yer verilmiştir.

#### **1.1.3.8. Üstün Zekalı ve Üstün Yetenekli Çocukların Özellikleri**

Clark (1997, 5) üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların ortak özelliklerini mantıksal düşünme süreci özelliğiyle birlikte değişen düşünme süreçleri, düşünme ve harekette bağımsız olma, meraklılık, muhteşem bir hafıza, araştırma soruları sorma, özgünlük, başkalarının duygularına karşı aşırı duyarlılık, şiddetli rekabet gücü, idealistlik, ilgi alanında yaratıcılık, neşelilik, farklı olduğunu hissetme, yüksek adalet ve ahlak duygusu, düşünce ve davranışlar arasında tutarsızlık, olumlu düşünme olarak sıralar. Gargiulo (2006, 358-359) ise bu genel özelliklerin yanı sıra üstünlerin çocuklukta cümleleri yaşlılarından daha erken söylemeye başladıklarını, okula başlamadan kendi çabalarıyla okumayı söktüklerini, pratik düşündüklerini, hızlı öğrendiklerini, verilen görevleri ileri düzeyde iyi yaptıklarını ancak rutin görevlerden çabuk sıkıldıklarını, yaşlılarının farkında bile olmadığı şeyler hakkında bilgi sahibi olduklarını, kendilerinden büyük arkadaşlar edinmekten hoşlandıklarını belirtir. Akarsu (2004, 136-138) ise Türkiye'de yaptığı gözlemler sonucunda üstünlerin yukarıda belirtilen özelliklerini sınıflandırmıştır. Bu özellikleri (1) erken gelişim özelliklerine, (2) genel özellikler ve (3) duyuşsal özellikler biçiminde belirtir.

Gerek genel özellikleri gerekse öğrenmeye yönelik özellikleri alanyazında uzun uzun anlatılmakla birlikte sınıf ortamında şu beş özelliği gösteren pek çok öğrencinin

üstün olabileceği düşünülür: (1) Yeni bir materyali yaşlılarından daha erken bir yaşta ve daha hızlı öğrenir. (2) Daha önce öğrendiklerini daima hatırlar, gözden geçirmeye gerek duymaz. (3) Çok karmaşık olan içeriği anlayabilir ve yaşlılarının anlayabilmeleri için onlara özetler. (4) Bir ya da daha çok alana ilgi duyar ve o alanda daha fazla bilgi edinmek için olabildiğince uygun zaman ayırır. (5) Öğretmenin anlattığını öğrenmek için onu izlemesi şart değildir, aynı anda birden çok görev yapabilir (Winebrenner, 2001, 9). Örneğin, öğretmen ders anlatırken, o dersi dinlemez bir tavır içinde etrafında ilgisini çeken bir materyali keşfetmeye odaklanabilir, dersin bitimindeyse öğretmenin değerlendirme amacıyla sorduğu soruların tamamına doğru cevaplar verebilir.

Üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların yaşlılarına göre daha iyi performans göstermeleri olumlu özellik biçiminde görülürken, bu çocukların bazı olumsuz özellikleri de mevcuttur. Davis (2006, 30) bu özellikleri farklı bilişsel alanlarda eşit olmayan zihinsel gelişim, ilgi göstermediği alanlarda başarısızlık, uyumsuzluk, daha az yetenekli olan öğrencilerle kişilerarası ilişkilerde zorluklar, kendinden aşırı şüphe etme ve kendini aşırı eleştirme, başkalarının duygularına ve beklentilerine karşı aşırı duyarlılık, öfkeli davranım, öğretmene ve ebeveyne asilik olarak ifade eder.

Üstünler bu olumsuz özelliklere sahip olabilecekleri gibi okuma, yazma, matematik gibi bazı öğrenme alanlarında güçlükler yaşayabilirler. Bu bağlamda Fetzer (2000, 45) ve Dole (2000, 91) bu çocukların bir ya da birden çok öğrenme alanında dikkat çekici bir yetenek gösterirken diğer öğrenme alanı ya da alanlarında engelleyici zorluklar yaşayabildiklerinden söz eder.

Bu bağlamda Friend (2006, 175-176, 575) herhangi bir öğrenme alanında güçlük yaşayan ya da yaşamayan üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların diğer öğrenme alanlarında olduğu gibi yazma alanında da sorunlar yaşayabileceğini vurgular. Bu sorunları düşüncelerini seçememe, mantıksal bir bütünlük içerisinde sunamama, okuyuculara vermek istediği mesajı ayrıntılarla ifade edememe güçlükleri biçiminde sıralar. Ayrıca doğru heceleme, noktalama kullanımı ile cümle tamamlamada zorlandıklarını belirtir. Ek olarak bu öğrencilerin hikayeler yazarken okuyucunun tanıdığını düşünerek karakter özelliklerini yeterince açıklayamadıklarından ve konudan konuya atladıklarından söz eder. Benzer biçimde Macintyre (2008, 68-69) üstünler için zihinlerinde hikayeleri hayal etmenin ya da problemlere çözüm bulmanın zor olmadığını fakat düşüncelerini kağıda dökmek gerektiğinde

zorlandıklarını belirtir. Bu durumun nedenini düşünme hızlarının yazma hızından yüksek oluşu, başka bir deyişle hızla akıllarına gelen düşüncelerini yazma anı geldiğinde kaybetmeleriyle açıklar. Bu durumu önlemek için ses kaydediciler kullanarak düşünceleri kaydetmelerini daha sonra yazarken bunları kullanmalarını önerir. Bu bağlamda üstünler için alanyazında farklı araştırmacılar tarafından belirtilen nitelikli yazma öğretimine ilişkin diğer önerileri incelemekte yarar vardır. Takip eden kısımda üstün zeka ve üstün yetenek düzeyindeki öğrenciler için yazma öğretimine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### **1.1.3.9. Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Düzeyindeki Öğrenciler İçin Yazma Öğretimi**

Alanyazında üstün zekalı ve üstün yetenekli çocukların yazmada yaşadıkları sorunları gidermek için sık sık yazma çalışması yapılması önerilir. Böylece düşünme becerilerinin gelişerek yazma performanslarının artacağına işaret edilir. (Van Tassel Baska, Stambaugh, 2006, 67). Bu amaçla üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrenciler için her basamağında gelişimin sağlanacağı bir yazma sürecinin izlenmesinde yarar vardır. Bu süreçte şu adımlar izlenebilir: (1) Taslak, (2) düşüncelerin seçimi, (3) konuyu geliştirme, (4) giriş ve sonucu geliştirme, (5) destekleyici ayrıntılar üzerine düşünme, (6) düzenleyerek yazma, (7) öğretmen ve akran değerlendirmesi, (8) gözden geçirme (Davis, Rimm, 1998, 124; Van Tassel Baska, Stambaugh, 2006, 67).

Bu adımları takip ederek üstünlerin daha ileri düzeyde yazma performansı göstermek üzere gösterebilmeleri için öyküleyici, açıklayıcı ya da betimleyici gibi farklı anlatım biçimlerinde çalışmalar yapmaları da önemlidir. Ayrıca yazma performansını artırmak için okuma, yazıyı planlama, yazma sürecindeki yazım, noktalama, metnin türüne uygun olarak anlam bütünlüğünü sağlama gibi kurallara uyma, kendinin ve başkalarının yazılarını gözden geçirerek eleştirme imkanları sağlanmalıdır (Plucker, Callahan, 2008, 755).

Bu bağlamda üstünlerin bir düşünceyi alıp onu önbilgileriyle yapılandırarak kendi düşüncesi haline getirmekten zevk aldıklarını hatırlatan Winebrenner (2001, 120) onların ilgilerini çekebilecek etkinlik önerileri sunar. Bu etkinlikleri (1) bir hikayeyi farklı bir karakterin bakış açısıyla yeniden yazma, (2) bir konunun karşı görüşlerini ifade edecek bir yazı yazma, (3) klasik, caz, rahatlatıcı olmak üzere istediği türlerde müzik dinleyip bunlar hakkında ne hissettiğini, neler düşündüklerini, dinlerken

beyninde hangi imajların canlandığını yazma, (4) resim, fotoğraf, çizim, heykel gibi bir sanat çalışmasının betimlemesini yazma, (5) bir oyuncağın kullanım kılavuzu gibi teknik yazım hakkında internetten bilgi toplayıp istediği bir konu üzerinde teknik bir yazı yazma, (6) hayranı olduğu bir yazarla iletişim kurup görüşme yazısı yazma, (7) okul başında ve sonunda olmak üzere aynı konuda yazdığı iki çalışmasını karşılaştırarak yazma performansının gelişimi hakkında yazma, (8) haritadan on tane il ismi seçerek, illerin valiliklerine bu il isimlerinin nasıl konduğunu öğrenmek üzere mektup yazma olarak belirtir. Benzer olarak Davis ve Rimm (2004, 443) de üstünlere kişisel, toplumsal ve eğitimsel problemlere ilişkin yazma görevleri verilebileceğinden söz eder. Ek olarak ‘Gizli Rüyalarım’, ‘Ben Kimim?’, ‘İçimdeki Hikaye’, ‘Beni Burasının Dışına Çıkarın’, ‘Yapamıyorum, Fakat Yapabilirim’, ‘Ben Mary’nin Öfkeleriyim’, ‘Ne yapıyorum ve Kendi Hakkımda Hoşlanmadıklarım’, ‘Gizli Umutlarım’, ‘Saklı Ben’ ve ‘Gelecekteki Planlarım’ gibi üstünlerin ilgilerini çekebilecek konu önerilerinde bulunur.

Üstünlerin yazma performanslarını artırmada ilgi çekici konular kadar ihtiyaçlarını karşılayacak uygun stratejilerin benimsenmesi de önemlidir. Bu bağlamda üstünlerin düşünceler arası ilişkiler kurmaları için işbirlikli öğrenmelerine imkan veren bir yazma öğretimi uygulamak önemlidir. Ek olarak yıllık yazma, okul dergisi hazırlama gibi yazma fırsatları sunulabilir ve günlük, dergilere yazı, şiir yazma gibi kişisel yazılar yazmalarını teşvik edilebilir (Friend, 2006, 175-176; Williams, 1998, 83-88). Bu etkinliklerde tartışma, hafızada tutma, model olma gibi yazma stratejileri kullanımını öğrencilerin daha özgün yazmalarında önemli bir rol oynar (Plucker, Callahan, 2008, 755). Bu görüşü Albertson ve Billingsley (2001, 90-101) yazma öğretiminde strateji kullanımı üzerine gerçekleştirdikleri bir araştırma bulgusuyla destekler. Bu bulguyla, yazma öğretiminde stratejiler kullanıldığında öğrencilerin daha uzun hikayeler yazdıklarını, yazma akıcılıklarının ve hikaye ögesi kullanımının arttığını ve daha yüksek kalitede hikayeler yazdıklarını tespit etmişlerdir. Strateji kullanımına odaklanan diğer yazarlar olan Pritchard ve Marshall (1994, 259-285) da araştırmalarının sonucunda üstünlerin yazma performansının artırılmasında öğretmen eğitiminin önemini vurgularlar. Bu bağlamda öğretmenleri yazma öğretimi için eğitim alan öğrencilerin, almayanlara göre daha iyi performans gösterdiklerini belirtirler. Alanyazında üstünlerde yazma öğretiminin etkisini artırmaya yönelik diğer bir öneri bilgisayar teknolojilerinden yararlanmaktır. Plucker ve Callahan



(2008, 756) öğretmenlerin yazma etkinliklerinde bilgisayar yazılımlarına yer vermesinin üstün öğrencilerde özellikle yazma alanında güçlük yaşayanlar için faydalı olacağı düşüncesindedir. MacArthur (1996, 345) ise öğrenme güçlüğü olan üstün zekalı ve üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin yazma performansını artırmak üzere kelime işlemci kullanımının faydalı bir araç olduğunu belirtir.

Bu önerilerden hareketle bilgisayar teknolojilerinin yazma öğretimindeki yararlarını tespit etmek üzere geçmişten günümüze yazma öğretiminde bilgisayar teknolojilerinin kullanımını incelemekte yarar vardır. Takip eden başlıkta yazma öğretiminin bilgisayar teknolojileriyle bütünleşme sürecine yer verilmiştir.

#### **1.1.4. Yazma Öğretiminin Bilgisayar Teknolojileriyle Bütünleşmesi**

Yazma karmaşık bir beceridir. Bu nedenle öğrenciler yazma çalışmalarında yazım, noktalama gibi mekanik öğelerde ve içeriği ifade etmede zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorlukları aşmak için bilgisayar teknolojilerine başvurmak yerinde bir çözüm olacaktır. Çünkü bilgisayar teknolojileri yazma sürecinin tüm aşamalarında öğrencileri destekleyecek ve onların eksiklerini gidermelerini sağlayacaktır. (Evmenova, Graff, Jerome, Behrmann, 2010, 170).

Alanyazın incelendiğinde yazma öğretiminde, 1960'ların ortalarından itibaren bilgisayar kullanma girişimlerinin başladığı ancak bilgisayarın öğretimde kullanılabilir kadar ucuzladığı yıllarda yani 1980'lerin başında kabul görmeye başladığı görülür (Burns, 1984, 15; Wresch, 1984, 5). 1980'lerde yaygınlaşan dilbilgisi analizinden kelime işlemciye uzanan süreç, yazmanın bilgisayar teknolojileriyle bütünleşmesi için önemli bir çıkıştır (Palmquist, 2003, 396). Bu süreçten günümüze kadar pek çok farklı araştırmacı (George, 1995; MacArthur, 1998; Schwartz, 1982; Von Blum, Cohen, 1984) bilgisayar ortamındaki yazma programlarının yazma performansındaki olumlu etkilerini ifade etmişlerdir. Bilgisayar ortamındaki yazma programlarının kabul görmesinde öğrenen kontrolünün sağlanabilir olması rol oynamıştır. Ayrıca bu programlar, yazma konusu önerileri, yazım ve noktalama hatalarına ilişkin bildirimleriyle yazma performansının gelişimine destek olmuşlardır. Bazı programlar da bir plan taslağı oluşturarak öğrencilerin düzenleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunmuştur. Belirtilen yararları ek olarak Holdstein (1984) da bilgisayar ortamındaki yazma

programlarının, öğrencilerin yazmayı diğer dersler kadar önemsemesini sağladığını ifade eder.

Yazma çalışmalarında kelime işlemcinin yükselişi, 1980'lerin ortalarında çevrimiçi ortamın tartışılmaya başlanmasıyla yerini e-mail, chat ve haber grupları gibi araçlara bırakmaya başlamıştır. 1990'lı yıllarda belirtilen araçların kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte alanda çalışmalar yapan bazı araştırmacılar (Coogan, 1995; Kiefer, 1991; Klem, Moran, 1991) yazma öğretiminde yüzyüze ve çevrimiçi ortam arasındaki farklılıkları kıyaslamaya, bazıları (Crump, 1994; Spooner, 1994) yazma öğretiminde çevrimiçi ortamın etik ve politik yansımalarına, diğerleri (Chappell, 1995; Johanek, Rickly, 1995) ise çevrimiçi iletişimin yazma öğretimi destekleme durumuna odaklanmışlardır. Yapılan çalışmalarda çevrimiçi ortamın yazma öğretimi için zaman ve mekan sınırı olmaksızın bir toplulukta işbirliği ile çalışma, genel ve uzmanlaşmış bir izleyici kitlesi sağlama olanakları sunduğu belirtilmiştir. Ek olarak bu ortamın rehberlik yapan öğretmenlere çevrimiçi sistemde yer verilen yazma yazılımları ve araçlarına erişim imkanı sağladığından, öğrencilere özgürce işbirlikli öğrenme imkanları sunduğundan söz edilmiştir.

2000'li yılların başına gelindiğinde var olan çevrimiçi ortam desteğinin yazma çalışmaları için kapsam ve biçim açılarından yeterli olmadığı düşünülerek, yeni çevrimiçi ortam arayışlarına başlanmıştır. Arayışlar araştırmacıları web ortamında yazma çalışmalarına yönlendirmiştir (Crump, 2000). Bu bağlamda öğrencilerin yazma çalışmalarında kaynaklara ulaşmalarında, metni yazmalarında yardımcı olacak veri tabanına dayalı web siteleri kullanılmaya başlanmıştır. Böylece yazma ortamlarının öğrenciler ve öğretmenler için kişiselleştirilmesi sağlanmıştır. Dahası web ortamının tüm olanaklarını ortaya koyan yazma sistemleri (Örneğin, College Writing. Net) oluşturulmuştur. Bu sistemler sayesinde öğrencilerin web tarayıcısı desteğiyle bireysel ya da işbirlikli çalışmalarına imkan veren şifreli hesaplar oluşturmaları sağlanmıştır (Palmquist, 2003, 407). Oluşturulan hesaplar sayesinde öğrenciler metin yazma materyallerine, deneyimli öğrenciler ve öğretmenler yazma sürecini ve düzenini tartıştıkları videolara, yazma sürecine ilişkin animasyonlara ve açıklamalı örnek metinlere ulaşmışlardır (Palmquist, 2003, 407). Aynı zamanda bu hesaplar sayesinde öğrencilere not alma, planlama, kaynakları listeleme, beyin fırtınası ve serbest yazma uygulamaları tanınmıştır. Uygulamalar için tartışma

forumları, e-mail, sohbet ve gözden geçirme araçlarına ulaşmaları sağlanmıştır (Lever-Duffy, McDonald, 2005, 265).

Yukarıda belirtilen araçların dışında son yıllarda alanyazında web 2.0 araçları olarak anılan blog ve wikiler de yazma çalışmalarındaki yerini almıştır. Blog ve wikiler, gerek bireysel gerekse işbirlikli yazma çalışmalarında giderek artan bir talep görmektedirler. West ve West'in (2009, 3) belirttiği gibi yazma çalışmalarında wikilerin kullanımı dosya paylaşımını, yorumlamayı ve tartışmayı sağlamaktadır. Wikiler, e-mail ile kıyaslandığında işbirlikli yazma etkinlikleri için daha etkin bir ortamdır. Ek olarak yayınlanan çalışmaların düzenlenmesini sağlar. Wikiler, işbirlikli yazma çalışmalarının odağı olurken, Blood'un (2000) belirttiği gibi web günlükleri olarak da anılan bloglar ise genellikle bireysel yazma çalışmalarının (Blankenship, 2007; Huffaker, 2005) odağı olmuştur. Blogla yazma çalışmaları ile öğrenciler bir konu hakkında kişisel düşüncelerini ve duygularını yazabilir, bağlantılar gönderebilir ve gönderiler hakkında yansıtıcı yazılar yazabilirler. Ayrıca okuduklarını özetleyebilir ya da geniş biçimde açıklayabilirler. Blogları yalnızca günlük olarak değil geniş okuyucu kitlelerine yaratıcı yazılar yayınlamak için de kullanabilirler. Ancak blogla yazma çalışmaları belirtilen faydalara sahip olsa da alanyazında yapılan çalışmaların katılımcılarının genellikle lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerden (Blankenship, 2007; Franklin-Matkowski, 2007; Miller, 2011; Sun, 2010) oluştuğu görülür. Goldberg, Russel ve Cook (2003) da inceledikleri bilgisayarla yazma çalışmalarında genellikle lise ve üniversite düzeyinde olumlu sonuçlara ulaşıldığını belirtir. Bu durum ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin yalnızca blog ortamında yapılacak yazma çalışmalarının sorumluluğunu alamayacaklarını düşündürebilir. Bu bağlamda ilkökul ve ortaokul yaş düzeyiyle yazma çalışmalarında blog ortamından yararlanırken yüzyüze öğretimin desteğinin alınması faydalı olabilir. Başka bir deyişle yazma çalışmaları, çevrimiçi ve yüzyüze ortamın birleştiği karma bir öğrenme ortamında etkin bir öğretim tasarımının adımları izlenerek yürütülebilir.

Takip eden kısımda öncelikle karma öğrenmenin özelliklerine, genel olarak öğretim tasarımına ve ardından etkin bir karma öğrenme için düzenlenecek karma öğretim tasarımına, son olarak bu çalışmada karma öğrenme ortamının çevrimiçi ayağı olan bloglara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

### 1.1.5. Karma Öğrenme

Çevrimiçi ortamın öğrencilere zamandan ve mekandan bağımsız öğrenme imkanları sunmasının yanı sıra etkileşim, iletişim ve ilgiyi sürekli tutma açılarından tek başına kullanımı yeterli olmamaktadır. Rovai'nin (2003, 109) belirttiği gibi sadece çevrimiçi uzaktan eğitim, iç karartıcı ve öğretimin pedagojik değerlerini engelleyen yüzeysel bir öğrenme sunar. Bu bağlamda Nichols'un (2002) ifade ettiği gibi çevrimiçi öğrenmenin imkanlarıyla yüzyüze öğrenmenin etkileşim ve iletişim imkanlarını bütünleştirmek bir çözüm olarak görülmüştür.

Alanyazında bu düşünceyi ifade etmek amacıyla çeşitli kavramlar kullanılır. Uluslar arası alanyazında 'Blended Learning' (Bersin, 2004, 10; Bonk, Graham, 2006, 624) ya da 'Hybrid Learning' (Olapiriyakul, Scher, 2006, 287-301; Sands, 2002, 6) olarak yer bulan kavram, ulusal alanyazında 'Karma Öğrenme' (Balcı, 2008, 6-22; Ekici, Karaman, 2011, 1-6), 'Harmanlanmış Öğrenme' (Özarslan, 2011, 1-6; Usta, 2007, 28-51) ya da 'Hibrit Öğrenme' (Balaman, 2010, 48-61) biçiminde kullanılır. Bu çalışmada ise yüzyüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmeyi birleştirmeyi ifade etmek amacıyla 'karma öğrenme' kavramı kullanılacaktır.

Karma öğrenme kavramını ilk kez kullanan Driscoll (2002) karma öğrenmenin dört farklı tanımını yapar. İlk tanımda karma öğrenmenin, "sanal sınıflar, kişisel hızda eğitim, işbirlikli öğrenme, video, ses ve metin kullanımı gibi web destekli teknolojilerin eğitim amaçlarını yerine getirmek üzere birleştirilmesi ya da karıştırılması" olduğunu ifade eder. İkinci tanımda ise karma öğrenmeyi "yapılandırıcılık, davranışçılık ve bilişsellik gibi çeşitli pedagojik yaklaşımların öğretim teknolojisiyle en uygun öğrenme sonucunu elde etmek için birleştirilmesi" olarak ele alır. Üçüncü tanımda "video, cd-rom, film ve web gibi her türdeki öğretim teknolojilerinin öğretmen rehberliğinde yüz yüze öğrenme ile birleştirilmesi" biçiminde tanımlar. Son olarak dördüncü tanımda karma öğrenmenin "öğrenme veya iş ortamında uyumlu bir etkileşim sağlamak için belli mesleki ya da öğretimsel amaçlarla öğretim teknolojilerinin birleştirilmesi ya da karıştırılması" olduğunu belirtir. Bu tanımlardan hareketle Driscoll'un, karma öğrenmeyi geleneksel öğrenme ortamının ve öğrenme yöntemlerinin bilgisayar ve web destekli teknolojilerle bütünleştirilmesi fikriyle açıkladığı söylenebilir.

Alanyazında karma öğrenmeye ilişkin diğer tanımlamalar incelendiğinde, kavramın temel olarak “bilgiyi sunmak üzere öğrenme araçlarını bir araya getirme” ya da “çevrimiçi öğrenme ile yüzyüze öğrenmenin birleştirilmesi” biçiminde açıklandığı görülür.

Bu bağlamda ilk açıklamayı benimseyen yazarlardan biri olan Thomson (2002) kavramı, öğrenme etkinliklerini sunmak, uygulamak ve değerlendirmek amacıyla öğrenme araçlarından yapılandırılmış birleşimini kullanmak biçiminde ifade eder. Bu amaçla çevrimiçi öğrenmeden, öğretmen yönetimli destekten, çeşitli bilgi kaynaklarından, yazılı ve elektronik araçlardan yararlanmayı önerir. Benzer olarak Bersin (2004, 10) de öğretmen destekli yüzyüze etkinliklerin web gibi bilgisayar teknolojisi araçlarıyla bütünleştirilmesini karma öğrenme biçiminde belirtir.

Bu tanımlamaların oldukça geniş kapsamlı oluşu (Bonk, Graham, 2006, 624), karma öğrenmeye odaklanan diğer araştırmacıların (Rooney, 2003, 30; So, Bonk, 2010, 189; Ward, Labranche, 2003, 22;) çoğunluğunu kavramı, yüzyüze öğrenmeyle çevrimiçi öğrenmenin bütünleştirilmesi biçiminde sınırlandırmaya yöneltmiştir. Aslında bu yeni açıklama, yüzyüze öğrenmeyle çevrimiçi öğrenmeyi eşit oranda birleştirmek ya da yüzyüze öğrenme yapılırken içerisine çevrimiçi öğrenmenin katılımını ifade etmemektedir. Önemli olan ağırlıklı olarak çevrimiçi öğrenme kullanılırken, sosyal etkileşim zayıflığını en aza indirmek ve daha etkili bir öğrenme oluşturmak amacıyla yüzyüze öğrenmeden de yararlanmaktır. Bu düşüncenin paralelinde Allen ve Seaman (2008, 4) ile Dabbagh ve Banan-Ritland (2005, 23) öğrenme ortamının karma öğrenme ortamı olarak kabul edilebilmesi için, çevrimiçi ve yüzyüze öğrenmeden yararlanma durumunu, ders içeriğinin %30 ilâ %80’inin öğrenenlere internet yoluyla ulaştırılması olarak ifade eder.

Bu bağlamda karma öğrenme, çevrimiçi öğrenmeye ağırlık verilerek yüzyüze öğrenmeden yararlanılması ve bu ortamlarda öğrenme yöntemlerinin amaca, içeriğe ve bireysel farklılıklara uygun internet ve web teknolojileriyle bütünleştirilmesi biçiminde tanımlanabilir.

Bu tanımdan hareketle karma öğrenmede izlenmesi gerekli belli ilkeler olduğu söylenebilir. Singh ve Reed (2001, 2) bu ilkeleri, öğrenme amaçlarına odaklanılması, öğrencilerin bireysel farklılıklarının desteklenmesi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin artırılması ve öğrenme yöntemlerinin amaca uygun olarak yerinde kullanılması biçiminde belirtir.

Osguthorpe ve Graham (2003, 230) da karma öğrenmeyi uygulama amaçlarını belirtir. Bunları (1) öğrenme zenginliğini sağlamak, (2) bilgiye erişimi gerçekleştirmek, (3) sosyal etkileşimi sağlamak, (4) bireysel öğrenmeye rehberlik etmek, (5) maliyeti düşürmek ve (6) öğrenme materyallerini kolay değiştirebilmek biçiminde sıralar.

Bu ilkeler ve amaçlar aynı zamanda, karma öğrenmenin faydalarına işaret eder. Bu faydaları farklı araştırmacıların (Bersin, 2004, 42; Futch, 2005, 23-33; Osguthorpe, Graham, 2003, 231-232; Graham, 2006, 8-10, Lehman, Berg, 2007, 15; Thorne, 2003, 69-70) düşünceleriyle daha ayrıntılı belirtirsek, karma öğrenme şu açılardan faydalıdır: (1) Daha fazla sayıda öğrenme yönteminin dersin içeriğine ve öğrenen kitlesine uygun yapıda kullanılması ve sosyalleşmeye imkân tanınması. (2) Öğrencilere çalışabilecekleri en uygun zamanı ve mekânı seçme esnekliğini ve rahatlığını tanınması. (3) Ders materyallerinin tekrar tekrar kullanılabilmesi ve çevrimiçi öğrenme nedeniyle daha az ve daha verimli derslik kullanımı ile uzun vadede kurumsal açıdan maliyetin düşmesi. (4) Dersliğe gelmeden önce ve sonra daha fazla çalışma olanağı bulunabilmesi. (5) Daha yüksek kalitede projeler üretilebilmesi. (6) Ders materyalleri üzerinde daha fazla tartışabilme. (7) Sadece yüz yüze öğrenme ortamında yer alanlara göre öğrenmede daha fazla sorumluluk alınması. (8) Materyallerin uzaktan eğitimdekilere nazaran daha kolay gözden geçirilmesi ve yeniden düzenlenmesi. (9) Öğrenenlerin içerikle etkileşime hem çevrimiçi ortamda hem de sınıf içinde girebilmesi. (10) Dış uyarıcıların olumsuz etkilerinin azaltılmasında yüzyüze sınıf ortamının çevrimiçi ortama destek olması.

Karma öğrenmenin bu faydalarına kıyasla, Thorne'un (2003, 132) belirttiği üzere sınırlı yanları daha azdır. Thorne, bu sınırlılıkları karma öğrenmede dikkat edilecek öğeler biçiminde açıklar. Bu bağlamda çevrimiçi erişimin öğrenme süreci boyunca sağlanabilir olmasına, teknik destek ve öğretmen desteği gibi destek birimlerinin tanımlanmasına önem verilmesini vurgular. Ayrıca öğrencilerin kesintisiz öğrenme için çevrimiçi ortamda eş zamanlı çalışmalarda sisteme giriş için birbirlerine haber vermeleri gereğinin altını çizer.

Karma öğrenme ortamında dikkat edilmesi gereken bir diğer nokta, yüzyüze ve çevrimiçi ortamın ne kadar, hangi biçim ya da düzeylerde harmanlanacağıdır. Bu bağlamda karma öğrenme biçimine ilişkin öneriler getiren Bersin (2004, 85) okullarda karma öğrenmenin dört farklı biçimde yapılabileceğini ifade eder. Bunlardan ilk ikisini (1) öğrencilerin merkezi bir programdan herkese hitap eden çevrimiçi derslere katıldıkları 'karma araç ve etkinliklerle bireysel karma öğrenme'

ve (2) öğretmenin yönettiği öğrenmelerle bireysel öğrenmenin bir karışımı olan ve ders içi ya da dersler arası ön hazırlık olarak kullanılan ‘öğretmen yönetiminde bireysel karma öğrenme’ biçiminde belirtir. Diğer ikisiniyse (3) internet ortamında çevrimiçi etkinliklerle, web ortamındaki seminerlerle veya bireysel alıştırımlarla öğrenmeyi tamamlayan ‘materyal merkezli karma öğrenme’ ve (4) web teknolojilerinden yararlanılan benzetişim ve laboratuvarların kullanıldığı ‘benzetişim ve laboratuvar merkezli karma öğrenme’ biçiminde ifade eder.

Karma öğrenme düzeylerine ilişkin öneriler getiren Graham (2006, 3-21) ise karma öğrenmenin öğrenci, öğretmen ve öğretim tasarımcısı tarafından biçimlendirilen dört farklı düzeyde uygulanabileceğini belirtir. Graham bu düzeyleri; (1) etkinlik düzeyi (activity-level blending), (2) ders düzeyi (course-level blending), (3) program düzeyi (program-level blending), (4) kurum düzeyi (institutional-level blending) olarak ifade eder. Bu düzeyler takip eden paragrafta kısaca açıklanmıştır.

Etkinlik düzeyindeki karma öğrenme sadece öğrenme etkinliklerini kapsar. Etkinliklerin bir kısmı yüz yüze bir kısmı çevrimiçi olarak yapılır. Web teknolojileri kullanımının etkinliklerin öğrenmedeki etkisini artırdığı varsayımına dayanır. Ders düzeyindeki karma öğrenme ise dersin tamamını kapsar. Yüz yüze ve çevrimiçi etkinliklerin birleşimini gerektirir. Dersin amaçlarına göre söz konusu etkinlikler eş zamanlı, ayrı zamanlı veya yarı eş zamanlı olarak yapılabilir. Yüz yüze etkinlikler devam ederken internet ortamında çevrimiçi etkinlikler de bu süreçte devam edebilir (Graham, 2006, 3-21). Örneğin; öğrenci yüz yüze öğrenmede anlatım, grupla çalışma, çevrimiçi öğrenmede ise bire-bir öğrenme, tartışma, rapor hazırlama gibi etkinliklere katılabilir. Program düzeyinde ise öğrencilerin seçim yaptıkları iki farklı model uygulanır. Öğrenciler ilkinde yüzyüze derslerle çevrimiçi dersleri kendisine uygun biçimde birleştirir, ikincisinde program tarafından önerilen birleştirmeyi alır (Graham, 2006, 3-21). Örneğin, bir karma öğrenmede dersin ilk iki haftası yüzyüze, son iki haftası ise internet ortamında çevrimiçi olarak alınabilir (Özarslan, 2011, 2). Dersin yapısına göre yüzyüze ya da çevrimiçi oranı değişebilir. Kurum düzeyinde de kurumun bir ya da birkaç dersi değil genel olarak bütün dersleri karma öğrenme ile sunması söz konusudur. Örneğin; Amerika’nın çeşitli eyaletlerinde çok sayıda kampüsü olan Phoenix Üniversitesi derslerin başındaki ve sonundaki etkinliklere yüz yüze sınıflarda yer verirken, arada kalan zamanda çevrimiçi etkinliklere yer verir (Graham, 2006, 3-21).

Bu düzeylerin tümü göz önüne alındığında Ekici ve Karaman'ın (2011, 3) belirttiği gibi kurum ve program düzeyinde karma öğrenmede yüzyüze ve çevrimiçi öğrenmeyi birleştirmenin biçimi genellikle öğrenci tarafından belirlenirken, ders ve etkinlik düzeyindeyse öğretim tasarımcısı ve öğretmenlerin rolü daha belirgindir.

Bu bağlamda karma öğrenmede amaca uygun biçimde öğrenci ve öğretmen rollerini belirlemek üzere sistemli bir düzenlemeye ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacın giderilmesi ancak öğretim tasarımı ile mümkündür. Kerres ve De Witt (2003, 104) de karma öğrenme ortamlarında (1) uygun materyallerle sunulacak içerik, (2) öğrenenlerin birbirleri ve öğretmenle iletişim kurabilecekleri ortam, (3) amaca ve öğrenen özelliklerine uygun işbirlikli ya da bireysel yöntemlerle uygulanabilecek etkinlik bileşenlerinin düzenlenebilmesi için öğretim tasarımı önererek bu düşüncüyü destekler. Bu gereksinimler nedeniyle karma öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde öğretim tasarımına başvurmak yerinde bir çözüm olacaktır. Takip eden başlıkta öğretim tasarımı kavramı ve aşamaları açıklanmıştır.

### **1.1.6. Öğretim Tasarımı**

Bu kısımda farklı araştırmacıların görüşlerine göre öğretim tasarımı kavramı açıklandıktan sonra öğretim tasarımı oluşturan temel aşamalara yer verilmiştir.

#### **1.1.6.1. Öğretim Tasarımı Kavramı**

Eğitim ve öğretim sürecini etkili kılmamanın yolu öğretim programları geliştirmekten geçer. Fidan'a (1985, 26) göre program geliştirme; temel bir felsefenin ışığında belirlenen genel amaçlar ve ilkeler doğrultusunda; siyasal, toplumsal, ekonomik, kültürel ve teknolojik gelişmeleri dikkate alan geniş kapsamlı bir süreçtir. Program geliştirme sürecinin amacı programı sürekli değerlendirerek daha gerçekçi ve daha etkili bir duruma getirmektir. Program geliştirmenin öncülerinden Taba'ya (1962, 6-7) göre ise program geliştirme; okulun genel hedefleri, öğretimin özel hedefleri, konu alanları, hedefleri gerçekleştirici öğrenme yaşantıları, öğrencilerin öğrenmelerinin ve programın etkililiğinin değerlendirilmesi ile ilgili kararları içerir. Oliva'nın (1988, 71) belirttiği üzere Tyler'a göre program geliştirmede önce olası genel hedefler saptanır. Bu hedefler (1) öğrenci, (2) toplum ve (3) konu alanı olmak üzere üç kaynaktan toplanabilir. Belirlenen hedefler eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçirilerek son şeklini alırlar. Daha sonra öğrenme yaşantıları seçilir, düzenlenir, yönlendirilir ve değerlendirilir. Ülkemizin önde gelen program geliştirme



uzmanlarından Varış'a (1988, 20-21) göre ise program geliştirme; gerek okul içinde gerekse okul dışında milli eğitimin ve okulun amaçlarından hareketle düzenlenen içerik ve etkinliklerin; uygun yöntem, teknik ve araç-gereçlerle geliştirilmesine yönelik çabaların tümüdür. Ertürk (1994, 95-96) ise program geliştirmeyi hedeflenen davranışların sıralanması, bu davranışların gerçekleşmesini sağlayacak öğrenme yaşantılarının ve eğitim durumlarının belirlenmesi ardından bu yaşantıların ve durumların değerlendirilmesiyle açıklar.

Bu tanım ve açıklamalar incelendiğinde araştırmacıların program geliştirme sürecini hedef, içerik, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme öğelerine vurgu yaparak tanımladıkları görülür. Bu dört öge içerisinde öğrenme yaşantıları ayrı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretim programları bir toplumun özellikleri dikkate alınarak geniş bir hedef kitle için hazırlanır. Programı etkili kılmamanın yolu ise öğretime odaklanan 'öğretim tasarımı' ile mümkündür.

Öğretim tasarımı; program geliştirme sürecinde öğrenme yaşantılarını gerçekleştirmek üzere öğretimin düzenlenmesine ilişkin bir aşamadır. Program geliştirme sürecini programı planlama, içeriği analiz etme, tasarım ve geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarıyla açıklayan Doğan (1997, 16), öğretim tasarımının bu sürecin tasarım ve geliştirme aşamasında yerini bulduğunu vurgular. Öyleyse program geliştirmenin geniş bir kapsama, öğretim tasarımının ise dar fakat derin bir kapsama sahip olduğu söylenebilir. Bu iki kavrama ilişkin diğer farkı Fer (2009, 15) program geliştirmede ne öğretileceğine ve doğrudan bir felsefi akım temel alınarak programa ilişkin düşüncelerden, öğretim tasarımındaysa nasıl öğretileceğine yönelik olarak ortaya konan düşüncelerden yola çıkılmasıyla açıklar. Diğer bir önemli farklılıkta Pogrow'un (1999, 6) belirttiği üzere program geliştirmecilerin "ne öğretilecek?", öğretim tasarımcılarının ise "nasıl öğretilecek?" sorusuna ya da her iki soruya cevap aramasıdır.

Yukarıda ifade edilen yönlerle 'program geliştirme' kavramından ayrılan 'öğretim tasarımı' kavramı alanyazında farklı araştırmacılar tarafından tanımlanmıştır.

Öğretim tasarımı alanının kurucularından olan Gagne, Briggs ve Wager'a (1992,4) göre, öğretimi tasarılmanın temel amacı, bireysel farklılıkları dikkate alarak bireyin öğrenmesini desteklemektir. Pogrow (1999, 5) da öğretim tasarımını, bireylerin nasıl daha iyi öğrenecekleri ve gelişebilecekleri üzerine rehberlik eden, öğretmenin veya

tasarımcının öğretimi planlamak ve hazırlamak için kullandığı bir süreç olarak tanımlar. Benzer olarak Doğan (1997, 346) da öğretim tasarımına bir süreç olarak bakar. Doğan'a göre öğretim tasarımı, belirli bir grup öğrenci ve belirli içerikle ilişkili olarak, öğrencilerde istendik davranışları geliştirmek için uygun öğretim yöntem ve ortamlarını seçme sürecidir.

Bu tanımların ışığında öğretim tasarımının, farklı öğrenen özelliklerini dikkate alarak öğretimi planlama süreci olduğu söylenebilir. Bu sürecin başarısı öğrenenlerin farklı zeka ve yetenek düzeylerinin göz ardı edilmemesine bağlıdır. Bu nedenle öğretim tasarımının, bireysel farklılıkları dikkate alan 'öğrenen merkezli' öğretim anlayışını desteklemesi de önemlidir.

Öğretim tasarımında önemli olan diğer bir nokta da öğretimi planlamada gösterilecek titizliktir. Bu bağlamda öğretim tasarımına sistematik bir planlama olarak bakan Smith ve Ragan (1999, 2) da öğretim tasarımını öğrenme ve öğretimle ilgili ilkelere, öğretim materyallerine, etkinliklerine, bilgi kaynaklarına ve değerlendirme planlarına sistematik ve yansımali bir biçimde transfer etme süreci olarak ifade eder. Smith ve Ragan'ın (1999, 2) belirttiği öğeleri benimseyen Morrison, Ross ve Kemp (2004, 7-11) de öğretim sürecinde öğrencilere yeterli performansı kazandırmak üzere; öğretim yöntemlerinin ve bilgi teknolojilerinin kullanımına önem verilerek, öğretimin etkili biçimde planlanması üzerinde durur. Öğretim yöntemlerine ilişkin olarak; bir öğretim tasarımı sürecinde geleneksel öğretimden çok, bireysel çalışma ve işbirlikli grup etkinliklerine önem verilmesine vurgu yapar.

Seels ve Glasgow (1998, 1) da öğretim tasarımının iki temel öğeye dayanması gerektiğinden bahseder. Bunlardan ilki öğrenme ve öğretim kuramları iken, ikincisi bu kuramların iletişim ve teknoloji ile ilişkilendirilmesidir. Bu bağlamda Dick, Carey ve Carey (2001, 1) son zamanlarda öğretimde bilgisayarların kullanımının artmasıyla öğretim tasarımının öneminin de arttığından söz eder. Siemens (2002, 3) de gerek yalnız bilgisayarların kullanıldığı çevrimiçi öğrenmenin, karma öğrenmenin sadece kağıt kalemle yüzyüze öğrenmeye kıyasla daha etkisiz çıktığı durumları sorgular. Bu problemin tek çözümü olduğundan bahseder. Öğrenme ortamlarında öğrenme teknolojilerinin doğru kullanımını sağlayarak öğrenmenin verimini artıracak çözüm yine öğretim tasarımıdır.

Farklı araştırmacıların öğretim tasarımı farklı bileşenlerine odaklanan yukarıdaki açıklamaları paralelinde öğretim tasarımı, öğrenen özellikleri dikkate alınarak öğrenme hedeflerine ulaşmak üzere söz konusu içeriğin uygun öğrenme yöntemleri, materyalleri ve ortamı bileşenlerinin verimli etkileşiminin oluşturduğu bir sistem olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğretim sürecinde genel itibariyle dört temel öğe yer alır. Bu öğeler, Fer'in (2009, 21) belirttiği gibi öğrenenlerin öğretim süreci sonucunda ne yapabileceklerini tanımlayan (1) hedefler, öğrencilere kazandırılacak bilgi ve becerilerin oluşturduğu (2) içerik, öğrenme yaşantılarını sağlamak üzere (3) öğrenme etkinlikleri ve öğrenenlerin hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek üzere (4) değerlendirmeden oluşur.

Alanyazında farklı araştırmacılar (Dick, Carey, Carey, 2001, Morrison, Ross, Kemp, 2004, Seels, Glasgow, 1998,) öğretimde etkin başarıyı sağlamak üzere öğretim sürecinin dört temel öğesini içeren öğretim tasarımı modelleri geliştirmiştir. Burada bu modellerden ayrıntılı olarak bahsedilmeyecektir. Fakat modeller incelendiğinde farklı süreçler ve farklı sıralar izlese de ortak temel aşamalara yer verdikleri görülür.

Bu temel aşamalar, ADDIE modelinin aşamalarından esinlenilmiştir (Seels, Glasgow, 1998, 7). Bu bağlamda öğretim tasarımı temel aşamalarını vurgulamak üzere ADDIE modeli takip eden başlıkta açıklanmıştır.

### **1.1.6.2. Öğretim Tasarımının Temel Aşamaları**

ADDIE modeli öğretim tasarımı temel aşamalarının şekillenmesinde önemli bir yere sahiptir. Model ilk olarak İkinci Dünya Savaşı sonrasında Amerikan ordusunun eğitim programlarını geliştirme ve kontrol etme yollarını bulma sürecinde kullanılmıştır. Sonraları daha başarılı öğretim sonuçlarına ulaşmak amacıyla öğretmenler ve uzman öğretim tasarımcıları tarafından da kullanılmaya başlanmıştır (Magliaro, Shambaugh, 2006, 83). ADDIE modeli adını aşamalarının ilk harflerinden (analysis, design, development, implementation, evaluation) alır. Bu beş aşama, takip eden kısımda farklı araştırmacıların görüşleriyle açıklanmıştır.

**(1) Analiz:** Geçmişte öğretimin içeriğini belirlemede kullanılan bir teknik ya da süreç olarak görülen analiz, günümüzde performansı ilerletme veya geliştirme süreci olarak görülür (Doğan, 1997, 157; Roberts, 2006, 477). Bu amaçla analiz aşamasında problem tanımlanır, problem kaynakları ve olası çözümler belirlenir (McGriff, 2000). Bu nedenle analiz süreci gerek işleyiş gerekse sonuç açısından, öğretim

tasarımında önemli çıkış noktalarının belirlendiği bir aşamadır. Çünkü öğretim tasarımının tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları analiz sürecinin sonuçları doğrultusunda planlanır. Bu bağlamda öğretim tasarımının bu önemli aşamasıyla ilgili bilinmesi gereken en temel kavramlardan biri ihtiyaç analizidir.

**İhtiyaç Analizi:** İhtiyaç analizi, öğrenenlerin karşılaştığı problemlerin belirlenmesini, bir ders veya görev için öğrenende var olan ile olması gereken performans ve tutum arasındaki farkın belirlenmesini içerir (Dick, Carey, Carey, 2001, 7; Fer, 2009, 124, 131; Gagne, Briggs, Wager, 1992, 23;).

İhtiyacı belirlemek üzere öğretim tasarımı modelinin özelliklerine göre seçilebilecek pek çok farklı analiz tekniği bulunur. Burada en yaygın kullanılanları olması nedeniyle öğrenen analizi ve görev analizi olmak üzere iki teknikten söz edilecektir.

**Öğrenen Analizi:** Öğrenenlerin gereksinimleri, ilgileri, istekleri gibi kişisel farklılıklarını belirlemek üzere gerçekleştirilen analizdir (Morrison, Ross, Kemp, 2001, 60). Bu yolla öğrenenin gerek öğretime başlamadan önce, gerekse öğretim sırasında sahip olması gereken nitelikler belirlenir (Clayton, 2006, 436). Öğrenen analizi sonuçları öğrenen görevlerinin tanımlanmasında da önemlidir. Çünkü öğrenen özellikleri gözatmeden belirlenen görevleri, öğrenenlerin benimsemesi ve öğrenmenin başarılı bir biçimde gerçekleşmesi mümkün olmayacaktır. Bu bağlamda öğrenenlerin izleyeceği bazı işlem adımlarının tanımlanması gerekir. Bu tanımlama görev analiziyle yapılır.

**Görev Analizi:** Bu süreçte öğrenen özellikleri ve hedeflenen performans dikkate alınarak genel hedeflere ulaştıracak görev adımları belirlenir (Doğan, 1997, 154; Gagne, Wager, Golas, Keller, 2005, 145; Jonassen, Tessmer, Hannum, 1999, 6).

Analiz aşaması tamamlandığında analizlerden elde edilen bilgiler kullanılarak gerçekleştirilecek öğretimin planlanmasına başlanır. Tasarım aşaması olarak adlandırılan bu süreç takip eden başlıkta açıklanmıştır.

**(2) Tasarım:** Tasarım sürecinde öğretimin temel öğeleri düzenlenir. Farklı araştırmacıların (Gustafson, Branch, 2002, 71; Morrison, Ross, Kemp, 2001, 11; Seels, Glasgow, 1998, 7, 13) öğretim tasarımı modellerinin tasarım aşamasında şu öğelerin ele alındığı görülür:

(1) Öğrenenlerin ön koşul öğrenmelerinin, (2) hedeflerin, (3) içeriğin, (4) öğretim strateji ve yöntemlerinin, öğrenme ortamının, (5) öğretim materyallerinin, değerlendirme araçlarının ve (6) değerlendirme yapısının belirlenmesi.

Burada genel olarak sıralanan bu öğelerin tümü öğretim tasarımı modellerinde görülmeyebilir ya da farklı adımlarla ve farklı sıralamalarla görülebilir. Tasarım aşaması öğretim tasarımının analiz ve geliştirme aşamalarına da kayabilir. Örneğin, Dick, Carey ve Carey'nin (2001, 6-9) öğretim tasarımı modelinde tasarım aşaması, geliştirme aşamasıyla birlikte performans hedefleri yazma adımını içerir. Takip eden kısımda tasarım aşamasında izlenebilecek adımlar kısaca açıklanmıştır.

**Ön Koşul Öğrenmelerin Belirlenmesi:** Öğrenme faaliyetlerine başlamadan önce öğrenenlerin sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar ön koşullar olarak adlandırılır. Ön koşul öğrenmeler, öğrenenlerin öğretim sürecinde kazanacakları yeni bilgi ve becerileri edinebilmeleri için bir temel oluşturur (Dick, Carey, Carey, 2001, 70). Bu amaçla önkoşullar; akademik kayıtlar, gözlem, görüşme ya da anketler aracılığıyla belirlenebilir (Morrison, Ross, Kemp, 2004, 57).

**Hedeflerin Belirlenmesi:** Hedefler, öğretim süreci sonunda öğrenenlerin kazanması beklenen bilgi ve becerileri açıklayan ifadelerdir (Morrison, Ross, Kemp, 2004, 108). Öğretimin hedeflerinin belirlenmesinde; öğrenme zorlukları yaşayan öğrenenlerden edinilen deneyimlerden hareket edilebileceği gibi, Dick, Carey ve Carey'nin (2001, 121-122) belirttiği gibi öğrenenin ihtiyacının var olduğu kabul edilerek, öğretim programında yer alan hedefler listesinden ya da ders kitaplarının içeriğinden yararlanılabilir.

**İçeriğin Belirlenmesi:** Öğrenme sürecinde öğrenenlerin kazanması hedeflenen bilgi ve beceriler, içeriği ifade eder (Fer, Cırık, 2007, 275). İçeriğin net bir biçimde belirlenmesi; daha sonra öğretim stratejisini tasarlamak, öğretim materyallerini ve değerlendirme araçlarını geliştirmek ve değerlendirme yapabilmek için önemlidir (Morrison, Ross, Kemp, 2004, 78). İçerik belirlemede pek çok farklı yol izlenebilir. Örneğin, öğretim tasarımcısı ya da öğretmen tarafından hazırlanan konular listesinden seçilerek içerik belirlenebilir. Fakat bunun yerine öğrenen görüşlerine dayanan; onların ilgilerinin, gereksinimlerinin ve ön koşul öğrenmelerinin dikkate alındığı bir yolla içeriğin belirlenmesi hedeflere ulaşmayı daha çok kolaylaştırır (Fer, Cırık, 2007, 275-279).

Öğretim Strateji ve Yöntemlerinin, Öğrenme Ortamının Belirlenmesi: Hedeflere ulaşmak amacıyla içeriğin sunulacağı yöntemlerin, materyallerin ve öğrenme ortamının uyum içinde düzenlenmesinde izlenen yollar öğretim stratejisi olarak adlandırılır (Fer, Cırık, 2007, 91). Öğretim stratejisi kavramının temeli Gagne, Briggs ve Wager'ın (1992, 203) belirttiği (1) dikkati çekme, (2) öğrenenleri hedeflerden haberdar etme, (3) önceki öğrenilenlerin geri çağrılması için uyarma, (4) uyarıcı materyallerin sunulması, (5) rehberlik yapma, (6) performansı ortaya çıkarma, (7) performansın doğruluğu hakkında dönüt verme, (8) performansı değerlendirme, (9) kalıcılığı sağlama olarak tanımladığı öğretim olaylarına dayanır. Öğretim stratejisini oluşturan öğeler, pek çok uzman tarafından Gagne, Briggs ve Wager'ın belirttiği öğretim olayları temel alınarak farklı başlıklar ve farklı sıralamalarla belirtilmiştir. Örneğin, Dick, Carey ve Carey (2001, 189) Gagne, Briggs ve Wager'ın dokuz öğretim olayını düzenleyerek öğretim stratejisinin öğelerini, beş öğrenme bileşeni altında açıklar. Bu öğeleri (1) ön öğretim etkinlikleri, (2) bilginin sunulması, (3) öğrenen katılımı ile uygulama ve geribildirim, (4) test etme, (5) izleme etkinlikleri olarak belirtir. Bu adımlarla iyi seçilmiş öğretim stratejileri Jonassen'in (1988, 124-125) belirttiği gibi öğrenenin derin anlamaya sahip olması ve öğrendiklerini daha uzun süre hatırlaması gibi yararlar sağlar. Öğretim stratejilerinin seçim süreci giriş etkinlikleri, sunum, öğretmen rehberliğinde örnek etkinlik, öğrenci etkinlikleri, değerlendirme testi ve geri bildirim aşamaları üzerine temellenir (Seels, Glasgow, 1998, 287). Örneğin, öğrencilerin gruplar halinde çalışması gereken durumlarda bu aşamaları içerecek biçimde araştırma odaklı bir öğretim stratejisi belirlenebilir. Belirlenen stratejiyi uygulamak için yöntem, yöntemleri uygulayabilmek için ise teknik adı verilen farklı yollar seçilebilir. Yukarıdaki örnek durumda işbirlikli öğrenme yöntemi ve bu yöntemin tekniklerinden biri olarak turnuva-oyun-turnuva tekniği belirlenebilir. Ardından bu kararlara uygun olarak öğrenme ortamının yüzyüze, çevrimiçi ya da karma olma durumu belirlenir.

Öğretim Materyallerinin, Değerlendirme Araçlarının ve Yapısının Belirlenmesi: Öğrenenlerin hedeflenen bilgi ve becerileri kısa zamanda kalıcı bir biçimde kazanmaları için öğretim materyallerine, ne kadar kazandıklarını belirlemek içinse değerlendirme araçlarına ilişkin kararlar almak önemlidir. Bu bağlamda öğrencilerin ön koşul öğrenmeleri ve öğrenme tercihleri dikkate alınarak Dick, Carey ve Carey'nin (2001, 7) belirttiği gibi akranlarıyla ve öğretmenleriyle etkileşimli web

araçlarının hazırlanması ya da seçilmesi isabet olacaktır. Ayrıca bu süreçte hazır olarak alınacak materyalleri seçme ölçütlerine de karar verilmelidir. Değerlendirme araçları belirlenirken hedeflerden hareket etmek yerinde olacaktır. Bu bağlamda bu araçların öğrenenlerin öğretim sürecinde ya da sonunda kazandığı becerileri ölçebilecek düzeyde olmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca Miller'ın (1984, 203) belirttiği gibi öğretimin başlangıcındaki beklentilerle, sonundaki varılan noktayı belirlemek üzere değerlendirme yapısına karar verilmelidir. Bu yapı öğretim sürecini ya da öğretim sonucunu kapsayabileceği gibi her ikisini de kapsayabilir.

Yukarıda söz edilen işlemler sonunda, değerlendirme araçlarının belirlenmesiyle tasarımına karar verilmiş olan öğelerin uygulamaya hazır hale getirilmesi gerekir. Bu işlem geliştirme aşaması kapsamında yapılır.

**(3) Geliştirme:** Bu aşamada, tasarım aşamasında belirlenen öğretim stratejileri ve yöntemleri, öğrenme ortamı, öğretimde kullanılacak tüm materyaller ve değerlendirme araçları geliştirilir (Reigeluth, 1983, 8; Taylor, 2004, 4). Bununla birlikte öğrenen ve öğretmen kılavuzları da bu süreçte hazırlanabilir.

Öğretim etkinlikleri için izlenecek yöntemleri ve kullanılacak materyalleri geliştirebilmek için yapılacak ilk iş, tasarım aşamasında belirlenen öğretim stratejilerinin geliştirilmesidir. Öğretim stratejileri amaca uygun olarak bir ünite ya da konu için tartışma, örnek olay, beyin fırtınası, soru-yanıt yöntemlerini içerecek biçimde küçük ölçekli geliştirilebileceği gibi, bir kurs ya da ders için birbirini izleyen ayrıntılı öğelerle desenlenmiş biçimde büyük ölçekli olarak da geliştirilebilir (Dick, Carey, Carey, 2001, 183; Fer, 2009, 237). Bu kapsamda öğretim stratejileri geliştirilirken tasarım aşamasında belirtilen strateji seçim adımları izlenebilir. Ardından geliştirilen stratejiye uygun olarak Fer'in (2009, 241) belirttiği öğretmen odaklı (anlatım, gösteri), birey odaklı (problem çözme, proje geliştirme, deney, benzeşim) ve etkileşim odaklı (soru-yanıt, tartışma, beyin fırtınası, grupla çalışma, işbirlikli öğrenme, aktif öğrenme, örnek olay, öykülendirme, rol oynama, yaratıcı drama, oyunla öğrenme, gözlem gezisi) yöntemler geliştirilebilir. Bu bağlamda strateji ve yöntemler ışığında geliştirilecek öğrenme etkinliklerinde geribildirim göz ardı edilmemelidir. Çünkü geribildirimsiz etkinlikler etkin bir öğrenme için bir yarar sağlamaz. Bu bağlamda Seels ve Glasgow (1998, 286-287) öğrencilere performanslarını nasıl artıracaklarını ve doğru ya da yanlış yolda gitme durumlarını bildirmek üzere geribildirim de geliştirilmesini önerir. Bu amaçla geribildirim,

internet ya da yüzyüze ortamda, akran ve öğretmen etkileşimiyle sunulacak biçimde geliştirilebilir.

Yukarıda belirtilen aşamalarla geliştirilen öğretim stratejilerine, yöntemlerine ve etkinliklerine uygun olarak öğrenme materyalleri ve değerlendirme araçları geliştirilmelidir. Bu bağlamda alanyazında farklı araştırmacılar (Kozma, 1994, 7-19; Reigeluth, 1983, 8; Seels, Glasgow, 1998, 7) tarafından belirtildiği gibi yazılı metinler, slaytlar, bloglar ve benzeri web araçları gibi işitsel ve görsel öğretim materyaller ve testler, görüşme, gözlem formları gibi değerlendirme araçları geliştirilebilir. Ek olarak öğrenci ve öğretmen kılavuzları oluşturulup kullanıma hazır hale getirilebilir. Bu materyallerin ve araçların hedeflere uygun olmalarına özen gösterilmelidir. Çünkü hedeflere uygunluk, gerek performansı artırmak gerekse etkin değerlendirme için kaçınılmaz bir noktadır. Bu bağlamda diğer bir önemli nokta, öğrenme ortamının nitelikli biçimde hazırlanmasıdır. Pogrow'un (1999, 323) belirttiği gibi böyle bir ortam, öğrenen ilgilerine ve geliştirilen yöntemlerin özelliklerine uygun olan ve etkileşimli web teknolojileriyle bütünleştirilmiş bir ortam olabilir.

Yukarıda belirtilen öğelerle öğretim geliştirildikten sonra öğretimin nasıl uygulanacağı planlanır ve gerçekleştirilir. Uygulama aşaması olarak adlandırılan bu aşama, takip eden başlıkta açıklanmıştır.

**(4) Uygulama:** Uygulama süreci, öğrenenlerin öğretimle gerçek anlamda karşılaştığı aşamadır. Bu aşama, etkili ve verimli bir şekilde öğrenme çıktılarının transferi ve ilgili becerilerin öğrenen ya da katılımcıya ulaştırılması sürecidir (Taylor, 2004, 4). Başka bir deyişle, bu aşama öğretim tasarımını uygulamak için uygun işlemleri saptama ve kullanma olarak da tanımlanabilir (Reigeluth, 1983, 8). Bu amaçla çevre ve diğer değişkenler kontrol altına alınarak öğreticiler ve yöneticiler eğitilir, kaynak ayırma planlanır. Bununla birlikte uygulamaya hazırlık amacıyla uygulamanın planlanması, öğretmene ve öğrenene yeni öğretimin benimsetilmesi, materyallerin sağlanması ve öğretim ortamının hazırlanması gereklidir (Fer, 2009, 268-269). Tüm bu hazırlık işlemleri tamamlandıktan sonra geliştirilen öğretim son haline getirilerek öğrenme ortamında uygulanarak denenir.

Bu aşamanın ardından uygulama sürecinin planlanan biçimde işlemesi ve yaşanabilecek aksaklıkların kontrolü için ölçmeler gerçekleştirilir ve ölçümlerin



sonuçları yorumlanarak öğretim tasarımının ve öğretimin başarısı hakkında kararlara ulaşılır. Değerlendirme olarak adlandırılan bu aşama, takip eden başlıkta açıklanmıştır.

**(5) Değerlendirme:** Değerlendirme aşaması, öğretimin zayıflıklarının, verimliliğinin ve etkililiğinin ölçüldüğü, öğretimin değerinin belirlendiği safhadır (Reigeluth, 1983, 9; Taylor, 2004, 4). Bu süreçte öğretimin tüm öğelerinin değerlendirilmesi söz konusudur. Bu öğeler içerik, hedefler, strateji, yöntemler, ortam, materyaller, öğreticiler, öğrenen performansı, öğrenme süresi biçiminde sıralanabilir (Fer, 2009, 274). Bu öğelerin değerlendirilmesi süreç ya da sonuç bağlamında yapılabilir. Takip eden başlıkta süreç değerlendirmeye ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

**Süreç Değerlendirme:** Çok iyi tasarlanmış bir öğretim dahi sınıfta uygulamaya konulduğunda iyi işlemeyebilir. Bu bağlamda tasarımın uygulamadaki işlerliğini belirlemek üzere başvuru süreci değerlendirme, hem tasarımcılar hem de öğretmenler için öğretim tasarımının önemli bir parçasıdır.

Öğretim tasarımcısı süreç değerlendirmede tasarımın her bir adımını değerlendirmeye odaklanır. Bu bağlamda şu sorulara cevap arayarak değerlendirmenin etkinliğini artırabilir: (1) Belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli öğrenme düzeylerine ulaşıldı mı? Hangi etkinlikler eksik? (2) Öğrenciler edindikleri bilgi veya becerileri istenilen düzeyde kullanıyorlar mı? (3) Öğrenme öğretme için ne kadar zaman gerekli? (4) Planlanan etkinlikler öğretmen öğrenci için uygun mu? (5) Hangi materyaller kullanıldı? (6) Öğretim sürecindeki çalışmalara etkinliklere, materyallere ve değerlendirme metotlarına öğrenenlerin tepkisi nedir? (7) Ünite testleri ve diğer dönütler hedefler için bir göstergesi mi? (8) Öğretim programında içerik ve format gibi kısımlarda değişiklik yapılması gerekiyor mu? (9) İçerik bütün olarak uygun mu? (Morrison, Ross, Kemp, 2004, 240-243).

Öğretmene süreç değerlendirmede öğrencilerin hedeflere uygun performans gösterebilmelerine odaklanır. Bu bağlamda süreç değerlendirme kapsamında önemli olan ve yaygın kullanılan performans değerlendirmeyi açıklamakta yarar vardır.

**Performans Değerlendirme:** Performans değerlendirme öğrencilerin istenilen bir öğrenme alanındaki bilgi, beceri ve tutumlarını ölçmek için, onlara alanla ilgili bir görev verip, o görevdeki düzeylerini çeşitli ölçme araçları kullanarak tespit etmektir

(Karip ve diğ., 2007, 195). Toparlı-Kabak (2009, 46) ise performans değerlendirmeyi bireysel farklılıklara odaklanarak, öğrencilerin farklılıklarını eyleme dönüştürmelerini sağlayacak durum ve ödevlerin yorumlanması biçiminde belirtir. Aydın (2005, 146) ise performans değerlendirme için önceden belirlenmiş ölçütlerin gereğini vurgulayarak, kavramı performans ölçütlerine uygun olarak performans ölçümlerinin yorumlanması olarak tanımlar. Bu bağlamda performans ölçütlerinin doğru seçimi ölçümlerin tutarlılığı için oldukça önemlidir. Doğru bir seçim için performans değerlendirme araçındaki her bir madde, öğretim planında belirtilen performans görevlerinin hedefleriyle eşleştirilir (Niemi, Baker, Sylvester, 2007, 195). Doğru ölçüt seçiminin yanı sıra performans değerlendirmede dikkat edilmesi gerekli diğer ilkeler şöyle sıralanabilir: (1) öğrenciler performans görevlerine başlamadan önce değerlendirme ölçütlerinin kendileriyle paylaşılması, bununla birlikte (2) öğrenme etkinliğinin süresi, kullanılacak materyaller ve kendilerinden beklenen ürünün özelliklerinin bildirilmesi, (3) öğrencinin öğrenme sürecindeki ilgisinin, tutumunun ve performansının değerlendirilmesi için performans değerlendirmeye gerekli zamanın ayrılması, (4) performansı değerlendirebilmek için çoktan seçmeli, açık uçlu, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme gibi sorulardan oluşan geleneksel değerlendirme araçları yerine dereceli puanlama anahtarı, rubrik, akran, grup değerlendirme formları gibi araçların tercih edilmesi ve tercih edilen değerlendirme aracının öğrencilere görev öncesinde sunulması, (5) değerlendirme aracında yer verilecek ölçütlerin öğrencilerin seviyesine uygun olarak anlaşılabilir bir dilde yazılması, (6) değerlendirme amacına uygun olarak bireysel ya da grupla değerlendirme seçimine özen gösterilmesi, (8) değerlendirme aracının puanlamasının öğrenciler performans görevini tamamlamadan önce onlarla tartışılması ya da kendilerine bildirilmesi (Bahar, Nartgün, Durmuş, Bıçak, 2006, 92; Berberoğlu, 2006, 121-123; Çepni ve diğ., 2007, 197; Karip ve diğ., 2007, 197-198; Moskal, 2003).

Bu ilkeler doğrultusunda öğrencilerin süreç içerisinde sergiledikleri performansları belirlendikten sonra ortaya koydukları son ürün değerlendirilir. Sonuç değerlendirme olarak adlandırılan bu aşama takip eden başlıkta açıklanmıştır.

**Sonuç Değerlendirme:** Sonuç değerlendirme düzey belirlemeye yöneliktir ve bu aşamada “problemi nasıl çözdük?” sorusuna cevap aranır. Bu soruyu cevaplama amaç, öğretimin sonuç etkisi üzerinde bulunanları toplamak, analiz etmek ve rapor

etmektedir. Diğer bir anlatımla sonuç değerlendirmede, öğrencilerin yüzde kaçının uzman seviyesine ulaşabildiğini, öğretimin etkilerinin neler olduğunu, ne kadar mal olduğunu ve öğretim öncesine kıyasla öğretim sonrasındaki performans durumunu tespit etmek amaçlanır (Seels, Glasgow, 1998:307).

Buraya kadar açıklanan öğretim tasarımı aşamaları, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve ihtiyaçlarına uygun olarak farklı süreçler ve sıralamalarla farklı öğrenme ortamları için düzenlenip uygulanabilir. Bireysel farklılıklara ve ihtiyaçlara uygun en etkin ortamlardan birisi, şüphesiz yüzyüze ve çevrimiçi ortamın olanaklarını birleştiren karma öğrenme ortamıdır. Bu bağlamda karma öğrenme ortamı için düzenlenecek bir öğretim tasarımı, öğrenen performansını artıracak önemli bir etkidir. Takip eden kısımda karma öğretim tasarımına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### **1.1.7. Karma Öğretim Tasarımı**

Alanyazında farklı araştırmacılar tarafından (Bersin, 2004, 85; Graham, 2006, 3-21) karma öğrenmenin düzenlenmesine ilişkin öneriler getirilse de alanyazında karma öğretimin tasarlanmasına ilişkin sınırlı düzeyde fikir sunulmuştur. Verkroost, Meijerink, Lintsen ve Veen (2008, 504) bu durumu iki nedenle açıklar. Bu nedenlerden ilki karma öğrenme çalışmalarında öğretimin tasarlanmasında genellikle bir model kullanılmaması ve bu çalışmaların yapılandırmacılık kuramının ilkelerine göre düzenlenmesidir. İkincisi ise karma öğrenmenin, öğretim tasarımı için yeni bir gelişim olmasıdır. Karma öğretimin öğrencilerin öğrenmesindeki etkililiğini bir tesadüf olarak açıklayan Oliver ve Trigwell (2005, 24) de alanyazında karma öğretim tasarımına odaklanılmadığını belirtir. Oysa karma öğrenme çalışmaları (Fernando, Lopez, Manrique, Vines, 2005; Hanson, Clem, 2006) incelendiğinde, öğretim amacına ve öğrenen özelliklerine uygun olarak içerik, ortam, materyal, etkinlikler ve değerlendirme öğelerinin düzenlenmesi 'öğretim tasarımı' başlığında belirtilen adımları hatırlatır. Zaten bir karma öğrenme ortamının belirtilen öğelerdeki farklılıklarıyla diğerine benzemediği düşünüldüğünde, farklılıklara cevap verecek öğretim tasarımları hazırlamak yerinde bir karar olacaktır.

Bu düşünceyi destekleyen Wilson ve Smilanich (2004, 17) basit bir öğretim tasarımı basamaklarını hatırlatan altı adımla etkin bir karma öğrenme uygulaması önerir. Bu adımları (1) öğrenme ihtiyacını belirlemek, (2) öğretim tasarımı için amaç ve alt

amaçları belirlemek, (3) karma öğrenme düzeyini ya da biçimini belirlemek, (4) bireysel öğrenme biçimlerini belirlemek ve düzenlemek, (5) karma öğrenmeyi uygulamak ve (6) öğrenme sonuçlarını değerlendirmek olarak ifade eder. Wilson ve Smilanich bu adımları izlemede gösterilecek titizliğin karma öğrenme sonuçlarını olumlu yönde etkileyebileceğini belirtir. Bu çıkarımla öğretim tasarımının karma öğrenmedeki önemine işaret eder.

Başarılı bir karma öğrenme uygulaması için daha ayrıntılı adımlar ortaya koyan Thorne (2003, 35) sekiz adımdan bahseder. Bu adımları (1) temel öğrenme ihtiyacını belirleme, (2) gerçekleştirilmek istenenlerin düzeyini belirleme ve zamanı planlama, (3) farklı öğrenme stillerini anlama, (4) farklı öğrenme yöntemlerinin potansiyel kullanımına yaratıcı bir biçimde yaklaşma, örneğin; farklı yöntemlerle öğrenme ihtiyacını belirleyip en iyi uyanı bulma, (5) mevcut durumun ihtiyaçları karşıladığından emin olma ve öğrenme amaçlarını tanımlamak için öğretmenler ve uzmanlarla birlikte çalışma, (6) yönergeler hazırlama ve öğrenme sürecini izleme, (7) öğretmenleri rehberlik edebilmeleri için eğitme, (8) öğrenmenin etkililiğini görebilmek için öğrenme sürecindeki gözlemleri ortaya koyma olarak sıralar. Ek olarak Thorne başarılı bir karma öğretim tasarımı için web ortamı düzenlenirken içeriğin yüksek kalitede ve ilgi çekici biçimde olmasını, sohbet biçiminde akıcı bir üslup kullanmayı, kaynaklar sunulmasını ve benzer sayfalara bağlantılar konulmasını önerir.

Ortamın yanı sıra karma öğretim tasarımında özen gösterilecek diğer bir nokta, nitelikli web ve değerlendirme araçlarının kullanımudur. Kullanılacak araçlar eş zamanlı ya da eş zamansız olabilir. Eş zamanlı olarak messenger, gerçek sınıf, çevrimiçi sınıf, tele konferans ve video konferans araçları kullanılabilir. Eş zamansız olarak tartışma odaları, forumlar, elektronik postalar kullanılabilir. Ek olarak web üzerinden ders sunumunu içeren videolara, ses dosyalarına ve web üzerinde yardım araçlarına başvurulabilir. Ayrıca alıştırmalar, konu sonu ve ünite sonu testleri ile çevrimiçi sınavlar da değerlendirme amacıyla kullanılabilir. Bu araçların kullanımında öğrenci özellikleri ve seçilen öğrenme yöntemleri dikkate alınmalıdır. Horton (2003, 146) da karma öğrenme araçlarının kullanımıyla ilgili uygulama önerilerinde bulunur. Bu önerilerini (1) öğrenenlerin tartışma için forum kullanmaları, (2) öğrencilere duyuruların forum ya da e-posta ile duyurulması, (3) rutin materyalleri öğrenenlere

ulaştırmak üzere resim, ses, benzeşimler ve videolardan yararlanılması (4) web ortamındaki materyallerden yararlanarak okuma ödevleri, (5) anında mesajlaşma ya da video konferans yoluyla gerçekleştirilebilecek danışma saatleri uygulamaları, (6) evrimii konferans gibi işbirliği araçlarını kullanarak ders çalışma grubu buluşmalarının dzenlenmesi olarak belirtir.

Belirtilen araçlarla yzyzye öğrenmenin desteklendiği karma öğretim tasarımının öğrencinin performansını artırma amacına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek üzere Thorne (2003, 69-70) şu soruları cevaplandırmasını ve cevaplara göre ortamın yeniden dzenlenmesini önerir: (1) Öğrenci için araştırma ve tartışma sonuçları gibi hangi bilginin özel hangisinin paylaşılabilir olduğuna ilişkin yönlendirmelere yer verilmiş mi? (2) Öğrencinin ilgi çekici ve eğlenceli bir biçimde bilgiye ulaşmasına imkan verilmiş mi? (3) Öğrenme aşamalarında öğrencinin öğrenme sorumluluğunu artırmak hedeflenmiş mi? (4) Nitelikli öğrenme deneyimleri ve öğrenme araçları sağlanmış mı? (5) Öğrencinin anlayabileceği açık ve akıcı bir dil kullanılmış mı? (6) evrimii ve yzyzye öğrenme arasındaki bağlantı kurulabilmiş mi? (7) Geçerli, güvenilir ve anlamlı değerlendirme yapılabilmesini sağlayacak fırsatlar sunulmuş mu? (8) Öğrenme ortamında evrimii tartışmalar ve öğrenilenleri uygulamak için fırsatlar sunulmuş mu? (9) Öğretmene ve akranlarına geri bildirim sağlama durumu nasıl? (10) Teknik destek masası kısayolu, bire-bir öğretmen-öğrenci iletişimini sağlayacak özellikler mevcut mu?

Öğretim tasarımcısının yukarıdaki sorulara vereceği cevaplar karma öğretim tasarımının, öğrenme sürecindeki etkinliğini artıracak biçimde gözden geçirilmesini ve eksikliklerin giderilmesini sağlayacaktır.

Buraya kadar açıklanan karma öğretim tasarımının özellikle yazma performansını artırmak amacıyla dzenlenmesi ve uygulanması dşenüldüğünde, tasarımda yer bulacak en uygun araçlardan birisi bireysel ve işbirlikli yazma olanaklarıyla öne çıkan bloglardır. Takip eden başlıkta bilgisayar teknolojileri arasında giderek önemi artan bloglara ilişkin açıklamalara ve yazma öğretimindeki yararlarına yer verilmiştir.

### **1.1.8. Bloglar**

Günümüzde öğrenciler başkalarıyla sosyal etkileşimde bulunmaktan hoşlanmaktadırlar. Hatta evrimii ortamda sosyal etkileşimlerin olanaklarından

yararlanmada ve bunları bulmada şaşırtıcıdır. Bu bağlamda blog öğrencilerin çevrimiçi ortamda sosyal etkileşimleri için etkin bir araç olabilir. Aslında bloglar Shelly, Gunter ve Gunter'in (2010, 457) belirttiği gibi finanstan ilaç sektörüne kadar pek çok alanda önemli bilgileri paylaşmak için kullanılmaya başlamıştır. Ancak internetin yayılmasıyla öğretmenlerin ve öğrencilerin dikkatini çekmiş, böylece eğitim-öğretimde de artan bir biçimde görülmeye başlamıştır.

Blogların daha az rastlanan ismiyle blogların, eğitim-öğretim alanyazınına girişi web 2.0 adı verilen etkileşimli web teknolojisi temelinde olmuştur (Çuhadar, 2008, 27). Ulusal alanyazında 'web günlükleri' olarak ifade edilen 'blog' terimi dünyada ilk defa 1997'de John Barger tarafından kullanılmıştır (Blood, 2000). Kısaltılmış hali olan 'blog' terimiyse 1999'da Merholz tarafından kullanılmıştır. 1999'un ortalarında blogger gibi ücretsiz bloglama araçlarının hizmete girmesiyle blog sayılarında hızlı bir artış yaşanmıştır (Williams, Jacobs, 2004, 232-247).

Bloglar, farklı yazarlar tarafından bağlantılar gönderme ve yorumlarda bulunma durumları vurgulanarak tanımlanır. Richardson (2004, 17) blogların binlerce üyenin bir sayfaya eğlenceli ya da ilgi çekici bağlantılar gönderdiği ve bu bağlantılar hakkında kendi düşüncelerini kolayca ifade ettiği ortamlar olduğunu ifade eder. Ek olarak blogların kolayca oluşturulabilen ve kolayca güncellenebilen, internet explorer gibi herhangi bir internet sağlayıcısı ile bir yazar ya da pek çok yazar tarafından internette yayınlanan bir websitedir. Bu bağlantıların blogta sunulması nedeniyle her blog yazarının başka bir deyişle blogcunun bir yayımcı olduğu söylenebilir. Blogcu ve blog okuyucuları tarafından sıklıkla güncellenebilen bloglar (Glogoff, 2003, 2160-2162), Baggetun ve Wasson (2006, 453-472) tarafından bireysel veya grup günlükleri biçiminde ifade edilir. Martindale ve Wiley (2005, 55) ise blog okuyucularının gözünde bir blogun sadece bir website olarak görülebildiğinden fakat arka planda blogger gibi blog servis sunucusu sayesinde arşivlenen, güncellenen, araştırılabilen, etkileşimli ve farklı konular hakkında yazışmalara imkan verecek biçimde düzenlenmiş bir website olduğundan söz eder.

Bu tanımlar ve açıklamalardan hareketle bloglar, teknik olarak oluşturma zorluğu bulunmayan, bireysel ya da grupta yazı, resim, ses, video gibi bağlantıların gönderilebildiği ve güncellenebildiği, farklı zaman ve mekanlardaki kişilerin bu bağlantılara yorumlar yapabildikleri bir web ortamı olarak tanımlanabilir.

Martindale ve Wiley (2005, 55) bir blogun özelliklerine ilişkin altı ifadeye yer verir. Bloglara yapılan gönderilerin ‘giriş’ olarak adlandırıldığı bu ifadeler şöyle belirtilebilir. (1) İçeriğin girişlere ilişkin başlıklar biçiminde otomatik olarak düzenlenmesi, (2) her yeni girişte gün ve saat belirtilmesi, (3) geçmiş girişleri arşivleme, (4) tüm girişleri arayıp bulabilme fonksiyonu, (5) yazarın takip ettiği diğer blogların listesi, (6) her girişe okuyucuların yorumlar gönderebilmesi. Tüm bu ifadeler blogların yapısal özelliklerini belirtmekle birlikte bu özellikler blog servis sunucusu tarafından sağlanır. Bu nedenle blog yazarının programlama yapmaya ihtiyacı yoktur fakat blog yazarı isterse blogunu istediği görünümde düzenleyebilir ve istediği an güncelleyebilir.

Güncellemelerle birlikte yenilenen ve her geçen gün yeni konulara yer verilen bloglar zengin bir arşiv halini alır. Bu duruma ilişkin olarak Richardson (2006, 17) ‘Meredith’s page’ başlıklı blog sayfasını örnek verir. Bu blogta blog yazarı öğretmenin sınıftaki etkinliklerine ilişkin yapılan yorumlara, ev ödevi değerlendirmelerine, yapılan sınıf etkinlikleriyle ilişkili makalelere ve ‘google’ haberlerinden alınan bir haber bölümüne yer verilmiştir. Böylece bu blog sayfası öğretmenin sınıftaki etkinliklerine ilişkin sanal bir arşiv niteliğine bürünmüştür.

Arşivleme olanağının yanı sıra öğretimde blog kullanımı, öğretmenlere ve öğrencilere başkalarıyla paylaşım ve etkileşim olanağı da sunar. Bununla birlikte okuyucu kitlesine çalışmalarını yayımlayarak ve yapılan yorumları değerlendirerek eğlenmelerine fırsat sağlar (Du, Wagner, 2007; Richardson, 2006; Shelly, Gunter, Gunter, 2010). Bu bağlamda Richardson (2006, 20) eğitimde blog kullanımını öğrencileri ve yetişkinleri kelimelerle düşünme sürecinde bütünleştiren bir yol olarak görür. Blogların sağladığı bu düşünme sürecini (1) eleştirel ve analitik, (2) benzeterek, (3) yaratıcı, sezgisel ve ilişkilendirerek, (4) kaliteli bilgiye erişim için, (5) sosyal etkileşim için düşünme olarak ayrıntılandırır. Bu imkanlara sahip blog ortamları ilköğretimde Shelly, Gunter ve Gunter’in (2010, 457) belirttiği gibi veri toplama ve araştırma, öğrenci projeleri, tartışma ve işbirliği, dönüt ve değerlendirme, sunum yapma, topluluğu bir araya getirme ve günlük yazma gibi çeşitli amaçlarla kullanılabilir.

Bloglar günlük yazma amacının dışında öğrencilerin diğer yazma türlerinde performanslarını artırmak için de düşünülebilir. Bu yol Ellison ve Wu’nun (2008, 99-110) belirttiği gibi düşünceleri araştırmayı, eleştirel okumayı ve onların sentezini

yapmayı sağlayacak farklı biçimlerde izlenebilir. Öğrenciler Richardson'ın (2006, 29-31) önerdiği gibi sınıfta ele alınan bir konu hakkında kişisel yansıtılmalarını yazabilirler ve bağlantılar gönderebilirler. Ayrıca gönderiler hakkında yansıtıcı yazılar yazabilirler. Bunun dışında okuduklarını özetleyebilir ya da geniş biçimde açıklayabilirler. Blogları günlük olarak ya da geniş okuyucu kitlelerine yaratıcı yazılar yayınlamak için de kullanabilirler. Örneğin, blogla yazma çalışmalarında öğrenciler uzmanlaşmak istedikleri konularda özgün yazılar yazabilirler. Sadece 'uzay' konusuna odaklanmak gibi... Ya da hikaye, masal türlerinde yaratıcı yazılar yazabilirler.

İyi bir blog yazısı için iyi bir düzenlemeye ve açık ifadeler ihtiyacı vardır. Bunu sağlamak için de öğrencilerin bir okuyucu kitlesine hitap etmesi önemlidir. Böylece yazılarında doğruluğa, düzene ve açık ifadeler daha çok özen gösterirler. Zaten yazılan düşünceleri değerlendirmenin en iyi yolu okuyucuya sunmaktır. Okuyucu yazılara dönüt verdiğinde blog da devam eder. Bu nedenle okuyucu yorumlarına açık olan bir blog hiçbir zaman sonlanmaz. Ayrıca okuyucu yorumları blogu devam ettirmek amacıyla öğrencileri yazmak için daha istekli kılar (Ebner, Maurer, 2008, 768-776; Ellison, Wu, 2008, 99-110; Richardson; 2006, 29-31).

Bu bağlamda Du ve Wagner (2007, 1-16) da blog ortamında geribildirimlerin kolay sunulduğunu ve anında ulaştığını belirtir. Ek olarak blogta yazma etkinliklerinin öğrencilere karşılaştırma ve yarışma fırsatı verdiğini ifade eder. Böylece öğrencilerin kötü yazıların farkına vararak kendi yazılarını kolayca değiştirebileceklerine işaret eder. Ayrıca blogların yazma için sürekli kullanımının öğrencilerin yazma performansını artırmadaki olumlu etkisine vurgu yapar.

Benzer olarak Richardson (2006, 29-31) geleneksel yazma ile blogla yazma arasındaki farkı blogla yazmanın sürekli oluşu bağlamında açıklar. Geleneksel yazmanın ise bir bitişinin olduğundan söz eder. Bireysel olarak gerçekleştirilen geleneksel yazmayı içsel olarak, karşılıklı sohbetler biçiminde gerçekleştirilen blogla yazmayı ise dışsal olarak niteler. Bunun yanı sıra geleneksel yazmanın bir savı kanıtlama işi olduğunu, blogla yazmanın ise bir sentez olduğunu ifade eder. Geleneksel yazmanın sınıftaki zoraki amaçları yerine getirmek üzere gerçekleştirilen bir süreç olduğunu, blogla yazmanın ise istekle ve keyifle görevleri sahiplenerek kendini ifade etmek amacıyla gerçekleştirilen bir süreç olduğunu ileri sürer. Bu denli



önemli imkanlara sahip blogla yazma süreci değerlendirilirken, öğrencilerin okudukları konularla bağlantılar kurarak yazabilme düzeyleri de dikkate alınmalıdır.

## **1.2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde sunulan araştırmalar ‘Normal Zeka Düzeyindeki Blogla Yazmayla İlgili Araştırmalar’, ‘Normal Zeka Düzeyindeki Bilgisayar Teknolojileri ile Yazmayla İlgili Araştırmalar’, ‘Normal Zeka Düzeyindeki Kağıtla Yazmayla İlgili Araştırmalar’, ‘Üstün Zeka Düzeyindeki Bilgisayar Teknolojileri ile Yazmayla İlgili Araştırmalar’ ve ‘Üstün Zeka Düzeyindeki Kağıtla Yazmayla İlgili Araştırmalar’ olmak üzere beş başlık altında incelenmiştir.

### **1.2.1. Normal Zeka Düzeyindeki Blogla Yazmayla İlgili Araştırmalar**

Blogların normal zeka düzeyindeki öğrencilerin yazma performansına ve iletişim becerilerine, yazma motivasyonlarına ve algılarına etkisine ilişkin değişkenler araştırmalara konu olmaktadır. Ancak yapılan taramada blogla yazmayla ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Bazı çalışmalar blog ortamında bireysel olarak yapılırken bazıları işbirlikli olarak yapılmaktadır. Aşağıda öncelikle bireysel blog çalışmaları, ardından işbirlikli blog çalışmaları ve ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

Sun (2010) Tayvan’da yabancı dil sınıflarında akademik yazma dersinde blog kullanımının yazma performansına etkisini karma yöntemle araştırmıştır. Çalışmaya 23 üniversite öğrencisi katılmıştır. Blog üzerinden ve interaktif olarak öğrencilere haftada bir kez iki saat verilen dersle İngilizce akademik yazı ve tez hazırlama görevleri sunulmuştur. 18 haftalık uygulama sonunda 23 katılımcı tarafından 620 defa blog girişi yapılmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından 428 adet yorum bırakılmıştır. Blogun yazma performansına etkisi, araştırmacılar tarafından hazırlanan likert ölçeği ve anket kullanılarak katılımcıların çalışmaya yaklaşımlarının analizi, ilk üç ve son üç yazma görevindeki söz dizimi ile ilgili karmaşıklığın analizi ve katılımcıların ilk ve son üç yazma görevleri arasındaki yazma performansının ölçülmesi yolu ile gerçekleştirilmiştir. Her görev iki yabancı dil öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme; dilbilgisi, kelime, mekanik (noktalama ve heceleme), akıcılık (üslup ve sözcük dağarcığı), düzenleme (düşüncelerin dizilimi ve bağlantı yapma), genel değerlendirme kriterlerine göre hazırlanan dereceli puanlama anahtarının uygulaması 1’den 6’ya kadar puanlandırılarak gerçekleştirilmiştir. İki

öğretmenin bağımsız olarak değerlendirme yapmasının ardından iki değerlendirme arasındaki ilişki Pearson Çarpım Momentler Korelasyonu analizi ile yüksek düzeyde ( $r = 0.93$ ) tespit edilerek, değerlendirmeler kabul edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin ilk üç ve son üç yazma görevlerindeki söz dizimi doğruluğu arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere yapılan t-test sonucunda, son üç görev lehine anlamlı fark bulunmuştur. Genel olarak da son üç yazma görevi puanları, ilk üçe göre daha yüksek bulunmuştur. Puanlama anahtarı ile yapılan değerlendirmeler sonucunda gerçekleştirilen manova analizi ile son üç görevde mekanik ve düzenlemede yüksek puanlar alındığı fakat dilbilgisi ve kelime kriterlerinde düşük puanlar alındığı görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce’de blog ortamında yazmalarının, yazma performanslarını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Jones (2006) hazırladığı doktora tezinde, 2005 yılı bahar döneminde yabancı dil öğreniminde blog kullanımının yazma becerisi üzerindeki etkisine bakmıştır. Aynı zamanda araştırmada, yazma sınıfında blog kullanımına ilişkin öğrencilerin ve öğretmenin görüşlerini almayı da amaçlanmıştır. Öğrenciler yazma sürecinde blogları (1) akranlarına geri bildirim için, (2) düzenleme, (3) gözden geçirme ve (4) yazma çalışmalarını yayınlamak için dört adımda kullanmışlardır. Araştırma devlet üniversitesinde 15 hafta süresince nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ilk etabında 18 yaşından büyük 16 öğrenci yer alırken, daha derin araştırma içeren ikinci etap için ilk etaptakilerin içinden seçilen 5 öğrenci katılmıştır. Veriler altı araçla elde edilmiştir. Bu araçlar (1) araştırmacının günlüğü, (2) açık uçlu yarı yapılandırılmış sorular kullanılarak gerçekleştirilmiş öğrenci görüşmelerinin teyp kayıtları, (3) yazma görevlerinin dokümanları, blog girişleri, bloga bırakılan yorumlar, (4) açık uçlu anketlere periyodik olarak verilen açık uçlu cevaplar, (5) dönem başında ve sonunda yapılan kapalı uçlu tarama, (6) öğrencilerin yansıtıcı günlükleri olarak belirtilmiştir. Tüm taramalar, gözlem notları ve öğrenci yazma görev dokümanları tüm sınıf için kullanılmıştır. Daha sonra bu araçlardan elde edilen veriler, derin araştırmaya katılacak 5 öğrenciye karar vermede kullanılmıştır. 5 öğrenci ile durum çalışmaları gerçekleştirilmiş ve gözlem notları alınmıştır. Toplanan tüm veriler kodlama ve kategorilendirme yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda öğrenci ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak yazma çalışmalarında blogların bir eğitsel araç olarak üstün yönleri ve sınırlılıkları

belirlenmiştir. Üstün yönler; (1) kelime işlemciye benzerlik, (2) web sayfası formatında metin ve görsel sunumun olması, (3) kolay erişebilirlik, (4) kültürlerarası bağlılık, (5) geribildirim için eleştirel ya da eleştirel olmayan gibi çoklu bakış açısı, (6) yayınlama ve okuma için kolay bir düzen, (7) içeriğin sahibi olma, (8) toplulukla konuşmak, (9) anlamlı öğrenme, (10) yapılandırma ve işbirliği, (11) model alma, (12) nitelikli yazma gelişimi, (13) yazılarının takip edildiğinin farkındalığı, (14) sağlam bir izleyici kitlesi, (15) yazmak için özgün bir amaç, (16) akran yorumları için yüzyüze iletişime gerek duyulmaması olarak belirtilmiştir. Sınırlılıklar ise (1) teknoloji ile yaşanan sorunlar, (2) başkalarının görüşlerinden korkmak, (3) yazma hatalarının herkese açıklanmasından korkmak, (4) tek tük yapılan geribildirimler, (5) çelişen geribildirimler, (6) yorum yapanlarla tek yönlü iletişim, (7) bazı amaçların yazma gelişimiyle tutarlı olmaması olarak saptanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğrenciler yazma becerilerini daha çok geliştirdiğini düşündükleri için eleştirel geribildirimleri eleştirel olmayanlara tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Blogun yazma becerilerinin gelişiminde oldukça yararlı olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Yazılarını takip eden arkadaşlarından gelen yorumları dikkate aldıklarını, bu yorumların kendilerini motive ettiğini, yazma becerilerini artırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen geribildirimlerinin ve diğer arkadaşlarının bloglarında yayınladıkları yazıları okumanın, yazma becerilerini artırdığından da bahsetmişlerdir. Bununla birlikte bazen zamanı yetirme endişesi ve bilişsel karmaşa yaşadıklarını, çok yorum olduğunda çelişkiler nedeniyle hangisini benimseyecekleri konusunda sıkıntı yaşadıklarını da ifade etmişlerdir.

Franklin-Matkowski (2007) tarafından doktora tezi olarak hazırlanan nitel durum çalışmasında, blog kullanımının öğrencilerin yazma ve düşünme becerilerine etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma 2006-2007 yıllarında İngilizce sınıfına giden 30 kişi olmak üzere 9. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Veriler sınıf gözlemlerinden elde edilen alan notları, öğretmenin bloga gönderdiği geribildirimler, sınıf blogundan, öğretmenin bloguna yazdığı günlük notlardan, okul değerlendirmeleri, öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri ve öğretmene yazılan mektuplar, öğretmen tarafından araştırmacıya gönderilen elektronik postalar, öğrencilerin bloga gönderdikleri yorumlar ve öğrencilerle yapılan görüşmeler incelenerek toplanmıştır. Toplanan veriler doğrultusunda öğrencilerin yazma çalışmaları (1) akıcılık ve ifade etme (2) düşünme, (3) anlama düzeyleri açısından

kodlama ve kategorilendirme yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular öğrencilerin yazma becerilerindeki akıcılığın, ifade etme düzeylerinin geliştiğini göstermiştir. Öğrencilerin yazma konusunda kendilerine güvenlerinin arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler öğretmenden çok az destek alarak blog yorumlarını uygun ve yararlı bir biçimde sürdürebilmişlerdir. Öğrenciler işbirliğine değer verdiklerini ve blog kullanımının sosyalliği geliştirdiğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte çalışmada öğrencilerin anlama düzeylerinin daha yüksek düzeylere ulaşarak düşünme becerilerinin de geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin süreç boyunca pek çok sözel ve görsel stratejiler kullandıkları da gözlemlenmiştir.

Olander (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, lise öğrencilerinin yazmadaki başarılarını ve motivasyonlarını artırmada blogların nasıl kullanılacağı araştırılmıştır. Veriler, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak, araştırmacı tarafından hazırlanan raporlama formuyla, telefon görüşmeleriyle ve gözlemlerle sekiz hafta süresince toplanmıştır. İnternet üzerinden öğrencilerin doldurdukları 16 soruluk anket biçimindeki raporlama formu için üç İngilizce öğretmeninden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonunda iki soru atılarak 16 soruluk son hali verilmiştir. Ayrıca veriler sınıflarında blog kullanan bir yıldan otuz yıllık deneyimli olarak çeşitlenen altı öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış açık uçlu altı soru ve kısa cevaplı 3 sorudan oluşan telefon görüşmelerinden ve sınıf bloguna katılan 14-18 yaşlarındaki dört öğrencinin dokuz hafta süresince dil, düzenleme ve yapı ile içerik kategorilerinde gözlemlenmelerinden elde edilmiştir. Görüşmeler nitel olarak kodlanmış ve çözümlenmiştir. Gözlemler bu kategorilerde 0'dan 3 puana kadar değişen değerlerde araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Elde edilen bulgular, blogların liseli genç yazarların yazma başarılarını artırmada önemli bir farklılık oluşturduğunu, etkili yazmayı öğrenmede ve öğrendiklerini uygulamada interaktif bir donanım olduğunu, yazmayı sağlayan yan beceriler olan okumayı ve düşünmeyi geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Chen ve diğ. (2011) tarafından 33 5.sınıf öğrencisiyle yapılan çalışmada 15 hafta süresince haftada 2 saat blog üzerinde yazma çalışmaları yapılmıştır. İlk hafta bloga hazırlık, 2.-5. haftalar kısa paragraf yazma, 6.-9. haftalar kısa yazılar yazma çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler öntestleri olarak kabul edilen ilk makalelerini 10.-14. haftalarda ve sontestleri olarak kabul edilen ikinci makalelerini 15. hafta

yazmışlardır. Araştırma nicel-nitel karma yöntemine göre desenlenmiş, veriler tüm öğrencilerin makaleleri, gözlemler ve seçilen 6 öğrenciyle yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde t-test, kovaryans analizi ve içerik analizi yapılmıştır. Ayrıca değerlendirmeciler arası uyum belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda blog ortamında akran değerlendirmesi desteğiyle yazma çalışmalarının, ilkokul öğrencilerinin yazma becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Öte yandan blog ortamında yazmanın düzenleme, hızlı yazma ve internetten gerekli bilgilere bakabilme imkanı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu blog ortamında geribildirim makalelerini düzenlemede ve yazma becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ek olarak öğrencilerin anlamlı ve zengin bir içerikle yazabildikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Kelly ve Safford (2009) 6.sınıfa devam eden 7-11 yaşlarında iki sınıfın öğrencileriyle 2006 Dünya kupası süresince blog ortamında yazma çalışmaları yapmışlardır. Güncel bir konuda yazmanın öğrencilerin yazılarında bileşik cümle kurmalarına, kelime seçimlerine ve anlatımlarına olan etkisi incelenmiştir. Öğrenciler 6 hafta süresince Dünya kupası süresince izledikleri maçlarla ve oyuncularla ilgili olarak bloga tartışma yazıları yazmışlar ve kontrolünü yapmışlardır. Öğretmenleri tarafından cümle, kelime ve anlatım bakımından yazıların analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda blog ortamında sürekli olan güncel bir durumla ilgili yazmanın öğrencilerin yazılarının uzunluğunu, bileşik cümle kullanımlarını ve kelime dizimlerini olumlu etkilediği tespit edilmiştir.

Koçoğlu (2005) tarafından Yeditepe Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği 1. sınıf öğrencisi toplam 24 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada, blog kullanımının yazma becerisinin gelişimine etkisi ve yazma sınıfında blog kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri incelenmiştir. Yazma becerisine ilişkin veriler, sadece sınıfta öğretim gören kontrol grubunda ve blogla öğretim gören deney grubunda dönem başında ve dönem sonunda aynı konuda yazdırılan kompozisyonlar puanlandırılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler t testi ile analiz edilmiştir. Öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmeler ise, önce çözümlenmiş daha sonra içerik analizi ile analiz edilmiştir. Sonuçta, blog kullanımının yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğu bulunmuştur. Görüşmeler sonucunda ise öğrenciler yazma sınıfında blog kullanımının, iletişim kurmada ve düşüncelerini paylaşmada, sınıfta teknoloji kullanımını öğrenmede, yazma becerilerinin gelişiminde yararlı olduğunu

belirtmişlerdir. Bloglarındaki akran yorumlarına ilişkin olarak ise, arkadaşlarının yorumlarından zevk aldıklarını çünkü birilerinin yazılarını gerçekten okumasının, kendilerini memnun ettiğinden bahsetmişlerdir.

Miller (2011) tarafından, 14-17 yaş aralığındaki öğrencilere blog ortamında edebiyat uygulamaları yapmayı amaçlayan bir nitel durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, 7 ay boyunca 36 öğrencinin kurduğu 41 blog izlenmiştir. Öğrencilerin blog üzerindeki çalışmaları hazırlanan bir formla gözlemlenmiş ve kodlanarak çözümlenmiştir. Sonuçta, blog ortamında genç yetişkin kitapları hakkında yazmanın disiplinli ve sentezci biçimde düşünerek amaçlı yazmayı sağladığı ve yazma becerisini geliştirdiği görülmüştür. Öğrenciler, belli bir okuyucu kitlesi ile paylaşımlarını sağlayarak içerik oluşturucu ve iletişim kurucu bir rol almışlardır. Öğrencilerin, materyali sentezlemede beceri kazandıkları, değerlendirmelerinde uzmanlaştıkları ve temel yazma becerilerinin geliştiği görülmüştür.

Asselin (2003) tarafından, Kanada'da bulunan The Institute of St. Joseph orta okulunda 5. ve 6. Sınıf düzeyinde okuma ve yazma çalışmaları için blog üzerinde uygulamalar yapılmıştır. Bloga katılanların okulla ilişkili her şeyle ilgili yazı yazmaları için bir yazılım programı kullanılmıştır. Öğrenciler yazıları okunduğunda yorumlar almakta, projelerle ilgili bağlantılar sayesinde paylaşımlar yapmakta ve ev ödevleriyle ilgili yorumlarda bulunmaktadır. Bazı veliler, blog ortamındaki informal dilin iyi yazmayı güçleştirdiğini, yazım ve dilbilgisi hatalarını artırdığını söylemişlerdir. Bu eleştiriler doğrultusunda öğrencilerle durum görüşülmüştür. Her blog gönderisinin öğrenciler tarafından gözden geçirilmesi amacıyla metnin yanında geribildirim kısmının yer almasına ilişkin bir sistem geliştirilmiştir. Bulgular öğrencilerin yazma becerisinin hızla geliştiğini ve yazma kalitesinin artarak öğrencilerin hatasız yazmaya çalıştıklarını göstermiştir.

Blankenship (2007) tarafından, Bryn Mawr Koleji'nde College Seminar programına katılan 14 üniversite birinci sınıf öğrencileriyle nicel ve nitel yöntem kullanılarak yapılan çalışmada, yazma öğretiminde işbirlikli bir ortam oluşturulmasında blogların kullanımının yararının ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin kolejde başarılı olabilmeleri için yazma becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir. Öğrencilere konularını serbest olarak seçmeleri, izleyicinin ilgisini çekici başlıklarla ve türde yazmaları ve birbirlerine çalışmalarına yönelik yazılar yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin gönderdikleri ileti, yaptıkları bağlantı ve yorum sayıları araştırmacı

tarafından belirlenmiştir. Bu faktörler arasındaki ilişkiyi ve her faktörle öğrencilerin yazma çalışmalarından aldıkları toplam puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Ayrıca gönüllü beş öğrencinin çalışmaya ilişkin görüşleri alınmış ve kodlanarak çözümlenmiştir. Bulgulara bakıldığında hem sınıf dışında, hem de sınıf içinde blog kullanmanın, dinamik ve işbirlikli öğrenme ortamını sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin bir izleyici kitlesiyle etkileşime girerek hem yazmalarının, hem de düşünsel becerilerinin gelişmesi sağlanmıştır. Aynı zamanda öğrenciler, daha az yapılandırılmış ve daha çok anlık işleyebilen bir süreci takip edebilme becerisi ile öğrenme sürecini öğretmen rehberliğiyle kendileri yaratma becerisi kazanmışlardır. Takipçilerin bakış açılarını da göz önüne alarak yazma çalışmalarını daha titiz oluşturmaya başlamışlardır. Bazı öğrenciler ise sadece öğretmenin dönütlerini dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Blogla yazma çalışmasına katılanların kağıt üzerinde de daha iyi yazmaya başladıkları görülmüştür. Çalışmalarında, sadece niceliğe (uzunluğa) değil, niteliğe de odaklandıkları görülmüştür.

Takip eden kısımda işbirlikli blogla yazma çalışmalarına yer verilmiştir.

Chretien, Goldman ve Faselis (2008) işbirlikli blogları kullanarak profesyonel gelişimde yansıtma becerisini ilerletmek amacıyla sağlık okullarında yürütülen program ile örtük program arasındaki çatışmayı en aza indirmek için yansıtmacı yazma uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Yansıtmacılar öğrenci ve öğretmen geri bildirimleri ile sağlanmıştır. Uygulamada her bir öğrenci için 4 hafta süreli olmak üzere ilaç satıcılığı rotasyonu sağlanmıştır. Tüm uygulama süreci öğrencilerin değişimleri sağlanarak 1 yıl süresince gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerden rotasyonları süresince bir sınıf blogunda iki yansıtmacı yazı yazmaları istenmiştir. Öğrenciler blog içinde birbirlerinin yazılarını okuyabilmiş ve yazılarına yorumlar yazabilmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen de öğrenci yazılarına yorumlar yazmıştır. Uygulama sonunda toplam 91 öğrenci 177 adet yazı göndermiştir. Öğrencilerin üçte biri yorum bırakmıştır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu uygulamayı beğendiklerini ve öğretmenin geri bildirimini yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın bulgularında blogların yansıtma becerisini ilerlettiği ve örtük programın gizli yönlerini ortaya çıkararak profesyonel gelişime imkan sağladığı belirlenmiştir.

Jimojiannis ve Angelaina (2012) tarafından yapılan çalışmada, 2009-2010 eğitim-

öğretim yılında Bilgi Edinme Topluluğu ve Sosyal Ağ Analizi doküman inceleme modellerinin blogla öğrenme etkinliklerinin değerlendirilmesini amaç edinilmiştir. Çalışmada, deneysel uygulama 14-15 yaş grubu iki sınıftan gelen toplam 21 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Col ve SNA modelleri, öğrencilerin anlaşarak işbirlikli çalışmalarını sağlamak maksadıyla, katılım payları ve yansıtıcı diyalog için blog ortamındaki rollerini, işbirlikli öğrenmelerini ve bilgiyi sosyal yapılandırmalarını keşfetmeleri amacıyla kullanılmıştır. Öğrenciler önceden blogla ilgili bir deneyime sahip değillerdir. Çalışmada, blog üzerinde fen alanında "asit yağmuru" sorununa çözümler üretilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilere, 10 hafta süresince her hafta en az bir posta yayınlanması ve yorumlar yazılması görevleri verilmiştir. Öğrencilerin, posta içeriği üzerine yorumlarla iletişim kurmaları sağlanmıştır. Ayrıca öğretmen tarafından verilen konuyla ilgili ödevleri blog üzerinden olacak şekilde evlerinde yapmaları sağlanmıştır. Çalışmanın yüz yüze kısmında ise sınıf ortamında öğretmenle tartışmalar yapılmıştır. Evdeki ödevlerinde çevrimiçi ortamda internetten, akran iletişiminden, düşünce paylaşımından ve içerik bilgisinden yararlanmışlardır. Öğrencilere blog üzerindeki aktif katılımlarının bilgisayar teknolojileri dersinin değerlendirme puanı olarak yansıtacağı belirtilmiştir. Öğrenciler hem bilgisayar laboratuvarında hem de bilgisayar derslerinde de evde çevrimiçi ortama girebilmişlerdir. Bu çalışma eğitimsel bloglarda işbirlikli öğrenmeyi ve bilgiyi sosyal olarak yapılandırmayı incelemiştir. Bulgular blog ortamında öğrenci katılımının, düşüncelerin etkileşiminin ve anlamın yapılandırılmasının arttığını göstermiştir. Ek olarak daha önce blog kullanmayan öğrenciler içerik ve kaynak paylaşımı, düşünceleri paylaşma ve konuları tartışma gibi blog etkinliklerine katılım için oldukça istekli olmuşlar ve proje ile ilgilenmişlerdir. Öğrenciler birbirlerine işbirlikli çalışarak sosyal ve duygusal destekçi olmuşlar, katılım, işbirliği ve diyalog kurmakla kendi kendini yönetmek ve motive etmek üzerine birbirlerini cesaretlendirmişlerdir. Karma öğrenme ortamı öğrencinin düşüncelerini ve içeriği paylaşmada ve bilgiyi oluşturmada etkili olmuştur. Blogların öğrencinin öğrenmesi için sınıf ortamını eve taşıdığı böylece formal ve informal öğrenmeyi bütünleştirdiği görülmüştür.



### **1.2.2. Normal Zeka Düzeyindeki Bilgisayar Teknolojileri ile Yazmayla İlgili Araştırmalar**

Alanyazındaki normal zeka düzeyinde bilgisayar teknolojileri ile yazmayla ilgili araştırmalar incelendiğinde kelime işlemci ve çoklu ortam programlarından çevrimiçi ortamdaki e-mail ve wiki gibi gelişmiş bilgisayar teknolojilerine kadar çeşitli program ve araçların yazma çalışmalarında kullanıldığı görülmüştür. Ancak yapılan taramada yazma performansını artırmak amacıyla bilgisayar teknolojilerinin kullanıldığı çalışmalara sınırlı sayıda rastlanmıştır. Takip eden kısımda belirtilen konuyla ilgili önce bireysel, ardından işbirlikli olarak gerçekleştirilen çalışmalar ve ulaşılan sonuçlar sunulmuştur.

Vincent (2003) çoklu ortamda öğrenmenin, farklı alanlarda öğrenme güçlükleri yaşayan 11 yaşındaki çocuklar üzerindeki etkisine bakmıştır. Araştırma Melbourne'de özel bir okulda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerden biri, dil ve ifade becerisinde güçlük yaşamaktadır. Belirtilen öğrenci kendini sözlü olarak ifade etmekte sıkıntı yaşamakta, okurken hecelemede ve kalemle ya da kelime işlemci (word) programında birkaç kelimedenden daha fazla yazamamaktadır. Kağıt üzerinde gerçekleştirdiği ilk tanımlayıcı yazma çalışmasında kısa, okunaksız bir yazı yazmıştır. Bununla birlikte yazısını geliştirmeye ve kelime sayısını artırmaya yönelik hiçbir çaba sarfetmemiştir. Textease 2000 programına benzeyen görsel olarak zengin, animasyonlar ve sesler içeren bir çoklu ortam kelime işlemci programında yazma çalışması yapması sağlandığında ise görsel bir yolla daha iyi yazma performansı göstermiştir. Bu program ile gerçekleştirdiği son tanımlayıcı yazma çalışmasında, yazma akıcılığı ilk yazma çalışmasına göre oldukça artmıştır. Ayrıca verilen konuya uygun olarak yazdığı metni, mum biçiminde düzenlemiş; resimler çizmiş ve küçük resimler eklemiştir. Bulgular bilgisayar ortamının, öğrencinin bilişsel stilini geliştirerek yazma performansının artmasında etkili bir rol oynadığını göstermiştir.

Evmenova ve diğ. (2010) tarafından sesli hece uyarıları veren kelime tahmin programının dergi yazma performansına etkisine nicel ve nitel yöntemle bakılmıştır. Çalışmaya 3.sınıftan 6. sınıfa kadar yazma ve heceleme güçlükleri yaşayan altı öğrenci katılmıştır. Etkinliklere başlamadan önce ilk hafta öğrencilere kelime işlemcide tahmin programı kullanılmadan yazma çalışması yaptırılmış ve yazma düzeyleri belirlenmiştir. Etkinlikler bir ay süresince her gün 20 dakika Microsoft

Word, Co-Writer, WordQ ve WriteAssist programları ile çalışarak yürütülmüştür. Öğrenciler yazma çalışmalarını her hafta farklı bir programla yapmışlardır. Hangi programın daha etkili olduğunu bulmak üzere çalışma tek gruplu deneysel desende yapılmıştır. Araştırmanın bulguları kelime tahmin programlarının kelime işlemci programlarına kıyasla öğrencilerin kelime yazma ve heceleme becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğunu göstermiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmede öğrencilerin bu programları kullanmaktan keyif aldıkları ve programları, yazma ve heceleme becerilerinin gelişimi için yararlı buldukları bulgularına erişilmiştir.

Goldberg, Russel ve Cook'un (2003) yaptığı meta analiz çalışmasında incelenen 14 araştırmada okul düzeyiyle kelime işlemcinin yazmaya etki düzeyi arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. İlkokul öğrencileriyle karşılaştırıldığında etki düzeyi, ortaokul ve lise öğrencilerinde daha fazladır. Kelime işlemciyle gözden geçirme yapanların, kalem kağıtla yapanlara göre yazma kalitesi daha yüksek çıkmıştır. Kağıt-kalemle yazanların daha gelişmiş güzel gözden geçirmede buldukları ortaya konmuştur. Oysa öğrencilerin bilgisayarla düşüncelerini gözden geçirip toplayarak başladıklarını, bu durumun yazılarını başından beri gözden geçirmeyi ve düzeltmeyi sağladığını, değiştirmek kolay olduğundan yeni düşünceleri ekleyebildikleri görülmüştür. Kağıtla yazarken ise, tüm yazıyı bitirmeyi bekleyip, ardından öz eleştiri getirip düzeltmişlerdir. Kağıtla yazarken, yazma sürecinde fikirlerin kayba uğradığı tespit edilmiştir. Öğretmen ve öğrenci dönütünün ve akran düzeltmelerinin ise klavyeyle yazma performansında anlamlı etki eden faktörler olmadığı görülmüştür. Çalışmalar en fazla 6 hafta sürmüştür. Bu durumda kelime işlemcinin etkisini görmek için yeterli zaman ayrılmadığı düşünülmüştür.

Schwartz, Fitzpatrick ve Huot (1994) tarafından yazma öğretimi gören 22 üniversite öğrencisiyle yapılan çalışmada, sınıfta oyun seçimine ilişkin bir dizi sezgisel düşünmeyi gerektiren soru sorulmuştur. Öğrencilerin bu sorulara bir defa kağıt-kalem ve bir defa da kelime işlemci ortamında yazarak cevap vermeleri istenmiştir. Araştırmada hangi ortam önce kullanılmış olursa olsun, kelime-işlemcide yazılan cevapların, kağıt-kaleme kıyasla daha uzun yazıldığı ve içeriğin daha gelişmiş olduğu bulgulanmıştır.

Takip eden kısımda bilgisayar teknolojileri kullanılarak işbirlikli olarak yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Maher ve diğ. (2008) tarafından iki gruba ayrılan doktora öğrencilerinin teknolojiyi kullanarak yaptıkları yazma çalışmaları incelenmiştir. Çalışmada, Avustralya Üniversitesinde bir yıl altı ay boyunca her ay her bir grup kendi içinde bir araya gelmiş, öğrenciler daha sık görüşmeyi talep ettiklerinde görüşmelerin sıklaştırılması sağlanmıştır. Öğrencilerin tez çalışmalarını aşamaları tamamladıkça birbirlerine göndermeleri sağlanmış, her öğrenciden diğerlerinin çalışmalarıyla ilgili yorum yapması ve bu yorumları yine e-maile göndermesi istenmiştir. Bulgular, grubun yazma başarısının arttığını ve çalışmanın sosyal pratiği artırdığını göstermiştir.

Pifarre ve Fisher (2011) tarafından, bloglar gibi işbirlikli yazmanın yapıldığı Web 2.0 tekniklerinden biri olan wiki ortamının öğrencilerin yazma becerisini nasıl desteklediği, ortamın nasıl kullanıldığı ve gözden geçirme stratejilerinin araştırıldığı bir çalışma yapılmıştır. Çalışma durum çalışması olarak 9-10 yaşlarındaki 25 ilkokul öğrencisi ile birer saatlik 13 dersde uygulanmıştır. Öğrenciler ilk 3 saat wiki ortamında yazma ile ilgili genel bilgiler edinmiştir. Yazma etkinlikleri ise ilk üç saat yüzyüze, sonraki yedi saat wiki ortamında eş işbirliğiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tüm öğrencilerin wiki ortamındaki yazma etkinliklerini toplayarak Faigley and Witte (1981) tarafından hazırlanmış ve Dix (2006) tarafından geliştirilmiş gözden geçirme taksonomisini kullanarak yazma etkinliklerinin biçimsel ve içerik analizini yapmışlardır. Araştırmanın bulgularında wikilerin genç yazarların yazma sürecine ve gözden geçirmelerine ilişkin deneyimlerini kendi çabalarıyla ve birbirlerinin süreçlerini gözlemleyerek artırdığı görülmüştür. Wikiler, sürekli devam eden bir çalışma ortamında öğrencilerin yazma deneyimi kazanmalarını sağlamış, yazma sürecini ve gözden geçirmeyi anlamalarında öğrenciye destek olmuşlardır.

### **1.2.3. Normal Zeka Düzeyindeki Kağıtla Yazmayla İlgili Araştırmalar**

Alanyazındaki normal zeka düzeyinde kağıtla yazmayla ilgili araştırmalar tarandığında belli bir stratejinin izlendiği, akran desteğinin sunulduğu farklı yazı türleriyle yapılan kağıtla yazma çalışmalarına ulaşılmıştır. Bu çalışmaların bir kısmı bireysel bir kısmıysa işbirlikli gerçekleştirilmiştir. Takip eden kısımda önce bireysel çalışmalar ardından işbirlikli çalışmalar sunulmuştur.

Moats, Foorman ve Taylor (2009) tarafından, 17 ilkokulda eğitim-öğretim gören 610 4.sınıf öğrencisi arasından rastgele seçilen 40 öğrenci ile yazma öğretimi konusunda çalışılmıştır. Çalışmada, 3.sınıfta iken yazma becerileri düşük ve yüksek olan

öğrenciler seçilmiştir. Öğrencilere 4.sınıf süresince nitelikli bir yazma öğretimi yapılmıştır. 4.sınıfın sonunda bu öğretimin yazma performansına etkisine bakılmıştır. Öğrencilerin yazma çalışmaları üç yolla puanlanmıştır. (1) Dereceli puanlama anahtarı, (2) doğru kelime sayısı gibi özellik sayarak, (3) yazılarındaki ses ve yazım hataları incelenerek. Varyans analizi ile veriler analiz edilmiştir. Bulgular, 4.sınıfta yüksek nitelikte yazma becerisine sahip öğrencilerin, düşük düzeydekilere göre daha doğru kelime yazımını içeren daha uzun yazılar yazdıklarını göstermiştir. Düşük düzeydeki öğrencilerin de 3.sınıftaki düzeylerine göre daha uzun yazdıkları görülmüştür. Ayrıca, bu öğrenciler kelime testlerinde daha yüksek puanlar almışlar fakat okuma ve yazma testlerinde orta düzeylerde kalmışlardır.

Graham, Harris ve Mason (2005) tarafından yapılan çalışmada, 73 3.sınıf öğrencisi üzerinde strateji öğretiminin yazma performansı üzerindeki etkisine bakılmış, öğrencilere kağıt üzerinde hikaye, ikna edici, kişisel anlatı, bilgilendirici yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrenciler eşli olarak öğretmen rehberliğinde haftada üç kere 20 dakika olmak üzere toplam 6 saat çalışmışlardır. Öğretim bitince hikaye, kişisel anlatı, ikna edici yazı ve bilgilendirici yazı yazmışlar. Hikaye, ikna edici yazı ve bilgilendirici yazıda strateji öğretiminin etkisi görülmüştür. Araştırmanın bulgularında öğrencilerin yazılarını daha uzun ve daha kaliteli yazdıkları görülmüştür. Akran destekli yazarların daha çok hikaye ögesine yer verdikleri ve bilgilendirici yazılar için daha çok zaman ayırdıkları görülmüştür. Ek olarak akran destekli olanlar, olmayanlara göre planlamada daha iyi performans göstermişlerdir. Daha sonra 2.sınıftakilerle de yapılan çalışmada, sınıftakilerin farklılığına nazaran daha az farklılık gösterdiği görülmüştür. 2.sınıftakiler, daha az uzunlukta ve kalitede yazmışlar. Bunun da gençlerin daha çok uygulamaya ihtiyacı olduğunu gösterdiği ifade edilmiştir. Gençlere akran desteği eklendiğinde performanslarının artmasının planlamanın çok önemli rol oynadığını gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Clippard ve Nicaise (1998) tarafından, Midwestern'da bir ilkokulda yapılan yarı deneysel çalışmasında cümle, paragraf yazma, planlama, hata bulma, metin yazma temalarında planlı bir yazma öğretimi uygulayarak 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde yazma becerisinin gelişimine bakılmıştır. Deneysel grubunda 17 kişi planlanan öğretimi alırken, kontrol grubunda 10 kişi program doğrultusunda öğretim almıştır. Sınıfta yazma sınavı yapılmıştır ve 5'li likert tipi yazma ölçeğiyle değerlendirilmiş,

yazma süreci bilgisi ise sorularla bireysel görüşme yapılarak ölçülmüş. Deney grubunun hepsi standart yazma testlerinde anlamlı farklılıkla daha üstün başarı gösteremese de doğrudan yazma örneklerinde anlamlı farklılıkla yüksek başarı göstermişlerdir. Deney grubundaki öğrenciler, kontrol grubundakilere nazaran daha çok eğlendiklerini ve kendilerini daha güçlü yazarlar olarak hissettiklerini ifade etmişlerdir.

Danoff, Harris ve Graham'ın (1993) da yaptığı çalışmada 6 ilkokul öğrencisi üzerinde, 4. ve 5. sınıf düzeyinde hikaye yazma stratejilerinin öğretiminin, öğrencilerin yazma becerilerinde zaman içinde artan olumlu bir etkisi görülmüş, stratejileri öğrenmişler. Yazılarını bireysel yazmışlar fakat düzeltme sürecinde işbirlikli çalışma yapılmıştır. Öğretmen gruplar oluşturarak, bu gruplarda her öğrencinin hatalarını bulmuş, öğrenci grupları hatalarını tartışmışlardır. İki ya da üç işbirlikli uygulamadan sonra öğrenciler hatalarını bireysel olarak düzeltmişlerdir. Sonrasında öğretmen dönüt vermiştir. Hikayeler dilbilgisi ölçeği ile değerlendirilmiştir. Değerlendirme; puanlama kelime sayısı ve seçimi, dilbilgisi, cümle yapısı, düzenleme, hayal etme boyutlarında yapılmıştır. Ayrıca çalışmada, strateji kullanımı, doküman incelemesi ile tespit edilmiştir. 5.sınıf öğrencileri yazma stratejilerini 4.sınıf öğrencilerine göre daha uzun süreli kullanmışlardır. Sonuçta, yazma çalışmalarında strateji öğretiminin yazma performansında olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca, planlı olarak düzenlenmiş işbirlikli ve bireysel uygulamalar yazma performansında daha etkili bulunmuştur. Öğrencilerin yazma kalitelerinin arttığı görülmüştür. 5.sınıf öğrencilerinin daha uzun yazdıkları belirlenmiştir.

Malecki ve Jewell (2003) tarafından yapılan araştırmada programa dayalı ölçümün yazmaya dayalı etkisi incelenmiştir. Çalışmayı 1.sınıftan 8.sınıfa kadar Illinois'teki üç okulda yapmışlardır. Katılımcılar 133 kişilik 1.sınıf, 200 kişilik 2.sınıf, 168 kişilik 3.sınıf, 192 kişilik 4.sınıf, 127 kişilik 5.sınıf, 57 kişilik 6.sınıf, 44 kişilik 7.sınıf ve 25 kişilik 8.sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 946 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada bir yıl süresince her uygulamada bir dakika düşünme ardından üç dakika yazma çalışması yapılmıştır. Bu çalışmalarda hikayenin başı verilmiş ve öğrencilerden devamını yazmaları istenmiştir. Yazılarda kelime sayısına, doğru heceleme sayısına ve doğru dizilime bakılmıştır. Bulgular yaş ilerledikçe yazma performansının arttığını göstermiştir.

Kağıtla işbirlikli olarak yapılan çalışmalara aşağıda yer verilmiştir.

Christianakis (2010) tarafından üç farklı yazma öğretimi olarak değerlendirilen (1) akranın öğretici rolü, (2) işbirlikli akran editörlüğü rolü ve (3) işbirlikli yazmada akran rolü, cinsiyet ve yarışın etkisine bakılmıştır. Çalışma, California'da bir ilkokulda 5.sınıf düzeyinde 27 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: (1) Akran editörlüğünde akran rolü, cinsiyet ve yarışın etkisi nedir? (2) Akran editörlüğü ile akran öğretimi görüşme olanaklarını nasıl etkiler? (3) Akran görüşmelerinin sonucu nedir? Çalışmanın, akranla yazma çalışmasını ve yazma performansını olumlu yönde etkilediği, yazmada akran ilişkilerinin doğru etkileşimi ile yazarlık ve düşünürlüklerin geliştirilmesi bakımından faydalı olduğu görülmüştür. Akran rolü ve akran editörlüğünün, ilişkileri geliştirmede ve sosyal topluluğu oluşturmada ve akranla yazma performansını artırmada etkili olduğu, küçük grup etkileşiminde öğrencilerin kendi aralarında bir hiyerarşi oluşturdukları ve bunun da akranlarıyla yazma performanslarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca kızlarla erkeklerin yazma performansları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Jacob ve diğ. (1996) tarafından, 2.yabancı dil öğrenen 6.sınıf öğrencilerinin sosyal bilimlerdeki akademik İngilizcenin geliştirilmesinde işbirlikli öğrenmenin etkisi incelenmiştir. Çalışmada, öğrenciler gruba daha çok katkıda bulunmak için akranları tarafından davet edilmişler ve kendilerini geliştirmek için çalışmalar yapmışlardır. Bulgular işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin akademik İngilizcelelerini ve İngilizce yazma kurallarına uyma performanslarını geliştirme imkanı sağladığını, akademik kavramlar ile zor akademik yöntemleri kavramalarında yardım ettiğini göstermiştir. Ayrıca öğretmenlerin işbirlikli dil çalışmalarını destekleyebilmek için akademik dile ve akademik yazmaya hakim olmaları ve grupları gözlemlemeleri gereği ortaya çıkmıştır.

Lauth, McAllister ve McAllister (1993) tarafından interaktif ve grupla yazma olmak üzere iki işbirlikli yazma tekniğinin birinci sınıf üniversite öğrencilerinin yazma becerileri ve yazmaya olan tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma grubunu, iki öğretmen tarafından öğretim gören altı bölümden birinci sınıfa kayıtlı 136 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrenciler sekiz hafta boyunca üç gruba ayrılarak, bir gruba interaktif yazma, bir gruba grupla yazma ve bir gruba da bireysel yazma çalışmaları yaptırılmıştır. 7.haftada öğrenciler öğretimde kendi gruplarında kullanılan yazma tekniğiyle sontest yazma çalışmasını yazmışlardır. Ayrıca 8.haftada da tüm

öğrenciler bireysel olarak öntestte yazdıkları konuda sontest yazma çalışmasını yazmışlardır. Deneysel çalışmaya katılmamış iki puanlayıcı öğretmen, eğitilerek, öntest ve sontesti bütüncül olarak puanlamışlardır. Bir tutum envanteri de tüm öğrencilere dönem sonunda sunulmuştur. Bulgular, iki farklı teknikle işbirlikli yazma çalışması yapan grupların, bireysel yazma çalışması yapanlara göre sontest puanlarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Fakat aralarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bununla birlikte tutum ölçümlerine bakıldığında, işbirlikli gruplarda çalışan öğrencilerin bireysellere göre yazma çalışmalarından daha çok memnuniyet duydukları görülmüştür.

Keys (1996) tarafından, Midwestern’de yapılan durum çalışmasında 1992-93 eğitim öğretim yılında 9.sınıfta fen derslerinde işbirlikli akran tartışmalarının, laboratuvar raporlarını yazmada nasıl bilişsel destek sağladığı incelenmiştir. Üç eşli çalışan öğrenci grubunun işbirlikli yazma sürecinde kullandıkları sosyal etkileşim tipleri analiz edilmiştir. Akran öğretimi, katılım, tartışma, cevap verme ve karar alma etkileşim türü olarak belirlenmiştir. Genel olarak öğrenciler, raporların zor açıklamalarını yazarken akran öğretimi, katılım ve karar alma etkileşim tiplerini kullanmışlardır. Tartışma ve cevap verme diğer etkileşim tiplerinden daha az kullanılmıştır. İşbirlikli yazma çalışmasında sosyal etkileşim ve bilişsel destek arasında yüksek ilişki vardır. Öğrenciler 10 laboratuvar etkinliğinin her birinden sonra rapor yazmışlardır. İşbirlikli yazma etkinlikleri öğrencilerin daha çok anlamalarını ve sosyal etkileşim tiplerinin farkına varmalarını sağlamıştır. İşbirlikli öğrenme, rapor yazma çalışmaları için bilişsel destek sağlamıştır. İşbirlikli etkileşim, öğrencilerin düşünceleri genellemelerinde anlam oluşturmada ve modelleri formüle etmede yararlı olmuştur. Öğrenciler gözlemlerini yazmak gibi zor görevlerde akran öğretimi, karar verme ve katılımlı etkileşim gibi işbirlikli çalışmalarda bulunmuşlardır. İşbirlikli yazma, öğrencilere dönüt imkanı ve sürece ilişkin anlamları keşfetmede eşli çalışmadan yararlanma imkanı sunmuştur. Rapor yazılırken kavramların anlamlarını keşfetmede akran öğretiminin yararı olmuştur. İşbirlikli yazma fen dersinde öğrencinin kavram yanlışlarını gidermede, fene ilişkin düşüncelerini açıklamada, laboratuvar deneyimlerine eleştirel bakmalarında işbirlikli yazmanın farkına varmalarını sağlamıştır. Ayrıca işbirlikli yazma, uygulamalı etkinliklerde anlamayı artırır, sosyal etkileşim modellerini sağlar. Öğretmenler sosyal etkinlik rehberliğini bilirlerse, öğrencilerine karar verme, tartışma, katılımlı etkileşim ve akran öğretimini

uygulamayı öğretirlerse daha yüksek işbirlikli yazma performansı sağlarlar. Araştırmanın bulguları bilişsel süreç ve sosyal etkileşim arasında yüksek bir ilişki olduğunu göstermektedir. İşbirlikli öğrenmenin akademik başarının artmasında önemli olduğu, işbirlikli yazma görevlerinin, laboratuvar etkinliklerine ilişkin duyarlılığı ve anlamayı geliştirdiği, işbirlikli yazma gruplarındaki öğrenci seçimlerinin öğretim sürecinde önemli bir yön olduğu, grupların öğretmen tarafından, biri diğer öğrenciyi bastıramayacak biçimde oluşturma gereği, grupların aynı cins ya da farklı cins gruplardan oluşmasının işbirlikli öğelerin kullanımında farklılık gösterdiği görülmüştür. Ek olarak araştırmada kızların tartışmayı daha seyrek kullandığı ve zor görevlerde destekçi konumda yer aldıkları, erkeklerin ise, kızlara nazaran daha baskın oldukları ancak akran öğretimini daha az kullandıkları bulgulanmıştır.

#### **1.2.4. Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Düzeyindeki Bilgisayar Teknolojileri ile Yazmayla İlgili Araştırmalar**

İlgili araştırmalar tarandığında üstün zeka ve üstün yetenek düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmaların genel anlamda oldukça sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bununla birlikte yazma alanında ve öğrenmede yeni bir teknoloji ortamı olan bloglara ilişkin çalışma sayısının da oldukça sınırlı olduğu belirlenmiştir. Bu sınırlılıklar bu çalışmada üstün zeka ve üstün yetenek düzeyinde blogla yazma çalışmalarına rastlanamayışının ve bilgisayar teknolojileriyle yazma çalışmalarına oldukça sınırlı düzeyde ulaşılmasının nedenini oluşturmuştur. Bu nedenle bireysel ve işbirlikli ayırımına gidilmemiştir. Takip eden kısımda ulaşılan üstün zeka ve üstün yetenek düzeyinde bilgisayar teknolojileriyle yazmaya ilişkin sınırlı sayıdaki çalışmaya yer verilmiştir. Bu çalışmaların gerek çevrimiçi araçlar gerekse çevrimiçi olmayan çeşitli programlarla yapıldığı görülmüştür.

Dixon ve diğ. (2005) tarafından kelime işlemci teknolojisinin üstün zekalı öğrencilerin yazma performansına etkisine bakılmıştır. Ayrıca kelime işlemci ile yazma çalışmalarının eleştirel düşünme becerisindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın katılımcıları Midwest'te üstün zekalılar akademisine devam eden 16 yaşındaki 99 öğrencidir. Eleştirel düşünmeye ilişkin verileri toplamak için kullanılan araçlardan biri 2001 güz ve 2002 bahar döneminde uygulanan Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeğidir. Ölçek, çıkarım yapma, varsayımları tanıma, ayrıntılara



inme, yorumlama, zıt görüşleri değerlendirme alt boyutlarına sahiptir. Eleştirel düşünme verileri aynı zamanda 2001 güz dönem başındaki tez girişi niteliğindeki ilk yazma çalışması ve 2002 güz dönemi boyunca yapılan tez çalışması niteliğindeki ikinci yazma çalışması ile toplanmıştır. İlk yazma çalışmasını tüm öğrenciler kağıt üzerinde yazmışlardır. İkinci yazma çalışmasını ise rastgele seçilen bazı öğrenciler bilgisayarda yapmışlardır. Yazma çalışmalarını iki değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmeciler arasında .60 düzeyinde uyum görülmüştür. Yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde, yazım ve noktalama gibi mekanik öğelere göre analiz, sentez, düşünceleri değerlendirme gibi eleştirel düşünme öğeleri açısından değerlendirmeyi temel alan AP İngilizce Kompozisyon Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekten öğrencilerin aldıkları yazma puanları ile Watson-Glaser Eleştirel Düşünme Ölçeği'ndeki performansları ve öğrencilerin kelime, cümle, paragraf sayısı gibi yazma üretimi arasındaki ilişkiye korelasyon analizi ile bakılmıştır. Ayrıca kelime işlemcinin ve cinsiyetin yazma performansı üzerindeki etkilerini belirlemek amacıyla Manova analizi yapılmıştır. Her cinsiyetin kendi içinde kağıt ve bilgisayarda yazma performansı arasındaki farklılığı tespit için t-test analizi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda, yazma çalışmalarını puanlama yönteminin, eleştirel düşünme için doğrudan bir ölçme yöntemi olamayacağı fakat bu ölçme yöntemlerinin eleştirel düşünme öğeleri ile özellikle çıkarım yapmayla ilişkili olduğu görülmüştür. Hem kağıtla hem de kelime işlemci ile yazma performansında cinsiyetin yazma kalitesinde etkisi görülmezken, özellikle cümle sayısı olmak üzere yazma üretiminde kızlar lehine etkisi görülmüştür. Ayrıca erkeklerin, kelime işlemci kullandıklarında kağıtla yazmaya göre kelime sayılarında % 83 artışla daha hızlı ve verimli yazdıkları görülmüştür.

Grabill ve Grabill (2000) tarafından yapılan çalışmada 1997-1998 eğitim-öğretim yılında dil sanatları programı ile uyuşacak çevrimiçi yazma yöntemi oluşturmayı amaçlamıştır. Böylece öğrencilerin web ortamından ve cinsiyetlerinden kaynaklı yazma zorluklarını gidermeyi düşünmüşlerdir. Çalışmaya Indianapolis'teki bir ortaokulda öğrenim gören üstün zekalı ve üstün yetenekli 35 8.sınıf öğrencisi katılmıştır. Çalışma ders öğretmeni ve alan uzmanı ile birlikte planlanmıştır. Süreçte önce öğrencilerin kağıt ve çevrimiçi dergi yazma çalışmaları arasındaki benzerlik ve farklılıkları görmeleri sağlanmıştır. Ardından sınıfça yazılacak bir çevrimiçi dergi için tartışma yapılmıştır. Tartışma sonucunda öğrenciler arasından sanat ve tasarım,

seçim, yayın izni verme, düzenleme gibi farklı görevlere sahip komiteler seçilmiştir. Komitelerin okul zamanı dışında haftanın dört günü toplantılar yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca her öğrencinin dergi için bir yazı yazması zorunlu tutulmuş ve derginin okulların kapanmasından bir ay önce hazır olması planlanmıştır. Çalışmanın sonucunda çevrimiçi yazma çalışmalarında erkeklerin kızlardan daha aktif oldukları görülmüştür. Kız öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda, kızların erkekler kadar teknoloji deneyimi olmayışının onları çevrimiçi dergi yazma çalışmasında çekimser kıldığı tespit edilmiştir. Bilgisayar bilgisinin çevrimiçi yazma çalışmalarında etkili olduğu görülmüştür. Çevrimiçi yazma çalışmalarının dil potansiyelinin ve eleştirel düşünme becerisinin gelişiminde etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışma yazmanın sadece bir kağıt üzerine kelimeleri koymak ya da klavyede yazmak olmadığını; yazmanın planlama, beyin fırtınası yapma, araştırma, tasarlama, tartışma ve bir ürün ortaya koyma süreci olduğunu öğrenmede etkili olmuştur. Çalışmanın bir diğer sonucu öğretmenin öğrencilerinden, öğrencilerin öğretmenden öğrenmelerine kıyasla daha çok bilgi ve beceri edinmesidir.

Correia ve diğ. (2005) üstün zekalı öğrencilerin etkileşimli bilgisayar ortamında yazmaya ilişkin yaratıcılıklarını ve iletişim becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 9-15 yaşlarında 10 üstün zekalı öğrenci katılmıştır. Öğrenciler 2004 yılında yaklaşık 6 ay haftanın bir günü iki buçuk saat süresince çalışmışlardır. Çalışmalarda üç öğretmen rehberlik yapmıştır. Çalışmada bireysel ve grupla yazma, hikaye yaratma ve değiştirme, yazılan hikayeleri resimleme, gerçek olaylardan hareketle haberler yazma, işitsel kayıtlardan yazılı metin üretme etkinlikleri yapılmıştır. Bu etkinlikler için yazım (Microsoft Word), yaratıcı yazma (Creative Writing) ve video oluşturma (Movie Maker) programları kullanılmıştır. Öğrenciler informal biçimde gözlemlenmiş ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin farklı etkinliklere ilgi duydukları, bazılarının yüksek yaratıcılık becerisine sahip olmalarına rağmen motive olamadıkları belirlenmiştir. Bazı öğrenciler Creative Writing programının yazma çalışmaları için sınırlı bir ortam olduğunu ve bu durumun performanslarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir.

Salazar-Lucio (2006) tarafından Texas'ta yapılan araştırmada bir çevrimiçi öğrenme programı olan Project SOL ile öğrenim gören 4.sınıf düzeyindeki 10 üstün zekalı öğrencinin yaratıcı yazma becerileri analiz edilmiştir. Ön veriler okuldaki programın kullanımı öncesinde yapılmış sınavlardan, öğrenci bilgilerini içeren kayıtlı kartlardan

ve öğretmen, müdür ve veli görüşmelerinden elde edilmiştir. Ağustos 2005'ten Mart 2006'ya kadar program kapsamında yapılan yazma çalışmaları ve bu süreçteki okul sınav puanları toplanmış ve öğretmen, müdür ve velilerle yeniden görüşmeler yapılmıştır. Yazma çalışmalarının ve görüşlerin içerik analizi yapılmıştır. Sonuçta öğrencilerin çalışmanın başında basit cümleler kurarken, çalışma sonrasında bileşik ve karmaşık yapıda cümleler kurdukları, ayrıca yazma başarıları arttıkça okul başarılarının da arttığı görülmüştür.

Eckstein (2009) üstün zekalı öğrenciler için zenginleştirme yönteminin kullanıldığı ve blog, podcast gibi araçların yer aldığı web tabanlı dersleri tamamlayıcı bir işbirlikli program modeli oluşturmuştur. Programının pilot çalışmasını 20 kişi olmak üzere ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencileriyle yapmıştır. Pilot çalışma sonucunda ilkokul öğrencilerinin yüksek düzeydeki içerikten keyif aldıkları fakat çevrimiçi ortama katılım için yeterli olgunluğa sahip olmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. bu nedenle çevrimiçi çalışmalarda ebeveynlerin teknik desteğinin yararlı olabileceğini önermiştir. Uygulamanın yapıldığı 21 ortaokul öğrencisi içinse, program başarılı bulunmuştur. Çalışmaya katılan her iki düzeydeki öğrencilerin bilgisayarla işbirlikli çalışmaya ilişkin özgüvenlerinin, teknolojik becerilerinin, üstün akranlarıyla iletişim becerilerinin, ayrıca araştırma ve yazma becerilerinin arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gentry (2005) çevrimiçi yayınlama sürecinde kullanılan araçların (Storyboard, RealeWriter) öğrencilerin yazma, heceleme ve içeriği öğrenme performansları ile motivasyonlarına olan etkilerini incelemiştir. Karşılaştırmalı betimsel biçimde desenlenen araştırma, Northeast Texas'ta bir devlet ortaokulunda sosyal bilimler sınıfındaki 39 üstün zekalı ve üstün yetenekli, 52 normal zekalı ve 45 özel eğitim öğrencisi olmak üzere toplam 136 6.sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Öğrenciler altı ders olmak üzere her derste ortalama 45-55 dakikalık sürelerle yazma çalışmaları yapmışlar ve üç kitap yayınlamışlardır. Veriler araştırma öncesinde görüşmeler ve yazma sınavı, sonrasında görüşmeler, gözlemler, yazma sınavı ve yazılan kitaplar değerlendirilerek toplanmıştır. Nicel veriler anova ve frekans analizleriyle, nitel verilerse içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma bulgularında çevrimiçi yayınlamanın, tüm öğrencilerin özellikle üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin içeriği öğrenme performanslarında anlamlı düzeyde gelişme sağladığına ulaşılmıştır. Ayrıca çevrimiçi yayınlama, en çok özel eğitim öğrencileri olmak üzere tüm

öğrencilerin yazma ve heceleme performanslarında da anlamlı düzeyde gelişme sağlamıştır.

Üstün zeka ve üstün yetenek düzeyinde bilgisayar teknolojisinin yazma performansına etkisini ortaya koyan sınırlı sayıdaki araştırmaların yanı sıra bilgisayar teknolojisinin bu öğrencilerin öğrenmelerindeki önemine değinen araştırmalara da rastlanmıştır. Bu araştırmalar takip eden kısımda sunulmuştur.

Feledichuk (2005) yüksek lisans tez çalışmasında ikisi lise, biri ilkokul öğrencisi olmak üzere üç üstün zekalı öğrencinin çevrimiçi öğrenme projelerinde bağımsız çalışma deneyimlerini incelemiştir. Çalışmada öğretmen rehberliği oldukça düşük düzeyde tutulmuştur. Verilerin öğrencilerle ve öğretmenleriyle yapılan görüşmeler ile sınıfta ve bağımsız çalışılan çevrimiçi ortamdaki gözlemlerle toplandığı bir durum çalışması yapılmıştır. Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi ortama ilişkin ilgilerinin ve motivasyonlarının yüksek olduğu, öğretmenlerden bağımsız olarak çalışabildikleri ve bu ortamın öğrenmelerini olumlu etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Brandi (2012) K-12 düzeyindeki üstün zekalı öğrencilerin bağımsız işbirlikli çalışma ve paylaşımlı düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla teknolojik araçları kullanan öğretmenlerin özelliklerine ilişkin incelemeler yapmıştır. Kullanılan teknoloji araçları web temelli dosya barındırma, web temelli ofis suit, sosyal ağlar, sosyal imlemedir. Çalışma sonucunda öğrencilerine bir arkadaş gibi davranan bir öğretmenin desteğiyle bütünleştirilmiş teknolojinin; ortamı öğrenme sürecine uyarlama ve iyi tanımlanmış bir öğrenme süreci oluşturma, kaynaklara bir arada ulaşma ve özerklik sağlamada başarıya ulaştığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda teknolojinin öğretmenin öğrencileri dinlemesinde, onların ihtiyaçları için empati kurmasında ve ihtiyaçların farkında olmasında, öğrencileri yaşam boyu öğrenmeleri için yüreklendirmesinde ve onların zamanlarının, yeteneklerinin ve kaynaklarının kontrolçüsü olmalarında yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bulguları üstün öğrencilerin bireysel ya da işbirlikli etkinlikler için teknoloji açısından zengin sınıflar oluşturarak ihtiyaçlarını karşılamının gereğini ortaya koymuştur.

### **1.2.5. Üstün Zeka ve Üstün Yetenek Düzeyindeki Kağıtla Yazmayla İlgili Araştırmalar**

Üstün zeka ve üstün yetenek düzeyinde kağıtla yazmanın farklı derslerdeki öğrenme başarısına, yazmaya ilişkin tutuma, yazma performansına, motivasyona etkisine ilişkin değişkenler araştırmaların konusu olmuştur. Ancak ulaşılan araştırmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bu araştırmalar takip eden kısımda sunulmuştur.

Hrina-Treharn (2011), doktora tez çalışmasında matematik alanında üstün olan öğrencilerin işlemsel ifadeli yazma ve şiirsel yazma çalışmalarının, matematik öğrenmeye ve yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu nitel durum çalışması, Ohio'da bir ilkokulda 2009-2010 eğitim-öğretim yılı süresince üstün zekalı 8, 5.sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Veriler bireysel görüşmeler, doküman analizi ve odak grup görüşmesiyle toplanmış ve kategorilere ayrılarak çözümlenmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun işlevsel yazmaya ilişkin tutumu olumsuz fakat şiirsel yazmaya ilişkin tutumlu olumlu olmuştur. Bu sonuç şiirsel yazmanın işbirliği yapma ve yaratıcı olma imkanlarını daha çok tanınmasına bağlanmıştır. Ayrıca her iki yazma türünün öğrenilenleri hatırlatma, iletişim aracı olma, geribildirim sağlama, öğrenmeye yardımcı olma, öğretmenin işini kolaylaştırma, matematiğe ilişkin bağlantılar kurma yararlarıyla öğrenmeyi olumlu olarak etkilediği görülmüştür.

Kelley (2005) yaptığı durum çalışmasında 8.sınıf üstün zekalı öğrencilerin öğretim ihtiyaçlarının karşılandığı işbirlikli dil sanatları sınıfında okuma yazma performansına odaklanmıştır. Çalışmaya başlamadan önce başarı ve yetenek testi puanı, davranışsal gözlem puanları ve yazma sınavındaki başarının varyansına bakılarak katılımcı olarak 8.sınıf düzeyindeki 28 üstün öğrenci içinden 4 kişi seçilmiştir. 8 ay süresince işbirlikli dergi yazıları ve sınıf tartışmaları yapılmıştır. Veriler yazılı metinler, görüşmeler, yansıtıcı dergi yazıları, sınıf tartışmaları ve gözlemleri ve işitsel/videoteypler ve sanat eserlerinden yararlanarak elde edilmiştir. Yazmanın etkisine ilişkin öğeleri açıklamak üzere veri toplama araçlarıyla elde edilen tanımlayıcı bilgilerin analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgularda amaca uygun olarak yapılan bir öğretim tasarımının işbirlikli okuma yazma öğretiminin etkisini artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen-öğrenci işbirliğinin, okuma-yazma performansının artmasını ve öğrenme sürecinin amaca uygun olarak farklılaşmasını sağladığı belirlenmiştir.

Brown-Anfelouss (2012) doktora tezinde 5.sınıf düzeyinde üstün zekalı öğrencilerin daha yüksek yazma performansı gösterebilmeleri için motive edilme yollarını araştırmıştır. Çalışmanın katılımcıları 13 öğrenci, 19 veli ve 5 öğretmenden oluşmuştur. Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencinin, düşük performanslı öğrencileri motive etme üzerine görüşleri soru formlarıyla alınmıştır. Ayrıca öğretmenin ve birinde 6 diğesinde 7 öğrenci olmak üzere iki öğrenci grubunun görüşleri odak grup görüşmesiyle alınmıştır. Görüşler kategorilendirilerek çözümlenmiştir. Bulgularda öğrencilerin motive olmaları sağlanırsa başarılı olabilecekleri, yazmak için okulda verilen konuların ilgilerini çekmediği, bireysel ilgilerini çekecek konular verilirse yazma görevlerinin anlamlı olabileceği belirlenmiştir. Öğretmenlerin yazma çalışmalarında konuları öğrencilerin bilmedikleri gerçek yaşam konularıyla ilişkilendirmelerinin öğrenmeyi de artırdığı belirlenmiştir. Öğretmen, öğrenci ve veli iletişiminin kopukluğunun yazma performansının düşük olmasına neden olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin öğretimi iletişimi sağlayacak biçimde uygulamaları ve öğrenciye yazma konularını seçme hakkının tanınmasının faydalı olacağı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma performanslarının düşük olma nedenlerinin öğretmenleri ve aileleri tarafından değerlendirilmesini, ailelerin ise öğretmenlerin kendilerine yol göstermesini istedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Olthouse (2010) doktora tezinde üstünlerin yazma çalışmaları yaparken, motivasyonlarının, dil becerilerinin, kişisel değerlerinin ve farklı bağlamların yazma performanslarındaki rolünü araştırmıştır. Araştırmada doküman analizi ve görüşmelere dayanan bir durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmaya ortaokul ve liseden toplam 8 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerden 'Niçin yazıyorum?' temasında 300-1500 kelime arasında yazı ya da şiir yazmaları istenmiş. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerden ilki öğrencinin yaşamının yazma performansı ile ilişkisiyle, 2.si öğrencilerin farklı yazma bağlamlarına tepkileriyle ve 3.sü motivasyonlarının yazma performanslarıyla ilişkisiyle ilgilidir. Görüşmelerin transkriptleri çözümlenerek karşılaştırmalı analiz edilmiştir. Bulgularda öğrencilerin yazmayla ilişkilerinin bireysel, olumlu ve bağlamdan etkilendiği görülmüştür. Yazmayı sınırsız yaratıcılık imkanı tanıdığı için sevdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kendileri için, şahsi nedenlerle yazmak istedikleri, ayrıca okuyucu için yazmanın da önemini farkında oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte gözden geçirmeye önem verdikleri görülmüştür. Yazılarının yayınlanma

yönünün de onları olumlu etkilediği ve ileri düzeyde yazan öğrencilerin değerlerinin motive kaynağı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin akademik yazılarda daha az özgür hissettikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca duygularının, kişiliklerinin ve amaçlarının yazmalarını etkilediği ve olumlu ya da olumsuz duyguları avantaja dönüştürebildikleri tespit edilmiştir.

Ayrıca üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerde belirlenmiş stratejilerle yapılan yazma öğretiminin yazma performansına etkisine ilişkin değişkenler de araştırmaların konusu olmuştur. Ulaşılan araştırmalar takip eden kısımda sunulmuştur.

DeMent (2008) yaptığı doktora çalışmasında özdeğerlendirme stratejileri kullanımının, üstün zekalı ve üstün yetenekli 7.sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve tutumlarına olan etkisini incelemiştir. Araştırma yarı deneysel eşit olmayan kontrol grublu desende yapılmıştır. Çalışmaya doğrudan öğretimle özdeğerlendirme stratejilerinin kullanıldığı iki deney grubunda 33, geleneksel öğretimin yapıldığı iki kontrol grubunda 37 olmak üzere toplam 70 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın başında tüm grupların 'Yazma Tutum Taraması (WAS)' formunu yanıtlamaları ve öntest olarak yazma çalışması yapmaları sağlanmıştır. Çalışma süresince deney gruplarına 10 hafta süresince özdeğerlendirme stratejileri öğretilmiştir. Bu stratejiler ürün dosyası, özdeğerlendirme rubrikleri, özdeğerlendirme ölçekleri, kontrol listeleri, yansıtma kağıtları kullanılarak ve tartışma yapmaları sağlanarak kazandırılmıştır. Çalışmanın bitiminde 'Yazma Tutum Taraması' tekrar uygulanmış ve sontest olarak yazma çalışması yaptırılmıştır. Yazma çalışmaları, araştırmacı tarafından geliştirilen 1-5 değer arasında puanlanan yazma ölçeği ile iki değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda yazma çalışmalarında özdeğerlendirme stratejileri kullanımının yazmaya yönelik olumlu tutumu artırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin düşünceler, düzenleme, tarz, kurallara uyma açılarından yazma performanslarının arttığı görülmüştür.

Kaufman, Gentile ve Baer (2005) üstün zeka ve üstün yetenek düzeyindeki lise öğrencileriyle yaratıcı yazma çalışmalarında işbirlikli geri bildirim yer vermişlerdir. Çalışmada öğrenciler ile psikologlar, yazarlar ve öğretmenlerden oluşan uzman grupları 27 öykü ve 28 şiirden oluşan yazma çalışmalarını yaratıcılık açısından değerlendirmişlerdir. Yaratıcılık değerlendirmesi için 1-6 değer arasında puanlanan ölçek kullanılmıştır. Değerlendirmeci uyumlarına bakıldığında öğrencilerin

akranlarının çalışmalarını puanlamaları arasında kabul edilebilir bir uyum bulunurken uzmanların puanlamaları arasında çok yüksek düzeyde uyum belirlenmiştir. Öğrencilerin puanlamaları uzmanların puanlamaları ile karşılaştırıldığında ise yüksek derecede ilişki bulunmuştur. Bu durum üstün zeka ve üstün yetenek düzeyindeki öğrencilerin akran değerlendirmelerinin yaratıcı yazma performansının artırılmasında yararlı olduğunu göstermiştir.

Ek olarak üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin devam ettiği okullara kabul için yapılan giriş değerlendirmesinde ya da ödüllü yarışmalardaki yazma performansı düzeyine etki eden değişkenler de araştırmaların konusu olmuştur. Ulaşılan araştırmalar takip eden kısımda sunulmuştur.

Lindsey (2012) tarafından yapılan doktora tezinde ortaokulda üstün zekalı ve üstün yetenek düzeyindeki öğrenciler için İngilizce programına giriş değerlendirmesi ile öğrencilerin iki ya da üç yıldır bu programda aldığı notlar arasındaki ilişkiyi tespit etmeye çalışmıştır. Nicel yöntemle desenlenmiş çalışmaya 150 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler dokuz hafta süresince üç grup halinde çalışmışlardır. Çalışmanın bulgularında dil programında öğrenim gören tüm öğrencilerin başarı notlarında artış olduğu belirlenmiştir. Ayrıca giriş değerlendirmesinde yazma başarısı yüksek görülen öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür. Bununla birlikte kızların erkeklere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Henshon (2005) doktora tezi olarak hazırladığı nitel çalışmasında 1999-2001 yılları arasında The College of William and Mary okulunun düzenlediği The Talent Search Writing Program adlı bir yazma programı kapsamında ödül almış olan üstün yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma alışkanlıklarının ve becerilerinin gelişimini, ayrıca bu duruma ilişkin öğrencilerin ve ailelerinin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada, yetenek gelişimi ile yazma arasındaki ilişkiyi ve ortamın üstün yetenekli öğrencilerin yazma sürecine etkilerini ortaya koymayı amaçlanmıştır. 9-12.sınıf düzeyindeki üstün yetenekli 5 öğrenciyle ve aileleriyle durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma gelişimlerinin erken yaşlarda sistemli bir çalışmanın ürünü olduğu görülmüştür. Öğrenciler yazma gelişimlerini bir yönetici ya da bir yazarın rehberlik ettiği bir süreçle kazanmadıkları, performanslarının kütüphanelerden, kitaplardan, dil sınıflarından ve öğretmenlerinden yararlanarak geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler farklı alanlardaki geleneksel görevleri yazma imkanlarına dönüştürdüklerini, dil sınıfında edindikleri tüm becerileri dergi



yazma etkinliklerinde kullandıklarını ve sınıftaki yapılandırılmış yazma görevlerinin analitik düşüncelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Ek olarak öğrenciler yazma performanslarının gelişiminde, ailelerin hiç söz etmediği öğretmen ve akran desteğinin olumlu etkisinden söz etmişlerdir. Aileler de öğrencileri, program dışı etkinliklerle ve kendi yazılarına eleştirel bakmalarını sağlayarak desteklediklerini fakat yazmaları için zorlamadıklarını böylece öğrencilerin içten motivasyon geliştirdiklerini, yazmaya odaklanabildiklerini ve özyönetimlerinin güçlü olduğunu belirtmişlerdir.

### **1.3. Araştırmanın Problemi**

Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin, ilköğretim 5.sınıf düzeyindeki üstün ve normal zekalı öğrencilerin Türkçe dersindeki yazma performanslarına etkisi var mıdır?

### **1.4. Hipotezler**

Problem cümlesi aşağıdaki hipotezler ile test edilmiştir:

1. Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.
2. Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören normal zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.
3. Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.
4. Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören normal zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.
5. Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.

6. Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören normal zekalı öğrencilerin yazma performansı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.
7. Üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı cinsiyete göre,
  - a) karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında,
  - b) karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında,
  - c) yüzyüze öğrenme ortamındaanlamli fark göstermektedir.
8. Normal zekalı öğrencilerin yazma performansı cinsiyete göre,
  - a) karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında,
  - b) karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında,
  - c) yüzyüze öğrenme ortamındaanlamli fark göstermektedir.

### **1.5. Araştırmanın Önemi**

Alanyazında farklı yazarlar tarafından öğrencilere en zor gelen ve sınırlı performans gösterilen dil becerisi olarak yazma becerisi gösterilir. Çünkü düşünce ve duygularını yazılı olarak anlatamayan bir bireyin gerek okulda gerekse yaşamda başarılı olması beklenemez. Öyleyse yazma becerisinin geliştirilmesi kişinin geleceğini etkileyecek bir öneme sahiptir. Bu denli öneme sahip yazma becerisinin öğrencilere zor gelme durumu yazma becerisinin gelişiminin çok küçük yaşlarda başlamaması genellikle 6-7 yaşlarında okuma becerisinin edinimiyle başlaması ve devamında okumadan beslenerek güçlenmesidir. Yeterince geliştirilemeyen yazma becerisi üniversite öğrencilerinin bile duygu ve düşüncelerini yazılı olarak yeterince ifade edememeleri ile sonuçlanır. Çünkü bu öğrenciler nitelikli bir yazma performansı için iyi bir

planlama yapma, uygun ortam ve strateji kullanma, yeterli uygulama ve anlamlı gözden geçirmeden yoksundurlar. Bu olumsuzlukların yanı sıra öğretim etkinliklerinde zeka ve ilgi alanları gibi bireysel farklılıkları göz ardı edilir. Oysa hem üstün hem de normal zeka düzeyindeki öğrencilerin yazılarında biçim, imla ve noktalama açılarından yetersizlikler görülür. Ayrıca üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrenciler belli bir ya da birkaç alanda normal zeka düzeyindeki yaşlılarından daha fazla yüksek performans gösterebilirken yazma gibi bazı alanlarda düşük performans gösterebilirler. Çünkü bu öğrenciler düşünce yoğunluğu nedeniyle cümlelerini toparlayamaz ve iyi bir anlatımla sunamazlar. Ayrıca rutin ve ilgilerini çekmeyen görevlerden çabuk sıkılırlar. Bu nedenlerle gerek üstün gerekse normal zeka düzeyindeki öğrencilerin ilgilerini çekecek konularda planlama, yazma, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarıyla sistemli yazma uygulamalarına yer vermek bir ihtiyaçtır. Bununla birlikte normal zeka düzeyindeki bazı öğrencilerde de rastlanmakla birlikte üstün zeka düzeyindeki öğrencilerde sıklıkla rastlanan iletişim sorunu, yazmak için önemli bir kaynağı engeller. Oysa öğrencilerin aktif olarak rol alabilecekleri işbirlikli tartışma ortamları; onların düşünceler arası ilişkiler kurmalarını sağlayarak birbirlerinden öğrenmelerini kolaylaştıracaktır. Ayrıca böyle bir ortam akranlarının ve öğretmenlerinin yapıcı eleştirileriyle performanslarının artmasını sağlayacaktır. Yukarıda belirtilen niteliklere sahip işbirlikli yazma etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekecek, zaman ve mekan sınırlaması olmaksızın akranlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşımlarını ve sosyal etkileşimlerini sağlayacak eğlenceli bir öğrenme ortamında gerçekleştirilmesi yazma performansını artırabilmek için oldukça önemlidir. Bu özelliklere uygun ilk akla gelebilecek öğrenme ortamı ise yüzyüze ve çevrimiçi ortamın imkanlarını birleştiren karma öğrenme ortamıdır. Karma öğrenme ortamında yazma görevlerini kağıt üzerinde yapmanın sıkıcılığını, istekle ve keyifle yazmaya en uygun araç bloglardır. Blog bireysel ve grupta yazma etkinliklerinde yapılan yorumlarla eleştirel okuma, düşünceleri düzenleme, klavyede düşünceler kaybolmadan hızlı yazma ve kolayca düzeltip değiştirebilme imkanlarıyla yazma performansının geliştirilmesinde yararları görülen bir araçtır. Ayrıca blog üzerinde yazının yayınlanacak olması öğrencilerin yazmak için kuvvetli bir amaçlarının olmasına temel teşkil eder. Bununla birlikte yayınlarının farklı okuyuculara ulaşacak olması yazma sürecinde motivasyonları sağlayacaktır. Fakat blog belirtilen yararları sahip olsa da sadece bir çevrimiçi ortam sağlama yönüyle yazma performansını artırmak için yeterli değildir. Öyleyse yazma performansını

artırabilmek için karma öğrenme ortamında planlanmış bir öğretim tasarımının adımlarını izlemenin etkin bir çözüm olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda yukarıda belirtilen tüm ihtiyaçlarla normal zeka ile üstün zeka ve üstün yetenek düzeyindeki öğrencilerin yazma performanslarını artırmak üzere karma öğretim tasarımına dayalı olarak geliştirilmiş bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin etkilerini görme merakı bu araştırmanın çıkış noktasını oluşturmuştur.

Ülkemizde yapılan araştırmalarda ilköğretim 5.sınıf düzeyinde gerek Türkçe derslerinde gerekse diğer derslerdeki yazma öğretiminde çevrimiçi ve yüzyüze öğretimin birleştirildiği bir karma öğretimin özellikle blog ortamının kullanılmamış olması uygulayıcılar ve araştırmacılar için bu araştırmanın önemini artırmaktadır. Ek olarak özellikle üstün zekalı öğrencilerin yazma performanslarını geliştirmeye ilişkin alanyazındaki araştırmaların sınırlı sayıda oluşu da bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Bu nedenlerle uygulayıcılar için araştırma deseninin ve bulgularının bireysel ve işbirlikli etkinlikleri web teknolojileriyle bütünleştirmek için bir yol göstereceği, Türkçe dersinin yazma öğrenme alanında uygulanan etkinlikleri zenginleştireceği, yazma performansına etkilerini görmek amacıyla hazırlanan öğretim tasarımlarının örnek olacağı, üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performansını artırmak üzere karma öğrenme ortamında blogla bütünleştirilmiş bireysel ve işbirlikli yöntemlerin ve karma öğretim tasarımının kullanımına ilişkin katkıları olacağı düşünülmektedir. Zaten erken yaşlarda yazma becerisi gelişmemiş bir bireyin geleceğinde yaşayacağı kişisel ve toplumsal sorunlar düşünüldüğünde araştırmanın uygulayıcılar için önemi daha iyi anlaşılır.

Ayrıca araştırma deseninin ve bulgularının araştırmacılar için Türkçe dersinde bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin yazma performansına etkilerini incelemek amacıyla öğretimi tasarlamaya ilişkin model olacağı, ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin yaş düzeyinde karma öğrenme ortamının etkilerini görmede ışık tutacağı, yine Türkçe dersinin yazma öğrenme alanında bireysel ve işbirlikli etkinliklerin etkisine ilişkin bir fikir vereceği, karma öğrenme ortamında yazma öğretiminin cinsiyete göre etkilerini görmede fayda sağlayacağı, alanyazında yazma performansına ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olması nedeniyle bu çalışmanın ilgili araştırmacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

## 1.6. Sayıtlar

1. Ankara Yasemin Karakaya Bilim Sanat Merkezi'ne, okul tarafından Temel Kabiliyetler ve WISC-R testleri uygulanarak seçilen öğrencilerin üstün zekalı oldukları kabul edilmiştir.
2. Kağıthane Cumhuriyet İlköğretim Okulu öğrencilerinin çalışmadaki normal zekalı öğrencileri temsil ettiği kabul edilmiştir.
3. Çalışma grubundaki öğrencilerin kontrol edilemeyen değişkenlerden aynı yönde etkilendiği kabul edilmiştir.
4. Öğrencilerin ve öğretmenlerin değerlendirme formlarındaki işaretlemelerinin kendilerini yansıttığı kabul edilmiştir.

## 1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Türkçe dersinde 'Güzel Sanatlar' teması ile,
2. Blog servis sağlayıcısı olarak 'Blogcu' sunucusu ile sınırlıdır.
3. Uygulama dört hafta ile sınırlıdır.

## 1.8. Tanımlar

**Beşinci (5.) sınıf düzeyi:** Resmi ya da özel eğitim kurumlarında 5.sınıfa devam eden üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin 'Bilim ve Sanat Merkezi'ndeki sınıf düzeyidir.

**Karma öğrenme:** Çevrimiçi öğrenmeye (yüzyüze olmaksızın internet teknolojileriyle öğrenme) ağırlık verilerek yüzyüze öğrenmeden yararlanılması ve bu ortamlarda öğrenme yöntemlerinin amaca, içeriğe ve bireysel farklılıklara uygun internet ve web teknolojileriyle bütünleştirilmesidir.

**Normal:** Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ilköğretim okulunda 5.sınıfta okuyan ve öğrenim gördükleri okul tarafından zeka testi uygulanmayan öğrencilerin zeka düzeyidir.

**Üstün:** WISC-R zeka testi puanlamasında 130 ve üstü değer alan zeka düzeyidir.

**Blog:** Teknik olarak oluşturma zorluğu bulunmayan, bireysel ya da grupta yazı, resim, ses, video gibi bağlantıların gönderilebildiği ve güncellenebildiği, farklı zaman ve mekanlardaki kişilerin bu bağlantılara yorumlar yapabildikleri bir web ortamıdır.

**Yazma performansı:** Yazma görevlerindeki beceri düzeyidir.

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma modeli, araştırmanın yürütüldüğü çalışma grubu, verilerin toplanması, araştırma sürecinde izlenen yol ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan teknikler açıklanmıştır.

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, ilköğretim 5.sınıf Türkçe dersi ‘Güzel Sanatlar’ teması için uygulanan karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikli blog ortamında yazma öğretiminin, üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performansları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu nedenle araştırmada deneysel desen tercih edilmiştir. Kumar’a (2002, 32) göre deneysel araştırma, araştırmacının bir ya da daha fazla bağımsız değişkeni yöneterek, bağımlı değişken ya da değişkenlerde oluşan değişimleri gözlemlediği bir bilimsel incelemedir. Karasar (2005, 87) da deneysel deseni, neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında gözlem yapılmasına olanak sunan araştırma deseni olarak tanımlar. Erden (1998, 48) deneysel desenin genellikle ürünün, erişimin ve öğretim yöntemlerinin değerlendirilmesinde kullanıldığını belirtir.

Kumar (2002, 32) deneysel araştırmayı açıklarken araştırma değişkenlerini bağımlı ve bağımsız olarak ifade eder. Kumar’a göre değeri etkilenen ya da öngörülen değişkenlere bağımlı, bağımlı değişken değerlerini etkileyen ya da öngören değişkenlere ise bağımsız değişken denir. Karasar (2005, 61) da bağımsız değişkenleri, araştırmacının kontrolü altında denenerek “bağımlı değişken üzerindeki etkisinin öğrenilmek istendiği uyarıcı değişken” olarak ifade eder. Bu çalışmada, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Diğer bir deyişle, bağımsız değişkenler olan bireysel blog ortamında ve işbirlikli blog ortamında karma öğretim tasarımları ile yüzyüze ortamda öğretimin, bağımlı değişken olan yazma performansına etkisi incelenmiştir.

Araştırma, deneysel desenlerden 'öntest sontest kontrol gruplu desen'e göre desenlenmiştir. Bu desende yansız atama ile oluşturulmuş deney ve kontrol grupları kullanılır. Her grupta deney öncesi ve sonrasında ölçmeler gerçekleştirilir. Deney öncesinde öntestin gerçekleştirilmesi, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve sontest sonuçlarının bu duruma göre değerlendirilmesine imkan verir. Deney ve kontrol gruplarının öntest puanları arasında önemli bir ayırım yoksa, deneysel işlemin uygulanmasından sonra, sontest puanları kullanılarak ortalamalar arası farklar değerlendirilir (Karasar, 2005, 97). Willis (2008, 179) de benzer olarak deneysel araştırmanın deney ve kontrol grupları ayırımını içerdiğini, deney öncesi ve sonrasındaki değerlendirmeler sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ortalama puanlarından kaynaklanan farklılıklara ve sonuçların hangi gruplar lehine olduğuna bakıldığını, deney grubu ya da grupları lehine ise uygulamanın etkili olduğu kararına varıldığını ifade ederek konuya açıklık getirir.

Bu kapsamda araştırmada üstün ve normal zekalı öğrenciler için iki ayrı deney ortamı ve deseni oluşturulmuştur. Her iki zeka düzeyi için deneysel işlemde bir hafta önce grupların denkleğinin belirlenmesi için öntest, deneysel işlemde bir hafta sonra uygulamanın etkililiğine karar vermede kullanılmak üzere sontest uygulanmıştır.

Her iki zeka düzeyi için oluşturulmuş araştırma deseninin simgesel görünümü Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1: Öntest Sontest Kontrol Gruplu Deneysel Desenin Simgesel Görünümü**

Gruplar	Öntest	Deneysel İşlem	Sontest
Deney Grubu I	O <sub>1.1</sub>	X <sub>1</sub>	O <sub>1.2</sub>
Deney Grubu II	O <sub>2.1</sub>	X <sub>2</sub>	O <sub>2.2</sub>
Kontrol Grubu	O <sub>3.1</sub>	X <sub>3</sub>	O <sub>3.2</sub>

Tablo 1'de görülen O simgesi öntest ve sontest olarak yazma performansı sınavının deney ve kontrol gruplarında, X<sub>1</sub> simgesi bireysel blog ortamında, X<sub>2</sub> simgesi işbirlikli blog ortamında karma öğretim tasarımı ile gerçekleştirilen yazma öğretiminin deney gruplarında, X<sub>3</sub> simgesi ise yüzyüze yazma öğretiminin kontrol grubunda uygulandığını gösterir.



## 2.2. Çalışma Grubu ve Denklik İşlemleri

Çalışma normal zeka düzeyi için 2010-2011 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Çalışmada gerekli donanıma sahip ve araştırmacılar tarafından ulaşılabilir nitelikte olan ve bu deneysel araştırmanın yapılmasına izin veren A İlköğretim Okulu'nda üç şube olmak üzere Tablo 2'de görüleceği üzere 73, 5.sınıf öğrencisi ile çalışılmıştır. Uygulama 2010-2011 eğitim-öğretim yılında yapıldığı için çalışma grubu ilköğretim düzeyinde yer almaktaydı. Okuldaki 5.sınıf öğretmenleri ile çalışmanın sınıflarında yürütülmesi için görüşülmüştür. Üç şube öğretmeni deneysel çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Bu doğrultuda deneysel işlemin deney 1 grubu olarak 5/C (n=23), deney 2 grubu olarak 5/B (n=27) ve kontrol grubu olarak 5/D (n=23) şubeleriyle yürütülmesine karar verilmiştir.

Araştırmada üstün zeka düzeyine uygulama yapmak üzere ise yaz döneminde gerekli donanıma ve katılımcı niteliğine sahip ve araştırmacılar için ulaşılabilir olan Ankara Yasemin Karakaya Bilim Sanat Merkezi'nde 5. sınıf düzeyinde üç grup olmak üzere Tablo 2'de görüleceği üzere 30 öğrenci ile çalışılmıştır. Bilim Sanat Merkezi şube yerine grup ayrımını benimsemektedir. Bu doğrultuda uygulama bireysel blog ortamında karma öğretim tasarımı ile yürütüldüğü deney 1 grubu (n=9), işbirlikli blog ortamında karma öğretim tasarımı ile yürütüldüğü deney 2 grubu (n=12) ve yüzyüze yürütüldüğü Kontrol grubu (n=9) ile gerçekleştirilmiştir.

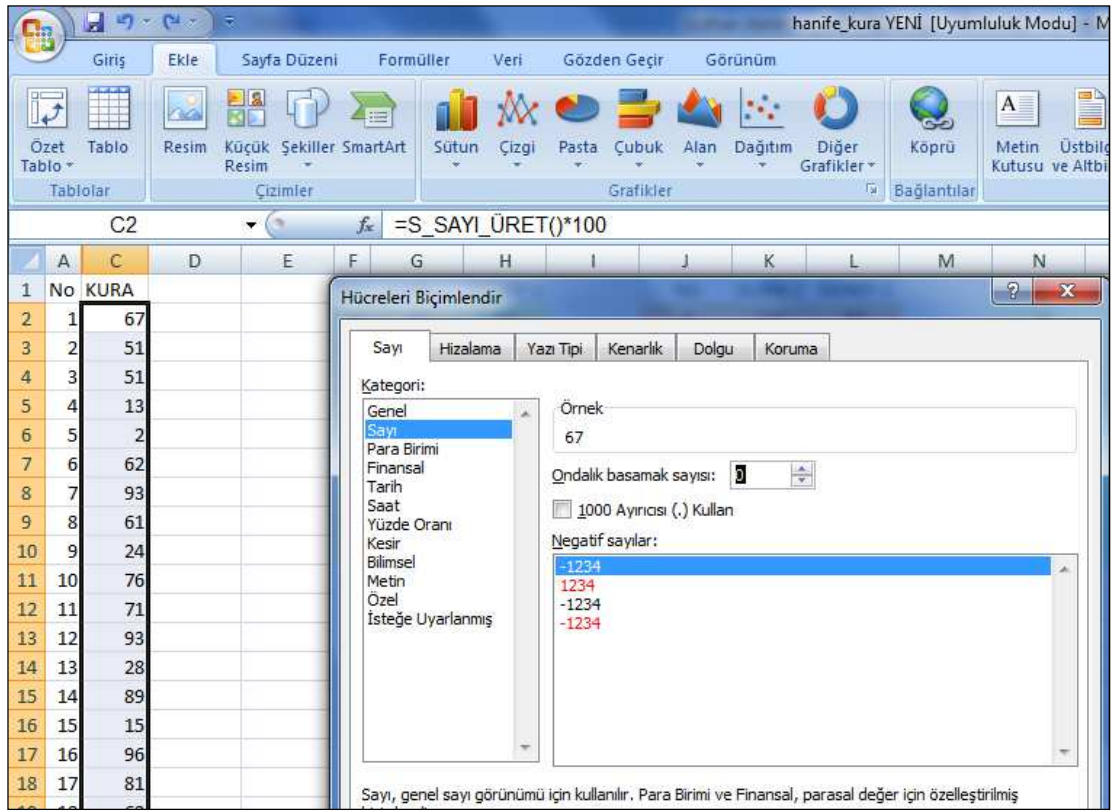
**Tablo 2: Çalışma Grubu**

Okul/Merkez	Şube/Grup	Uygulamaya Katılan Öğrenci Sayısı
Cumhuriyet İÖO	5/C	23
	5/B	27
	5/D	23
Yasemin Karakaya BSM	1. Grup	9
	2. Grup	12
	3. Grup	9

Kontrol ve deney gruplarındaki denkliği sağlamak için çalışmaya katılan her öğrenciye deney ya da kontrol gruplarına katılımı eşit şans tanınması başka bir deyişle yansızlığın sağlanması gereklidir (Weathington, Cunningham, Pittenger, 2010, 114). Yansızlık, örnekleme her bireyin örnekleme girebilme olasılığının belli, bağımsız ve birbirine eşit olması durumudur. Yansızlığı sağlamak amacıyla araştırma için elde var olan denekler, gruplara eşit olarak dağıtılmalıdır. Belirtilen

durum dikkate alınmadığı takdirde, bağımsız değişkenin temsili olmayan gruplar üzerindeki bırakacağı etkinin, gerçek durumdan değişik olma olasılığı yüksek olabilir (Karasar, 2005, 112). Bu doğrultuda normal ve üstün zeka düzeyindeki çalışma gruplarındaki öğrenci sayısının denkliliğini sağlamak üzere, Ali Baykal<sup>1</sup>'ın önerisi ile normal zeka düzeyindeki gruplar, üstün zeka düzeyindeki her grubun karşılığı olacak biçimde Yıldız Teknik Üniversitesi'nde dört öğretim görevlisinin gözetmenliğinde random olarak yansızlığı sağlamak amacıyla kura yoluyla belirlenmiştir.

Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3'te üç grup için de Microsoft Office Excel 2007 programında gerçekleştirilen kura adımları sunulmuştur.



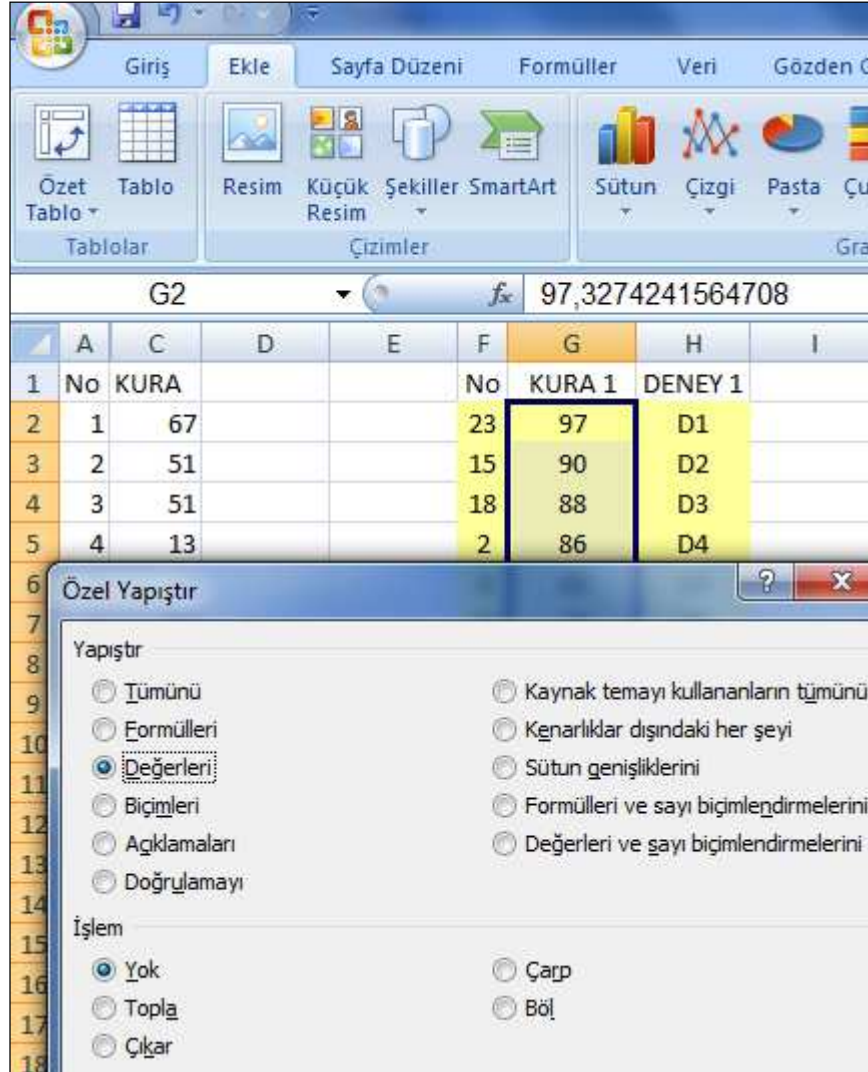
**Şekil 1: Rasgele Sayı Üretme İşlemi**

Şekil 1'de görüldüğü gibi Microsoft Office 2007 Excel programında birinci sütüne 'No', ikinci sütüne ise 'Kura' başlığı verilir. Daha sonra A sütünuna en kalabalık gruptaki öğrenci sayısı kadar numara verilir. Verilen numaraların sayısı kadar kura sütununda hücre seçilir. İşlev çubuğuna '=S\_SAYI\_ÜRET( )\*100' formülü yazılıp klavyede enter tuşuna basılınca 'Kura' sütununda rasgele sayılar üretilmiş olur. Kura

<sup>1</sup> Prof. Dr., Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü.

sütündeki hücreler seçilerek mouse ile sağ tıklanıp 'Hücreleri Biçimlendir'den soldaki 'Sayı' seçeneğine tıklanır. Buradan ondalık basamak sayısı sıfıra indirilir.

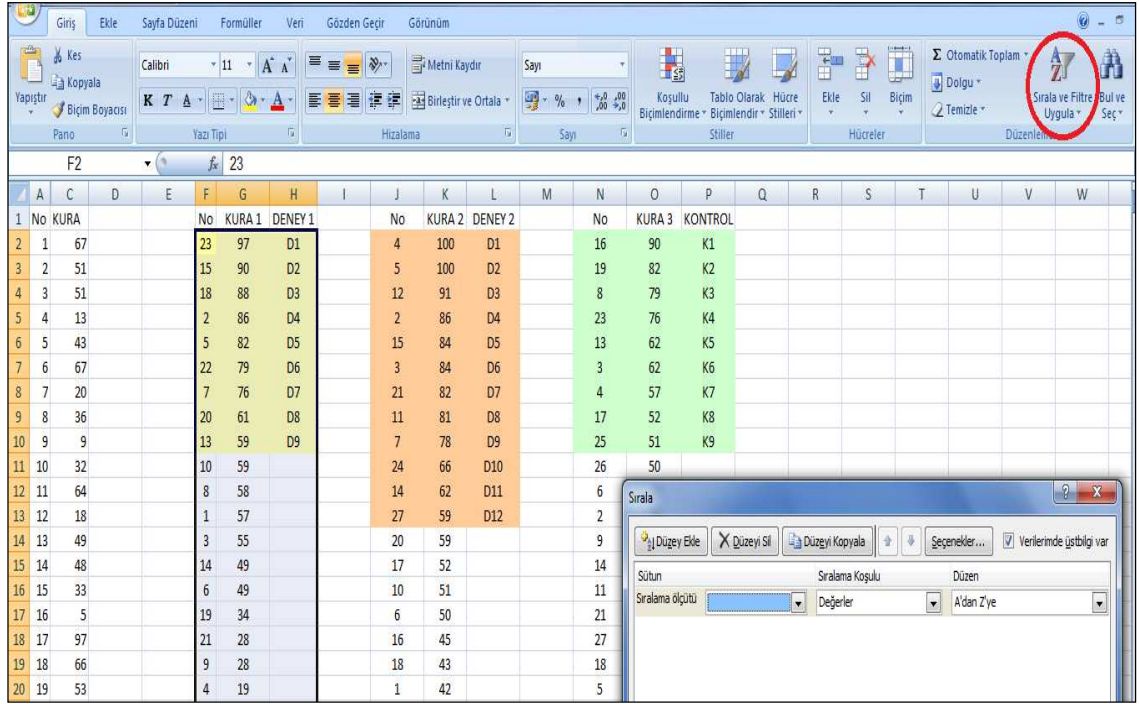
Takip eden işlem Şekil 2'de açıklanmıştır.



**Şekil 2: Rasgele Sayıları Sabitleme İşlemi**

Yan sütünlarda deney 1 gibi ilk çekiliş yapılacak grup için yeni bir tablo hazırlanır. Söz konusu gruptaki öğrenci sayısı 'No' başlığı verilen sütünde 1'den başlayarak numaralandırılır. Ardından 'Kura' sütünü seçilerek kopyalanır ve 'Kura 1' sütünü seçilip, sağ tıklanarak 'özel yapıştır' komutu ile 'değerleri' seçeneği seçilerek yapıştırılır. Bu işlem rasgele üretilen sayıları sabitlemek için yapılır.

Takip eden işlem Şekil 3'te açıklanmıştır.



**Şekil 3: Rasgele Sayıların Sıralanması İşlemi**

Tablo seçilip 'Giriş' başlığı altındaki 'Sırala ve Filtre Uygula' komutu seçilip, çıkan pencerede yukarıda görülen adımlar seçilir. Böylece rasgele sayılar numaraları etkileyerek büyükten küçüğe sıralanmış olur. En büyükten en küçüğe doğru seçilmek istenen sayıda öğrenci seçilir ve kura işlemi tamamlanmış olur. Her bir grup için aynı işlem basamakları tekrarlanır.

Bu araştırmada yukarıda belirtilen işlem adımları izlenerek kura yolu ile normal zeka düzeyi için deney 1 grubu için 9, deney 2 grubu için 12 ve kontrol grubu için 9 öğrenci seçilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü normal zeka düzeyindeki öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3: Normal Zeka Düzeyindeki Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	Deney 1 Grubu	Deney 2 Grubu	Kontrol Grubu	Toplam
	f	f	f	f
Kız	3	6	5	14
Erkek	6	6	4	16
Toplam	9	12	9	30

Tablo 3'de görüleceği üzere normal zeka düzeyinde deney 1 grubunda 3, deney 2 grubunda 6 ve kontrol grubunda 5 olmak üzere 14 kız öğrenci ile; deney 1 grubunda

6, deney 2 grubunda 6 ve kontrol grubunda 4 olmak üzere 16 erkek öğrenci ile çalışılmıştır.

Çalışmanın yürütüldüğü üstün zeka düzeyindeki öğrencilerin cinsiyet dağılımı Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4: Üstün Zeka Düzeyindeki Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı**

Cinsiyet	Deney 1 Grubu f	Deney 2 Grubu f	Kontrol Grubu f	Toplam f
Kız	5	7	5	17
Erkek	4	5	4	13
Toplam	9	12	9	30

Tablo 4’de görüleceği üzere üstün zeka düzeyinde deney 1 grubunda 5, deney 2 grubunda 7 ve kontrol grubunda 5 olmak üzere 17 kız öğrenci ile; deney 1 grubunda 4, deney 2 grubunda 5 ve kontrol grubunda 4 olmak üzere 13 erkek öğrenci ile çalışılmıştır.

Bütün olarak normal zeka düzeyinde 30, üstün zeka düzeyinde 30 öğrenci olmak üzere 60 öğrenci ile çalışılmıştır.

Deneyisel işlem öncesinde normal zeka düzeyindeki grupların kendi aralarında ve üstün zeka düzeyindeki grupların kendi aralarında yazma performansı açısından denkleğini sağlamak amacıyla çalışma grubunun tamamına Ek 2.3’te yer alan ‘Yazma Performansı Sınavı’ öntest olarak uygulanmıştır ve Ek 2.9’da yer alan ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ kullanılarak değerlendirilmiştir.

Normal ve üstün zeka düzeyinde öntest uygulaması ve değerlendirilmesi sonucunda deney 1, deney 2 ve kontrol grupları arasında denkleğin olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile belirlenmiştir. Normal zeka düzeyindeki grupların öntest puanlarına ilişkin ulaşılan değerler Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5: Normal Zeka Düzeyindeki Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Serbestlik Derecesi	p
Fikirler/içerik	Deney 1	9	13.56	0.63	2	0.72
	Deney 2	12	16.42			
	Kontrol	9	16.22			
Cümle akıcılığı	Deney 1	9	13.61	0.59	2	0.74
	Deney 2	12	16.25			
	Kontrol	9	16.39			
Düzenleme	Deney 1	9	14.33	0.24	2	0.88
	Deney 2	12	16.17			
	Kontrol	9	15.78			
Yazma kuralları	Deney 1	9	16.28	0.15	2	0.92
	Deney 2	12	15.54			
	Kontrol	9	14.67			
Yazma performansı	Deney 1	9	14.00	0.42	2	0.81
	Deney 2	12	16.50			
	Kontrol	9	15.67			

Tablo 5’de görüleceği üzere fikirler = içerik ( $\chi^2=.63$ ,  $p>.05$ ) cümle akıcılığı ( $\chi^2= .59$ ,  $p>.05$ ), düzenleme ( $\chi^2=.24$ ,  $p>.05$ ), yazma kuralları ( $\chi^2= .15$ ,  $p>.05$ ) boyutlarına ve yazma performansına ( $\chi^2= .42$ ,  $p >.05$ ) ait ön test puanlarında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması grupların yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Tablo 6’da ise üstün zeka düzeyindeki grupların öntest puanlarına ilişkin ulaşılan değerler verilmiştir.

**Tablo 6: Üstün Zeka Düzeyindeki Deney 1, Deney 2 ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Değerleri**

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Serbestlik Derecesi	p
Fikirler/içerik	Deney1	9	15.22	0.08	2	0.95
	Deney2	12	15.17			
	Kontrol	9	16.22			
Cümle akıcılığı	Deney 1	9	16.83	0.41	2	0.81
	Deney 2	12	15.50			
	Kontrol	9	14.17			
Düzenleme	Deney 1	9	15.22	0.84	2	0.65
	Deney 2	12	17.12			
	Kontrol	9	13.61			
Yazma kuralları	Deney 1	9	15.28	0.01	2	0.99
	Deney 2	12	15.50			
	Kontrol	9	15.72			
Yazma performansı	Deney 1	9	15.67	0.01	2	0.99
	Deney 2	12	15.25			
	Kontrol	9	15.67			

Tablo 6'da görüleceği üzere fikirler = içerik ( $\chi^2=.08$ ,  $p>.05$ ), cümle akıcılığı ( $\chi^2=.41$ ,  $p>.05$ ), düzenleme ( $\chi^2=.84$ ,  $p>.05$ ), yazma kuralları ( $\chi^2=.01$ ,  $p>.05$ ) boyutlarına ve yazma performansına ( $\chi^2=.01$ ,  $p>.05$ ) ait ön test puanlarında deney1, deney2 ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması grupların yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Ek olarak yine deneysel işlem öncesinde normal ve üstün zeka düzeyindeki deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin öntestle belirlenen yazma performanslarının cinsiyetlerine göre denk olup olmadığı Mann Whitney U testiyle sınanmıştır. Normal zeka düzeyindeki deney 1 grubunun cinsiyete göre öntest puanlarına ilişkin ulaşılan değerler Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7: Normal Zeka Düzeyindeki Deney 1 Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	3	6.67	20.00	4.00	0.19
	Erkek	6	4.17	25.00		
Düzenleme	Kız	3	6.00	18.00	6.00	0.43
	Erkek	6	4.50	27.00		
Cümle akıcılığı	Kız	3	7.83	23.50	0.50	0.02
	Erkek	6	3.58	21.50		
Yazma kuralları	Kız	3	7.00	21.00	3.00	0.11
	Erkek	6	4.00	24.00		
Yazma performansı	Kız	3	7.00	21.00	3.00	0.12
	Erkek	6	4.00	24.00		

Tablo 7’de görüleceği üzere cümle akıcılığı ( $U=0.50$ ,  $p<.05$ ) boyutuna ait sontest puanları arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark görülürken, fikirler = içerik ( $U= 4.00$ ,  $p>.05$ ), düzenleme ( $U= 6.00$ ,  $p>.05$ ), yazma kuralları ( $U=3.00$ ,  $p>.05$ ) boyutlarına ve yazma performansına ( $U=3.00$ ,  $p>.05$ ) ait sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması normal zeka düzeyindeki deney 1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Normal zeka düzeyindeki deney 2 grubunun cinsiyete göre öntest puanlarına ilişkin ulaşılan değerler Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8: Normal Zeka Düzeyindeki Deney 2 Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	6	7.83	47.00	10.00	0.20
	Erkek	6	5.17	31.00		
Düzenleme	Kız	6	8.50	51.00	6.00	0.05
	Erkek	6	4.50	27.00		
Cümle akıcılığı	Kız	6	7.17	43.00	14.00	0.51
	Erkek	6	5.83	35.00		
Yazma kuralları	Kız	6	7.25	43.50	13.50	0.46
	Erkek	6	5.75	34.50		
Yazma performansı	Kız	6	7.67	46.00	11.00	0.26
	Erkek	6	5.33	32.00		



Tablo 8’de görüleceği üzere fikirler = içerik (U= 10.00, p>.05), düzenleme (U= 6.00, p>.05), cümle akıcılığı (U=14.00, p>.05), yazma kuralları (U=13.50, p>.05) boyutlarına ve yazma performansına (U=11.00, p>.05), ait sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması normal zeka düzeyindeki deney 2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Normal zeka düzeyindeki kontrol grubunun cinsiyete göre öntest puanlarına ilişkin ulaşılan değerler Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9: Normal Zeka Düzeyindeki Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	5	6.20	31.00	4.00	0.13
	Erkek	4	3.50	14.00		
Düzenleme	Kız	5	5.90	29.50	5.50	0.24
	Erkek	4	3.88	15.50		
Cümle akıcılığı	Kız	5	5.70	28.50	6.50	0.38
	Erkek	4	4.12	16.50		
Yazma kuralları	Kız	5	6.20	31.00	4.00	0.14
	Erkek	4	3.50	14.00		
Yazma performansı	Kız	5	6.20	31.00	4.00	0.14
	Erkek	4	3.50	14.00		

Tablo 9’da görüleceği üzere fikirler = içerik (U= 4.00, p>.05), düzenleme (U= 5.50, p>.05), cümle akıcılığı (U=6.50, p>.05) ve yazma kuralları (U=4.00, p>.05) boyutlarına ve yazma performansına (U=4.00, p>.05) ait sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması normal zeka düzeyindeki kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Üstün zeka düzeyindeki deney 1 grubunun cinsiyete göre öntest puanlarına ilişkin ulaşılan değerler Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10: Üstün Zeka Düzeyindeki Deney 1 Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	5	4.30	21.50	6.50	0.38
	Erkek	4	5.88	23.50		
Düzenleme	Kız	5	4.30	21.50	6.50	0.38
	Erkek	4	5.88	23.50		
Cümle akıcılığı	Kız	5	4.00	20.00	5.00	0.22
	Erkek	4	6.25	25.00		
Yazma kuralları	Kız	5	4.00	20.00	5.00	0.21
	Erkek	4	6.25	25.00		
Yazma performansı	Kız	5	3.80	19.00	4.00	0.14
	Erkek	4	6.50	26.00		

Tablo 10’da görüleceği üzere fikirler = içerik (U= 6.50,  $p>.05$ ), düzenleme (U= 6.50,  $p>.05$ ), cümle akıcılığı (U=5.00,  $p>.05$ ) ve yazma kuralları (U=5.00,  $p>.05$ ) boyutlarına ve yazma performansına (U=4.00,  $p>.05$ ) ait sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması üstün zeka düzeyindeki deney 1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Üstün zeka düzeyindeki deney 2 grubunun cinsiyete göre öntest puanlarına ilişkin ulaşılan değerler Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: Üstün Zeka Düzeyindeki Deney 2 Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	7	6.43	28.00	17.00	0.93
	Erkek	5	6.60	17.00		
Düzenleme	Kız	7	6.86	28.50	15.00	0.67
	Erkek	5	6.00	16.50		
Cümle akıcılığı	Kız	7	5.93	26.50	13.50	0.51
	Erkek	5	7.30	18.50		
Yazma kuralları	Kız	7	7.86	23.00	8.00	0.11
	Erkek	5	4.60	22.00		
Yazma performansı	Kız	7	6.57	28.00	17.00	0.93
	Erkek	5	6.40	17.00		

Tablo 11’de görüleceği üzere fikirler = içerik (U= 17.00, p>.05), düzenleme (U= 15.00, p>.05), cümle akıcılığı (U=13.50, p>.05) ve yazma kuralları (U=8.00, p>.05) boyutlarına ve yazma performansına (U=17.00, p>.05) ait sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması üstün zeka düzeyindeki deney 2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Üstün zeka düzeyindeki kontrol grubunun cinsiyete göre öntest puanlarına ilişkin ulaşılan değerler Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12: Üstün Zeka Düzeyindeki Kontrol Grubunun Cinsiyete Göre Öntest Puanlarına İlişkin Mann Whitney U Testi Değerleri**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	5	5.30	26.50	8.50	0.71
	Erkek	4	4.62	18.50		
Düzenleme	Kız	5	6.10	30.50	4.50	0.13
	Erkek	4	3.62	14.50		
Cümle akıcılığı	Kız	5	5.70	28.50	6.50	0.38
	Erkek	4	4.12	16.50		
Yazma kuralları	Kız	5	5.70	28.50	6.50	0.38
	Erkek	4	4.12	16.50		
Yazma performansı	Kız	5	6.00	30.00	5.00	0.22
	Erkek	4	3.75	15.00		

Tablo 12’de görüleceği üzere fikirler = içerik (U= 8.50, p>.05), düzenleme (U= 4.50, p>.05), cümle akıcılığı (U=6.50, p>.05) ve yazma kuralları (U=6.50, p>.05) boyutlarına ve yazma performansına (U=5.00, p>.05) ait sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması üstün zeka düzeyindeki kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk olduğunu göstermektedir.

Ayrıca çalışma grubundaki normal ve üstün zeka düzeyindeki öğrenciler, 3.sınıftan itibaren Bilişim Teknolojileri dersini almaktadırlar. Bu durum öğrencilerin blog eğitimi yapmak üzere ihtiyaç duyulan davranışlarının denk olduğunu göstermektedir.

### 2.3. Materyallerin Hazırlanması

Bu başlık altında araştırma için geliştirilen yazma performansı sınavına, yazma performansı değerlendirme ölçeğine ve bireysel blog ortamında yazma öğretimi

tasarımı, işbirlikli blog ortamında yazma öğretimi tasarımı ile yüzyüze ortamda yazma öğretimi için hazırlanan materyallere ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **2.3.1. Yazma Performansı Sınavının Hazırlanması**

Ek 2.3'te yer alan 'Yazma performansı sınavı', öğrencilerin yazma performanslarını ölçmek amacıyla öntest ve sontest olarak uygulanmak üzere Seval Fer ve H. Gülhan Orhan Karsak tarafından hazırlanmıştır. Yönergenin hazırlanmasında öğrencilerin hangi türde yazmak istediklerini belirlemek üzere deneysel işlem öncesinde uygulanan, Ek 2.1'de yer alan 'Yazma türleri tercih formu'ndan ve 'Güzel Sanatlar' temasının hangi alt dallarında yazma performansı gösterileceğini belirlemek üzere Ek 2.2'de yer alan 'Güzel sanat dalları tercih formu'ndan elde edilen sonuçlardan yararlanılmıştır. Yazma performansı sınavında, 'Güzel Sanat' dallarını ve özelliklerini düşünerek, bu dallardan birini ya da tümünü kapsayacak biçimde hikaye türünde bir yazı yazınız." yönergesi açık uçlu olarak sunulmuştur. Sınav kağıtları, aşağıdaki başlık altında açıklandığı üzere, etkileşim olmaksızın üç sınıf öğretmeni tarafından Ek 2.9'da yer alan 'Yazma performansı değerlendirme ölçeği' kullanılarak değerlendirilmiştir.

### **2.3.2. Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeğinin Hazırlanması**

Öğrencilerin yazma performanslarını belirlemek amacıyla Ek 2.9'da yer alan 'Yazma performansı değerlendirme ölçeği', Seval Fer ve H. Gülhan Orhan Karsak tarafından geliştirilmiştir. 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndaki (1-5.sınıflar) araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen 5. sınıf yazma kazanımları alınarak; önce Lindy Crawford, Robert Helwig ve Gerald Tindal (2004) tarafından hazırlanan yazma ölçeğindeki dört yazma görevi ile ilişkilendirilmiş, sonra Seval Fer ve H. Gülhan Orhan Karsak tarafından belirlenen kazanımlar ilişkilendirildikleri yazma görevine ait ölçek maddeleri olarak yazılmışlardır. Ölçek fikirler/içerik (13 madde), düzenleme (3 madde); cümle akıcılığı (6 madde) ve yazma kuralları (3 madde) olmak üzere, genel yazma performansını ölçecek 25 maddeden oluşmuştur. Her madde çok iyi (4), iyi (3), orta (2), yetersiz (1) olmak üzere dördü olarak derecelendirilmiştir. Bu bağlamda ölçekten alınabilecek puanlar fikirler/içerik görevi için 52 ile 13 arasında, düzenleme görevi için 12 ile 3 arasında, cümle akıcılığı görevi için 24 ile 6 arasında, yazma kuralları görevi için 12 ile 3 arasında ve genel yazma performansı için 100 ile 25

arasında değişmektedir. Daha sonra Kağıthane Cumhuriyet İlköğretim Okulu'ndan üç Türkçe öğretmeni, Yasemin Karakaya Bilim Sanat Merkezi'nden bir Türkçe ve bir sınıf öğretmeni, Marmara Üniversitesi'nden iki öğretim görevlisi ve Yıldız Teknik Üniversitesi'nden bir öğretim görevlisi olmak üzere toplam sekiz alan uzmanının değerlendirmeleri sonucunda ölçekte değişiklik yapılmasına gerek görülmemiştir. Öğrencilerin yazma performansını değerlendirmek amacıyla, 5. sınıf öğretmeni üç değerlendirmeci tarafından uygulanan ölçek puanları arasındaki değerlendirme uyumu Pearson Korelasyon Analizi ile incelenmiştir. Turgut (1990, 65) değerlendirmecilerin uyumunu inceleme gerekliliğini değerlendiricilerin yazma ürününün niteliğine ilişkin ortak bir karara varamamalarıyla açıklar. Bu bağlamda değerlendirmenin güvenilirliğini yükseltmenin yolu bir ölçek kullanmak ve ölçeğin puanlanmasında değerlendirmeciler arası uyumun incelenmesidir. Değerlendirmeciler arası uyumun olması, ölçeğin puanlanma güvenilirliğini de artırır. Bu nedenlerle Tablo 13'de normal ve Tablo 14'de üstün zeka düzeyindeki öğrencilere verilmiş öntest puanları üzerinden değerlendirme uyumları sunulmuştur.

**Tablo 13: Normal Zekalı Öğrencilere Verilmiş Ön Test Puanları Üzerinden Değerlendirmecilerin Uyumları**

	En Yüksek Korelasyon (Pearson)	Öğretmen	En Düşük Korelasyon (Pearson)	Öğretmen	Ortalama Korelasyon (Pearson)
Fikirler/içerik	0.98	2-3	0.96	1-3	0.96
Cümle akıcılığı	0.96	2-3	0.76	1-3	0.84
Düzenleme	0.93	2-3	0.85	1-2	0.89
Yazma kuralları	0.95	2-3	0.81	1-3	0.87
Yazma performansı	0.98	2-3	0.94	1-2	0.96

Tablo 13'de görüleceği üzere fikirler-içerik bölümüne ait en yüksek korelasyon 2 ve 3 nolu değerlendirme aralarında ( $r=.98$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyon 1 ve 3 nolu değerlendirme aralarında ( $r=.96$ ,  $p<.05$ ) görülmüştür. Genel olarak tüm değerlendirme aralarında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon bulunmuştur. Cümle akıcılığı bölümüne ait en yüksek korelasyon 2 ve 3 nolu değerlendirme aralarında ( $r=.96$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyon 1 ve 3 nolu değerlendirme aralarında ( $r=.76$ ,  $p<.05$ ) görülmüştür. Genel olarak tüm değerlendirme aralarında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon

bulunmuştur. Düzenleme bölümüne ait en yüksek korelasyon 2 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.93$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyon 1 ve 2 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.85$ ,  $p<.05$ ) görülmüştür. Genel olarak tüm değerlendirilmeciler arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon bulunmuştur. Yazma kuralları bölümüne ait en yüksek korelasyon 2 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.95$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyon 1 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.81$ ,  $p<.05$ ) görülmüştür. Genel olarak tüm değerlendirilmeciler arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon bulunmuştur.

Genel olarak yazma performansına ait puanlar incelendiğinde en yüksek korelasyonun 2 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.98$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyonun 1 ve 2 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.94$ ,  $p<.05$ ) olduğu görülmüştür. Tüm değerlendirilmeciler arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon bulunmuştur.

**Tablo 14: Üstün Zekalı Öğrencilere Verilmiş Ön Test Puanları Üzerinden Değerlendirmecilerin Uyumları**

	En Yüksek Korelasyon (Pearson)	Öğretmen	En Düşük Korelasyon (Pearson)	Öğretmen	Ortalama Korelasyon (Pearson)
Fikirler/içerik	0.98	1-2	0.89	1-3 ve 2-3	0.92
Cümle akıcılığı	0.97	1-3	0.80	2-3	0.87
Düzenleme	0.98	1-2	0.94	2-3	0.96
Yazma kuralları	0.91	1-2 ve 1-3	0.86	2-3	0.89
Yazma performansı	0.97	1-2	0.93	2-3	0.95

Tablo 14’de görüldüğü gibi fikirler-içerik bölümüne ait en yüksek korelasyon 1 ve 2 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.98$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyon 1 ve 3 ile 2 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.89$ ,  $p<.05$ ) görülmüştür. Genel olarak tüm değerlendirilmeciler arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon bulunmuştur. Cümle akıcılığı bölümüne ait en yüksek korelasyon 1 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.97$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyon 2 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.80$ ,  $p<.05$ ) görülmüştür. Genel olarak tüm değerlendirilmeciler arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon bulunmuştur. Düzenleme bölümüne ait en yüksek korelasyon 1 ve 2 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.98$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyon 2 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.94$ ,  $p<.05$ ) görülmüştür. Genel olarak tüm

değerlendirmeciler arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon bulunmuştur. Yazma kuralları bölümüne ait en yüksek korelasyon 1 ve 2 ile 1 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.91$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyon 2 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.86$ ,  $p<.05$ ) görülmüştür. Genel olarak tüm değerlendirilmeciler arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon bulunmuştur.

Genel olarak yazma performansına ait puanlar incelendiğinde en yüksek korelasyonun 1 ve 2 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.97$ ,  $p<.05$ ), en düşük korelasyonun 2 ve 3 nolu değerlendirilmeciler arasında ( $r=.93$ ,  $p<.05$ ) olduğu görülmüştür. Tüm değerlendirilmeciler arasında yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı korelasyon bulunmuştur.

### **2.3.3. Karma Öğrenme Ortamında Bireysel Blogla Bütünleştirilmiş Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi**

Farklı araştırmacılar (Dick, Carey, Carey, 2001; Morrison, Ross, Kemp, 2004; Seels, Glasgow, 1998) tarafından geliştirilmiş olan öğretim tasarımı modelleri incelendiğinde, aşamalarının farklı süreç ve sıralamalarda olduğu görülmekle birlikte, modellerin temel olan ortak aşamalara da sahip olduğu görülür. Bu temel aşamalar analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olarak yer alır ve ADDIE modeline dayanır (Gustafson, Branch, 1997, 76; McGriff, 2000; Seels, Glasgow, 1998, 7). ADDIE modeli, adını aşamalarının (analysis, design, development, implementation, evaluation) ilk harflerinden alır.

Araştırmanın problemine uygun düşmesi, öğretim tasarımı alanında kabul görmüş aşamalara sahip olması nedeniyle bu çalışmada ADDIE modeli tercih edilmiştir. Bu bağlamda karma öğrenme ortamında bireysel blogla bütünleştirilmiş öğretim tasarımı, ADDIE modelinin beş aşaması dikkate alınarak geliştirilmiştir. Araştırmada deney 1 grubuna uygulanmak üzere geliştirilen, karma öğrenme ortamında bireysel blogla bütünleştirilmiş öğretim tasarımı temel ve alt aşamaları şöyle özetlenebilir: **(1) Analiz - Öğrenen Analizi:** Öğrenenlerin gerek öğretime başlamadan önce gerekse öğretim sırasında sahip olması gereken nitelikleri, ihtiyaçları, öğrenme tercihleri gibi bireysel farklılıklarının incelendiği aşamadır (Clayton, 2006, 436; Morrison, Ross, Kemp, 2001, 60). **Görevlerin ve Hedeflerin Belirlenmesi:** Öğrenen özellikleri ve hedeflenen performans dikkate alınarak genel hedefe ulaştıracak görev

adımlarının belirlenmesi, belirlenen görevlere göre hedeflerin oluşturulup öğrenenlere kazandırılacak becerilerin karşılaştırıldığı aşamadır (Gagne ve diğ., 2005, 145; Jonassen, Tessmer, Hannum, 1999, 6). (2) **Tasarım:** (2) **Tasarım:** Hedeflere, öğretim strateji ve yöntemlerine, öğretim materyallerine, öğrenme ortamına ve değerlendirme sürecine ilişkin kararların alındığı aşamadır. (3) **Geliştirme – Öğretim Strateji ve Yöntemlerinin Belirlenmesi:** Giriş etkinlikleri, sunum, rehberlik eşliğinde örnek etkinlik, öğrenci etkinlikleri, değerlendirme testi ve geri bildirim basamakları üzerine temellenen aşamadır (Seels, Glasgow, 1998, 287). **Öğretim Materyallerinin ve Öğrenme Ortamının Seçilmesi ve Hazırlanması:** Öğrenenlerin hedeflenen bilgi ve becerileri kısa zamanda kalıcı bir biçimde kazanmaları amacıyla önkoşul öğrenmelerin ve yönelimlerin dikkate alınarak (Ünal, Ada, 2000, 152) öğretim materyallerinin, öğrenme ortamının seçildiği ve hazırlandığı aşamadır. **Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi:** Öğrenenlerin hedeflerde tanımlananları sergileme becerilerini ortaya koyan araçların geliştirildiği aşamadır. (4) **Uygulama – Uygulamaya hazırlık planının yapılması:** Uygulamanın planlandığı, öğretmene ve öğrenene yeni öğretimin benimsetildiği, gerekli kontroller yapılarak materyallerin sağlandığı ve öğretim ortamının hazırlandığı aşamadır. **Planın uygulanması:** Geliştirilen öğretimin son haliyle öğrenme ortamında uygulanarak denendiği aşamadır (Fer, 2009, 268-269). (5) **Değerlendirme** – öğretim sürecinde ve sonucunda performans ölçütlerine uygun olarak öğrenenlerin performans ölçümlerinin yorumlandığı aşamadır.

Bu aşamalar doğrultusunda çalışmada gerçekleştirilen etkinlikler aşağıda sunulmuştur.

(1) **Analiz:** Bu aşamanın ilk adımı olan ‘Öğrenen Analizi’ kapsamında, 2005 MEB Türkçe Öğretim Programından yararlanılarak, öğrencilerin yazma çalışmaları belirlemek amacıyla tercih formlarının hazırlanması karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun tercihleri sonucunda yazma türü hikaye, dört güzel sanat dalı ise en çok tercih edilme sırasıyla tiyatro, resim, müzik ve heykel olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulama öncesindeki yazma performanslarını belirlemek amacıyla öntest olarak yazma sınavının yapılmasına karar verilmiştir. Analiz aşamasının ikinci adımı olan, ‘Görevlerin ve Hedeflerin Belirlenmesi’ kapsamında genel hedef, ardından, genel hedefe uygun yazma performansını ortaya koymak üzere öğrencilerden yapması beklenen yazma görevleri; fikirler/içerik, cümle akıcılığı,



düzenleme ve yazma kuralları olmak üzere dört boyutta belirlenmiştir. Belirlenen yazma görevlerinden yola çıkılarak 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan öğrencilerin ulaşmaları hedeflenen yazma kazanımlarının alınmasına karar verilmiştir.

(2) **Tasarım:** Tasarım aşaması, geliştirme aşaması ile birlikte ele alınarak, aşağıda, geliştirme başlığı altında açıklanmıştır.

(3) **Geliştirme:** Bu aşamanın ilk adımı olan 'Öğretim Stratejilerinin ve Yöntemlerinin Belirlenmesi-Hazırlık Etkinlikleri' kapsamında araştırmacı tarafından, uygulayıcı öğretmene tasarım planı ve uygulama hakkında; öğrencilere ise hikaye yazma özellikleri, aşamaları, kuralları, görevleri, öğrencilerin tercih ettikleri güzel sanat dalları; blogların özellikleri ve kullanımı ve kullanılacak formlarla ilgili powerpoint sunusu desteğiyle bilgi verilmesi kararlaştırılmıştır. Ek hazırlık etkinliği olarak bilgisayar okuryazarlığına ilişkin noktalama işaretlerinin ve büyük harf yazımının klavyede nasıl yapılacağını açıklayan öğretimin öğrencilere verilmesi kararlaştırılmıştır. 'Geliştirme' aşamasının ikinci adımı olan 'Yazma Görevlerinin Sunulması' kapsamında, yazma görevlerinin bireysel olarak her öğrencinin bireysel olarak okuma yönergesindeki temada görev almasına ve yazma etkinliklerinin bireysel bloglarda uygulanmasına karar verilmiştir. 'Geliştirme' aşamasının üçüncü adımı olan 'Yazma Etkinlikleri' kapsamında, öğrencilerin bireysel olarak okuma yönergesinde yer alan internet sitelerinden yararlanarak işlenen güzel sanat temasıyla ilgili bilgiler edinmesi ve temayla ilgili soruları cevaplandırması kararlaştırılmıştır. Ardından hikaye taslak formunu doldurmaları söz konusudur. Öğrencilerin plana bağlı kalarak, yazma aşamalarını dikkate alarak ve bireysel performans göstererek blog ortamında yazma çalışmasını tamamlamaları kararlaştırılmıştır. 'Geliştirme' aşamasının dördüncü adımı olan 'Geribildirim' kapsamında, öğretmenin yazma çalışmalarına rehberlik etmesi; öğrencilerin birbirlerine ve uygulayıcı öğretmenin öğrencilere, her hafta tüm grupların yazma çalışmalarına ilişkin değerlendirme formu ölçütlerine uyarak blog üzerinde yorumlar yazmalarına karar verilmiştir. Geliştirme aşamasının beşinci adımı olan 'Öğrenme Materyallerinin ve Ortamının Seçilmesi ve Hazırlanması' kapsamında, araştırmacılar tarafından web üzerinden 'Blogcu (<http://www.blogcu.com>)' adlı blog sunucusundan her bir öğrenci grubu için blog adresi alınmasına ve hazırlanmasına, hazırlık etkinlikleri için powerpoint sunularının, yazma etkinlikleri için okuma yönergeleri

ile hikaye taslak formunun ve öntest/sontestin hazırlanmasına karar verilmiştir. Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi: Öğretmen değerlendirmesi, grup öz değerlendirme ve grup akran değerlendirme aracının geliştirilmesine ve öğrencilerin değerlendirme araçlarını bireysel kullanmalarına karar verilmiştir.

**(4) Uygulama:** Bu aşamada, ‘Geliştirme’ aşamalarında planlanan ve kararlaştırılan tüm adımlar uygulanmıştır.

**(5) Değerlendirme:** Analiz aşamasının ikinci adımında açıklanan yazma görevleri ve kazanımları doğrultusunda hazırlanan Ek 2.9’da yer alan ‘Yazma performansı değerlendirme ölçeği’nin aynı maddelerle sadece adı değiştirilerek ‘Öz değerlendirme formu’, ‘Akran değerlendirme formu’ ve ‘Öğretmen değerlendirme formu’ olarak hazırlanmasına karar verilmiştir. Örneğin, ‘Yazma ölçeği’nin birinci maddesi olan “Ana fikre yer verme” maddesi yukarıda adı geçen üç formun da ilk maddesidir. Uygulama sonrasında her öğrenci, kendi yazma performansını ‘Öz değerlendirme formu’nu doldurarak değerlendirmişlerdir. Sonra uygulayıcı öğretmen tarafından rasgele seçilen öğrenciler eşleşerek ‘Akran değerlendirme formu’nu doldurarak birbirlerinin yazma çalışmasını değerlendirmişler, ardından değerlendirdikleri arkadaşlarının bloguna bireysel olarak yorum göndermişlerdir. Ayrıca isteyen öğrenciler ders sonrasında, diğer arkadaşlarının bloglarındaki çalışmalara yorumlar gönderebilmişlerdir. İkinci haftadan itibaren, öğrencilerin bloguna gönderilen yorumları okumaları ve varsa hatalarını incelemeleri beklenmiştir. Dört haftanın sonunda tüm öğrenciler bireysel olarak sonteste katılmışlardır.

#### **2.3.4. Karma Öğrenme Ortamında İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi**

Deney grubuna uygulanmak üzere geliştirilen karma öğrenme ortamında işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğretim tasarımı, ADDIE modeline dayanarak geliştirilmiştir. İlk adımlar, karma öğrenme ortamında bireysel blogla bütünleştirilmiş öğretim tasarımının analiz aşaması ile ‘geliştirme’ aşamasında öğretim stratejilerinin ve yöntemlerinin belirlenmesi kapsamında yer alan hazırlık etkinlikleri adımlarında uygulanan etkinliklerle aynıdır. Farklı olan etkinlikler ise aşağıda takip eden aşamalarda belirtilmiştir:

(2) **Tasarım:** Tasarım aşaması, geliştirme aşaması ile birlikte ele alınarak, aşağıda, geliştirme başlığı altında açıklanmıştır.

(3) **Geliştirme:** ‘Geliştirme’ aşamasının ikinci adımı olan ‘Yazma Görevlerinin Sunulması’ kapsamında, uygulayıcı öğretmen tarafından atanmış ve her biri dört öğrenciden oluşturulmuş olan toplam işbirlikli üç grup yer almıştır. Yazma etkinliklerinin işbirlikli gruplara ait bloglarda uygulanmasına ve işbirlikli gruplardaki her öğrencinin okuma yönergesindeki alt temalardan birinde görev almasına karar verilmiştir. ‘Geliştirme’ aşamasının üçüncü adımı olan ‘Yazma Etkinlikleri’ kapsamında, İşbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan ve öğrenen özelliklerinin belirlendiği ön hazırlık, materyallerin hazırlanması, grupların oluşturulması, konunun bölünmesi, işbirliği grupları ve uzman gruplarında çalışma, grup içi bilgi paylaşımı ve bireysel değerlendirme aşamalarından oluşan birleştirme II tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir. Birleştirme II tekniği, işbirlikli öğrenme yönteminin tekniklerinden biri olup; Chan’ın (2004, 93) belirttiği gibi öğrenen özelliklerinin belirlendiği ön hazırlık, materyallerin hazırlanması, grupların oluşturulması, konunun bölünmesi, işbirliği grupları ve uzmanlık gruplarında çalışma, grup içi bilgi paylaşımı ve bireysel değerlendirme aşamalarından oluşur. Bu teknik doğrultusunda deney 2 grubundaki öğrencilerden, bireysel olarak okuma yönergesinde yer alan internet sitelerinden yararlanarak işlenen güzel sanat alt temasıyla ilgili bilgiler edinmesi ve seçtiği alt temayla ilgili soruları cevaplandırması kararlaştırılmıştır. Daha sonra farklı grup üyelerinden oluşan uzman grubunda konuyu tartışmaları, ardından kendi grubuyla uzman grubunda tartışılanları paylaşmaları kararlaştırılmıştır. Tartışma sonrasında kendi grubuyla birlikte hikaye taslak formunu işbirlikli beyin fırtınası yoluyla doldurmaları söz konusudur. Öğrencilerin, plana bağlı kalarak, yazma aşamalarını dikkate alarak, grubuyla birlikte işbirlikli performans göstererek, blog ortamında yazma çalışmasını tamamlamaları kararlaştırılmıştır. ‘Geliştirme’ aşamasının dördüncü adımı olan ‘Geribildirim’ kapsamında, öğretmenin yazma çalışmalarına rehberlik etmesi; öğrencilerin birbirlerine ve uygulayıcı öğretmenin öğrencilere, her hafta tüm grupların yazma çalışmalarına ilişkin değerlendirme formu ölçütlerine uyarak blog üzerinde yorumlar yazmalarına karar verilmiştir. ‘Geliştirme’ aşamasının beşinci adımı olan ‘Öğrenme Materyallerinin ve Ortamının Seçilmesi ve Hazırlanması’ kapsamında, araştırmacılar tarafından web üzerinden ‘Blogcu (<http://www.blogcu.com>)’ adlı blog sunucusundan her bir öğrenci grubu için blog adresi alınmasına ve hazırlanmasına, hazırlık

etkinlikleri için powerpoint sunularının, yazma etkinlikleri için okuma yönergeleri ile hikaye taslak formunun ve öntest/sontestin hazırlanmasına karar verilmiştir. Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi: Öğretmen değerlendirmesi, grup öz değerlendirme ve grup akran değerlendirme aracının geliştirilmesine ve öğrencilerin değerlendirme araçlarını bireysel kullanmalarına karar verilmiştir.

**(4) Uygulama:** Bu aşamada, ‘Geliştirme’ aşamasında planlanan ve kararlaştırılan tüm adımlar uygulanmıştır.

**(5) Değerlendirme:** Analiz aşamasının ikinci adımında açıklanan yazma görevleri ve kazanımları doğrultusunda hazırlanan Ek 2.9’da yer alan ‘Yazma performansı değerlendirme ölçeği’nin aynı maddelerle sadece adı değiştirilerek ‘Grup öz değerlendirme formu’, ‘Akran grup değerlendirme formu’ ve ‘Öğretmen değerlendirme formu’ olarak hazırlanmasına karar verilmiştir. Örneğin, ‘Yazma performansı değerlendirme ölçeği’nin birinci maddesi olan “Ana fikre yer verme” maddesi yukarıda adı geçen üç formun da ilk maddesidir. Uygulama sonrasında her grup üyesi, grubunu ‘Grup öz değerlendirme formu’nu bireysel olarak doldurarak değerlendirmişlerdir. Sonra uygulayıcı öğretmen tarafından rasgele seçilen ikişer grup eşleşerek ‘Akran grup değerlendirme formu’nu doldurarak birbirlerinin yazma çalışmasını değerlendirmişler, ardından, değerlendirdikleri grubun bloguna bireysel olarak yorum göndermişlerdir. Ayrıca isteyen öğrenciler ders sonrasında, diğer grupların bloglarındaki çalışmalara yorumlar gönderebilmişlerdir. İkinci haftadan itibaren, öğrenciler grubunun bloguna gönderilen yorumları okumaları ve varsa hatalarını incelemeleri beklenmiştir. Dört haftanın sonunda tüm öğrenciler bireysel olarak sonteste katılmışlardır.

### **2.3.5. Yüzyüze Öğretim Tasarımının Geliştirilmesi**

Kontrol grubu için geliştirilen yüzyüze öğretim tasarımı, ADDIE modeline dayanarak geliştirilmiştir. İlk adımlar, karma öğrenme ortamında bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğretim tasarımlarının analiz aşaması ile ‘geliştirme’ aşamasında öğretim stratejilerinin ve yöntemlerinin belirlenmesi kapsamında yer alan hazırlık etkinlikleri adımlarında uygulanan etkinliklerle aynıdır. Farklı olan, bilgisayar okuryazarlığına, blog bilgisi ve kullanımına ilişkin etkinliklere yüzyüze öğretimde yer verilmemesidir. Bunun nedeni, yüzyüze öğretimin blogla bütünleştirilmemiş olmasıdır. Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş karma öğretim tasarımlarından farklı olan diğer etkinlikler aşağıda belirtilmiştir:

(2) **Tasarım:** Tasarım aşaması, geliştirme aşaması ile birlikte ele alınarak, aşağıda, geliştirme başlığı altında açıklanmıştır.

(3) **Geliştirme:** Kontrol grubunun uygulayıcı öğretmeninden kaynaklı aksaklıkları önlemek amacıyla Ek 4.3'te yer alan 'Yüzyüze yazma öğretimi yönergesi' hazırlanmıştır. İkinci adım olan 'Yazma Görevlerinin Sunulması' kapsamında yazma görevlerinin kağıt üzerinde gerçekleştirilmesine, üçüncü adım olan 'Yazma Etkinlikleri' kapsamında temayla ilgili bilgilerin Ek 2.10'da örneği yer alan 'Okuma kağıtları'ndan edinilmesine ve yazma çalışmasının yüzyüze ortamda kağıt üzerinde bireysel performansla tamamlanmasına, dördüncü adım olan 'Geribildirim' kapsamında yorumların Ek 7.7 ve Ek 7.8'de örneği yer alan 'Yorum kağıtları' üzerinde yazılmasına, beşinci adım olan 'Öğrenme Materyallerinin ve Ortamının Seçilmesi ve Hazırlanması' kapsamında temalara ilişkin bilgiler içeren Ek 2.10'da örneği yer alan 'Okuma kağıtları'nın hazırlanmasına karar verilmiştir.

(4) **Uygulama:** Bu aşamada, geliştirme aşamasında kararlaştırılan tüm adımlar uygulanmıştır.

(5) **Değerlendirme:** Hikayeleri değerlendirmek için geliştirme aşamasında belirtilen değerlendirme araçlarının hazırlanması kararlaştırılmıştır. Öğretmenin öğrencilerin yazma çalışmalarına ve öğrencilerin birbirlerinin yazma çalışmalarına kağıt üzerinde yorum yazmalarına karar verilmiştir. Yüzyüze öğretimin uygulayıcı öğretmen tarafından Ek 4.3'te yer alan 'Yüzyüze yazma öğretimi yönergesi'ne uygun olarak uygulanma durumunun kontrolü için Ek 3.3'te yer alan 'Yüzyüze yazma öğretimi gözlem formu' oluşturularak uygulanmıştır. Örneğin, yüzyüze öğretim gözlem formunun gözlemlenecek ilk adımı "Öğrencilerin bir önceki yazma etkinliğine yapılan yorumları okumaları sağlandı" maddesidir.

#### **2.4. Materyallerin Uygulanması**

Bu kısımda Ek 2.3'te yer alan 'Yazma performansı sınavı', Ek 2.9'da yer alan 'Yazma performansı değerlendirme ölçeği', Ek 1.1'de yer alan 'Karma öğrenme ortamında bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi tasarımı' ve Ek 1.2'de yer alan 'Karma öğrenme ortamında işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi tasarımı' ile Ek 1.3'te yer alan 'Yüzyüze öğretim tasarımı' için hazırlanan materyallerin uygulanmasına ilişkin açıklamalar sunulmuştur.

Uygulama, deney ve kontrol gruplarında eş zamanlı olarak; normal zekalı öğrencilerde 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Mayıs ayının 3.-4. haftası ile Haziran ayının 1.-2. haftalarında; üstün zekalı öğrencilerde ise Temmuz ayı süresince toplam 4 hafta olmak üzere, ilk hafta 4 ders saatlik hazırlık eğitiminin ardından, ilk haftadan başlayarak haftada üç ders saati süresince gerçekleştirilmiştir.

#### **2.4.1. Yazma Performansı Sınavının Uygulanması**

Ek 2.3'de yer alan 'Yazma performansı sınavı', deneysel işlem öncesinde ve sonrasında olmak üzere, normal ve üstün zeka düzeyindeki öğrencilerin yer aldığı deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarında 60 dakika süresince uygulanmıştır.

#### **2.4.2. Karma Öğrenme Ortamında Bireysel Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Tasarımının Uygulanması**

Karma öğrenme ortamında bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi tasarımı, Ek 1.1'de yer verilen aşamalar izlenerek uygulanmıştır.

İlk adım olarak öğrenen analizi kapsamında, öğrencilerin yazma çalışmalarını gerçekleştirecekleri yazma türünü belirlemek amacıyla 20 dakika süre ile Ek 2.1'de yer alan 'Yazma türleri tercih formu' ile her hafta yazma çalışmalarında farklı birini konu edinecekleri dört güzel sanat dalını belirlemek üzere 20 dakika süre ile Ek 2.2'de yer alan 'Güzel sanat dalları tercih formu' uygulanmıştır. Öğrencilerin çoğunluğunun tercihleri sonucunda yazma türü hikaye, dört güzel sanat dalı ise en çok tercih edilme sırasına göre tiyatro, resim, müzik, heykel olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin uygulamaya başlamadan önceki yazma performanslarını belirlemek amacıyla Ek 2.3'de yer verilen 'Yazma performansı sınavı' öntest olarak uygulanmıştır. Çalışma grubuna çalışmanın genel hedefi bildirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce kendisine araştırmacı tarafından bilgi verilmiş olan uygulayıcı öğretmen tarafından; bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayar sayısının öğrenci sayısına yeterliliği, bilgisayarların çalışma durumu ve internet erişimi kontrol edilmiştir.

Uygulamaya hazırlık amacıyla öğrenciler, 40 dakika süresince Ek 2.4'de yer alan 'Hikayemi nasıl yazmalıyım?' başlıklı powerpoint sunusu kullanılarak öğrenen analizi ile belirlenmiş olan hikaye yazma türünün özellikleri, yazma aşamaları, yazma kuralları ve yazma görevleri ile ilgili bilgilendirilmiştir. Bu aşamada öğrenciler, yazma planını yapmak üzere Ek 2.8'de yer alan 'Taslağım' formu, Ek

2.9'daki maddelere sahip olan 'Yazma performansımı değerlendiriyorum' ve 'Arkadaşımın yazma performansını değerlendiriyorum' formları ile ilgili bilgi edinmiştir. Ek 2.5'de yer alan 'Dört güzel sanat dalı' başlıklı powerpoint sunusu kullanılarak öğrencilerin tercih ettikleri güzel sanat dalları olan tiyatro, resim, müzik ve heykel dalları hakkında 40 dakika bilgi verilmiştir. Ardından 20 dakika süreyle Ek 2.6'da yer alan 'Blog nedir? Nasıl kullanılır?' başlıklı powerpoint sunusu ile blogların özellikleri, blogcu sunucusunun özellikleri ve kullanım bilgisi verilmiştir. Çalışma grubundaki öğrenciler, 3.sınıftan itibaren 'Bilişim' dersi almaları nedeniyle bilgisayar okuryazarlığı becerilerine sahip olmalarına rağmen 20 dakika süre ile blog eğitimine alınmışlardır. Bu eğitim sırasında yazma öğretiminde çok önemli bir yere sahip olan tüm noktalama işaretlerinin ve büyük harf yazımının klavyede nasıl gerçekleşeceğine yönelik, anımsatmak üzere eğitim verilmiştir. Eğitim sürecinde Ek 2.7'de yer alan 'Blog eğitimi formu' kullanılmış ve öğrencilere Ek 4.1'de yer alan 'Blog kullanım yönergesi' sunulmuştur.

Hazırlık etkinliklerinin ardından yazma etkinliklerine geçilmiştir. Dört hafta süresince, haftada üç saat olarak yürütülen yazma etkinliklerinde, her hafta etkinliğe başlamadan önce, güzel sanat dallarının yukarıda belirtilen sırası takip edilerek, öğrencilere o hafta ele alınan güzel sanat dalında Ek 4.2'de yer alan 'blog ortamları için okuma yönergeleri' dağıtılmıştır. Öğrenciler 1. ders saatinin 30 dakikası süresince okuma yönergesinde yer alan internet sitelerine girerek serbest okumalar yaparak, yönergede yer alan tüm soruları cevaplandırmışlardır. Kalan 10 dakika içerisinde ise hikayelerini planlamak amacıyla Ek 2.8'deki 'Taslağım' formunu doldurmuşlardır. Planlamanın ardından her öğrenci kendisine ait blog sayfası üzerinde hikayesini 60 dakika içerisinde yazma aşamalarını ve planlamasını dikkate alarak yazmıştır.

Hikayesini okuyarak Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Yazma performansımı değerlendiriyorum' formunu doldurarak özdeğerlendirme yapmıştır. Daha sonra öğretmeni tarafından rastgele kura ile tayin edilen en az bir arkadaşının bloguna girerek, arkadaşının hikayesini okumuş ve Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Arkadaşımın yazma performansını değerlendiriyorum' formunu doldurarak akran değerlendirme yapmıştır. Değerlendirme formundaki ölçütleri dikkate alarak en az bir arkadaşının hikayesine blog ortamında yorum yazarak yayınlamıştır. Değerlendirme çalışmalarını 20 dakika içerisinde gerçekleştirmiştir. Bir sonraki

haftaki çalışmaya kadar tüm öğrenciler istediği sayıdaki arkadaşının bloguna girerek, değerlendirme ölçütlerini dikkate alarak, arkadaşlarının hikayelerine yorumlar yapmışlardır.

Uygulayıcı öğretmen yazma çalışmalarına rehberlik etmiştir. Uygulama araştırmacı ve bir başka öğretmen olmak üzere iki gözlemci tarafından adım adım izlenerek, Ek 3.1'deki 'Bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi gözlem formu' doldurulmuştur. Uygulayıcı öğretmen her hafta, tüm öğrencilerin yazma çalışmalarına ilişkin olarak geri bildirimler vermek üzere, Ek 2.9'da yer alan 'Yazma performansı değerlendirme ölçeği'ni doldurarak öğrencilerin yazma performansını değerlendirmiş ve bu değerlendirmeyi dikkate alarak her öğrencinin bloguna yazma performansına ilişkin yorumlar göndermiştir. Yazma etkinliklerinin ikinci haftasından başlayarak öğrencilerin her hafta 1. dersin ilk 5 dakikasında blog sayfalarına girerek arkadaşlarının ve öğretmenin yorumunu tekrar okumaları sağlanmıştır.

Uygulamanın 2.haftasında 2.dersin sonlarında internet erişiminde yaşanan sorun nedeniyle yazma çalışması ve tek bir arkadaşına yorum yazma çalışması word ortamında gerçekleştirilmiştir. 2.derste yazılmaya başlanılan hikayeler kaydedilemediği için zaman kaybı olmuş, bu nedenle öğrencilere 30 dakika ek süre tanınmıştır. Çalışmalar uygulayıcı öğretmen tarafından belleğe kaydedilerek aynı gün içerisinde öğrencilerin blog sayfalarında yayınlanmıştır. Daha fazla sayıda yorum yazmada aksaklık yaşanmaması için yayınlanma saati ders bitiminden iki saat sonra olmak üzere öğrencilere bildirilmiştir.

#### **2.4.3. Karma Öğrenme Ortamında İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Öğretim Tasarımının Uygulanması**

Uygulama, 'Bireysel blogla bütünleştirilmiş öğretim tasarımının uygulanması' başlığı altında yer verilen öğrenen analizi ve hazırlık etkinlikleriyle başlamıştır. İşbirlikli öğrenci grupları heterojen olarak 4 öğrenciden oluşturulmuştur. Bireysel blogla bütünleştirilmiş öğretim tasarımının uygulanmasında blog eğitimi bireysel blog üzerinde gerçekleşirken, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğretim tasarımının uygulanması ise her öğrencinin grubuna ait olan blog üzerinde gerçekleşmiştir.

Uygulayıcı öğretmen, her öğrencinin o hafta ele alınan güzel sanatın Ek 4.2'deki 'Blog ortamları için okuma yönergeleri'nde yer alan alt dallarından birini rastgele



alması sağlanmıştır. Öğrenciler 1.dersin ilk 15 dakikası içerisinde okuma yönergesinde yer alan internet sitelerinden yararlanarak kendi konusu olan güzel sanat alt dalı ile ilgili bilgileri okumuş ve yönergedeki tüm soruları değil, sadece konuyla ilgili soruları cevaplandırmıştır. Daha sonra aynı konuyla ilgili bilgi edinmiş olan farklı grup üyelerinden oluşan uzman grubunda 10 dakika süresince konusunu tartışmış, 5 dakika süresince kendi grubu ile uzman grubunda tartışılanları paylaşmıştır. 1. dersin son 10 dakikasında ise, kendi grubuyla birlikte yazma çalışmalarını planlamaları amacıyla Ek 2.8'deki 'Taslağım' formunu işbirlikli beyin fırtınası yoluyla doldurmuştur. Öğrenciler, plana bağlı kalarak ve yazma aşamalarını dikkate alarak, grubuyla birlikte işbirlikli performans göstererek, yazma çalışmasını 60 dakika süre içerisinde blog ortamında tamamlamıştır.

Yazma çalışması sonrasında 20 dakika süreyle değerlendirme çalışmaları yapılmıştır. Her grup üyesi, grubuyla yazdığı hikayeyi bireysel olarak Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Grubumun yazma performansını değerlendiriyorum' formunu doldurmuştur. Daha sonra öğretmen tarafından rastgele kura yoluyla tayin edilen başka bir grubun hikayesini okuyarak Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Bir başka grubun yazma performansını değerlendiriyorum' başlıklı formu doldurur ve aynı grubun bloguna girerek, değerlendirme formundaki ölçütleri dikkate alarak blog ortamında yorum yazıp yayınlamıştır.

Uygulama süresince öğretmen yazma çalışmalarına rehberlik etmiştir. Uygulayıcı öğretmen, her hafta tüm grupların yazma çalışmalarına ilişkin geri bildirimler vermek üzere Ek 2.9'da yer alan 'Yazma performansını değerlendirme ölçeği'ni doldurarak grubun yazma performansını değerlendirmiştir ve her grubun bloguna yazma performansına ilişkin yorumlar göndermiştir. Uygulama, araştırmacı ve bir başka öğretmen olmak üzere iki gözlemci tarafından adım adım izlenmiştir. Gözlemciler tarafından Ek 3.2'de yer alan 'İşbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi gözlem formu' doldurulmuştur. Yazma etkinliklerinin ikinci haftasından başlayarak her hafta 1.dersin ilk 5 dakikasında her grubun kendi hikayesine yapılan öğrenci ve öğretmen yorumlarını tekrar okuması sağlanmıştır. Normal zeka düzeyindeki öğrencilerin ilk hafta 1.derste, okuma ve soruları cevaplama çalışmalarında ek süre talep etmeleri nedeniyle uygulayıcı öğretmen tarafından kendilerine, öğretim tasarımında belirlenen sürenin haricinde 15 dakika ek süre tanınmıştır. Bu ek süre, üstün zeka düzeyindeki öğrencilere de tanınmıştır.

#### 2.4.4. Yüzyüze Öğretim Tasarımının Uygulanması

Yüzyüze öğretim, Ek 4.3'de yer verilen 'Yüzyüze yazma öğretimi yönergesi'ne uygun olarak yürütülmüştür. Yüzyüze öğretimin uygulama süreci, yukarıda öğretim tasarımlarının uygulamasında anlatılan hazırlık etkinlikleri ile başlamıştır fakat blog eğitimine yer verilmemiştir. Öğrenciler 1.dersin ilk 30 dakikası süresince, içinde buldukları haftada ele alınan güzel sanat alt dalı ile ilgili Ek 2.10'da örneği verilen 'Yüzyüze ortam için okuma kağıtları' üzerinden bireysel okumalar yaparak konuyla ilgili bilgi edinmiştir ve Ek 9'daki okuma yönergesinde - internet sitelerine yer verilmemiş halde - yer alan tüm soruları cevaplandırmışlardır. Dersin son 10 dakikasında ise hikayesini planlamak amacıyla Ek 2.8'de yer alan 'Taslağım' formunu doldurmuşlardır. Hazırladığı taslağı ve yazma aşamalarını dikkate alarak 60 dakika süresince kağıt üzerinde hikayelerini bireysel olarak yazmışlardır.

20 dakika süre ayrılan değerlendirme çalışmalarının ilk aşaması olarak, Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Yazma performansımı değerlendiriyorum' formunu doldurarak kendi hikayesini değerlendirmiştir. Uygulayıcı öğretmeni tarafından rastgele kura yoluyla belirlenen bir arkadaşının hikayesini okuyarak Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Arkadaşımın yazma performansını değerlendiriyorum' formunu doldurarak arkadaşının hikayesini değerlendirmiştir. Hikayesini değerlendirdiği arkadaşı için Ek 7.7 ve Ek 7.8'de örneği verilen 'Yorum kağıdı'na yorumunu yazmış ve yorum yazdığı arkadaşına vermiştir. Değerlendirme süresi için ayrılan 20 dakika bitene kadar en az bir arkadaşının hikayesini değerlendirdikten sonra istediği sayıda arkadaşının hikayesini okuyup değerlendirme formu doldurmuş ve yorum yazıp kendilerine vermiştir. Yorum kağıtları öğrenciler tarafından okunduktan sonra haftaya tekrar verilmek üzere, kaybolmaması amacıyla uygulayıcı öğretmen tarafından toplanmıştır.

Çalışma süresince uygulayıcı öğretmen öğrencilere rehberlik etmiş ve her öğrencinin hikayesini değerlendirerek Ek 2.9'daki 'Yazma performansını değerlendirme ölçeği'ni doldurmuştur ve Ek 7.7 ve Ek 7.8'de örneği verilen 'Yorum kağıdı'na yorumunu yazmıştır. Uygulama, araştırmacı ve bir başka öğretmen olmak üzere iki gözlemci tarafından adım adım izlenmiştir. Gözlemciler tarafından Ek 3.3'de yer alan 'Yüzyüze yazma öğretimi gözlem formu' doldurulmuştur. İkinci haftadan itibaren ilk derste, önceki haftaki hikaye çalışmaları için yazılan öğrenci ve öğretmen

yorum kağıtları, adına yazılmış öğrencilere dağıtılmış ve 5 dakika süre tanınarak tekrar okumaları istenmiştir.

## 2.5. Verilerin Çözümlemesi

Bu aşamada gerçekleştirilen tüm istatistiksel analizler SPSS 16.0 istatistik programında gerçekleştirilmiştir. Çalışmada üstün ve normal zeka düzeyi iki farklı çalışma grubu olarak düşünülerek, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığı her iki düzey için de araştırılmıştır. Bu amaçla araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleriyle veri analiz teknikleri Tablo 15’de sunulmuştur.

**Tablo 15: Araştırmanın Bağımlı ve Bağımsız Değişkenleri ile Veri Analiz Teknikleri**

Hipotez	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Analiz
1. Hipotez	Yazma performansı	Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi  Yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi	Mann Whitney U
2. Hipotez	Yazma performansı	Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi  Yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi	Mann Whitney U
3. Hipotez	Yazma performansı	Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi  Yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi	Mann Whitney U
4. Hipotez	Yazma performansı	Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi  Yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi	Mann Whitney U

Tablo 15'in devamıdır.

Hipotez	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Analiz
5. Hipotez	Yazma performansı	Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi	Mann Whitney U
		Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi	
6. Hipotez	Yazma performansı	Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi	Mann Whitney U
		Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi	
7. Hipotez	a) Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma performansı	Cinsiyet	Mann Whitney U
	b) Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma performansı	Cinsiyet	Mann Whitney U
	c) Yüzyüze öğrenme ortamında yazma performansı	Cinsiyet	Mann Whitney U

Tablo 15'in devamıdır.

Hipotez	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Analiz
8. Hipotez	a) Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma performansı	Cinsiyet	Mann Whitney U
	b) Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma performansı	Cinsiyet	Mann Whitney U
	c) Yüzyüze öğrenme ortamında yazma performans	Cinsiyet	Mann Whitney U

Tablo 15'den anlaşılacağı üzere, araştırmanın bağımsız değişkenleri karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi, karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi ve yüzyüze ortamındaki yazma öğretimidir. Bağımsız değişkenlerin araştırmanın bağımlı değişkeni olan yazma performansı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla ve grup sayısının ikiden fazla olması ve her bir grupta az sayıda denek olması nedeniyle öncelikle Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis testi, ilişkisiz ikiden çok gruplararası deneysel çalışmalarda grupların bir değişkene ait puanları arasında gözlenen farkın anlamlılığını test etmede kullanılır (Büyüköztürk, 2006, 158-159). Araştırmada anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla ve grup sayısının iki olması ve her bir grupta az sayıda denek olması nedeniyle Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Ek olarak karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında ve yüzyüze öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin yazma performanslarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ve cinsiyet değişkeninin erkek ve kız olmak üzere iki grup oluşturması ve her bir öğrenme ortamındaki denek sayısının az olması nedeniyle yine Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Mann Whitney U testi, ilişkisiz iki gruptan elde edilen puanların birbirinden anlamlı biçimde farklılık gösterip göstermediğini test etmede kullanılır (Büyüköztürk, 2006, 155).

### **3. BULGULAR**

Bu bölümde araştırma sürecinde toplanan verilerin analizi sonunda ulaşılan bulgular hipotezlere göre düzenlenerek verilmiştir.

#### **3.1. Birinci Hipoteze İlişkin Bulgular**

Araştırmanın birinci hipotezi “Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir” şeklinde kurulmuştur.

Deneyel işlem öncesinde üstün zekalı deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarının yazma performansı giriş davranışları açısından birbirine denk oldukları bulunmuş ve bulgular Tablo 6’da verilmişti. Deneyel işlem sonrasında üstün zekalı deney1, deney2 ve kontrol gruplarının yazma performanslarını karşılaştırmak amacıyla, gruplara ‘Veri Toplama Araçları’ başlığı altında açıklanan ‘Yazma Performansı Sınavı’ sontest olarak uygulanmıştır. Sontest uygulaması sonucunda üstün zekalı deney1, deney2 ve kontrol gruplarının yazma performansları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile belirlenmiştir. Birinci hipoteze ilişkin analiz ve bulgulara geçmeden önce Kruskal Wallis Testine ilişkin sonuçlar Tablo 16’da sunulmuştur.

**Tablo 16: Üstün Zekalı Deney1, Deney2 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Serbestlik Derecesi	p
Fikirler-içerik	Deney1	9	22.67	13.48	2	0.00
	Deney2	12	16.12			
	Kontrol	9	7.50			
Cümle akıcılığı	Deney 1	9	23.17	9.91	2	0.00
	Deney 2	12	12.79			
	Kontrol	9	11.44			
Düzenleme	Deney 1	9	18.94	3.41	2	0.18
	Deney 2	12	15.92			
	Kontrol	9	11.50			
Yazma Kuralları	Deney 1	9	20.89	6.41	2	0.04
	Deney 2	12	15.21			
	Kontrol	9	10.50			
Yazma performansı	Deney 1	9	22.44	12.15	2	0.00
	Deney 2	12	15.92			
	Kontrol	9	8.00			

Tablo 16’da yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performansı ile yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performanslarıyla ilgili Kruskal Wallis testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $\chi^2=12.15$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler = içerik ( $\chi^2=13.48$ ,  $p<.05$ ), cümle akıcılığı ( $\chi^2=9.91$ ,  $p<.05$ ) ve yazma kuralları ( $\chi^2=6.41$ ,  $p<.05$ ) boyutlarına ait son test puanlarında, öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark varken, düzenleme ( $\chi^2=3.41$ ,  $p>.05$ ) boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

Yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda anlamlı bulunan farkların kaynağını belirlemek ve araştırmanın birinci hipotezi kapsamında üstün zekalı deney1 ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma performanslarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 17’de sunulmuştur.

**Tablo 17: Üstün Zekalı Deney1 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar	U	P
	Toplamı					
Fikirler-içerik	Deney 1	9	13.11	118.00		
	Kontrol	9	5.89	53.00	8.00	0.00
Cümle akıcılığı	Deney 1	9	13.11	118.00		
	Kontrol	9	5.89	53.00	8.00	0.00
Yazma Kuralları	Deney 1	9	12.67	114.00		
	Kontrol	9	6.33	57.00	12.00	0.01
Yazma performansı	Deney 1	9	13.11	118.00		
	Kontrol	9	5.89	53.00	8.00	0.00

Tablo 17’de yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performansı ile yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performanslarıyla ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $U=8.00$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler - içerik ( $U=8.00$ ,  $p<.05$ ), cümle akıcılığı ( $U=8.00$ ,  $p<.05$ ) ve yazma kuralları ( $U=12.00$ ,  $p<.05$ ) boyutuna ait sontest puanlarında, öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur.

### 3.2. İkinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi “Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören normal zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir” şeklinde kurulmuştur.

Deneyel işlem öncesinde normal zekalı deney 1, deney 2 ve kontrol gruplarının yazma performansı giriş davranışları açısından birbirine denk oldukları bulunmuş ve bulgular Tablo 5’de verilmişti. Deneyel işlem sonrasında normal zekalı deney1, deney2 ve kontrol gruplarının yazma performanslarını karşılaştırmak amacıyla, gruplara ‘Veri Toplama Araçları’ başlığı altında açıklanan ‘Yazma Performansı Sınavı’ sontest olarak uygulanmıştır. Sontest uygulaması sonucunda normal zekalı deney1, deney2 ve kontrol gruplarının yazma performansları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı Kruskal Wallis testi ile belirlenmiştir. İkinci hipoteze ilişkin



analiz ve bulgulara geçilmeden önce Kruskal Wallis testine ilişkin sonuçlar Tablo 18’de sunulmuştur.

**Tablo 18: Normal Zekalı Deney1, Deney2 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	$\chi^2$	Serbestlik Derecesi	p
Fikirler-içerik	Deney 1	9	22.50	10.31	2	0.00
	Deney 2	12	14.96			
	Kontrol	9	9.22			
Cümle akıcılığı	Deney 1	9	21.72	8.63	2	0.01
	Deney 2	12	15.29			
	Kontrol	9	9.56			
Düzenleme	Deney 1	9	21.11	10.03	2	0.00
	Deney 2	12	16.67			
	Kontrol	9	8.33			
Yazma Kuralları	Deney 1	9	20.83	5.93	2	0.05
	Deney 2	12	15.00			
	Kontrol	9	10.83			
Yazma performansı	Deney 1	9	23.11	11.45	2	0.00
	Deney 2	12	14.50			
	Kontrol	9	9.22			

Tablo 18’de yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performansı ile yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performanslarıyla ilgili Kruskal Wallis testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $\chi^2= 11.45$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik ( $\chi^2= 10.31$ ,  $p<.05$ ), cümle akıcılığı ( $\chi^2= 8.63$ ,  $p<.05$ ), düzenleme ( $\chi^2= 10.03$ ,  $p<.05$ ) boyutlarına ait son test puanlarında, öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark varken, yazma kuralları ( $\chi^2= 5.93$ ,  $p>.05$ ) boyutunda anlamlı bir fark yoktur.

Yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda anlamlı bulunan farkların kaynağını belirlemek ve normal zekalı deney1 ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma performanslarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

**Tablo 19: Normal Zekalı Deney1 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Deney 1	9	13.28	119.50	6.50	0.01
	Kontrol	9	5.72	51.50		
Cümle akıcılığı	Deney 1	9	12.78	115.00	11.00	0.01
	Kontrol	9	6.22	56.00		
Düzenleme	Deney 1	9	13.11	118.00	8.00	0.01
	Kontrol	9	5.89	53.00		
Yazma performansı	Deney 1	9	13.44	121.00	5.00	0.01
	Kontrol		5.56	50.00		

Tablo 19’da yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performansı ile yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performansları ile ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $U=5.00$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik ( $U=6.50$ ,  $p<.05$ ), cümle akıcılığı ( $U=11.00$ ,  $p<.05$ ) ve düzenleme ( $U=8.00$ ,  $p<.05$ ) boyutlarına ait sontest puanlarında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

### 3.3. Üçüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü hipotezi “Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir” şeklinde kurulmuştur.

Daha önce yukarıda sunulmuş olan birinci hipotez kapsamında üstün zekalı öğrencilere ilişkin yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda anlamlı bulunan farkların kaynağını belirlemek ve araştırmanın üçüncü hipotezine cevap vermek üzere üstün zekalı deney 2 ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma performanslarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 20’de sunulmuştur.

**Tablo 20: Üstün Zekalı Deney2 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Deney 2	12	14.29	171.50	14.50	0.00
	Kontrol	9	6.61	59.50		
Cümle akıcılığı	Deney 2	12	11.33	136.00	50.00	0.77
	Kontrol	9	10.56	95.00		
Yazma Kuralları	Deney 2	12	12.38	148.50	37.50	0.23
	Kontrol	9	9.17	82.50		
Yazma performansı	Deney 2	12	13.92	167.00	19.00	0.01
	Kontrol	9	7.11	64.00		

Tablo 20’de yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performansı ile yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performanslarıyla ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $U=19.00$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik ( $U=14.50$ ,  $p<.05$ ) boyutuna ait sontest puanlarında, öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark varken, cümle akıcılığı ( $U=50.00$ ,  $p>.05$ ) ve yazma kuralları ( $U=37.50$ ,  $p>.05$ ) boyutlarına ait sontest puanlarında, öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

### 3.4. Dördüncü Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü hipotezi “Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören normal zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir” şeklinde kurulmuştur.

Daha önce yukarıda sunulmuş olan ikinci hipotez kapsamında normal zekalı öğrencilere ilişkin yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda anlamlı bulunan farkların kaynağını belirlemek ve normal zekalı deney2 ve kontrol grubu öğrencilerinin yazma performanslarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

**Tablo 21: Normal Zekalı Deney2 ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Deney 2	12	12.88	154.50	31.50	0.11
	Kontrol	9	8.50	76.50		
Cümle akıcılığı	Deney 2	12	13.00	156.00	30.00	0.08
	Kontrol	9	8.33	75.00		
Düzenleme	Deney 2	12	13.67	164.00	22.00	0.02
	Kontrol	9	7.44	67.00		
Yazma performansı	Deney 2	12	12.75	153.00	33.00	0.13
	Kontrol	9	8.67	78.00		

Tablo 21’de yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performansı ile yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performanslarıyla ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U= 33.00,  $p>.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde düzenleme (U=22.00,  $p<.05$ ) boyutuna ait sontest puanlarında, öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark varken, fikirler-içerik (U=31.50,  $p>.05$ ) ve cümle akıcılığı (U=30.00,  $p>.05$ ) boyutlarına ait sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

### 3.5. Beşinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci hipotezi “Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.” şeklinde kurulmuştur.

Yukarıda sunulmuş olan birinci hipotez kapsamında üstün zekalı öğrencilere ilişkin yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda anlamlı bulunan farkların kaynağını belirlemek ve üstün zekalı deney1 ve deney2 grubu öğrencilerinin yazma performanslarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 22’de sunulmuştur.

**Tablo 22: Üstün Zekalı Deney1 ve Deney2 Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Deney 1	9	14.56	131.00	22.00	0.02
	Deney 2	12	8.33	100.00		
Cümle akıcılığı	Deney 1	9	15.06	135.50	17.50	0.00
	Deney 2	12	7.96	95.50		
Yazma Kuralları	Deney 1	9	13.22	119.00	34.00	0.14
	Deney 2	12	9.33	112.00		
Yazma performansı	Deney 1	9	14.33	129.00	24.00	0.03
	Deney 2	12	8.50	102.00		

Tablo 22’de yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performansı ile işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performanslarıyla ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $U=24.00$ ,  $p<.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik ( $U=22.00$ ,  $p<.05$ ), cümle akıcılığı ( $U=17.50$ ,  $p<.05$ ) boyutlarına ait sönest puanlarında, öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark varken, yazma kuralları ( $U=34.00$ ,  $p>.05$ ) boyutuna ait sönest puanlarında, öğrencilerin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

### 3.6. Altıncı Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı hipotezi “Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören normal zekalı öğrencilerin yazma performansı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında öğrenenlerden yüksektir.” şeklinde kurulmuştur.

Yukarıda sunulmuş olan ikinci hipotez kapsamında normal zekalı öğrencilere ilişkin yapılan Kruskal Wallis Testi sonucunda anlamlı bulunan farkların kaynağını belirlemek ve normal zekalı deney1 ve deney2 grubu öğrencilerinin yazma performanslarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 23’de sunulmuştur.

**Tablo 23: Normal Zekalı Deney1 ve Deney2 Grubu Öğrencilerinin Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Gruplar	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P	
Fikirler-içerik	Deney 1	9	14.22	128.00		
	Deney 2	12	8.58	103.00	25.00	0.03
Cümle akıcılığı	Deney 1	9	13.94	125.50		
	Deney 2	12	8.79	105.50	27.50	0.05
Düzenleme	Deney 1	9	13.00	117.00		
	Deney 2	12	9.50	114.00	36.00	0.19
Yazma performansı	Deney 1	9	14.67	132.00		
	Deney 2	12	8.25	99.00	21.00	0.01

Tablo 23’de yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performansı ile bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin yazma performansları ile ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=21.00, p<.05). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik (U=25.00, p<.05) boyutuna ait sonuç puanlarında, deney1 ve deney 2 grubu öğrencilerinin puanları arasında deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark varken, cümle akıcılığı (U=27.50, p>.05) ve düzenleme (U=30.00, p>.05) boyutlarında anlamlı bir fark yoktur.

### 3.7. Yedinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci hipotezi “Üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı cinsiyete göre,

- karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında,
  - karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında,
  - yüzyüze öğrenme ortamında
- anlamlı fark göstermektedir.” şeklinde kurulmuştur.

Deneysel işlem öncesinde üstün zekalı deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk oldukları bulunmuş ve cinsiyete göre yazma performansı karşılaştırmasına ilişkin değerler deney 1 grubu için Tablo 10’da verilmiştir. Yedinci hipotezin a şikkındaki hipotez kapsamında deneysel işlem sonrasında üstün zekalı deney 1 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma performanslarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 24’de sunulmuştur.

**Tablo 24: Üstün Zekalı Deney 1 Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	5	5.30	26.50	8.50	0.71
	Erkek	4	4.62	18.50		
Düzenleme	Kız	5	6.10	30.50	4.50	0.13
	Erkek	4	3.62	14.50		
Cümle akıcılığı	Kız	5	5.70	28.50	6.50	0.38
	Erkek	4	4.12	16.50		
Yazma Kuralları	Kız	5	5.70	28.50	6.50	0.38
	Erkek	4	4.12	16.50		
Yazma performansı	Kız	5	6.00	30.00	5.00	0.22
	Erkek	4	3.75	15.00		

Tablo 24’de yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören kız öğrencilerin yazma performansı ile erkek öğrencilerin yazma performansı ile ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $U= 5.00$ ,  $p>.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik ( $U= 8.50$ ,  $p>.05$ ), düzenleme ( $U= 4.50$ ,  $p>.05$ ), cümle akıcılığı ( $U=6.50$ ,  $p>.05$ ) ve yazma kuralları ( $U=6.50$ ,  $p>.05$ ) boyutlarına ait sonest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deneysel işlem öncesinde üstün zekalı deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk oldukları bulunmuş ve cinsiyete göre yazma performansı karşılaştırmasına ilişkin değerler deney 2 grubu için Tablo 11’de verilmiştir. Yedinci hipotezin b şikkındaki hipotez kapsamında deneysel işlem sonrasında üstün zekalı deney 2 grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma performanslarını karşılaştırmak için Mann

Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 25’de sunulmuştur.

**Tablo 25: Üstün Zekalı Deney 2 Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	7	6.43	45.00	17.00	0.93
	Erkek	5	6.60	33.00		
Düzenleme	Kız	7	6.86	48.00	15.00	0.67
	Erkek	5	6.00	30.00		
Cümle akıcılığı	Kız	7	5.93	41.50	13.50	0.51
	Erkek	5	7.30	36.50		
Yazma Kuralları	Kız	7	7.86	55.00	8.00	0.11
	Erkek	5	4.60	23.00		
Yazma performansı	Kız	7	6.57	46.00	17.00	0.93
	Erkek	5	6.40	32.00		

Tablo 25’de yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören kız öğrencilerin yazma performansı ile erkek öğrencilerin yazma performansı ile ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (U= 17.00, p>.05). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik (U= 17.00, p>.05), düzenleme (U= 15.00, p>.05), cümle akıcılığı (U=13.50, p>.05), yazma kuralları (U=8.00, p>.05) boyutlarına ait sonest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deneysel işlem öncesinde üstün zekalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirlerine denk oldukları bulunmuş ve cinsiyete göre yazma performansı karşılaştırmasına ilişkin değerler kontrol grubu için Tablo 12’de verilmiştir. Yedinci hipotezin c şikkındaki hipotez kapsamında deneysel işlem sonrasında üstün zekalı kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyete göre yazma performanslarını karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 26’da sunulmuştur.



**Tablo 26: Üstün Zekalı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	5	5.60	28.00	7.00	0.45
	Erkek	4	4.25	17.00		
Düzenleme	Kız	5	5.70	28.50	6.50	0.38
	Erkek	4	4.12	16.50		
Cümle akıcılığı	Kız	5	5.30	26.50	8.50	0.71
	Erkek	4	4.62	18.50		
Yazma Kuralları	Kız	5	4.60	23.00	8.00	0.62
	Erkek	4	5.50	22.00		
Yazma performansı	Kız	5	5.60	28.00	7.00	0.46
	Erkek	4	4.25	17.00		

Tablo 26’da yer alan, yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi gören kız öğrencilerin yazma performansı ile erkek öğrencilerin yazma performansı ile ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde (U= 7.00, p>.05), aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik (U= 7.00, p>.05), düzenleme (U= 6.50, p>.05), cümle akıcılığı (U=8.50, p>.05), yazma kuralları (U=8.00, p>.05) boyutlarına ait sönstest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

### 3.8. Sekizinci Hipoteze İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci hipotezi “Normal zekalı öğrencilerin yazma performansı cinsiyete göre,

- karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında,
- karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında,
- yüzyüze öğrenme ortamında

anlamlı fark göstermektedir.” şeklinde kurulmuştur.

Deneysel işlem öncesinde normal zekalı deney 1 grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirine denk oldukları bulunmuş ve cinsiyete göre yazma performansını karşılaştırmaya ilişkin değerler Tablo 7’de verilmiştir. Sekizinci hipotezin a şıkkındaki hipotez kapsamında

deneysel işlem sonrasında normal zekalı deney 1 grubu öğrencilerinin yazma performanslarını cinsiyete göre karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur.

**Tablo 27: Normal Zekalı Deney1 Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	3	6.00	18.00	6.00	0.43
	Erkek	6	4.50	27.00		
Düzenleme	Kız	3	6.33	19.00	5.00	0.29
	Erkek	6	4.33	26.00		
Cümle akıcılığı	Kız	3	4.00	12.00	6.00	0.43
	Erkek	6	5.50	33.00		
Yazma kuralları	Kız	3	3.33	10.00	4.00	0.19
	Erkek	6	5.83	35.00		
Yazma performansı	Kız	3	4.67	14.00	8.00	0.79
	Erkek	6	5.17	31.00		

Tablo 27’de yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören kız öğrencilerin yazma performansı ile erkek öğrencilerin yazma performansı ile ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $U= 8.00$ ,  $p>.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik ( $U= 6.00$ ,  $p>.05$ ), düzenleme ( $U= 5.00$ ,  $p>.05$ ), cümle akıcılığı ( $U=6.00$ ,  $p>.05$ ), yazma kuralları ( $U=4.00$ ,  $p>.05$ ) boyutlarına ait sonest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deneysel işlem öncesinde normal zekalı deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirine denk oldukları bulunmuş ve cinsiyete göre yazma performansını karşılaştırmaya ilişkin değerler Tablo 8’de verilmiştir. Sekizinci hipotezin b şikkında yer alan hipotez kapsamında deneysel işlem sonrasında normal zekalı deney 2 grubu öğrencilerinin yazma performanslarını cinsiyete göre karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 28’de sunulmuştur.

**Tablo 28: Normal Zekalı Deney2 Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	6	6.93	48.50	14.50	0.62
	Erkek	6	5.90	29.50		
Düzenleme	Kız	6	6.79	47.50	15.50	0.74
	Erkek	6	6.10	30.50		
Cümle akıcılığı	Kız	6	6.71	47.00	16.00	0.80
	Erkek	6	6.20	31.00		
Yazma Kuralları	Kız	6	7.50	52.50	10.50	0.22
	Erkek	6	5.10	25.50		
Yazma performansı	Kız	6	6.86	48.00	15.00	0.68
	Erkek	6	6.00	30.00		

Tablo 28’de yer alan, karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören kız öğrencilerin yazma performansı ile erkek öğrencilerin yazma performansı ile ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $U= 15.00$ ,  $p>.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik ( $U= 14.50$ ,  $p>.05$ ), düzenleme ( $U= 15.50$ ,  $p>.05$ ), cümle akıcılığı ( $U=16.00$ ,  $p>.05$ ) ve yazma kuralları ( $U=10.50$ ,  $p>.05$ ) boyutlarına ait son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deneysel işlem öncesinde normal zekalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre yazma performansı giriş davranışları açısından birbirine denk oldukları bulunmuş ve cinsiyete göre yazma performansını karşılaştırmaya ilişkin değerler Tablo 9’da verilmiştir. Sekizinci hipotezin c şikkında yer alan hipotez kapsamında deneysel işlem sonrasında normal zekalı kontrol grubu öğrencilerinin yazma performanslarını cinsiyete göre karşılaştırmak için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Karşılaştırmadan elde edilen bulgular Tablo 29’da sunulmuştur.

**Tablo 29: Normal Zekalı Kontrol Grubu Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Yazma Performanslarına İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	P
Fikirler-içerik	Kız	5	5.20	26.00	9.00	0.80
	Erkek	4	4.75	19.00		
Düzenleme	Kız	5	5.30	26.50	8.50	0.70
	Erkek	4	4.62	18.50		
Cümle akıcılığı	Kız	5	5.40	27.00	8.00	0.62
	Erkek	4	4.50	18.00		
Yazma Kuralları	Kız	5	6.20	31.00	4.00	0.13
	Erkek	4	3.50	14.00		
Yazma performansı	Kız	5	5.20	26.00	9.00	0.80
	Erkek	4	4.75	19.00		

Tablo 29’da yer alan, yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi gören kız öğrencilerin yazma performansı ile erkek öğrencilerin yazma performansı ile ilgili Mann Whitney U testi değerleri incelendiğinde aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $U=15.00$ ,  $p>.05$ ). Öğrencilerin yazma performanslarının alt becerilerine yönelik bulgular incelendiğinde yine fikirler-içerik ( $U= 14.50$ ,  $p>.05$ ), düzenleme ( $U= 15.50$ ,  $p>.05$ ), cümle akıcılığı ( $U=16.00$ ,  $p>.05$ ) ve yazma kuralları ( $U=10.50$ ,  $p>.05$ ) boyutlarına ait son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

#### **4. SONUÇ ve TARTIŞMA**

Bu bölümde araştırmanın hipotezleri kapsamında elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlara ve sonuçlara ilişkin tartışmalara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları ışığında öneriler sunulmuştur.

##### **4.1. Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bulgular “Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.” şeklinde kurulan birinci hipotezi desteklemiştir. Diğer bir deyişle karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimine kıyasla üstün zekalı öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, yazma kuralları görevlerinde ve genel olarak yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olduğu fakat düzenleme görevindeki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın fikirler-içerik görevine ilişkin bu bulgusunun nedeni, blog ortamının kağıtla yazmaya kıyasla üstünlerin hızlı düşünme özelliğine daha uygun bir ortam olmasıyla açıklanabilir. Zaten alanyazında üstünler için zihinlerinde hikayeleri hayal etmenin zor olmadığı fakat düşüncelerini kağıda dökmek gerektiğinde zorlandıkları, bu nedenle hızla akıllarına gelen düşüncelerini yazma anı geldiğinde kaybettikleri belirtilir (Macintyre, 2008). Bu bağlamda blog ortamının sunduğu hızlı yazma imkanı, bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin fikirlerinin bütünlüğünü sağlamış olabilir. Blogla yazma çalışmaları yapan farklı yazarlar (Franklin-Matkowski, 2007; Olander, 2007) da blog ortamının öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşmışlardır. Ek olarak blog ortamında hızlı yazma imkanı, öğrencilerin hayal ettikleri hikaye unsurlarına ayrıntılı yer vermelerini sağlamış olabilir. Farklı yazarların (Dixon ve diğ., 2005; Goldberg, Russel, Cook, 2003) bilgisayar teknolojilerinin kağıtla yazmaya kıyasla daha hızlı yazmayı sağladığına ve kağıtta yazarken fikirlerin unutulduğuna ilişkin

ulaştıkları sonuçlar da bu fikirleri destekler niteliktedir. Ayrıca bu yazarlar bilgisayarın değiştirme ve silme yoluyla düzeltme işlevinin yeni düşüncelerin kolaylıkla eklenmesini sağladığını bulgulamışlardır.

Araştırmanın cümle akıcılığı görevine ilişkin bu bulgusunun nedeni, blog ortamının etkileşim ve yayın özelliklerinin, gerek yazmada güçlük yaşayan gerekse üstün yazma becerisine sahip olan üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin yazma çalışmalarına olan ilgilerini ve motivasyonlarını artırması olabilir. McIntosh (2006) da üstünlerin performanslarını artırmanın odak noktasının motivasyonlarının sağlanması olduğunu belirterek bu fikri destekler. Siegle (2004) da üstünlerin çokluortamların özelliklerini kolayca anladıklarını belirterek, bu ortamların ilgilerini, motivasyonlarını ve anlamalarını artırdığını vurgular. Ek olarak basit teknolojilerin onlar için yetersiz kalabileceğinden söz eder. Bu bağlamda blogların arşivlerine zaman ve mekan sınırı olmaksızın erişim imkanı, öğrencilere yüzyüze ortama kıyasla kendilerinin ve arkadaşlarının hikayelerindeki cümle yapılarını, sebep-sonuç ilişkilerini, betimlemelerini, kelime ve söz varlığı kullanımını ve farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri daha fazla inceleme ve model alma imkanı sunmuş olabilir. Olthouse (2010) da doktora tezinde ulaştığı ileri düzeyde yazma becerisine sahip öğrencilerin diğer öğrencilere örnek oldukları sonucuyla bu fikri destekler. Ayrıca Nichols (2002) da üstünlerin yazma çalışmalarında kelimeleri sıralama ve sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin gelişimi için bilgisayar teknolojilerinin faydalı olabileceği düşüncesindedir. Zaten farklı yazarlar da (Dixon ve diğ., 2005; Franklin-Matkowski, 2007; Vincent, 2003) blog ortamının ve diğer bilgisayar teknolojilerinin cümle ve kelime akıcılığını artırdığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Araştırmanın yazma kuralları görevine ilişkin bu bulgusunun nedeni öğrencilerin sürekli takipteki akran okuyucu kitlelerinden ve öğretmenlerden olumsuz geribildirimler alma kaygısının, yazım ve noktalamaya ilişkin dikkatlerini artırması olabilir. Üstünlerin başkalarının duygularına ve beklentilerine karşı aşırı duyarlılık gösterebilme özelliği (Davis, 2006) de bu fikri destekler niteliktedir. Ek olarak alanyazında öğretmenin çevrimiçi ortamdaki yazılı geri bildiriminin, yüzyüze ortamdaki bildiriminden daha otokratik bir uyarı sağlayabildiği belirtilir (Buckley, 1997). Bu bağlamda bireysel blog ortamındaki öğrenciler, öğretmenlerinin yazma kurallarına ilişkin geribildirimlerini yüzyüze ortama kıyasla daha fazla dikkate almış olabilirler. Ayrıca blog ortamındaki sınırsız yorum imkanı, bu ortamdaki yazma

öğretimi gören öğrencileri yazım ve noktalama kurallarına uymak için teşvik etmiş olabilir. Chen ve diğ.'nin (2011) ulaştığı blogla yazma çalışmalarında akran değerlendirmenin öğrencileri, yazılarını yeniden düşünmek ve gözden geçirmek için teşvik ettiği sonucu da bu fikri destekler niteliktedir. Benzer olarak Jin ve Zhu (2010) da çevrimiçi ortamda akran geribildirimının öğrencilerin yazma performansını ve yazma çalışmalarını değerlendirme becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da çalışma grubunun akran etkisinin daha çok hissedilmeye başlandığı bir yaş düzeyinde olması öğrencilerin akran geribildiriminden yararlanmalarını sağlamış olabilir.

Araştırmanın düzenleme görevine ilişkin bu bulgusunun nedeni, bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamı ile yüzyüze öğrenme ortamında hikaye planlamaya ilişkin farklılık olmayışı başka bir deyişle her iki ortamın katılımcılarının da hikayelerini kağıt üzerinde planlamaları olabilir. Ayrıca her iki ortamdaki katılımcıların çoğunluğunun, yazılarını hikaye türünün anlatım biçimine uygun olarak yazma çabası göstermesi de diğer bir neden olabilir. Ek olarak öğrenciler başkaları tarafından hatalarının ifade edilmesine ilişkin tedirginlik yaşamış olabilirler. Jones (2006) da bu okuyucu korkusunu yaptığı durum çalışmasının sonucunda ulaştığı blogla yazma sınırlılıklarından biri olarak belirtir.

Öte yandan bu sonuç, farklı araştırmacılar tarafından (Chen ve diğ., 2011; Jones, 2006; Sun, 2010) blogla yazma çalışmalarında düzenleme görevine ilişkin ulaştıkları sonuçlarla çelişmektedir. Örneğin, Sun (2010) üniversite öğrencileriyle blog ortamında akademik yazma etkinlikleri yaptığı araştırmasının sonucunda öğrencilerin düzenleme görevinde yüksek performans gösterdiklerini belirtmiştir.

Yukarıda belirtilen nedenler, araştırma bulgularının ortaya koyduğu sonuca göre, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin genel olarak yazma performansında, yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretime kıyasla daha yüksek gelişme sağlanmasını açıklamaktadır.

#### **4.2. Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bulgular “Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören normal zekalı öğrencilerin yazma performansı

yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.” şeklinde kurulan ikinci hipotezi desteklemiştir. Diğer bir deyişle karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimine kıyasla normal zekalı öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme görevlerinde ve genel olarak yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olduğu fakat yazma kuralları görevindeki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın fikirler-içerik görevine ilişkin bu bulgusunun birinci nedeni, blog ortamının arşivde kaydedilen hikayeleri defalarca okuma imkanı bulan deney grubu öğrencilerine kontrol grubu öğrencilerine kıyasla, olumlu eleştiriler alan hikayeleri daha nitelikli inceleme imkanı sunması olabilir. Bu incelemeler arkadaşlarının hikayelerini fikirler-içerik bağlamında model almalarını sağlamış olabilir. Olthouse (2010) da doktora tezinde ulaştığı ileri düzeyde yazma becerisine sahip öğrencilerin diğer öğrencilere örnek oldukları sonucuyla bu fikri destekler. Ek olarak blogta pek çok arkadaşlarının hikayelerini inceleme imkanı bulmaları, öğrencilerin içerikte fikirlere nasıl yer verileceğine ilişkin ipuçları yakalamalarını kolaylaştırmış olabilir. Bu durum deney grubu öğrencilerinin birbirlerinin fikir gelişimine destek olmalarını sağlamış olabilir. Zaten alanyazında farklı araştırmacılar (Franklin-Matkowski, 2007; Miller, 2011; Olander, 2007) tarafından yapılan blogla yazma çalışmalarında da öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kendilerine ait özgürce tasarımını yapabildikleri bir blog sayfası olması, onları hikayelerinde daha özgün fikirlere yer vermeleri ve içerik yazımına daha çok özen göstermeleri için motive etmiş olabilir. Jones (2006) yetişkin öğrencilerle bireysel yazma çalışmaları yaptığı nitel çalışmasının, blog ortamında öğrencilere içeriğin sahibi olma üstünlüğünün sunulduğu sonucuyla bu fikri destekler. Du ve Wagner (2007) da blogların bireysel sorumluluğu güçlendiren bir doğası olduğundan ve öğrencilere sunduğu karşılaştırma imkanıyla onların kötü çalışmaların daha fazla farkında olmalarını sağladığından bahseder.

Araştırmanın fikirler-içerik görevine ilişkin bu bulgusunun ikinci nedeni, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin güzel yazma kaygısı, silgi kullanma gibi nedenlerle yazma sürecinde düşüncelerinin kesintiye uğraması başka bir deyişle düşünce hızlarının yavaşlaması olabilir. Bu bağlamda blog ortamının sunduğu hızlı yazma imkanı, deney grubu öğrencilerinin fikirlerinin bütünlüğünü sağlamış olabilir.



Goldberg, Russel ve Cook (2003) da yaptıkları meta-analiz çalışmasında kağıtta yazarken fikirlerin kayba uğradığını tespit etmişlerdir. Ayrıca bilgisayarda yazıyı değiştirme ve silme özelliğini kullanan öğrencilerin yazma çalışmalarında yeni düşünceleri kolaylıkla ekleyebildikleri sonucuna ulaşmışlardır. Benzer olarak bilgisayarda yazma çalışmaları yapan Dixon ve diğ. (2005) de öğrencilerin kağıtta yazmaya göre daha hızlı ve verimli yazdıklarını tespit etmişlerdir.

Araştırmanın cümle akıcılığı görevine ilişkin bu bulgusunun nedeni, blog ortamının geribildirim özelliğinin, yüzyüze ortam ve ders süresiyle sınırlı olmayan anlık iletişim ve etkileşim imkanı sunması olabilir. Bu okul ortamını eve taşıyan devamlı etkileşim sayesinde deney grubu öğrencileri, arkadaşlarının ve öğretmenin anlamlı-kurallı cümleler, sebep-sonuç ilişkileri kurma, betimlemeler yapma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadelere, anlama uygun kelimelere ve söz varlığına yer vermeye ilişkin yaptıkları yorumları dikkate almış olabilirler. Bu durum cümle akıcılığı performansının gelişimini sağlamış olabilir. Keys (1996) de yazma çalışmaları yaptığı bir araştırmasında ulaştığı, sosyal etkileşim ve bilişsel destek arasında yüksek ilişki bulunduğu sonucuyla bu fikri destekler. Zaten Franklin-Matkowski (2007) de lise öğrencileriyle blogla yazma çalışmaları yaptığı doktora tezinde öğrencilerin yazma becerilerindeki akıcılığın, ifade etme düzeylerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Dixon ve diğ. (2005) da bilgisayarda yazma çalışmalarında, öğrencilerin cümle ve kelime üretiminin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer olarak Vincent (2003) da çokluortamın dil ve ifade gücünü yaşayan bir öğrencinin kelime sayısını ve cümle akıcılığını artırdığını tespit etmiştir.

Araştırmanın düzenleme görevine ilişkin bu bulgusunun ilk nedeni, blog ortamının sürekli takipte olan bir okuyucu kitlesi sunması olabilir. Deney grubu öğrencilerinin böyle bir okuyucu kitlesine hitap ediyor olmaları, hikayelerinin düzenini tutarlı ve anlaşılır kılma çabalarını artırmış dolayısıyla düzenleme performanslarının gelişimini sağlamış olabilir. Doktora tezinde farklı bağlamların yazma performansına etkisini araştıran Olthouse (2010) da öğrencilerin yazma performanslarının bağlamdan etkilendikleri ve yazarken okuyucunun önemini farkında oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Jones (2006) da blogla yazma çalışmaları yaptığı doktora tezinde, blog ortamının okuyucu farkındalığını sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın düzenleme görevine ilişkin bu bulgusunun ikinci nedeni, deney grubu öğrencilerinin blog ortamında hikaye türüne uygun ve anlaşılır yazmaya ilişkin

sürekli geribildirimde bulunmaları olabilir. Sun (2010) da, 23 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği blogla yazma çalışmalarında, uzun süre blog kullanımına yer verilmesinin, özellikle düzenleme boyutunda performansı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç blog ortamının, öğrencilere yazma çalışmalarında düzenleme görevinde etkin bir ortam sunduğu fikrini destekler niteliktedir. Ayrıca blog ortamı, Jones'un (2006) üniversite öğrencileriyle blogla yazma çalışmaları uyguladığı doktora tezinin sonuçlarında belirttiği gibi, geribildirim için eleştirel çoklu bakış açısı sağlama üstünlüğü ile diğer ortamlardan ayrılır.

Araştırmanın yazma kuralları görevine ilişkin bu bulgusunun nedeni, öğrencilerin hem bireysel blogta hem de kağıtla yazarken yazma kurallarını uygulamaya ilişkin gerekli dikkati vermemeleri olabilir. Bu nedenle bireysel blog ortamı, yüzyüze ortama kıyasla yazma kuralları görevinde üstünlük sağlayamamış olabilir. Bu araştırmanın çalışma grubundaki öğrencilerin yaş düzeyine yakın olarak 12-13 yaşlarındaki öğrencilerle blog ve sosyal ağlarla yazma çalışmaları yapan Clark (2009) da bu yaş düzeyindeki öğrencilerin blog ortamında da büyük harf kullanımına dikkat etmediklerini, noktalama işaretlerini doğru kullanmaya ve kelimenin doğru yazımına özen göstermediklerini belirtir.

Yukarıda belirtilen nedenler, araştırma bulgularının ortaya koyduğu sonuca göre, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretiminin normal zekalı öğrencilerin genel olarak yazma performansında, yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimine kıyasla daha yüksek gelişme sağlamasını açıklamaktadır. Alanyazında sınırlı sayıda da olsa farklı araştırmacılar (Huffaker, 2005; Miller, 2011; Sun, 2010) tarafından yapılan bireysel blog ortamının yazma performansına etkisini araştıran araştırmalar da bu sonucu destekler niteliktedir.

### **4.3. Araştırmanın Üçüncü Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bulgular “Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.” şeklinde kurulan üçüncü hipotezi desteklemiştir. Diğer bir deyişle karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimine kıyasla üstün zekalı öğrencilerin fikirler-içerik

görevinde ve genel olarak yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olduğu fakat cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın fikirler-içerik görevine ilişkin bu bulgusunun nedeni, öğrencilerin uzman gruplarında fikirlerini paylaşmaları olabilir. Uzman gruplarındaki tartışmalar, öğrencilerin içerik hakkında ayrıntılı bilgiler edinmelerini sağlamış olabilir. Keys (1996) de işbirlikli yazma çalışmalarının öğrencilerin fikirlerini genellemede ve içeriğe ilişkin anlam oluşturmada olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca işbirlikli blog ortamının sunduğu hızlı yazma imkanı, kağıtla yazma çalışmalarının yapıldığı yüzyüze ortama kıyasla, öğrencilerin fikirlerinin bütünlüğünü sağlamış olabilir. Goldberg, Russel ve Cook (2003) da kağıtta yazarken fikirlerin kaybolduğunu ve bilgisayarda yeni düşüncelerin kolaylıkla eklenebildiğini tespit etmişlerdir. Bir diğer nedense, blog ortamının zaman ve mekan sınırı olmaksızın hikayeleri gözden geçirme imkanı sunması olabilir. Bu imkan karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blog ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin, yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla, içerikte fikirlere yer vermeye ilişkin daha çok ipucu yakalamalarını ve fikirleri daha nitelikli gözden geçirmelerini sağlamış olabilir.

Araştırmanın cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerine ilişkin bu bulgusunun nedeni, işbirlikli blog ortamındaki bazı grup üyelerinin blogla yazma aşamalarında belirtilen görevlere ilişkin yeterince sorumluluk almamaları olabilir. Başka bir deyişle bazı grup üyeleri lider özelliği göstererek diğer üyelere belirtilen görevlerde fırsat tanımamış olabilir. Bu bağlamda pasif kalan öğrenciler belirtilen görevlerde yeterince deneyim edinmemiş ve anlamlı düzeyde gelişim gösterememiş olabilirler. Ayrıca bu araştırmanın katılımcılarının yaş düzeyleri, yeterince sorumluluk alamamaları olasılığına ilişkin bir diğer neden olabilir. Zaten alanyazın incelendiğinde farklı araştırmacılar (Blankenship, 2007; Miller, 2011; Sun, 2010) tarafından yapılan işbirlikli blogla yazma çalışmalarında katılımcıların genellikle lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerden oluştuğu görülür.

Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi, yüzyüze öğrenme ortamındaki yazma öğretimine kıyasla cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerinde daha yüksek gelişme sağlayamamasına rağmen fikirler-içerik görevinde daha yüksek gelişme sağladığı görülmüştür. Bu nedenle

yukarıda belirtilen fikirler-içerik görevine ilişkin nedenler üstün zekalı öğrencilerin işbirlikli blog ortamındaki genel olarak yazma performansında, yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla gelişmenin anlamlı olmasını açıklar.

#### **4.4. Araştırmanın Dördüncü Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bulgular “Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören normal zekalı öğrencilerin yazma performansı yüzyüze öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.” şeklinde kurulan dördüncü hipotezi desteklememiştir. Diğer bir deyişle karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimine kıyasla normal zekalı öğrencilerin düzenleme görevindeki gelişmenin anlamlı olduğu fakat fikirler-içerik, cümle akıcılığı ve yazma kuralları görevlerinde ve genel olarak yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın düzenleme görevine ilişkin bu bulgusunun nedeni, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamındaki öğrencilerin işbirlikli çalışarak fikir paylaşımında bulunup ortak kararlar almalarının, planlamayı sağlaması ve metnin düzenini anlaşılır ve tutarlı kılması olabilir. Ayrıca bu öğrencilerin blog ortamında hikaye türüne uygun yazmaya ilişkin sürekli geribildirimde bulunmaları, düzenleme becerilerini olumlu yönde etkilemiş olabilir. Sun (2010) da, 23 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirdiği blogla yazma çalışmalarında, uzun süre blog kullanımına yer verilmesinin, özellikle düzenleme boyutunda performansı artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç blog ortamının, öğrencilere yazma çalışmalarında düşüncelerinin dizilimi ve düşünceler arası bağlantılar kurmada daha etkili bir ortam sunduğu fikrini destekleyebilir.

Araştırmanın fikirler-içerik, cümle akıcılığı ve yazma kuralları görevlerine ilişkin bu bulgusunun nedenlerinden ilki, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin yaş düzeyleri gereği, blog ortamında yeterince sorumluluk alamamaları olabilir. Zaten, blogla yazma performansının gelişimini inceleyen araştırmalarda, katılımcıların genellikle lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerden (Blankenship, 2007; Franklin-Matkowski, 2007; Miller, 2011; Sun, 2010) olması, bu düşüncüyü anlamlı kılmaktadır. Ek olarak, Chen ve diğ. (2011) de alanyazında ilkokul öğrencilerinin blogla yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yeterince araştırma olmadığını belirtir. Benzer biçimde

Goldberg, Russel ve Cook (2003), 1992-2002 yılları arasında bilgisayarla yazma araştırmalarını inceledikleri meta analiz çalışmasında; okul düzeyi ile bilgisayarın yazmaya etki düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu, etki düzeyinin ilkokul öğrencileri ile karşılaştırıldığında ortaokul ve lise ğrencilerinde daha fazla olduğunu belirtirler. Bu durum yaş arttıka karma öğrenme ortamında blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin yazma performansında daha etkili olabileceğini düşündürebilir. Dolayısıyla, bu çalışmanın katılımcıları yaşlarının kk olması nedeniyle, niversite öğrencileri kadar blog ortamında işbirlikli öğrenmeye yönelik yeterince sorumluluk alamamış olabilirler.

Ulaşılan bu bulgunun ikinci nedeni, öğrencilerin yazma çalışmalarını işbirlikli yürütmelerindeki olası aksaklıklardan kaynaklanmış olduğu düşünülebilir. Örneğin, yazma çalışmalarını grupla planlarken grup ğrencilerinin ortak bir karara varmalarını ve ğretmen tarafından kendilerine tanınan sınırlı süreyi verimli kullanmalarını güçleştirmiş olabilir.

Öte yandan, bu çalışmanın bulgularına zıt biçimde, alanyazında işbirlikli öğrenmenin performansa ya da akademik başarıya etkisinin araştırıldığı çalışmaların (Barrett, 2005; Chung-Schickler, 1998; Eilks, 2005; Sancı, 2011) Fen ğretiminde uygulandığı ve işbirlikli öğrenmenin akademik başarıyı arttırdığı sonucuna ulaşıldığı görülür. Bu durum, Türkçe ğretiminde işbirlikli öğrenmenin yazma çalışmalarının yapısına uygun olmadığı olasılığını akla getirmektedir.

Ulaşılan bu bulgunun nedenlerinden ncs, deney grubu öğrencileri yazma etkinliklerini hem kağıtla yüzyüze hem de blog ortamı olmak üzere karma ortamda uygularken, sonteste yalnızca kağıt üzerinde bireysel olarak katılmalarının, performanslarını olumsuz etkilemiş olması olabilir. Kontrol grubu ğrencilerinin ise sonteste katılımları yazma etkinliklerindeki gibi kağıt üzerinde olmuştur. Dolayısıyla işbirlikli çalışan deney grubu ğrencilerinin performans düzeyleri, bireysel olarak çalışan kontrol grubuna göre anlamlı olarak farklılaşmamış olabilir.

Ulaşılan bu bulgunun dördüncü nedeni, kontrol grubunda kağıt üzerinde devamlı olmayıp sadece ders sonrasında da olsa geribildirime yer verilmesi olabilir. Jones'un (2006) niversite öğrencileri ile blogla yazma çalışmaları uyguladığı araştırmasının bulgularında belirttiği gibi blog ortamı, geri bildirim için eleştirel çoklu bakış açısı sağlama üstünlüğü ile diğer ortamlardan farklılaşmaktadır. Dolayısıyla kontrol

grubunda geribildirime sınırlı da olsa yer verilmesi, blog ortamının bu üstünlüğünün etkisini azaltmış olabilir. Zaten bu araştırmanın kontrol grubunda olduğu gibi, sadece kağıtla yüzyüze ortamda belli bir stratejinin izlendiği bireysel yazma çalışmalarında (Bui, Schumaker, Deshler, 2006; Graham, Harris, Mason 2005; Graham, Perrin, 2006; Malecki, Jewell, 2003) yazma performansının arttığı görülmüştür.

Ulaşılan bu bulgunun beşinci nedeni, dünyada ve ülkemizdeki öğretmenlerin gerçekleştirdikleri yazma çalışmalarında genellikle bilgisayar teknolojisinden yararlanmamaları ve dolayısıyla deney 2 grubundaki öğrencilerin blog ortamında ilk defa çalışma yapıyor olmaları olabilir. Bu durum, deney 2 grubundaki öğrencilerin blog ortamındaki yetkinliklerini dolayısıyla yazma performanslarını olumsuz etkilemiş olabilir. Yazma çalışmalarına ilişkin bir dizi araştırma gerçekleştirmiş olan Graham, Harris, MacArthur ve Fink-Chorzempa (2003) da bir araştırmasında öğretmenlerin, yazma etkinliklerinde nelere, ne kadar yer verdiğini taramıştır. Şaşırtıcı olarak, öğrencilerin yazmak için bilgisayar ortamını çok sık kullanmadıklarını görmüştür. Öğretmenlerin yarıdan fazlası, sınıflarında bilgisayarlar olmasına rağmen, bu kullanımın ayda bir kere ya da daha az sıklıkta gerçekleştiğini ifade etmişlerdir.

Yukarıda belirtilen nedenler karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal zekalı öğrencilerin genel olarak yazma performansında, yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretime kıyasla gelişmenin anlamlı olmamasını açıklar. Clark'ın (2009) 12-13 yaşlarındaki öğrencilerle blog ve sosyal ağlarla yazma çalışmaları uyguladığı araştırmasının sonuçlarında; gençlerin artık bileşik yapıda cümleler kuramadıklarına, geniş bir kelime dağarcığına sahip olmadıklarına ve yazılarında farklı kelimeler kullanmadıklarına, büyük harf kullanımına dikkat etmediklerine, noktalama işaretlerini doğru kullanmaya ve kelimenin doğru yazımına özen göstermediklerine ilişkin ifadeleri de bu araştırmada ulaşılan bulguyu destekler niteliktedir.

Öte yandan bu araştırmanın bulgularına zıt olarak işbirlikli blog ortamının yazma performansına etkisine yönelik olumlu görüşlerin belirtildiği araştırmalar da vardır. Örneğin, Huffaker (2005), ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin tek bir blog üzerinde liseli öğrencilerle işbirlikli çalışarak haberler yazıp yayınladıkları ve yorumlar yaptıkları araştırmasında, ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin

daha ileri düzeyde yazma becerisi edindiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Franklin-Matkowski (2007), 9. sınıf öğrencilerinin, blog kullanımının, öğrencilerin yazma becerilerindeki akıcılığını ve ifade etme düzeylerini geliştirdiğini, ayrıca yazma konusunda kendilerine güvenlerini arttırdığını belirlemiştir. Ek olarak, öğrenciler öğretmenden çok az destek alarak blog yorumlarını uygun ve yararlı bir biçimde sürdürebildiklerini; işbirliğine değer verdiklerini ve blog kullanımının sosyalliği geliştirdiğini hissettiklerini belirtmişlerdir. Chretien, Goldman ve Faselis (2008) de, öğrencilerin, blog ortamında yayınladıkları yazılarının birbirleri ve öğretmenleri tarafından okunarak yansıtılma yazılmasının, sağlık okullarındaki öğrencilerin yansıtıcı yazma becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde Jimoyiannis ve Angelaina (2012), blog ortamında işbirlikli öğrenme ve bilgiyi sosyal yapılandırma çalışmalarının, ortaokul öğrencilerinin düşüncelerinin etkileşimini ve anlamı yapılandırma düzeylerini artırarak başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada benzer bulgulara ulaşamamış olması öğrencilerin daha önce blogla bütünleştirilmiş işbirlikli benzer bir çalışma yapmamış olmalarına ve bu nedenin getirebileceği grup içi uyuma ve zaman yönetimine ilişkin olası sorunlara bağlanabilir.

#### **4.5. Araştırmanın Beşinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bulgular “Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.” şeklinde kurulan beşinci hipotezi desteklemiştir. Diğer bir deyişle karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimine kıyasla üstün zekalı öğrencilerin fikirler-içerik ve cümle akıcılığı görevlerindeki ve genel olarak yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olduğu fakat düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın fikirler-içerik görevine ilişkin bu bulgusunun nedeni, bazı grup üyelerinin fikir özgürlüğünü engellemesi olabilir. Bu fikre dayanarak karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blog ortamındaki öğrencilerin, bireysel blog ortamındakilere kıyasla grupta yazma aşamalarında fikirlerinin benimsenmemesi motivasyonlarını kırmış olabilir. Bu durumda fikir bütünlüğünü ve içeriği

zenginleştirme becerileri bireysel blog ortamındakiler kadar gelişmemiş olabilir. Zaten bireysel blog ortamında yazma çalışmaları yapan farklı yazarların (Franklin-Matkowski, 2007; Jones, 2006) öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştiğine ve içeriğin sahibi olabildiklerine ilişkin tespitleri de fikirler-içerik performansının gelişiminde işbirlikli blog ortamının tersine bireysel blog ortamının etkisini destekler.

Araştırmanın cümle akıcılığı görevine ilişkin bu bulgusunun nedeni, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blog ortamında yazma öğretimi gören öğrencilerin, işbirlikli blog ortamındakilere kıyasla okuyucu kitlesini daha çok önemsemeleri olabilir. Bu bağlamda Housand ve Housand (2012) da üstün zekalı öğrencilerin okuyucular için ürettiklerinde süreçle daha çok bütünleştiklerini ve nitelikli bir ürün ortaya koymak için daha çok çaba harcadıklarını belirterek bu fikri destekler. Ayrıca tek kişiye ait bireysel blog ortamındaki öğrencilerin özgürce tasarımını yapabildikleri bir blogun sahibi olmaları, bir gruba ait işbirlikli blog ortamındakilere kıyasla, okuyucu yorumlarını daha çok dikkate almalarını sağlamış olabilir.

Araştırmanın fikirler-içerik ve cümle akıcılığı görevlerine ilişkin bulgularının nedenleri bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamının, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına kıyasla yazma çalışmalarının yapısına daha uygun olma olasılığını akla getirmektedir. Zaten blogla yazma çalışmaları incelendiğinde (Blankenship, 2007; Kelly, Safford, 2009; Miller, 2011) çalışmaların genellikle işbirlikli yerine bireysel öğrenme ortamlarında gerçekleştirildiği ve yazma performansının gelişiminde etkili oldukları görülür.

Araştırmanın düzenleme görevine ilişkin bulgusunun nedeni, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamındaki yazma öğretimlerinde hikaye planlamaya ilişkin farklılık olmayışı olabilir. Ek olarak her üç ortamdaki katılımcıların çoğunluğunun, yazılarını hikaye türünün anlatım biçimine uygun olarak yazma çabası göstermesi olabilir.

Araştırmanın yazma kuralları görevine ilişkin bulgusunun nedeni, katılımcıların çevrimiçi ortamda ilk defa çalışma yapıyor olmaları ve henüz 5.sınıf düzeyinde olmaları olabilir. Bu nedenle yazma kurallarına uymaya ilişkin gerekli dikkati ve önemi gösterememeleri olabilir. Bu sonuç Clark'ın (2009) ortaokul düzeyindeki



öğrencilerle blog ve sosyal ağlarla yazma çalışmaları yaptığı araştırmasının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Clark gençlerin blog ortamında yazarken büyük harf kullanımına dikkat etmediklerini, noktalama işaretlerini doğru kullanmaya ve kelimenin doğru yazımına özen göstermediklerini belirtir. Ek olarak Shaunessy (2003) de üstün zekalı öğretmenlerin teknoloji kullanımına ilişkin görüşlerini incelediği doktora tezinde 6. sınıf öğretmenlerinin 2., 3., 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine kıyasla öğrencilerinin çevrimiçi araçlardan biri olan e-maile ilişkin tutumlarını daha yüksek biçimde belirttiklerini ifade eder.

Bu nedenle yukarıda belirtilen fikirler-içerik ve cümle akıcılığı görevlerine ilişkin nedenler, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin üstün zekalı öğrencilerin genel olarak yazma performansında, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimine kıyasla gelişmenin anlamlı olmasını açıklar.

#### **4.6. Araştırmanın Altıncı Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bulgular “Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi gören normal zekalı öğrencilerin yazma performansı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında görenlerden yüksektir.” şeklinde kurulan altıncı hipotezi desteklememiştir. Diğer bir deyişle karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimine kıyasla normal zekalı öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki ve genel olarak yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimine kıyasla normal zekalı öğrencilerin fikirler-içerik görevindeki ve genel olarak yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İşbirlikli blog ortamındaki yazma öğretimiyle bireysel blog ortamındakine kıyasla normal zekalı öğrencilerin fikirler-içerik görevindeki gelişmenin anlamlı olmaması ve bireysel blog ortamında yazma öğretimiyle, işbirlikli blog ortamındaki yazma öğretimine kıyasla öğrencilerin fikirler-içerik görevindeki gelişmelerinin anlamlı olmasının nedeni, blog ortamında işbirlikli çalışan bazı öğrencilerin grup içinde

fikirlerinin diğer arkadaşlarınca benimsenmemesi olabilir. Bu nedene bağlı olarak öğrenciler bireysel blog ortamındaki öğrencilere kıyasla yazılarında nitelikli düşünememiş ve kendi fikirlerine özgürce yer verememiş olabilir. Ayrıca bu sınırlılık yazının giriş, gelişme ve sonucunda paragraf içi ve paragraflar arası fikir bütünlüğünü sağlama becerilerinin gelişmesini engellemiş olabilir. Franklin-Matkowski'nin (2007) ve Olander'ın (2007) lise öğrencileriyle bireysel blog ortamında yaptıkları yazma çalışmalarında öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştiğine ilişkin tespitleri de fikirler-içerik performansının geliştirilmesinde işbirlikli blog ortamının tersine bireysel blog ortamının etkisini destekler. Jones (2006) da yetişkin öğrencilerle bireysel yazma çalışmaları yaptığı nitel çalışmasında, blog ortamında öğrencilere içeriğin sahibi olma üstünlüğünün sunulduğu sonucuna ulaşmıştır.

İşbirlikli blog ortamındaki yazma öğretimiyle bireysel blog ortamındakine kıyasla normal zekalı öğrencilerin cümle akıcılığı, düzenleme, yazma kuralları görevlerindeki ve genel olarak yazma performansındaki gelişmelerinin anlamlı olmamasının nedenlerinden ilki, öğrencilerin yazma çalışmalarını işbirlikli yürütmelerindeki olası aksaklıklar olabilir. Örneğin, yazma çalışmalarını grupla planlarken ortak bir karara varamamaları ve öğretmen tarafından kendilerine tanınan sınırlı süreyi verimli kullanamayışları, belirtilen görevlerdeki gelişimlerini güçleştirmiş olabilir.

Bu durum, Türkçe öğretiminde işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarının yazma çalışmalarının yapısına uygun olmadığı olasılığını akla getirir.

İşbirlikli blogla yazma öğretiminin cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerinde, bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimine üstünlük sağlayamamasının ve bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamının, yukarıda belirtilen üç görevdeki performansın geliştirilmesinde işbirlikli blog ortamına üstünlük sağlayamamasının bir diğer nedeni yaş düzeyi olabilir. Başka bir deyişle, ilköğretim 5.sınıf öğrencileri, yaş düzeyleri gereği blog ortamında işbirlikli öğrenmeye yönelik yeterince sorumluluk alamamış olabilirler. Zaten blogla yazma performansının gelişimini inceleyen araştırmalarda, katılımcıların genellikle lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerden (Blankenship, 2007; Franklin-Matkowski, 2007; Miller, 2011; Sun, 2010) olması, bu düşüncüyü anlamlı kılmaktadır. Ek olarak Chen ve diğ. (2011) de alanyazında ilköğrencilerinin blogla yazma becerilerini

geliştirmeye yönelik yeterince araştırma olmadığını belirtir. Benzer biçimde Goldberg, Russel ve Cook (2003), 1992-2002 yılları arasında bilgisayarla yazma araştırmalarını inceledikleri meta-analiz çalışmasında; okul düzeyi ile bilgisayarın yazmaya etki düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğunu, etki düzeyinin ilkökul öğrencileri ile karşılaştırıldığında ortaokul ve lise öğrencilerinde daha fazla olduğunu belirtirler. Bu durum yaş arttıkça karma öğretim tasarımına dayalı yazma öğretiminin, blog ortamındaki yazma performansına ilişkin yukarıda belirtilen üç görevde daha etkili olabileceğini düşündürebilir.

Ek olarak her iki ortamın yukarıda belirtilen üç görevdeki performansın geliştirilmesinde anlamlı etki oluşturamaması, Clark'ın (2009) ortaokul düzeyindeki öğrencilerle blog ve sosyal ağlarla yazma çalışmaları yaptığı araştırmasının sonuçları ile paralellik göstermektedir. Clark gençlerin blog ortamında yazarken bileşik yapıda cümleler kuramadıklarını, geniş bir kelime dağarcığına sahip olmadıklarını ve yazılarında farklı kelimeler kullanmadıklarını, büyük harf kullanımına dikkat etmediklerini, noktalama işaretlerini doğru kullanmaya ve kelimenin doğru yazımına özen göstermediklerini belirtir.

Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına kıyasla genel olarak yazma performansında gelişmenin anlamlı olduğu görülmüştür. Bu anlamlılığın nedeni bireysel öğrenmenin, işbirlikli öğrenmeye göre yazma çalışmalarının yapısına daha uygun olması olabilir. Zaten blogla yazma çalışmaları (Blankenship, 2007; Chen ve diğ., 2011; Huffaker, 2005; Miller, 2011; Sun, 2010) incelendiğinde, çalışmaların genellikle işbirlikli yerine bireysel öğrenme ile gerçekleştirildiği görülür. Belirtilen çalışmalarda bireysel blog ortamının, bu çalışmanın fikirler-içerik görevindeki performansın ve genel olarak yazma performansının geliştirilmesine ilişkin sonuçlarına paralel olarak, yazma performansının geliştirilmesinde anlamlı olduğuna ulaşılmıştır.

Öte yandan belirtilen çalışmaların ve bu araştırmanın sonuçlarına zıt olarak işbirlikli blog ortamının yazma performansına etkisine yönelik olumlu görüşlerin ifade edildiği araştırmalar (Chretien, Goldman, Faselis, 2008; Huffaker, 2005; Jimoyiannis, Angelaina, 2012) da vardır. Örneğin, Huffaker (2005), ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerin tek bir blog üzerinde liseli öğrencilerle işbirlikli çalışarak haberler yazıp yayınladıkları ve yorumlar yaptıkları araştırmasında, ilkökul

ve ortaokul öğrencilerinin daha ileri düzeyde yazma becerisi edindiği sonucuna ulaşmıştır.

#### **4.7. Araştırmanın Yedinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bulgular “Üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı cinsiyete göre, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında anlamlı fark göstermektedir.” şeklinde kurulan yedinci hipotezin a şıkkındaki hipotezi desteklememiştir. Diğer bir deyişle karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında bulunan üstün zekalı erkek ve kız öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki ve genel olarak yazma performanslarının birbirine üstünlük sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yine “Üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı cinsiyete göre, karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında anlamlı fark göstermektedir.” şeklinde kurulan yedinci hipotezin b şıkkındaki hipotezi desteklememiştir. Diğer bir deyişle karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında bulunan üstün zekalı erkek ve kız öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki ve genel olarak yazma performanslarının birbirine üstünlük sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ek olarak “Üstün zekalı öğrencilerin yazma performansı cinsiyete göre, yüzyüze öğrenme ortamında anlamlı fark göstermektedir.” şeklinde kurulan yedinci hipotezin c şıkkındaki hipotezi desteklememiştir. Diğer bir deyişle yüzyüze öğrenme ortamında bulunan üstün zekalı erkek ve kız öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki ve genel olarak yazma performanslarının birbirine üstünlük sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın yedinci hipotezinde ulaşılan sonuçların bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına ilişkin nedeni, farklı araştırmacıların belirttiği gibi (Dixon ve diğ., 2005; Grabill, Grabill, 2000) üstün zekalı ve üstün yetenekli kız öğrencilerin bilgisayar teknolojilerine, erkek öğrencilerinse yazma görevlerine olan ilgilerinin düşük olmasıyla açıklanabilir. Bu nedenle blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarında cinsiyetlerden biri, diğerine kıyasla daha anlamlı düzeyde gelişme

gösterememiş olabilir. Bu sonucu Dixon ve diğ. (2005) araştırmalarının kelime işlemciye ilişkin boyutunda ulaştıkları cinsiyetin üştün zekalı ve üştün yetenekli öğrencilerin yazma performansında etkisi görülmediği sonucuyla destekler. Araştırmanın dördüncü hipotezi kapsamında üştün zekalı ve üştün yetenekli öğrencilere ilişkin ulaşılan sonucun diğer nedeni öğrencilerin yaş düzeyleri olabilir. Bu çalışmadakine benzer biçimde bir ilkokulda 5.sınıf düzeyindeki üştün zekalı ve üştün yetenekli öğrencilerle teknolojiyle bütünleştirilmiş etkinlikler yapmış olan Holland (2004) araştırmasının sonucunda, bilgisayar teknolojileriyle bütünleştirilmiş etkinliklere katılan tüm öğrencilerin, katılmayanlara kıyasla bilgisayar teknolojilerine ilişkin olumlu tutumlarda ve görüşlerde bulunduğunu belirtir. Ek olarak odak grup görüşmesi sonucunda kızların, bilgisayar teknolojileri kullanımında erkeklerle eşit yeteneğe sahip olduklarını ifade ettiklerini, erkeklerinse bilgisayar teknolojilerinin kızların sahip olduğundan daha çok yetenek gerektirdiğini düşündüklerini belirtmiştir. Buna rağmen yaptığı tutum anketi sonucunda kız ve erkeklerin teknolojiye olan ilgilerinin farklılaşmadığına ulaşmıştır. Bu bağlamda McLester (1998) da ilköğretimin ilk yıllarında üştün zekalı ve üştün yetenekli öğrencilerin bilgisayar teknolojilerindeki performanslarının cinsiyete farklılaşmadığını belirtir. Ek olarak sınıf düzeyi arttıka, bu farklılığın da arttığını ifade eder. Zaten alanyazında farklı araştırmacıların bu farklılığa ilişkin sonuçlara ulaştıkları görüldü. Örneğin, üştün zekalı ve üştün yetenekli öğrencilerle çevrimiçi yazma çalışması yapan Grabill ve Grabill (2000) erkeklerin kıızlardan daha etkin oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca kız öğrencilerle yaptıkları görüşme sonucunda, kıızların erkekler kadar teknoloji deneyimi olmayışının onları çevrimiçi dergi yazma çalışmasında çekimser kıldığını belirtmişlerdir. Benzer olarak Dixon ve diğ. (2005) üştün zekalı ve üştün yetenekli erkek öğrencilerin kelime işlemcide kağıtla yazmaya kıyasla kelime sayılarında anlamlı düzeyde gelişme olduğu, daha hızlı ve verimli yazdıklarını tespit etmişlerdir. Zaten McLester (1998) da üştün zekalı ve üştün yetenekli erkeklerin, yine bu düzeydeki kıızlara kıyasla bilgisayar teknolojileriyle bütünleştirilmiş ortamlarda öz güvenlerinin daha yüksek olduğunu ve sınıf içi ya da sınıf dışı ortamlarda kıızlara kıyasla teknolojiyle ilişkilendirilmiş görevlerde daha çok rol aldıklarını ifade eder. Nugeni (2001) de üştün zekalı ve üştün yetenekli kıızların, erkeklere kıyasla bilgisayar teknolojileriyle bütünleştirilmiş ortamlara ilgilerinin ve bu ortamlardaki perforamanslarının daha düşük olduğunu vurgular. Bu bağlamda

belirtilen düşünceler ve sonuçlar bu araştırmanın dördüncü hipotezi kapsamında üstün zeka ve üstün yetenekli öğrencilere ilişkin ulaşılan sonuçlarıyla çelişmektedir.

Araştırmanın yedinci hipotezinin yüzyüze ortamdaki üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilere ilişkin bulgusu ise Coleman ve Cross'un (2001, 37) üstün zekalı ve üstün yetenekli kızların, bu düzeydeki erkeklere kıyasla yüzyüze ortamda daha nitelikli dil becerileri gösterebildikleri düşüncesine zıttır. Ayrıca ulaşılan bu bulgu, Dixon ve diğ.'nin (2005) araştırmasının üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilerin kağıtla yazma çalışmaları yaptıkları boyutunda ulaştığı kızların erkeklere kıyasla cümle sayılarının daha yüksek olduğu bulgusuyla çelişmektedir. Ek olarak Kerr ve Cohn'un (2001, 115) üstün erkeklerin kağıt üzerinde düşündükleri kadar hızlı yazamadıkları düşüncesi de bu araştırmanın yedinci hipotezi kapsamında ulaşılan yüzyüze ortamdaki üstün zekalı ve üstün yetenekli öğrencilere ilişkin bulgunun tersinedir.

#### **4.8. Araştırmanın Sekizinci Hipotezine İlişkin Sonuç ve Tartışma**

Bulgular “Normal zekalı öğrencilerin yazma performansı cinsiyete göre, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında anlamlı fark göstermektedir.” şeklinde kurulan sekizinci hipotezin a şıkkındaki hipotezi desteklememiştir. Diğer bir deyişle karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında bulunan normal zekalı erkek ve kız öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki ve genel olarak yazma performanslarının birbirine üstünlük sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yine “Normal zekalı öğrencilerin yazma performansı cinsiyete göre, karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında anlamlı fark göstermektedir.” şeklinde kurulan sekizinci hipotezin b şıkkındaki hipotezi desteklememiştir. Diğer bir deyişle karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında bulunan normal zekalı erkek ve kız öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki ve genel olarak yazma performanslarının birbirine üstünlük sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ek olarak “Normal zekalı öğrencilerin yazma performansı cinsiyete göre, yüzyüze öğrenme ortamında anlamlı fark göstermektedir.” şeklinde kurulan sekizinci

hipotezin c şikkındaki hipotezi desteklememiştir. Diğer bir deyişle yüzyüze öğrenme ortamında bulunan normal zekalı erkek ve kız öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki ve genel olarak yazma performanslarının birbirine üstünlük sağlamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sekizinci hipotezinde ulaşılan sonucun bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına ilişkin nedeni, geçmişte bilgisayar teknolojilerine erkekler kadar ilgi göstermeyen kız öğrencilerin (Aschauer, 1999; Becker, Maunsaiyat, 2002; Boser, Palmer, Daugherty, 1998), günümüzde kullanılan sosyal ağlar sayesinde bu ilgilerinin artışı olabilir. Bu düşüncüyü Holland (2004) 10-11 yaşlarındaki öğrencilerle yaptığı araştırmasının normal zekalı öğrencilere ilişkin boyutunda ulaştığı kız ve erkek öğrencilerin bilgisayar teknolojilerine ilgilerinin farklılaşmadığı sonucuyla destekler. Zaten alanyazında sınırlı sayıda da olsa yapılan bazı araştırmalarda, bu araştırmada sekizinci hipotez kapsamında normal zekalı öğrencilere ilişkin ulaşılan sonuçlara paralel sonuçlar görülmüştür. Örneğin, Hawisher ve Fortune (1989) hem bilgisayar teknolojilerinden biri olan kelime işlemciyle hem de kağıtla etkinlikler yaptıkları araştırmada kız ve erkek öğrencilerin yazma performanslarının farklılaşmadığını tespit etmişlerdir. Alanyazında genellikle Hawisher ve Fortune'ın ulaştığı bu sonuca ve bu araştırmada sekizinci hipotezden hareketle bireysel ve blog ortamında normal zekalı öğrencilere ilişkin ulaşılan sonucun tersine sonuçlar vurgulanır. Bu bağlamda farklı araştırmacılar (Aydın, 2007; Wolfe, 1999) bilgisayar ortamındaki yazma etkinliklerinde çoğunlukla erkek öğrencilerin, kız öğrencilere kıyasla daha yüksek performans gösterdiklerini bulgulamışlardır. Örneğin, farklı cinsiyetlerin karşılıklı çevrimiçi yazma çalışmaları yaptıkları araştırmasının sonucunda Wolfe (1999), kız öğrencilerin çevrimiçi ortamda daha az yazdıklarını ve erkeklerin bu ortamdaki yazma etkinliklerinde kızlardan daha baskın olduklarını belirtmiştir. Benzer olarak araştırmasının bilgisayarda yazma boyutunda Aydın (2007), erkek öğrencilerin kızlara kıyasla kelime, doğruluk, akıcılık, düzenleme, özgünlük, yaratıcılık, içerik, tutarlılık, dil kuralları ve genel olarak yazma performansında daha yüksek performans gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ancak yazım kuralları performansının cinsiyete göre değişmediği sonucuyla bu araştırmada sekizinci hipotez kapsamında normal zekalı öğrencilere ilişkin ulaşılan sonucu destekler.

Araştırmanın sekizinci hipotezinin yüzyüze ortamdaki normal zekalı öğrencilere ilişkin sonucu ise Christianakis'in (2010) akran değerlendirmeleri de yaptığı kağıtla yazma araştırmasında ulaştığı, yazma performansının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuyla paralellik gösterir. Benzer olarak Aydın (2007) araştırmasının kağıtla yazma boyutunda ulaştığı erkek ve kız öğrencilerin yazma performanslarının birbirine üstünlük sağlamadığı sonucuyla bu araştırmanın yüzyüze ortamdaki normal zekalı öğrencilere ilişkin sonucunu destekler. Bu sonuçların tersine Wolfe ve Manalo (2005) kağıt üzerinde yazma sınavlarında kızların erkeklerden daha yüksek performans gösterdiklerini tespit etmiştir. Benzer olarak Jewell ve Malecki (2005) tarafından birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar olan öğrencilerle yapılan kağıtla yazma çalışmalarında kızlar kelime sayısında, doğru hecelemede ve mantıklı sıralamada erkeklerden daha yüksek performans göstermişlerdir. Fakat doğruluk ve özgünlük açısından kızlar ve erkekler arasında fark bulunamamıştır. Bu durum erkeklerin ve kızların yazma performanslarının nicelik bakımından farklılaştığını fakat nitelik bakımından farklılaşmadığını göstermektedir. Jewell ve Malecki'nin cinsiyete göre yazma çalışmalarının niteliğinin farklılaşmadığına ilişkin ulaştığı sonuç, bu çalışmada ulaşılan sonucu destekler niteliktedir.

Ek olarak işbirlikli kağıtla yazma çalışmalarında cinsiyetin etkisini inceleyen Keys (1996), kağıt üzerinde laboratuvar raporlarını yazarken kız ve erkek öğrencilerin kullandıkları sosyal etkileşim tiplerini ele almıştır. Çalışmasında rapor yazma etkinliklerinde erkeklerin kızlardan daha baskın oldukları, kızların tartışmayı daha seyrek kullanarak, zor yazma görevlerinde destekçi rolde kaldıklarını belirtmiştir. Bu durumun tersine akranlarla iletişimde kızların erkeklere kıyasla öne çıktıklarını vurgulamıştır. Keys, işbirlikli yazma çalışmalarında kız ve erkek öğrencilerin farklı sosyal etkileşim özelliklerinin yazma performanslarını etkilediğini, sosyal etkileşimle bilişsel destek arasında yüksek ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bağlamda bu çalışmadaki normal zekalı kız ve erkek öğrencilerde öne çıkan sosyal etkileşim özellikleri farklılaşmış olabilir. Bu olasılığın her iki cinsiyetin yazma performansını olumlu ya da olumsuz etkilediği düşünülebilir. Bu nedenle gerek işbirlikli blog ortamındaki gerekse yüzyüze ortamdaki normal zekalı öğrencilerin fikirler-içerik, cümle akıcılığı, düzenleme, yazma kuralları görevlerinde ve genel olarak yazma performansında bir cinsiyetin diğerine üstünlük sağlamamış olması daha açık anlaşılabilir.



## 4.9. Öneriler

Bu başlıkta araştırmanın bulgularından hareketle yapılan tartışmalar ışığında öneriler sunulmuştur.

### 4.9.1. Eğitimciler ve Öğretmenler için Öneriler

Araştırmanın bulgularına dayanarak eğitimciler ve öğretmenler için şu önerilerde bulunulabilir: (1) Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına kıyasla üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla normal zekalı öğrencilerin yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin işbirlikli çalışmalarındaki olası aksaklıklardan kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle öğrencilerin karma öğrenme ortamlarında işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmek için Türkçe dersinin tüm öğrenme alanlarında ve diğer derslerde bu ortamlarda işbirlikli etkinlikler yapılabilir. (2) Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretiminin, bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına kıyasla üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performansında anlamlı düzeyde gelişme sağlamamıştır. Ek olarak karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretiminin, yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla normal zekalı öğrencilerin yazma performansında anlamlı düzeyde gelişme sağlamadığı bulgulanmıştır. Ayrıca alanyazında bireysel öğrenmeler için blog ortamı, işbirlikli öğrenmeler içinse wiki ortamının yararlarından söz edilmektedir. Bu nedenlerle wikiyle bütünleştirilmiş öğrenme ortamında işbirlikli yazma öğretimi için karma öğretim tasarımı hazırlanıp uygulanabilir. (3) Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına kıyasla üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performansında anlamlı düzeyde gelişme sağlamıştır. Bu nedenle ilköğretim 1. kademe düzeyindeki üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performanslarını ve diğer Türkçe öğrenme alanlarındaki performanslarını artırmak üzere karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında öğretimler geliştirilebilir. (4)

Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına kıyasla, ayrıca karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi, yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performanslarında anlamlı düzeyde gelişme sağlamıştır. Ek olarak karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi, yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla üstün zekalı öğrencilerin yazma performansında anlamlı düzeyde gelişme sağlamıştır. Bu sonuçlar ışığında ilköğretim 1. kademe düzeyindeki üstün ve normal zekalı öğrencilerin akademik başarısını ve performansını artırmak üzere Türkçe dersi dışındaki diğer dersler için de öğretim tasarımlarının hazırlanması ve uygulanması önerilebilir. (5) Üstün zekalı öğrencilerin düzenleme görevine, normal zekalı öğrencilerinse yazma kuralları görevine ilişkin performanslarında karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin, yüzyüze öğrenme ortamıyla farklılık arz etmediği görülmüştür. Bu nedenle ilköğretim 1. kademe düzeyinde karma öğretim tasarımına dayalı bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimleri daha uzun süreli planlanarak etkileri incelenebilir. Ayrıca düzenleme görevine ilişkin olarak karma öğretim tasarımına dayalı yazma öğretimlerinde yazıyı planlama aşamasının çevrimiçi ortamda düzenlenmesi önerilebilir.

#### **4.9.2. Araştırmacılar için Öneriler**

Araştırmanın bulgularına dayanarak araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir: (1) Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına kıyasla, ayrıca karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performanslarındaki gelişmenin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla üstün zekalı öğrencilerin yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar ışığında ilköğretim 1. kademe düzeyindeki üstün ve normal zekalı öğrencilerin akademik başarısını ve performansını artırmak üzere Türkçe dersi dışında Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler gibi diğer dersler için de

hazırlanacak öğretim tasarımlarında blog ortamının etkisinin incelenmesi önerilebilir. (2) Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli ve bireysel blog ortamının yazma ve Türkçe dersindeki diğer öğrenme alanlarındaki, ayrıca bu ortamın diğer derslerdeki akademik başarıya ve performansa etkilerine ilişkin üstün ve normal zekalı öğrencilerin görüşleri incelenebilir. Ek olarak karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli ve bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarında akran ve öğrenci etkileşimine ilişkin üstün ve normal zekalı öğrencilerin görüşleri incelenebilir. (3) Araştırmada karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli ve bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarında ve yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimi gören üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performanslarının cinsiyete göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Ancak bu çalışmada öğrencilerin yazma performanslarının farklılaşabileceği diğer değişkenlere bakılmamıştır. Bu nedenle belirtilen üç ortamda yazma öğretimi gören öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama, bilgisayar teknolojilerini kullanma düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzeye göre yazma performansları incelenebilir. (4) Araştırmada karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli ve bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarında ve yüzyüze öğrenme ortamında yazma öğretimlerinin üstün ve normal zekalı öğrencilerin yalnızca yazma performanslarına etkisi incelenmiştir. Bu nedenle bu öğretimlerin üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazmaya, blog kullanımına ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına etkileri incelenebilir. (5) Araştırmada karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli ve bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarında yazma öğretimi sadece Türkçe dersi kapsamında uygulanmıştır. Yazmanın yalnızca Türkçe dersine ait bir beceri olmadığı düşünüldüğünde, diğer derslerde de karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli ve bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi uygulanabilir ve yazma performansına etkileri incelenebilir. (6) Araştırmanın katılımcıları belirlenirken yazma alanında öğrenme güçlüğü ya da üstün yetenek ayırımına gidilmemiştir. Bu nedenle bu alanda öğrenme güçlüğü yaşayan ya da üstün yetenekli olan üstün ve normal zekalı öğrenciler belirlenerek bu öğrencilerin yazma performanslarında karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli ve bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarında yazma öğretimlerinin etkileri incelenebilir. Ayrıca öğretimi yapan öğretmenlerin görüşleri incelenebilir. (7) Araştırmada beklenenin tersine karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimi, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretimine kıyasla üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performanslarında anlamlı düzeyde gelişme

sağlamıştır. Bu nedenle ilköğretim 1. kademe düzeyinde karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli ve bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarında yazma öğretimlerinin yazma performansına etkisini karşılaştıran çalışmalar yapılması edilmesi önerilebilir. (8) Araştırmaya katılan öğrenciler ve öğretmenler blog ortamında ilk defa çalışmışlardır. Bu nedenle üstün ve normal zekalı öğrencilerin ve öğretmenlerinin blog kullanımına ilişkin bilgi, beceri ediniminin ve derslerde blog kullanımının entegre edildiği öğretim ortamlarının tasarlanması için teşvik edilmeleri ve onlara rehberlik sağlanması önerilebilir. (9) Üstün zekalı öğrencilere uygulanan karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi yüzyüze öğretime kıyasla düzenleme, karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla yazma kuralları ve düzenleme, yine karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimi karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına kıyasla düzenleme ve yazma kuralları görevlerindeki performanslarda anlamlı düzeyde gelişme sağlamamıştır. Ayrıca normal zekalı öğrencilere uygulanan karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle yüzyüze öğretime kıyasla yazma kuralları görevine ilişkin, karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla fikirler-içerik, cümle akıcılığı ve yazma kuralları görevlerine ilişkin, yine karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına kıyasla cümle akıcılığı, düzenleme ve yazma kuralları görevlerine ilişkin performanslardaki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların nedenlerinden biri öğrencilerin yaş düzeyi olabilir. Alanyazında da blog ortamında yazma performansını inceleyen araştırmaların katılımcılarının lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerden oluşması bu duruma işaret etmektedir. Bu nedenle işbirlikli ve bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamlarında yazma öğretimlerinin yaş düzeyi daha yüksek üstün ve normal öğrencilerin yazma performanslarındaki etkileri incelenebilir. (10) Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla üstün zekalı öğrencilerin yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda ilköğretim 1. kademe düzeyinde üstün zekalı öğrencilerin

yazma ve diğerk Türkçe öğrenme alanlarındaki performanslarını artırmak üzere karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yapılacak öğretimlerin etkileri incelenmeye devam edilebilir. (11) Karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamına kıyasla üstün ve normal zekalı öğrencilerin yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak karma öğretim tasarımına dayalı işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında yazma öğretimiyle, yüzyüze öğrenme ortamına kıyasla normal zekalı öğrencilerin yazma performansındaki gelişmenin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alanyazında bireysel öğrenmeler için blog ortamı, işbirlikli öğrenmeler içinse wiki ortamının yararlarından söz edilmektedir. Bu nedenlerle karma öğretim tasarımına dayalı wiki ortamının işbirlikli yazma performansına etkileri incelenebilir. (12) Karma öğretim tasarımına dayalı bireysel blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında, işbirlikli blogla bütünleştirilmiş öğrenme ortamında ve yüzyüze öğrenme ortamında bulunan öğrencilerin yazma performansları cinsiyete göre anlamlı fark göstermemiştir. Bu nedenle kız ve erkek öğrencilerin sayısı benzer oranlarda artırılarak çalışmanın etkileri incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Ada, Sefer, Semra Ünal. 2000. **Sınıf Yönetimi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Adalı, Oya. 2003. **Anlamak ve Anlatmak**. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Akarsu, Füsün. 2004. **Üstün Yetenekliler. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı**. ed. Mustafa Ruhi Şirin, Adnan Kulaksızoğlu, Ahmet Emre Bilgili. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.: 127-154.
- Akyol, Hayati. 2005. **Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Albertson, Luann, Felix Billingsley. 2001. Using Strategy Instruction and Self Regulation to Improve Gifted Students' Creative Writing. **Journal of Secondary Gifted Education**. c. 12. s. 2: 90-101.
- Allen, I. Elaine. Jeff Seaman. 2008. **Staying the Course. Online Education in the United States**. New York, NY: The Sloan Consortium.
- Aschauer, Ann Brady. 1999. Tinkering with Technological Skill: An Examination of the Gendered Uses of Technologies. **Computers and Composition**. c. 16. s. 1: 7-23.
- Aslan, Canan. 2007. Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocuğun Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi. **Eurasian Journal of Educational Research**. c. 27: 15-29.
- Asselin, Mario. 2003. Weblogs at the Institut St-Joseph. [http://blogue.marioasselin.com/2003/09/weblogging\\_at\\_t/](http://blogue.marioasselin.com/2003/09/weblogging_at_t/). [24.01.2013].
- Aydın, İnyet. 2005. **Öğretimde Denetim**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydın, Recep. 2008. **Türkçe Kazanımlarımız**. İstanbul: Bilnet Matbaacılık.
- Aydın, Selami. 2007. Gender Effect on the Writing Quality of Pen-Paper and Computer Samples of EFL Learners. **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.17. s.1: 120-127.
- Baggetun, Rune. Barbara Wasson. 2006. Self-Regulated Learning and Open Writing. **European Journal of Education**. c. 41. s. 3-4: 453-472.

- Bahar, Mehmet, Zekeriya Nartgün, Soner Durmuş, Bayram Bıçak. 2006. **Geleneksel Alternatif Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balaman, Fatih. 2010. Hibrit Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Balcı, Meriç. 2008. Karma Öğrenme ile İlgili Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Barrett, Tim. 2005. Effects of Cooperative Learning on the Performance of Sixth-Grade Physical Education Students. **Journal of Teaching in Physical Education**. c. 24. s. 1: 88-102.
- Baş Collins, Ayşe. 2005. İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi. **Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler, 14-16 Kasım 2005**. Kayseri: Erciyes Üniversitesi: 220–229.
- Baum, Susan M. Carolyn R. Cooper, Terry W. Neu. 2001. Dual Differentiation: An Approach for Meeting the Curricular Needs of Gifted Students with Learning Disabilities. **Psychology in the Schools**. c. 38. s. 5: 477-490.
- Bayramıçlılar, Özden, Nadiye Sarı Tosun, Nuran Ak. 1990. **Sözlü, Yazılı ve Bilimsel Anlatım Tekniği**. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Becker, Kurt H., Somchai Maunsaiyat. 2002. Thai Students' Attitudes and Concepts of Technology. **Journal of Technology Education**. c. 13. s. 2. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v13n2/becker.html>. [13.11.2011].
- Berberoğlu, Nuray. 2006. **Sınıf İçi Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri**. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Bersin, Josh. 2004. **The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned**. San Francisco: Pfeiffer.
- Bhatia, Vijay. 1993. **Analysing Genre: Language Use in Professional Settings**. London: Longman.
- Blankenship, Laura. 2007. Interactivism: Transforming the Composition Classroom through Blogging. Doctoral Dissertation. University of Arkansas. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/304897591/13EAFEC45696B3C001E/1?accountid=17384>. [20.03.2012].
- Blood, Rebecca. [10.02.2013]. Weblogs: A history and perspective. [http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html).

- Bonk, Curtis J., Charles R. Graham. 2006. **The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs**. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Borgia, Laurel, Deborah Horack, Carol Owles. 2005. Terrific Teaching Tips. **Illinois Reading Council Journal**. c.34. s.3: 46-50.
- Boser, Richard A., James D. Palmer, Michael K. Daugherty. 1998. Students' Attitudes Toward Technology in Selected Technology Education Programs. **Journal of Technology Education**. c. 10. s. 1. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v10n1/boser.html>. [13.11.2011].
- Brandi, Maynard. 2012. An A+ Teaching Model for Serving K-12 Students in A Technologically Rich Environment. Doctoral Dissertation. Gonzaga University. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/1037814403/13EAFE5F23267585211/1?accountid=17384>. [1.03.2013].
- Brown-Anfelouss, Marjorie. 2012. Underachieving Gifted Students and Ways to Improve School Performance of at Risk Student Population Who Have High Potential: Improving Writing Performance in Underachieving Gifted Students. Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/1020624969/13EAFE383073EA1F063/1?accountid=17384>. [4.03.2012].
- Bruning, Roger, Christy Horn. 2000. Developing Motivation to Write. **Educational Psychologist**. c. 35. s. 1: 25-37.
- Buckley, Joanne. 1997. The Invisible Audience and the Disembodied Voice: Online Teaching and the Loss of Body Image. **Computers and Composition**. c. 14. s. 2: 179-187.
- Bui Yvanne N., Jean B. Schumaker, Donald D. Deshler. 2006. The Effects of a Strategic Writing Program for Students with and without Learning Disabilities in Inclusive Fifth-Grade Classes. **Learning Disabilities Research & Practice**. c. 21. s. 4: 244-260.
- Burns, Hugh. 1984. Recollections of First-Generation Computer-Assisted Prewriting. ed. William Wresch. **The Computer in Composition Instruction: A Writer's Tool** Urbana, IL: National Council of Teachers of English: 15–33.
- Burns, Paul, Betty Roe, Elinor Ross. 2001. **Teaching Reading in Today's Elementary Schools**. New Jersey: Houghton Mifflin Company.
- Büyüköztürk, Şener. 2007. Performansa Dayalı Durum Belirleme Nedir? **İlköğretmen Dergisi**. c. 8: 28-32.
- Chaffee, John, Christine McMahon, Barbara Stout. 2004. **Critical Thinking, Thoughtful Writing: A Rhetoric with Readings**. North Way: Cengage Learning.



- Chan, Kam-wing. 2004. Using Jigsaw II in Teacher Education Programmes. **Hong Kong Teachers' Centre Journal**. v. 3: 91-97.
- Chappell, Virginia A. 1995. Theorizing in Practice: Tutor Training Live from the VAX Lab. **Computers and Composition**. c. 12. s. 2: 227–236.
- Chen, Yu Liang, Eric Zhi Feng Liu, Ru Chu Shih, Chin Tsung Wu, Shyan Ming Yuan. 2011. Use of Peerfeedback to Enhance Elementary Students' Writing Through Blogging. **British Journal of Educational Technology**. c. 42. s. 1: E1-E4.
- Chretien, Katherine. Ellen Goldman, Charles Faselis. 2008. The Reflective Writing Class Blog: Using Technology to Promote Reflection and Professional Development. **Journal of General Internal Medicine**. c.23. s.12: 2066-2070.
- Chung-Schickler, Genevieve C. 1998. The Effect of Cooperative Learning on the Attitudes Toward Science and the Achievement of Students in A Non-Science Majors' General Biology Laboratory Course at An Urban Community College. Doctoral Dissertation. Florida International University. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/304477413/13EAF2DC68365760C3/1?accountid=17384>. [18.05.2012].
- Clark, Barbara. 1997. **Growing Up Gifted**. New Jersey: Printice Hall.
- Clark, Christina. 2009. Don't Diss Blogs and Social Networking Sites: Young People's Writing and Technology. **Literacy Today**. s. 61: 28-29.
- Clayton, Allen W. 2006. Overview and Evolution of the ADDIE Training System. **Advances in Developing Human Resources**. c. 8. s. 4: 430-441.
- Clippard Dana, Molly Nicaise. 1998. Efficiency of Writers' Workshop for Students With Significant Writing Deficits. **Journal of Research in Childhood Education**. c. 13. s. 1: 7-26.
- Coleman, Laurence J., Tracy L. Cross. 2001. **Being Gifted in School**. Waco, TX: Prufrock Press.
- Collins, Andrew. 2012. Limited and Limitless: My Experience as a Twice Exceptional. [http://www.2enewsletter.com/article\\_2012\\_11\\_Experience\\_as\\_2e.html](http://www.2enewsletter.com/article_2012_11_Experience_as_2e.html). [28.02.2013].
- Coogan, David. 1995. E-mail Tutoring, A New Way to Do New Work. **Computers and Composition**. c. 12. s. 2: 171–181.
- Correia, Secundino, Patricia Correia, Ines Cardoso, Tiago Correia. 2005. Seeds for Introducing Creative Writing into Learning Sets-Case Studies at Portugal.

Warsaw: Eurologo: 100-112.  
http://eurologo2005.oeiizk.waw.pl/PDF/E2005CorreiaEtAl.pdf. [8.02.2013].

Coşkun, Eyüp. 2007a. Geçmişten Günümüze Türkçe Öğretimi. ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Coşkun, Eyüp. 2007b. **Yazma Becerisi**. Ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol. **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Crawford, Lindy, Robert Helwig, Gerald Tindal. 2004. Writing Performance Assessments: How Important Is Extended Time? **Journal of Learning Disabilities**. c. 37. s. 2: 132-142.

Crump, Eric. 1994. A Dialogue on OWLing in the Writing Lab: Some Thoughts on Michael Spooner's Thoughts. **Writing Lab Newsletter**. c. 18. s. 6: 6-8.

Crump, Eric. 2000. How Many Technoprovocateurs Does It Take to Create Intersersity? ed. James A. Inman, Donna N. Sewell. **Taking Flight with OWLS: Examining Electronic Writing Center Work**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum: 223-233.

Çamurcu, Duygu. 2011. Yüksek Öğrenimine Yeni Başlayan Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin İncelenmesi. **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**. c. 7. s. 29: 503-518.

Çotuksöken, Yusuf. 2002. **Uygulamalı Türk Dili (Cilt I)**. İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Çuhadar, Cem. 2008. Oluşturmacılığa Dayalı Öğretimde Etkileşimin Blog Aracılığı İle Geliştirilmesi. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çuhadar, Hakan. 2006. Müziksel Zeka. **Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006**. Denizli: Pamukkale Üniversitesi: 486-497.

Dabbagh, Nada, Brenda Banan-Ritland. 2005. **Online Learning Concepts, Strategies and Applications**. Upper Saddle Riv, New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Danoff, Barbara, Karen R. Harris, Steve Graham. 1993. Incorporating Strategy Instruction Within the Writing Process in the Regular Classroom: Effects on the Writing of Students with and without Learning Disabilities. **Journal of Literacy Research**. c. 25. s. 3: 295-322.

Davaslıgil, Ümit. 1990. Üstün Çocuklar. **Yaşadıkça Eğitim**. s. 13: 17-22.

Davaslıgil, Ümit. Metin Uzun. Eftal Çeki. Aydın Köse. Nuray Çapkan. Mustafa Ruhi Şirin. 2004. **1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespiti Komisyonu Ön Raporu**. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

- Davidson-Shivers, Gayle. 2009. Frequency and Types of Instructor-Interactions in Online Instruction. **Journal of Interactive Online Learning**. c.8. s.1: 23-40.
- Davis, Gary A., Sylvia B. Rimm. **Education of the Gifted and Talented**. Boston: Allyn & Bacon.
- Davis, Gary. 2006. **Gifted Children and Gifted Education. A Handbook for Teachers and Parents**. Scottsdale: Great Potential Pres.
- Debes, John. 1969. The Loom of Visual Literacy: A Failed Metaphor. **ECTJ**. c. 31. s.2: 60-67.
- DeMent, Lisa. 2008. The Relationship of Self-Evaluation, Writing Ability and Attitudes Toward Writing Among Gifted Grade 7 Language Arts Students. Doctoral Dissertation. Walden University. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/89138451/13EAFDEB80750E3AB00/1?accountid=17384>. [4.03.2012].
- Demir, Celal, Mehmet Yapıcı. 2007. Ana Dili Olarak Türkçe'nin Öğretimi ve Sorunları. **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c: 9. s: 2: 177-192.
- Dengiz, Asiye Şermin, Bülent Yılmaz. 2007. İlköğretim Programında Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Bilgi Dünyası**. c.8. s. 2: 203-229.
- Dick, Walter, Leou Carey, James O. Carey. 2001. **The Systematic Design of Instruction**. New York: Addison-Wesley Educational Publishers, Inc.
- Dixon, Felicia, Jerrell Cassady, Tracy Cross, David Williams. 2005. Effects of Technology on Critical Thinking and Essay Writing Among Gifted Adolescents. **The Journal of Secondary Gifted Education**. c.16. s.4: 180-189.
- Doğan, Hıfzı. 1997. **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**. Ankara: Önder Matbaacılık.
- Dole, Sharon. 2000. The Implications of the Risk and Resilience Research for Gifted Students with Learning Disabilities. **Roeper Review**. c.23. s. 2: 91-96
- Dotson, Wesley, Jan Sheldon, James Sherman. 2010. Supporting Student Learning: Improving Performance on Short-Essay Exams Using Realistic Practice Opportunities. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**. c. 10. s. 3: 106-118.
- Dökmen, Üstün. 1986. Yüz İfadeleri Konusunda Verilen Eğitimin Duygusal Yüz İfadelerini Teşhis Becerisi ve İletişim Çatışmalarına Girme Eğilimi Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Driscoll, Margaret. 2002. Blended Learning: Let's get beyond the hype. [http://www.07.ibm.com/services/pdf/blended\\_learning.pdf](http://www.07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf). [25.08.2012]
- Du, Helen S., Christian Wagner. 2007. Learning with Weblogs: Enhancing Cognitive and Social Knowledge Construction. *IEEE Transactions of Professional Communication*. c. 50. s. 1: 1-16.
- Ebner, Martin, Hermann Maurer. 2008. **Can Microblogs and Weblogs change Traditional Scientific Writing?** <http://www.scribd.com/doc/19837202/Can-Microblogs-and-Weblogs-change-traditional-scientific-writing>. [24.03.2011].
- Eckstein, Michelle. 2009. The Gifted Kids Network. 2008 Pilot. *Gifted Child Today*. 32(2): 21-28.
- Eilks, Ingo. 2005. Experiences and Reflections About Teaching Atomic Structure in A Jigsaw Classroom in Lower Secondary School Chemistry Lessons. **Journal of Chemical Education**. c. 82. s. 2: 313-319.
- Ekici, Murat. Karaman, Kemal. Farklı Düzeylerde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi. Malatya: İnönü Üniversitesi 3 Şubat 2011 XIII. Akademik Bilişim Konferansı.
- Ellison, Nicole, Yuehua Wu. 2008. Blogging in the Classroom: a Preliminary Exploration of Student Attitudes and Impact on Comprehension. **Journal of Educational Multimedia and Hypermedia**. c. 17. s. 1: 99-122.
- Elvan, Zeliha. 2007. Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erden, Münire. 1998. **Eğitimde Program Değerlendirme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, Gülüzar. 2007. Yeni İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe Programının Çoklu Zeka Kuramı Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İlköğretim Anabilim Dalı. Sınıf Öğretmenliği Bölümü. Konya.
- Erkul, Rasih. 2004. **Cümle ve Metin Bilgisi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, Selahattin. 1994. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan Yayınları.
- Evinç, Gülin, Tülin Gençöz. 2007. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Tanısı Alan Çocukların WISC-R Profillerinin, Farklı Bir Psikiyatrik Tanı Alan ve Herhangi Bir Tanısı Olmayan Çocuklarla Karşılaştırılması. **Türk Psikiyatri Dergisi**. c. 18. s. 2: 109-117.
- Evmenova, Anna S, Heidi J. Graf, Marci Kimas Jerome, Michael M. Behrmann. 2010. Word Prediction Programs with Phonetic Spelling Support:

Performance Comparisons and Impact on Journal Writing for Students with Writing Difficulties. **Learning Disabilities Research & Practice**. c. 25. s. 4: 170-182.

Farmer, James, Anne Bartlett-Bragg. 2005. Blogs@Anywhere: High Fidelity Online Communication. ed. Halima Goss. Balance, Fidelity, Mobility: Maintaining the Momentum? **Proceedings of The 22nd Annual Conference of Ascilite, 4-7 December 2005**. Brisbane: Teaching and Learning Support Services.

Feledichuk, Donna Gerry. 2005. Independent Learning Using Technology and the Gifted Student. Master Thesis. Instructional Technology Department of Educational Psychology. University of Alberta. Edmonton, Alberta.

Fer, Seval. 2009. **Öğretim Tasarımı**. Ankara: Anı Yayıncılık.

Fetzer, Erin. 2000. The Gifted/Learning-Disabled Child: A Guide for Teachers and Parents. **Gifted Child Today**. c. 23. s. 4: 44–50.

Fidan, Nurettin. 1985. **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Franklin-Matkowski, Keri. 2007. Blogging About Books: Writing, Reading and Thinking in a Twenty-First Century Classroom. Doctoral Dissertation. University of Missouri-Columbia. <https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/4809/research.pdf?sequence=3>. [23.01.2012].

Friend, Marilyn. 2006. **Special Education Comtemporary Perspectives for School Professionals**. Boston: Pearson.

Futch, Linda S. 2005. A Study of Blended Learning at A Metropolitan Research University. Doctoral Dissertation. University of Central Florida. [http://etd.fcla.edu/CF/CFE0000843/Futch\\_Linda\\_S\\_200512\\_EdD.pdf](http://etd.fcla.edu/CF/CFE0000843/Futch_Linda_S_200512_EdD.pdf). [23.01.2012].

Gagne, Robert M., Walter W. Wager, Katharine C. Golas, John M. Keller. 2005. **Principles of Instructional Design**. Belmont, CA: Wadsworth.

Gagne, Robert. M, Leslie J. Briggs, Walter. W. Wager. 1992. **Principles of Instructional Design**. Fort Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Gargiulo, Richard. 2006. **Special Education in Contemporary Society. An Introduction to Exceptionality**. Belmont: Thomson Wadsworth.

Gentry, James Edward. 2005. The impact of e-publishing assistive technology in an inclusive sixth grade social studies classroom on special needs, regular education and gifted students' content learning, writing, spelling and motivation: A descriptive comparison. Doctoral Dissertation. Texas A&M University.

- George, Diana. 1995. Wonder of it all: Computers, Writing Centers and the World. **Computers and Composition**. c. 12. s. 3: 331–334.
- Glogoff, Stuart. 2003. Blogging In An Online Course: A Report on Student Satisfaction Among First-time Bloggers. ed. Griff Richards. **Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education, 7-11 November 2003**. Chesapeake. VA: AACE.
- Goldberg, Amie, Michael Russell, Abigail Cook. 2003. The Effect of Computers on Student Writing: A Meta-Analysis of Studies from 1992 to 2002. **The Journal of Technology, Learning and Assessment**. c.2. s. 1: 1-51.
- Grabill, Jeffrey T., Patricia Grabill. 2000. Eighth Graders, Gender and On-line Publishing: A Story of Teacher and Student Collaboration. **Computers and Composition**. c.17. s.2: 161-175.
- Graham Steve, Karen Harris, Mason Linda H. 2005. Improving the Writing Performance, Knowledge and Self-efficiency of Struggling Young Writers: The Effect of Self-regulated Writing Development. **Contemporary Educational Psychology**. c.30: 207-241.
- Graham, Charles R. 2006. Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. ed. Curtis J. Bonk. Charles R. Graham. **Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs**. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing: 3-21.
- Graham, Steve, Dolores Perrin 2006. **Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High School**. Washington D.C.: Alliance for Excellence in Education.
- Graham, Steve, Dolores Perrin. 2007. A Meta-Analysis of Writing Instruction for Adolescent Students. **Journal of Educational Psychology**. c. 99. s. 3: 445–476.
- Graham, Steve, Karen R. Harris, Charles MacArthur, Barbara Fink-Chorzempa. 2003. Primary Grade Teachers' Instructional Adaptations for Weaker Writers: A National Survey. **Journal of Educational Psychology**. c. 95: 279–293.
- Graham, Steve. Karen Harris. 2009. Almost 30 Years of Writing Research: Making Sense of It All with The Wrath of Khan. **Learning Disabilities Research and Practice**. c. 24. s. 2: 58-68.
- Greenson, Ralph R. 1950. The Mother Tongue and the Mother. **The International Journal of Psychoanalysis**. c.31: 18-23.
- Grossmann, Deborah. 2009. **Masters in Teaching English as a Foreign or Second Language. Process Approach to Writing**. Birmingham: Centre for English Language Studies.

- Gustafson, Kent L., Robert Maribe Branch. 2002. **Survey of Instructional Development Models**. Newyork Syracuse University: Information Resources Publications.
- Gustafson, Kent, Robert Maribe Branch. 1997. Revisioning Models of Instructional Development. **Educational Technology Research and Development**. c.45. s.3: 73-89.
- Gülensoy, Tuncer. 2001. Anlatım ve Çeşitli Anlatım Bozuklukları. ed. Zeynep Korkmaz, Hamza Zülfikar, Mehmet Akalın, Ahmet B. Ercilasun, İsmail Parlatur, Necat Birinci, Tuncer Gülensoy. **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Hanson, Kirsten S., Frances A. Clem. 2006. To Blend or Not to Blend: A Look at Community Development via Blended Learning Strategies. ed. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham. **The Handbook of Blended Learning**. San Fransisco: Pfeiffer: 136-153.
- Hatiboğlu, Necip. 1994. **Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Eskişehir: Birlik Ofset Yayıncılık.
- Hawisher, Gail E., Ron Fortune. 1989. Word Processing and the Basic Writer. **Collegiate Microcomputer**. c. 7. s. 3: 275-284.
- Hawkins, Joanna. 2006. Think Before You Write. **Educational Leadership**. c. 64. s.2: 63-66.
- Henshon, Suzanna Elaine. 2005. Talent Development and the Creative Writing Process: A Study of High-Ability and Gifted Teenagers. Doctoral Dissertation. The College of William & Mary. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/305423806/13EAF588FD22B83329/1?accountid=17384>. [19.05.2012].
- Hezen, Ebru. 2009. İlköğretim 1-5. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nun Öğelerinin Öğretim Programı'nda Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Holdstein, Deborah. 1984. Computerized Instruction in Writing at the Illinois Institute of Technology: Practice, Editing and Motivation for the Engineering Student. **Writing Lab Newsletter**. c. 8. s. 7: 6-8.
- Holland, Susan M. 2004. Attitudes Toward Technology and Development of Technological Literacy of Gifted and Talented Elementary School Students. Doctoral Dissertation. The Ohio State University. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/305139857/13EB03614366D3FD92/6?accountid=17384>. [25.03.2013].
- Housand, Brian C., Angela M. Housand. 2012. The Role of Technology in Gifted Students' Motivation. **Psychology in the Schools**. c. 49. s. 7: 706-715.

- Hrina-Treharn, Terri L. 2011. Mathematically Gifted Students' Attitudes Toward Writing in the Math Classroom: A Case Study. Doctoral Dissertation. Kent State University. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/920512577/13EAFE7C80C479A8ABE/1?accountid=17384>. [17.03.2012].
- Huffaker, David A. 2005. Let Them Blog: Using Weblogs to Advance Literacy in the K-12 Classroom. ed. Leo Tan Wee Hin, Ramanathan Subramaniam. **Literacy in Technology at the K-12 Level: Issues and Challenges**. Hershey, PA : Idea Group.
- İleri, Esin. 2000. **Avrupa Topluluğunun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları**. Avrupa'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı, 24-26 Eylül 1998 Ankara, Türk Dil Kurumu yay., Ankara.
- Jacob, Evelyn, Lori Rottenberg, Sandra Patrick, Edyth Wheeler. 1996. Cooperative Learning: Context and Opportunities for Acquiring Academic English. **TESOL Quarterly**. c. 30. s. 2: 253-281.
- Jewell, Jennifer, Christine Kerres Malecki. 2005. The Utility of CBM Written Language Indices: An Investigation of Production-dependent, Production-independent and Accurate-production Scores. **School Psychology Review**. c.34. s. 1: 27-44.
- Jimojiannis, Athanassios, Sophia Angelaina. 2012. Toward An Analysis Framework for Investigating Students' Engagement and Learning in Educational Blogs. **Journal of Computer Assisted Learning**. c. 28. s. 3: 222-234.
- Jin, Li, Wei Zhu. 2010. Dynamic Motives in ESL Computer-Mediated Peer Response. **Computers and Composition**. c. 27. s. 4: 284-303.
- Johanek, Cindy, Rebecca Rickly. 1995. Online Tutor Training: Synchronous Conferencing in A Professional Community. **Computers and Composition**. c.12. s. 2: 237-246.
- Johnson, David W, Roger T. Johnson, Mary Beth Stanne. 2000. **Cooperative Learning Methods: A Meta Analysis**. Minnesota: Cooperative Learning Center, University of Minnesota. <http://www.co-operation.org/pages/cl-methods.html>. [20.03.2012].
- Jonassen, David H. 1988. **Instructional Designs for Microcomputer Courseware**. New York: LEA Publishers.
- Jonassen, David H., Martin Tessmer, Wallace H. Hannum. 1999. **Task Analysis Methods for Instructional Design**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



- Jones, Cindy D'on, Ray Reutzell, Jamison Fargo. 2010. Comparing Two Methods of Writing Instruction: Effects on Kindergarden Students' Reading Skills. **The Journal of Educational Research**. c. 103. s. 1: 327-341.
- Jones, Jeannette Sharla. 2006. Blogging and Esl Writing: A Case Study of How Students Responded to the Use of Weblogs as A Pedagogical Tool for the Writing Process Approach in A Community Esl Writing Class. Doctoral Dissertation. The University of Texas. <http://repositories.lib.utexas.edu/handle/2152/2736?show=full>. [12.01.2012].
- Jost, Monika. 1999. **İleri Zekalı Çocukları Tespit Etmek ve Desteklemek**. çev. Akın Kanat. İzmir: İlya İzmir Yayınevi.
- Kantemir, Enise. 1995. **Yazılı ve Sözlü Anlatım**. Ankara: Engin Yayınları.
- Karasar, Niyazi. 2005. **Bilimsel Araştırma Yöntemi Kavramlar İlkeler Teknikler**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasoy, Yakup, Orhan Yavuz, Ahmet Kayasandık, Bekir Direkçi. 2007. **Uygulamalı Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Karip Emin. Çepni, Salih. Ali Yılmaz. Cemil Yücel. Çetin Semerci. Samih Bayrakçeken. Erdoğan Köse. Ferudun Sezgin. Gökhan Demircioğlu. Kerim Gündoğdu. 2007. **Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaufman, James C., Claudia A. Gentile., John Baer. 2005. Do Gifted Student Writers and Creative Writing Experts Rate Creativity the Same Way? **Gifted Child Quarterly**. c. 49. s. 3: 260-265.
- Kayaalp, İsa. 1998. **İletişim ve Dil**. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Keleş, Hatice Necla. Tuğba Kırıl Özkan. 2010. Liderlik, Kültür ve Performans Arasındaki İlişkinin Örgütsel Zeka Modelinden Hareketle İncelenmesi. **Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi**. c. 2. s. 1: 65-70.
- Kelley, Linda Lee. 2005. The Dynamics of Literacy Acquisition and Learning: Focusing on Gifted Learners in a Language Arts Collaborative Class. Doctoral Thesis. The Ohio State University, Ohio. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/305398329/13EAFEA6A0F1E0356F0/1?accountid=17384>. [21.03.2012].
- Kelly, Alison, Kimberly Safford. 2009. Does Teaching Complex Sentences Have to Be Complicated? Lessons from Children's Online Writing. **Literacy**. c: 43. s: 3: 118-122.
- Kerr, Barbara A., Sanford J. Cohn. 2001. **Smart Boys: Talent, Manhood and the Search for Meaning**. Scottsdale, AZ: Great Potential Press.

- Kerres, Michael, Claudia De Witt. 2003. A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. **Journal of Educational Media**. c.28. s. 2-3: 101-113.
- Keys, Carolyn W. 1996. Writing Collaborative Laboratory Reports in Ninth Grade Science: Three Case Studies of Social Interactions. *School Science and Mathematics*. c. 96. s. 4: 178-186.
- Kiefer, Kate. (1991). Computers and Teacher Education in The 1990s and Beyond. ed. Gail E. Hawisher, Cynthia L. Selfe. **Evolving Perspectives on Computers and Composition Studies: Questions for The 1990s** Urbana, IL: National Council of Teachers of English: 132–149.
- Klem, Elizabeth, Moran, Charles. 1991. Computers and Instructional Strategies in The Teaching of Writing. ed. Gail E. Hawisher, Cynthia L. Selfe. **Evolving Perspectives on Computers and Composition Studies: Questions for The 1990s** Urbana, IL: National Council of Teachers of English: 132–149.
- Korkmaz, Zeynep, Hamza Zülfiyar, Mehmet Akalın, Ahmet Ercilasun, İsmail Parlatur, Tuncer Gülensoy, Necat Birinci. 2001. **Türk Dili ve Kompozisyon Bilgileri**. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Kumar, Arvind. 2002. **Research Methodology in Social Science**. New Delhi: Sarup and Sons.
- Lauth, Richard, Corole McAllister, Hunter A. McAllister. 1993. The Effects of Collaborative Writing Techniques on Freshman Writing and Attitudes. **The Journal of Experimental Education**. c. 61. s. 3: 215-224.
- Lehman, Rosemary M., Richard A. Berg. 2007. **147 Practical Tips for Synchronous and Blended Technology Teaching and Learning**. Madison: Atwood Publishing.
- Lever-Duffy, Judy, Jean McDonald. 2005. **Teaching and Learning with Technology**. Boston: Ally and Bacon.
- Lindsey, Colleen D. 2012. An Investigation of the Combined Assessments Used as Entrance Criteria for a Gifted English Middle School Program. Doctoral Dissertation. University of New Orleans. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/1037973008/13EAFDCD2E12DD5B9BE/1?accountid=17384>. [21.02.2012].
- Love, Ruth. 1981. **Curriculum Guide in Communication Arts for the Elementary School. Listening, Speaking and Writing. Kindergarten Grade One**. Chicago: Chicago Board of Education.
- MacArthur, Charles A. 1996. Using Technology to Enhance the Writing Processes of Students with Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities**. c. 29. s. 4: 344-354.

- MacArthur, Charles A. 1998. Word Processing with Speech Synthesis and Word Prediction: Effects on the Dialogue Journal Writing of Students with Learning Disabilities. **Learning Disabilities Quarterly**. c.21. s. 2: 151-166.
- Macintyre, Christine. 2008. **Gifted and Talented Children 4-11**. Oxford: Routledge.
- Magliaro, Susan G., Neal Shambaugh. 2006. Student Models of Instructional Design. *Educational Technology Research and Development*. c. 54. s.1: 83-106.
- Maher, Damian, Leonie Seaton, Cathi McMullen, Terry Fitzgerald, Emi Otsuji, Alison Lee. 2008. Becoming and Being Writers: The Experiences of Doctoral Students in Writing Groups. **Studies in Continuing Education**. c. 30. s. 3: 263-275.
- Malecki, Christine Kerres, Jennifer Jewell. 2003. Development Gender and Practical Considerations in Scaring Curriculum Based Measurement Writing Probes. **Psychology in the Schools**. c. 40. s. 4: 379-390.
- Martindale, Trey, David A. Wiley. 2005. Using Weblogs in Scholarship and Teaching. **TechTrends**. c. 49. s. 2: 55.
- Mary Christianakis. 2010. I Don't Need Your Help! Peer Status, Raco and Gender During Peer Writing Interactions. **Journal of Literacy Research**. c. 42. s. 4: 418- 458.
- McGriff, Steve. 2000. Conception of the Instructional Technology Field. <http://www.personal.psu.edu/faculty/s/j/sjm256/portfolio/professional/Candidacy/ISDposition.pdf>. [13.10.2011].
- McIntosh, Josh. 2006. Gifted Children Especially Vulnerable to Effects of Bullying. **Prufrock Gifted and Advanced Learners**. c. 56. s. 6: 4-6. <http://resources.prufrock.com/GiftedEducation/tabid/56/article2006/060406bullies>. [12.2.2013].
- McLester, Susan. 1998. Girls and Technology: What's the Story? **Technology and Learning**. c. 19. s. 3: 18-26.
- MEB. 2005. **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Klavuzu (1-5. Sınıflar)**. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. 2011. **İlköğretim Türkçe 5 Ders Kitabı**. Ankara: MEB Yayınları.
- Meyers, Alan. 2006. **Composing with Confidence**. New York: Pearson Education Inc.
- Miller, Donna L. 2011. Talking with Our Fingertips, An Analysis for Habits of Mind in Blogs about Young Adult Books. Doctoral Dissertation Arizona State University. [http://repository.asu.edu/attachments/56903/content/Miller\\_asu\\_0010E\\_10883.pdf](http://repository.asu.edu/attachments/56903/content/Miller_asu_0010E_10883.pdf). [14.03.2012].

- Moats, Louisa. Barbara Foorman. Patrick Taylor. 2009. How Quality of Writing Instruction Impacts High Risk Forth Graders Writing. **Reading and Writing**. c. 19. s. 4: 363 - 391.
- Morrison, Gary R, Steven M. Ross, Jerold E. Kemp. 2004. **Designing Effective Instruction**. Donvers: John Wiley and Sons Inc.
- Moskal, Barbara. 2003. Recommendations for Developing Classroom Performance Assessments and Scoring Rubrics. **Practical Assessment, Research and Evaluation**. c. 8. s. 14. <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=8&n=14>. [5.04.2011].
- Nichols, Mark. 2002. Principles of Best Practice for 21st Century Education. **Journal of Educational Technology and Society**. c. 5. s. 2: 7-9.
- Niemi, David. Baker, Eva L. Sylvester, Roxanne M. 2007. Scaling Up, Scaling Down: Seven Years of Performance Assessment Development in The Nation's Second Largest School District. **Educational Assessment**. c.12. s. 3-4: 195-214.
- Nugeni, Stephanie A. 2001. Technology & the gifted: Focus, facets and the future. Gifted Child Today Magazine. <http://www.casenex.com/casenet/pages/readings/specialPops/dataGifted/gttechnology.htm>. [14.07.2011].
- Nunan, David. 1999. **Second Language Teaching and Learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Olander, Marilyn V. 2007. Painting the Voice: Weblogs and Writing Instruction in the High School Classroom. Doctoral Dissertation. Nova Southeastern University. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/304718270/13EAFD875D5631977A1/2?accountid=17384>. [13.01.2013].
- Olapiriyakul, Kamolbhan, Julian M. Scher. 2006. A Guide to Establishing Hybrid Learning Courses: Employing Information Technology to Create a New Learning Experience and a Case Study. **Internet and Higher Education**. c. 9. s. 4: 287–301.
- Oliva, Peter F. 1988. **Developing the Curriculum**. Boston: Scott, Foresman and Company.
- Oliver, Martin, Keith Trigwell. 2005. Can Blended Learning Be Redeemed? **E-Learning**. c.2. s.1: 17-26.
- Olthouse, Jill M. 2010. Talented Young Writers' Relationships with Writing Doctoral Dissertation in Cirriculum and Instruction. The University of Toledo, Ohio.

<http://search.proquest.com/pqdtft/docview/849718717/13EAFE0F62A1D260FBF/1?accountid=17384>. [1.03.2012].

- Oral, Günseli. 2003. **Yine Yazı Yazıyoruz**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Osguthorpe, Russell T., Charles R. Graham. 2003. Blended Learning Systems: Definitions and Directions. **Quarterly Review of Distance Education**. c. 4. s. 3: 227-233.
- Özarlan, Yasin. 2011. XIII. Akademik Bilişim Konferansı 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya. Sakai İşbirliği ve Öğrenme Ortamında Harmanlanmış Ders Deneyimi: “Eğitim Yazılımları Dersi” Örneği
- Özbay, Murat. 2006. **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Öncü Kitap Yayınları.
- Özdemir, Emin, Ali Binyazar. 1998. **Yazma Öğretimi Yazma Sanatı**. İstanbul: Papirüs Yayıncılık.
- Özdemir, Emin. 1979. **Yazma Sanatı**. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özgüven, İbrahim Ethem. 1998. **Psikolojik Testler**. Ankara: PDRem Yayınları.
- Özkırımlı, Atilla. 1994. **Dil ve Anlatım**. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Palmquist, Mike. 2003. A Brief History of Computer Support for Writing Centers and Writing Across the Curriculum Programs. **Computers and Composition**. c.20: 395-413.
- Paul, Richards, Linda Elder. 2003. **How to Write a Paragraph: The Art of Substantive Writing**. Dillion Beach CA: The Foundation for the Critical Thinking.
- Pifarre, Manoli, Ros Fisher. 2011. Breaking up the Writing Process: How Wikis can Support Understanding the Composition and Revision Strategies of Young Writers. **Language and Education**. c. 25. s. 5: 451-466.
- Plucker, Jonathan, Carolyn Callahan. 2008. **Critical Issues and Practices in Gifted Education. What the Research Says**. Texas: Prufrock Press.
- Pogrow, Stanley. Instructional Design Theories And Models. ed. Charles M. Reigeluth. 1999. **A New Paradigm of Instructional Theory**. Volume II. New Jersey: LEA Publishers.
- Pritchard, Ruie Jane, Jon Marshall. 1994. Evaluation of a Tiered Model for Staff Development in Writing. **Research in the Teaching of English**. c. 28. s. 3: 259-285.
- Renzulli, Joseph. 2002. Emerging Conceptions of Giftedness. Building a Bridge to the New Century. **Exceptionally**. c.10. s.2: 67-75.

- Richardson, Will. 2006. **Blogs, Wikis, Podcasts and Other Powerful Web Tools for Classrooms**. California: Corwin Press.
- Rooney, Jane E. (2003). Blending Learning Opportunities to Enhance Educational Programming and Meetings. **Association Management**. c. 55. s. 5: 26-32.
- Rovai, Alfred P. 2003. A Practical Framework for Evaluating Online Distance Education Programs. **Internet and Higher Education**. c. 6. s. 9: 109-124.
- Saban, Ahmet. 2009. Çoklu Zeka Kuramı ile İlgili Türkçe Çalışmaların İçerik Analizi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**. c. 9. s. 2:833-876.
- Salazar-Lucio, Melba. 2006. An Analysis of Gifted Children's Writing in A Dual Language Setting. Doctoral Dissertation. Texas A&M University. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/304908963/13EAFF414D0F30E784/1?accountid=17384>. [16.05.2012].
- Sancı, Murat. 2011. İlköğretim 4. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretiminde Uygulanan Jigsaw ve Grup Araştırması Tekniklerinin Öğrencilerin Akademik Başarıları Üzerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sands, Peter. 2002. Inside Outside, Upside Downside: Strategies for Connecting Online and Face to Face Instruction in Hybrid Courses. **Teaching with Technology Today**. c. 8. s. 6. <http://www.wisconsin.edu/ttt/articles/sands2.htm>. [12.02.2013].
- Santangelo, Tanya, Karen Harris, Steve Graham. 2007. Self-Regulated Strategy Development: A Validated Model to Support Students Who Struggle with Writing. **Learning Disabilities: A Contemporary Journal**. c.5. s.1: 1-20.
- Santangelo, Tanya, Natalie G. Olinghouse. 2009. Effective Writing Instruction for Students Who Have Writing Difficulties. **Focus on Exceptional Children**. c. 42. s. 4: 1-20.
- Schwartz, Helen J., Christine Y. Fitzpatrick., Brian Huot. 1994. The Computer Medium in Writing for Discovery. **Computers and Composition**. c. 11. s. 2: 137-149.
- Schwartz, Helen. 1982. Monsters and Mentors: Computer Applications for Humanistic Education. **College English**. c. 44. s. 2: 141-152.
- Seels, Barbara, Zita Glasgow. 1998. **Making Instructional Design Decisions**. New Jersey: Printice Hall.
- Sever, Sedat (2005) "2004 Öğretim Programında Türkçe Öğretimi Anlayışı" Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Kayseri: Sim. 14-16 Kasım: 177-192.

- Sever, Sedat. (2002). "Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar".Türkçenin Dünyü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, s.185-204.
- Sever, Sedat. 2000. **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, Sezin. 2005. Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.1. s. 18: 61-69.
- Shaunessy, Susan Elizabeth. 2003. Attitudes of Teacher of the Intellectually Gifted in Mississippi Toward Information Technology. Doctoral Dissertation. The University of SouthernMississippi. <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/305301642/13EAF6F2BF5299A895/1?accountid=17384>. [16.05.2012].
- Shayer, Michael. 2008. Intelligence for Education: As Described by Piaget and Measured by Psychometrics. **The British Pshchological Society**. c.78. s.1: 1-29.
- Shelly, Gary, Glenda Gunter., Randolph Gunter. 2010. **Integrating Technology and Digital Media in the Classroom**. Boston: Course Technology Cengage Learning.
- Shen, Ming-Yueh. 2009. Reading-Writing Connection for EFL College Learners' Literacy Development. **Asian Efl Journal**. c.11. s.1: 87-106.
- Siegle, Del. 2004. The Merging of Literacy and Technology in the 21st Century: A Bonus for Gifted Education. **Gifted Child Today**. c. 27. s. 2: 32-35.
- Siemens, George. 2002. Instructional Design in Elearning. <http://www.elearnspace.org/Articles/InstructionalDesign.htm>. [25.07.2011].
- Sinan, Ahmet Turan. 2006. Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler. **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi**. c. 4. s. 2: 75-78.
- Singh, Harvi, Chris Reed. 2001. A White Paper: Achieving Wuccess with Blended Learning. Lexington, MA: Centra Software. <http://www.centra.com/download/whitepaper/blendedlearning.pdf>. [6.02.2011].
- Smith, Patricia L. Tillman J. Ragan. 1999. **Instructional Design**. USA: John Wiley & Sons.
- So, Hyo Jeung. Bonk, Curtis J. 2010. Examining the Roles of Blended Learning Approaches in Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL) Environments: A Delphi Study. **Educational Technology and Society**. c. 13. s.3: 189-200.

- Sokolik, Maggie. 2003. Writing. ed. David Nunan. **Practical English Language Teaching**. New York: McGrawHill.
- Spooner, Michael. 1994. A Dialogue on OWLing in the Writing Lab: Some Thoughts about Online Writing Labs. **Writing Lab Newsletter**. c. 18. s. 6: 6-8.
- Sun, Yu Chih. 2010. Extensive Writing in Foreign-Language Classrooms: A Blogging Approach. **Innovations in Education and Teaching International**. c. 47, s. 3: 327-339.
- Şahin, İsmet. 2007. Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. **İlköğretim Online Dergisi**. c. 6. s. 2: 284-304.
- Taba, Hilda. 1962. **Curriculum Development: Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace and Wodd.
- Taş, Songül. 2002. Türk Dili ve Edebiyatı Dersi Açısından Test Tekniği. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 3. s. 3: 81-86.
- Taylor, Barbara, David Pearson, Debra Peterson, Michael Rodriguez. 2003. Reading Growth in High-poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices that Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning. **Elementary School Journal**. c. 104. s. 1: 3-12.
- Taylor, Lyn. 2004. Educational Theories and Instructional Design Models. [www.siaa.asn.au/get/2396672209.pdf](http://www.siaa.asn.au/get/2396672209.pdf). [27.02.2011].
- Temizyürek, Fahri, Ahmet Balcı. 2006. **Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları 1923-2004**. Ankara: Nobel Yayınları.
- Thomson, Ian. 2002. Thomson Job Impact Study: The Next Generation of Corporate Learning. <http://www.netg.com/DemosAndDownloads/Downloads/JobImpact.pdf>. [6.02.2011].
- Thorne, Kaye. 2003. **Blended Learning: How to Integrate Online and Traditional Learning**. London and Philadelphia: Kogan Page.
- Turgut, M. Fuat. 1990. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Uğur, Benlihan. 2007. Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı, Cinsiyet ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Usta, Ertuğrul. 2007. Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



- Üstüner, Ahat. Murat Şengül. 2004. Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri. **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c. 14. s. 2: 197-208.
- Van Tassel-Baska, Joseph, Tamra Stambaugh. 2006. **Comprehensive Curriculum for Gifted Learners**. Boston: Allyn and Bacon.
- Varış, Fatma. 1988. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Verkroost, Marie-Jose, Leonie Meijerink, Harry Lintsen, Wim Veen. 2008. Finding A Balance in Dimensions of Blended Learning. *International Journal on E-Learning*. c.7. s. 3: 499-522.
- Vincent, John. 2003. **Individual Differences, Technology and The Teacher of The Future**.<http://crpit.com/confpapers/CRPITV23VincentJohn.pdf>. [26.01.2011].
- Von Blum, Ruth, Michael E. Cohen. 1984. Wandah: Writing-Aid and Author's Helper. ed. William Wresch. **The Computer in Composition Instruction: A Writer's Tool** Urbana, IL: National Council of Teachers of English: 154–173.
- Ward, Jeff, Gary A. Labranche. 2003. Blended Learning: The Convergence of E-learning and Meetings. **Franchising World**. c. 35. s. 4: 22-23.
- Weathington, Bart, Cristopher Cunningham, David Pittenger. 2010. **Research Methods for the Behavioral and Social Sciences**. New Jersey: John&Wiley Sons Inc.
- West, James A, West, Margaret L. 2009. **Using Wikis for Online Collaboration The Power of The Read-Write Web**. San Francisco: Jossey-Bass- John Wiley Sons Inc.
- White, John. 2008. Illusory Intelligences. **Journal of Philosophy of Education**. c.42. s.3-4: 612-615.
- White, Ronald, Arndt Valerie. 1991. **Process Writing**. London: Longman.
- Williams, Arthur. 1998. Writing in Public Residential Schools: A Position Paper. **Journal of Secondary Gifted Education**. c. 9. s. 2: 83-88.
- Willis, Jerry W. 2008. **Qualitative Research Methods in Education and Education Technology**. USA: Age Publishing.
- Wilson, Dian. Ellen M. Smilanich. 2004. **The Other Blended Learning : A Classroom-Centered Approach**. San Francisco: Pfeiffer John Wiley and Sons Inc.

- Winebrenner, Susan. 2001. **Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom**. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Wolfe, Edward W., Jonathan R. Manalo. 2005. **An Investigation of The Impact of Composition Medium on The Quality of TOEFL Writing Scores**. TOEFL Research Reports. RR72.
- Wolfe, Joanna L. 1999. Why Do Women Feel Ignored? Gender Differences in Computer-mediated Classroom Interactions. **Computers and Composition**. c. 16. s. 1: 153-166.
- Wray, Herbert. 1982. Intelligence Test: Sizing up A Newcomer. **Science News**. c.122. s. 18: 280-281.
- Wresch, William. 1984. **The Computer in Composition Instruction: A Writer's Tool**. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Xu, Fang. 2008. Listening Comprehension in EFL Teaching. **US-China Foreign Language**. c.6. s.1: 21-29.
- Yang, Shih-hsien. 2007. Artificial Intelligence for Integrating English Oral Practice and Writing Skills. **Sino-US English Teaching**. c. 4. s. 4: 1-6.
- Yiğitoğlu, Rabia. 2007. İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zimmerman, Susan, Chryse Hutchins. 2003. **7 Keys to Comprehension**. New York: Three Rivers Press.

## EKLER

### Ekler Listesi

#### Ek 1. Öğretim Tasarımları

Ek 1.1. Karma Öğrenme Ortamında Bireysel Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Tasarımı

Ek 1.2. Karma Öğrenme Ortamında İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Tasarımı

Ek 1.3. Yüzyüze Öğrenme Ortamında Yazma Öğretimi Tasarımı

#### Ek 2. Öğretim Tasarımlarında Kullanılan Materyaller

Ek 2.1. Yazma Türleri Tercih Formu

Ek 2.2. Güzel Sanat Dalları Tercih Formu

Ek 2.3. Yazma Performansı Sınavı

Ek 2.4. “Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?” Powerpoint Sunusu

Ek 2.5. “Dört Güzel Sanat Dalı” Powerpoint Sunusu

Ek 2.6. “Blog Nedir? Nasıl Kullanılır?” Powerpoint Sunusu

Ek 2.7. Blog eğitimi Formu

Ek 2.8. Taslağım Formu

Ek 2.9. Yazma Performansını Değerlendirme Formu

Ek 2.10. Yüzyüze Ortam için Okuma Kağıdı Örneği

#### Ek 3. Gözlem Formları

Ek 3.1. Bireysel Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Gözlem Formu

Ek 3.2. İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Gözlem Formu

Ek 3.3. Yüzyüze Yazma Öğretimi Gözlem Formu

#### Ek 4. Yönergeler

Ek 4.1. Blog Kullanım Yönergesi

Ek 4.2. Blog Ortamları için Okuma Yönergeleri

Ek 4.3. Yüzyüze Yazma Öğretimi Yönergesi

#### Ek 5. Öntest Örnekleri

Ek 5.1. Üstün Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Öntest Örneği

Ek 5.2. Üstün Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Öntest Örneği

Ek 5.3. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Öntest Örneği

Ek 5.4. Normal Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Öntest Örneği

Ek 5.5. Normal Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Öntest Örneği

Ek 5.6. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Öntest Örneği

#### Ek 6. Sontest Örnekleri

Ek 6.1. Üstün Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Sontest Örneği

Ek 6.2. Üstün Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Sontest Örneği

Ek 6.3. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Sontest Örneği

Ek 6.4. Normal Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Sontest Örneği

Ek 6.5. Normal Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Sontest Örneği

Ek 6.6. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Sontest Örneği

Ek 7. Blog Ortamındaki Yazma Örnekleri

Ek 7.1. Üstün Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Yazma Örneği

Ek 7.2. Üstün Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Yazma Örneği

Ek 7.3. Normal Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Yazma Örneği

Ek 7.4. Normal Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Yazma Örneği

Ek 7.5. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Örneği

Ek 7.6. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Örneği

Ek 7.7. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Kağıdı Örneği

Ek 7.8. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Kağıdı Örneği

## Ek 1.1. Karma Öğrenme Ortamında Bireysel Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Tasarımı

**Sınıf:** 5. sınıf

**Ders:** Türkçe

**Tema:** Güzel Sanatlar

**Süre:** Hazırlık (4 ders saati) + Yazma

Etkinlikleri ( 4 x 3 ders saati )

ANALİZ	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
Öğrenen Analizi		Öğretimin genel hedefini belirler: İlköğretim 5. sınıf düzeyindeki normal ve üstün zekalı öğrencilerle ilk haftada yazma süreci, yazma kuralları, dört güzel sanat dalı ve blog eğitimini içeren hazırlık eğitimi de olmak üzere toplam dört hafta bireysel blog ortamında yazma etkinlikleri yapmak.
	Ek 2.1’de yer alan ‘Yazma Türleri Tercih Formu’nu ve Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel Sanat Dalları Tercih Formu’nu doldurur.	Öğrencilerin hangi türde yazmak istediklerini belirlemek üzere Ek 2.1’de yer alan ‘Yazma Türleri Tercih Formu’nu hazırlar ve uygular.
		Öğrenciler tarafından tercih edilen yazma türünde olmak üzere 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’na (1-5. sınıflar) göre yazma teması olarak seçilen “Güzel Sanatlar” temasının hangi alt dallarında yazma performansı gösterileceğini belirlemek üzere Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel Sanat Dalları Tercih Formu’nu hazırlar ve öğrencilere uygular.
	Blog denemeleri sırasında bilgisayar kullanım komutlarını yerine getirir. Ek 2.3’te yer alan önteste katılır.	Öğrencilerin bilgisayar okuryazarlıklarını blog denemeleri sırasında gözden geçirir. Öğrencilerin yazma performanslarına ilişkin ön becerilerini belirlemek üzere Ek 2.3’te yer alan öntesti hazırlar ve uygular.

ANALİZ	ÖĞRENCİ ROLÜ		ÖĞRETMEN ROLÜ	
<b>Görevlerin ve Hedeflerin Belirlenmesi</b>	<b>Görev Adları</b>	<b>İlgili Öğrenme Kazanımları</b>	Genel hedefe uygun olarak yazma performansını ortaya koymak üzere öğrencilerden yerine getirmesini beklediği ilk iki görevi fikirler/içerik, düzenleme olarak belirler. Belirlediği yazma görevlerinden yola çıkarak 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan (1-5. sınıflar) yararlanarak öğrencilerin öğretim sonunda ulaşmasını hedeflediği yazma kazanımlarını belirler.	
	<b>Fikirler/ İçerik</b>	Hikaye yazar.		
		Ana fikre yer verir.		
		Yardımcı fikirlere yer verir.		
		Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.		
		Uygun başlık belirler.		
		Giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.		
		Söz varlığından yararlanır.		
		Olayları, oluş sırasına göre yazar.		
		Mantıksal bütünlük içinde yazar.		
		Konu dışına çıkmadan yazar.		
	Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an, vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.			
	Ne, nerede, ne zaman, niçin ve kim öğelerini vurgular.			
	<b>Düzenleme</b>	Planlı yazma yöntemine uygun yazar.		
Kelime türlerini işlevine uygun kullanır.				
İşbirliği yaparak yazar.				

ANALİZ	ÖĞRENCİ ROLÜ		ÖĞRETMEN ROLÜ
<b>Görevlerin ve Hedeflerin Belirlenmesi</b>	<b>Görev Adları</b>	<b>İlgili Öğrenme Kazanımları</b>	Genel hedefe uygun olarak yazma performansını ortaya koymak üzere öğrencilerden yerine getirmesini beklediği yazma görevlerini, yukarıda belirtilen fikirler/içerik ile düzenlemenin devamı olarak son iki görevi cümle akıcılığı ve yazma kuralları olmak üzere genel olarak dört genel adım altında 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan (1-5. sınıflar) yararlanarak belirler.
	<b>Cümle Akıcılığı</b>	Farklı cümle yapılarına yer verir.	
		Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.	
		Sebep-sonuç ilişkileri kurar.	
		Önem belirten ifadeleri kullanır.	
		Betimlemeler yapar.	
		Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.	
	<b>Yazma Kuralları</b>	Yazma yöntemini belirler.	
		Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	
		Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	
		Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	
		İmla kurallarını uygular.	
		Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.	
Kelime tekrarından kaçınır.			

TASARIM ve GELİŞTİRME		ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
Öğretim Stratejilerinin ve Yöntemlerinin Belirlenmesi	Hazırlık etkinlikleri		<p>Anlatım, büyük grup tartışması, soru-cevap yoluyla tanım, örnek verme ve sunum yapma gibi küçük ölçekli stratejilerle 4 ders saati içerisinde konusunu işlemeye karar verir.</p> <p>Dağıtım stratejisi olarak blogların 'blogcu' sunucusundan sağlanmasına ve yazma görevleri için her hafta 3 ders saati olmak üzere 4 hafta süre ile kullanılmasına karar verir.</p>
	Yazma Görevlerinin Sunulması		<p>4 hafta süre olmak üzere her bir haftada 'Güzel Sanatlar' temasında her hafta farklı bir alt dal olmak üzere bir adet yazma konusu sunulmasına karar verir</p> <p>Yazma konularının Ek 2.2'de yer alan 'Güzel Sanat Dalları Tercih Formu'ndaki seçimleri sonucunda belirledikleri dört alt dalda olmasına karar verir.</p>



TASARIM ve GELİŞTİRME		ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
Öğretim stratejilerinin ve yöntemlerinin belirlenmesi	Yazma Etkinlikleri		<p>Yazma etkinlikleri için bireysel uygulama yapma stratejisini benimser.</p> <p>Yazma etkinliklerinin ilk adımı olarak öğrencilerin öğretim süresince her hafta 3 ders saatlik etkinlik zamanının 1. ders saatinin 30 dakikasında kendilerine sunulan yazma konusuyla ilgili internet üzerinde serbest okumalar yapmalarına karar verir.</p> <p>Birinci ders saatinin son 10 dakikasında öğrencilerin Ek 2.8'de yer alan 'Taslağım' formunu bireysel olarak doldurmalarına karar verir.</p> <p>Yazma etkinlikleri sürecinde öğrencilerin bireysel performans sergilemelerini ve yazma sürecinde rehberlik etmeyi benimser.</p>
	Geri bildirim		<p>Öğretmenlerin Ek 2.9'da yer alan 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği'ndeki kendi puanlamalarından yararlanarak, öğrencilerin de Ek 2.9'daki maddelere sahip 'Arkadaşımın Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum' formundaki kendi puanlamalarından yararlanarak blog ortamında başka bir arkadaşının yazma performansına ilişkin yorumlar göndererek geri bildirim vermelerine karar verir.</p>

TASARIM ve GELİŞTİRME	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<p>Öğrenme Materyallerinin Seçilmesi ve Hazırlanması</p>		<p>Web üzerinden “blogcu (<a href="http://www.blogcu.com">http://www.blogcu.com</a>)” sunucusundan her bir öğrenci için blog adresi alır ve hazırlar.</p> <p>Hazırlık etkinlikleri için Ek 2.4’de yer alan ‘Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?’, Ek 2.5’de yer alan ‘Dört Güzel Sanat Dalı’ ve Ek 2.6’da yer alan ‘Blog Nedir? Nasıl Kullanılır?’ başlıklı powerpoint sunularını hazırlar.</p> <p>Öğrencilerin Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel Sanat Dalları Tercih Formu’ ile seçtikleri ‘Güzel Sanatlar’ temasının dört alt dalında her hafta bir alt dala yer vermek üzere dört adet olmak üzere Ek 4.2’de yer alan ‘Blog Ortamları için Okuma Yönergeleri’ni hazırlar.</p> <p>Ek 2.3’de yer alan Öntesti/sontesti hazırlar.</p> <p>Hikaye planı için Ek 2.8’de yer alan ‘Taslağım’ formunu hazırlar.</p>

TASARIM ve GELİŞTİRME	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<b>Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi</b>		<p>Ek 2.9'da yer alan 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği'ni hazırlar.</p> <p>Ek 2.9'daki maddelere sahip 'Yazma Performansımı Değerlendiriyorum' formunu hazırlar.</p> <p>Ek 2.9'daki maddelere sahip 'Arkadaşımın Yazma Performansımı Değerlendiriyorum' formunu hazırlar.</p>

ÖĞRETİMİ UYGULAMA		ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<b>Uygulamaya Hazırlık Planlanının Yapılması</b>			<p>Belirlediği kazanımlar doğrultusunda bireysel blog ortamında yazma öğretimini ilk hafta hazırlık da dahil olmak üzere toplam dört hafta yazma etkinlikleri olarak haftada 3 ders saatinde uygulamayı planlar.</p> <p>Öğrenme ortamı olarak bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayar sayısının öğrenci sayısına yeterliliği, bilgisayarların çalışma durumunu ve internet erişimini kontrol eder.</p>
<b>Planın Uygulanması</b>	<b>Hazırlık</b>	<p>Öğretmenini dinleyerek ve merak ettiklerini sorarak genel hedeften haberdar olur.</p> <p>Ek 2.1’de yer alan ‘Yazma Türleri Tercih Formu’ ile yazacağı yazma türünü belirler.</p> <p>EK 2.2’de yer alan ‘Güzel Sanat Dalları Tercih Formu’ ile en çok ilgi duyduğu dört güzel sanat dalını belirler.</p> <p>Ek 2.4’de yer alan “‘Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?’” powerpoint sunusu aracılığıyla dinleme, soru-cevap ve büyük grup tartışması yoluyla yazma türünün özelliklerinden, yazma kuralları ve yazma görevlerinden haberdar olur.</p> <p>Belirtilen sunu aracılığıyla yazarken kullanacağı hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, yayımlama, geri bildirim olmak üzere yazma aşamaları bilgisini kazanır.</p> <p>Seçilen türde yazma planını yapmak üzere Ek 2.8’de yer alan ‘Taslağım’ formunun doldurmayı öğrenir.</p> <p>Ek 2.9’daki maddelere sahip ‘Yazma Çalışmamı Değerlendiriyorum’ başlıklı öz değerlendirme ve ‘Arkadaşımın Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum’ başlıklı akran değerlendirme formlarını doldurmayı öğrenir.</p>	<p>Öğrencilere kendilerinin yazma performanslarını artırmak amacıyla ilk hafta hazırlık da dahil olmak üzere toplam dört hafta blog ortamında bireysel olarak yazma etkinlikleri yapacaklarını belirterek onlara genel hedefi bildirir.</p> <p>Öğrencilere Ek 2.1’de yer alan ‘Yazma Türleri Tercih Formu’ ile yazacakları yazma türünü ve Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel Sanat Dalları Tercih Formu’ ile her hafta farklı birinde yazacakları dört güzel sanat alt dalını belirleyeceklerini bildirir.</p> <p>Formların doldurulmasında rehberlik eder.</p> <p>Yazma performansını ortaya koymak üzere öğrencilerden yazma etkinliklerinde yerine getirmesini beklediği yazma görevlerini fikirler/içerik, düzenleme, cümle akıcılığı ve yazma kuralları olarak belirtir.</p> <p>Ek 2.4’de yer alan ‘Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?’ powerpoint sunusu ile konusunu işler.</p>

UYGULAMA	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<p><b>Uygulamanın Gerçekleştirilmesi</b></p>	<p>Ek 2.5’de yer alan “Dört Güzel Sanat Dalı” başlıklı powerpoint sunusu eşliğinde dinleme, soru-cevap, büyük grup tartışması ile tercih edilen dört güzel sanat dalı hakkında bilgi edinir.</p> <p>Ek 2.6’daki “Blog Nedir? Nasıl Kullanılır?” başlıklı powerpoint sunusu eşliğinde genel olarak blogların özellikleri ile öğretimde kullanılacak “blogcu” sunucusunun özellikleri ve kullanım bilgisini edinir. Kendisine ait bireysel blog adresinde öğrendiklerini dener.</p> <p>Dört hafta süresince her hafta ilgili sanat dalında okuma yönergesinde yer alan sitelerden okumaları yapar ve yönergede yer alan soruları cevaplandırır.</p> <p>Her yazma etkinliğinde 30 dakikalık okuma ve soruları cevaplandırmanın ardından 1. ders saatinin son 10 dakikasında bireysel olarak yazımlarını planlamaları amacıyla Ek 2.8’de yer alan ‘Taslağım’ formunu doldurur. Hazırlık aşamasında öğrendiği yazma aşamalarını takip ederek bireysel olarak yazma çalışmasını ‘blogcu’ ortamında (sorun yaşandığında word ortamında) tamamlar.</p> <p>İkinci haftadan başlayarak son haftaya kadar her hafta olmak üzere blog adresindeki yorumlarla alınan geri bildirimleri okur ve inceler. Bir sonraki yazma etkinliğinde dikkate alır.</p>	<p>Ek 2.5’de yer alan “Dört Güzel Sanat Dalı” başlıklı powerpoint sunusu ile konusunu işler.</p> <p>Ek 2.6’daki “Blog Nedir? Nasıl Kullanılır?” başlıklı powerpoint sunusu ile konusunu işler.</p> <p>Ek 2.7’deki ‘Blog Eğitimi Formu’ ile blogcu sunusundan her bir öğrenci için alınan blog adreslerinde öğrencilerin öğrendiklerini denemelerinde rehberlik eder.</p> <p>Her hafta etkinlik öncesinde, ele alınacak güzel sanat dalının ve o dalın alt başlıklarının yer aldığı Ek 4.2’deki ‘Blog ortamları için okuma yönergeleri’ni dağıtır. Okuma yönergelerinde yer alan soruların bireysel olarak cevaplanmasında rehberlik eder.</p> <p>Dört hafta süresince her hafta 3 ders saati olmak üzere bireysel blog ortamında uygulamaya uygun olarak konusunu işler. Öğrencilere rehberlik eder.</p>

DEĞERLENDİRME	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
Süreç Değerlendirme	<p>Her hafta yazma etkinliği sonrasında bireysel olarak Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Yazma Çalışmamı Değerlendiriyorum' başlıklı öz değerlendirme formunu doldurur ve öğretmenine teslim eder.</p> <p>Akran değerlendirme için kendisine değerlendirmesi için öğretmeni tarafından rastgele söylenen arkadaşını bilir. Arkadaşı için bireysel olarak Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Arkadaşımın Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum' akran değerlendirme formunu doldurur ve onun bloguna yorum gönderir.</p> <p>Her hafta bir sonraki haftaki etkinliğe kadar eğer istiyorsa diğer arkadaşlarının bloglarındaki yazma çalışmalarını okur ve yorumlar gönderir.</p> <p>Öğretmenin ve diğer arkadaşlarının kendi bloguna gönderdiği değerlendirme yorumlarını okur ve yorumlar doğrultusunda varsa hatalarını inceler. Bir sonraki yazma etkinliğinde dikkate alır.</p>	<p>Özdeğerlendirme ve akran değerlendirme için rehberlik eder.</p> <p>Öğrencilere isterlerse Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Arkadaşımın Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum' başlıklı akran değerlendirme formundaki ölçütlere uygun olarak istediği sayıda arkadaşının bloguna yorumlar gönderebileceğini her hafta yazma etkinliği bitiminde hatırlatır.</p> <p>Her hafta tüm öğrencilerin yazma çalışmaları için Ek 2.9'da yer alan 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği'ni doldurur. Öğrencilerin bloguna yazma performansına ilişkin yorumlar gönderir.</p>
Sonuç Değerlendirme	Sonteste katılır.	<p>Ek 2.3'de yer alan sontesti uygular.</p> <p>Sontest sonuçlarını öntest sonuçları ile karşılaştırarak öğretimin genel yazma performansına etkisini değerlendirir.</p> <p>Değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin yazma performanslarına ve öğretime ilişkin kararlar alır.</p>

## Ek 1.2. Karma Öğrenme Ortamında İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Tasarımı

**Sınıf** : 5. sınıf

**Ders** : Türkçe

**Tema** : Güzel Sanatlar

**Süre** : Hazırlık ( 4 ders saati) + Yazma Etkinlikleri (4 x 3 ders saati)

ANALİZ	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
Öğrenen Analizi		Öğretimin genel hedefini belirler: İlköğretim 5. sınıf düzeyindeki normal ve üstün zekalı öğrencilerle ilk haftasında yazma süreci ve yazma kuralları ile ilgili öğretim ve dört haftası işbirlikli blog ortamında yazma etkinlikleri yapmak.
	Ek 2.1’de yer alan ‘Yazma Türleri Tercih Formu’nu ve Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel Sanat Dalları Tercih Formu’nu doldurur.	Öğrencilerin hangi türde yazmak istediklerini belirlemek üzere Ek 2.1’de yer alan ‘Yazma Türleri Tercih Formu’nu hazırlar ve uygular.
		Öğrenciler tarafından tercih edilen yazma türünde olmak üzere 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’na (1-5. sınıflar) göre yazma teması olarak seçilen “Güzel Sanatlar” temasının hangi alt dallarında yazma performansı gösterileceğini belirlemek üzere Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel Sanat Dalları Tercih Formu’nu hazırlar ve öğrencilere uygular.
	Blog denemeleri sırasında bilgisayar kullanım komutlarını yerine getirir.	Öğrencilerin bilgisayar okuryazarlıklarını blog denemeleri sırasında gözden geçirir.
	Ek 2.3’de yer alan önteste katılır.	Öğrencilerin yazma performanslarına ilişkin ön becerilerini belirlemek üzere Ek 2.3’de yer alan öntesti hazırlar ve uygular.

ANALİZ	ÖĞRENCİ ROLÜ		ÖĞRETMEN ROLÜ
<b>Görevlerin ve Hedeflerin Belirlenmesi</b>	<b>Görev Adları</b>	<b>İlgili Öğrenme Kazanımları</b>	Genel hedefe uygun olarak yazma performansını ortaya koymak üzere öğrencilerden yerine getirmesini beklediği ilk iki görevi fikirler/içerik, düzenleme olarak belirler. Belirlediği yazma görevlerinden yola çıkarak 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan (1-5. sınıflar) yararlanarak öğrencilerin öğretim sonunda ulaşmasını hedeflediği yazma kazanımlarını belirler.
	<b>Fikirler/İçerik</b>	Hikaye yazar.	
		Ana fikre yer verir.	
		Yardımcı fikirlere yer verir.	
		Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	
		Uygun başlık belirler.	
		Giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.	
		Söz varlığından yararlanır.	
		Olayları, oluş sırasına göre yazar.	
		Mantıksal bütünlük içinde yazar.	
		Konu dışına çıkmadan yazar.	
	Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an, vb. ile ilgili görtüş ve düşüncelerini yazar.		
	Ne, nerede, ne zaman, niçin ve kim öğelerini vurgular.		
	<b>Düzenleme</b>	Planlı yazma yöntemine uygun yazar.	
		Kelime türlerini işlevine uygun kullanır.	
İşbirliği yaparak yazar.			



ANALİZ	ÖĞRENCİ ROLÜ		ÖĞRETMEN ROLÜ
Görevlerin ve Hedeflerin Belirlenmesi	<b>Görev Adları</b>	<b>İlgili Öğrenme Kazanımları</b>	Genel hedefe uygun olarak yazma performansını ortaya koymak üzere öğrencilerden yerine getirmesini beklediği yazma görevlerini, yukarıda belirtilen fikirler/içerik ile düzenlemenin devamı olarak son iki görevi cümle akıcılığı ve yazma kuralları olmak üzere genel olarak dört genel adım altında 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan (1-5. sınıflar) yararlanarak belirler.
	<b>Cümle Akıcılığı</b>	Farklı cümle yapılarına yer verir.	
		Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.	
		Sebep-sonuç ilişkileri kurar.	
		Önem belirten ifadeleri kullanır.	
		Betimlemeler yapar.	
		Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.	
	<b>Yazma Kuralları</b>	Yazma yöntemini belirler.	
		Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	
		Anlamli ve kurallı cümleler yazar.	
		Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	
		İmla kurallarını uygular.	
		Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.	
	Kelime tekrarından kaçınır.		

TASARIM ve GELİŞTİRME		ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
Öğretim Stratejilerinin ve Yöntemlerinin Belirlenmesi	Hazırlık etkinlikleri		<p>Anlatım, büyük grup tartışması, soru-cevap yoluyla tanım, örnek verme ve sunum yapma gibi küçük ölçekli stratejilerle 4 ders saati içerisinde konusunu işlemeye karar verir.</p> <p>Dağıtım stratejisi olarak blogların ‘blogcu’ sunucusundan sağlanmasına ve yazma görevleri için her hafta 3 ders saati olmak üzere 4 hafta süre ile kullanılmasına karar verir.</p>
	Yazma Görevlerinin Sunulması		<p>4 hafta süre olmak üzere her bir haftada ‘Güzel Sanatlar’ temasında her hafta farklı bir alt dal olmak üzere bir adet yazma konusu sunulmasına karar verir</p> <p>Yazma konularının Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel Sanat Dalları Tercih Formu’ndaki seçimleri sonucunda belirledikleri dört alt dalda olmasına karar verir.</p>

TASARIM ve GELİŞTİRME		ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
Öğretim stratejilerinin ve yöntemlerinin belirlenmesi	Yazma Etkinlikleri		<p>Yazma etkinlikleri için işbirlikli öğrenme yöntemlerinden Birleştirme II tekniğini kullanmaya karar verir.</p> <p>Birinci ders saatinin son 10 dakikasında öğrencilerin Ek 2.8’de yer alan ‘Taslağım’ formunu işbirlikli öğrenme gruplarıyla beyin fırtınası yoluyla doldurmalarına karar verir.</p> <p>Yazma etkinlikleri sürecinde öğrencilerin işbirlikli performans sergilemelerini ve yazma sürecinde rehberlik etmeyi benimser.</p>
	Geri bildirim		<p>Öğretmenlerin Ek 2.9’da yer alan ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ndeki kendi puanlamalarından yararlanarak, öğrencilerin de Ek 2.9 ile aynı maddelere sahip ‘Bir Başka Grubun Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum’ formundaki kendi puanlamalarından yararlanarak blog ortamında başka bir grubun yazma performansına ilişkin yorumlar göndererek geri bildirim vermelerine karar verir.</p>

TASARIM ve GELİŞTİRME	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<p style="text-align: center;"><b>Öğrenme Materyallerinin Seçilmesi ve Hazırlanması</b></p>		<p>Web üzerinden ‘blogcu (<a href="http://www.blogcu.com">http://www.blogcu.com</a>)’ sunucusundan her bir öğrenci için blog adresi alır ve hazırlar.</p> <p>Hazırlık etkinlikleri için Ek 2.4’de yer alan ‘Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?’, Ek 2.5’de yer alan ‘Dört Güzel Sanat Dalı’ ve Ek 2.6’da yer alan ‘Blog Nedir? Nasıl Kullanılır?’ başlıklı powerpoint sunularını hazırlar.</p> <p>Öğrencilerin Ek 2.2’de yer alan “Güzel Sanat Dalları Tercih Formu” ile seçtikleri ‘Güzel Sanatlar’ temasının dört alt dalında her hafta bir alt dala yer vermek üzere dört adet olmak üzere Ek 4.2’de yer alan ‘Blog ortamları için okuma yönergeleri’ni hazırlar.</p> <p>Ek 2.3’de yer alan Öntesti/sontesti hazırlar.</p> <p>Hikaye planı için Ek 2.8’de yer alan ‘Taslağım’ formunu hazırlar.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi</b></p>		<p>Ek 2.9’da yer alan ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ni hazırlar.</p> <p>Ek 2.9’daki maddelere sahip olan ‘Yazma Performansımızı Değerlendiriyorum’ formunu hazırlar.</p> <p>Ek 2.9’daki maddelere sahip olan ‘Bir Başka Grubun Yazma Performansını Değerlendiriyorum’ formunu hazırlar.</p>

TASARIM ve GELİŞTİRME		ÖĞRETMEN ROLÜ	ÖĞRENCİ ROLÜ
<b>Uygulamaya Hazırlık Planının Yapılması</b>			<p>Belirlediği kazanımlar doğrultusunda işbirlikli blog ortamında yazma öğretimini ilk hafta hazırlık da dahil olmak üzere toplam dört hafta yazma etkinlikleri olarak haftada 3 ders saatinde uygulamayı planlar.</p> <p>Öğrenme ortamı olarak bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayar sayısının öğrenci sayısına yeterliliği, bilgisayarların çalışma durumunu ve internet erişimini kontrol eder.</p>
<b>Planın Uygulanması</b>	<b>Hazırlık</b>	<p>Öğretmenini dinleyerek ve merak ettiklerini sorarak genel hedeften haberdar olur.</p> <p>Ek 2.1’de yer alan ‘Yazma Türleri Tercih Formu’ ile yazacağı yazma türünü belirler. Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel Sanat Dalları Tercih Formu’ ile en çok ilgi duyduğu dört güzel sanat dalını belirler.</p> <p>Ek 2.4’de yer alan ‘Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?’ powerpoint sunusu aracılığıyla dinleme, soru-cevap ve büyük grup tartışması yoluyla yazma türünün özelliklerinden, yazma kuralları ve yazma görevlerinden haberdar olur. Belirtilen sunu aracılığıyla yazarken kullanacağı hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, yayımlama, geri bildirim olmak üzere yazma aşamaları bilgisini kazanır.</p> <p>Seçilen türde yazma planını yapmak üzere Ek 2.8’de yer alan ‘Taslağım’ formunun doldurmayı öğrenir.</p> <p>Ek 2.9’daki maddelere sahip olan ‘Yazma Çalışmamızı Değerlendiriyorum’ başlıklı grup öz değerlendirme ve ‘Bir Başka Grubun Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum’ başlıklı akran grubu değerlendirme formlarını doldurmayı öğrenir.</p>	<p>Öğrencilere kendilerinin yazma performanslarını artırmak amacıyla ilk hafta hazırlık da dahil olmak üzere toplam dört hafta blog ortamında işbirlikli öğrenme gruplarıyla yazma etkinlikleri yapacaklarını belirterek onlara genel hedefi bildirir.</p> <p>Öğrencilere Ek 2.1’de yer alan ‘Yazma Türleri Tercih Formu’ ile yazacakları yazma türünü ve Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel Sanat Dalları Tercih Formu’ ile her hafta farklı birinde yazacakları dört güzel sanat alt dalını belirleyeceklerini bildirir. Formların doldurulmasında rehberlik eder.</p> <p>Yazma performansını ortaya koymak üzere öğrencilerden yazma etkinliklerinde yerine getirmesini beklediği yazma görevlerini fikirler/içerik, düzenleme, cümle akıcılığı ve yazma kuralları olarak belirtir.</p> <p>Ek 2.4’de yer alan ‘Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?’ powerpoint sunusu ile konusunu işler.</p>

UYGULAMA	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<p><b>Uygulamanın Gerçekleştirilmesi</b></p>	<p>Ek 2.5’de ‘Dört Güzel Sanat Dalı’ başlıklı powerpoint sunusu eşliğinde dinleme, soru-cevap, büyük grup tartışması ile tercih edilen dört güzel sanat dalı hakkında bilgi edinir. Ek 2.6’daki ‘Blog Nedir? Nasıl Kullanılır?’ başlıklı powerpoint sunusu eşliğinde genel olarak blogların özellikleri ile öğretimde kullanılacak “blogcu” sunucusunun özellikleri ve kullanım bilgisini edinir. Grubuna ait blog adresinde öğrendiklerini dener.</p> <p>Dört hafta süresince okuma yönergesinde yer alan sitelerden okumaları yapar ve yönergede yer alan soruları cevaplandırır. Her hafta o hafta ele alınan güzel sanatlar dalının alt başlıklarını grup üyeleriyle paylaşır ve kendi konusunu okuma yönergesinde yer alan sitelerden okur. Uzman gruplarında konusunu 15 dakika süresince tartışır. Daha sonra kendi grubuna geri dönerek 15 dakika süresince tartışmaları anlatarak paylaşır.</p> <p>Her yazma etkinliğinde 30 dakikalık tartışma ve paylaşmanın ardından öğretim süresince her hafta 1. ders saatinin son 10 dakikasında grubuyla yazımlarını planlamaları amacıyla Ek 2.8’de yer alan ‘Taslağım’ formunu işbirlikli beyin fırtınası yoluyla doldurur. Hazırlık aşamasında öğrendiği yazma aşamalarını takip ederek işbirlikli öğrenme grubuyla çalışarak yazma çalışmasını ‘blogcu’ ortamında (sorun yaşandığında word ortamında) tamamlar.</p> <p>İkinci haftadan başlayarak son haftaya kadar her hafta olmak üzere blog adresindeki yorumlarla alınan geri bildirimleri okur ve inceler. Bir sonraki yazma etkinliğinde dikkate alır.</p>	<p>Ek 2.5’de yer alan ‘Dört Güzel Sanat Dalı’ başlıklı powerpoint sunusu ile konusunu işler.</p> <p>Ek 2.6’daki ‘Blog Nedir? Nasıl Kullanılır?’ başlıklı powerpoint sunusu ile konusunu işler.</p> <p>İşbirlikli öğrenme gruplarını heterojen olarak 4 öğrenciden oluşacak biçimde rastgele oluşturur.</p> <p>Blogcu sunusundan her bir işbirlikli öğrenme grubu için alınan blog adreslerinde öğrencilerin öğrendiklerini denemelerinde rehberlik eder.</p> <p>Her hafta etkinlik öncesi ele alınacak farklı bir güzel sanat dalının ve o dalın alt başlıklarının yer aldığı Ek 4.2’deki ‘Blog ortamları için okuma yönergeleri’ni dağıtır. Okuma yönergelerinde yer alan soruların bireysel olarak cevaplanmasında rehberlik eder.</p> <p>Dört hafta süresince her hafta 3 ders saati olmak üzere Birleştirme II tekniğine uygun olarak konusunu işler. Öğrencilere rehberlik eder.</p>

DEĞERLENDİRME	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<b>Süreç Değerlendirme</b>	<p>Her hafta yazma etkinliği sonrasında bireysel olarak Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Yazma Çalışmamızı Değerlendiriyorum' başlıklı grup öz değerlendirme formunu doldurur ve öğretmenine teslim eder.</p> <p>Akran grubu değerlendirme için grubuna öğretmeni tarafından söylenen değerlendireceği bir başka grubu bilir. Grubuna öğretmeni tarafından söylenen grup için bireysel olarak Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Bir Başka Grubun Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum' akran grubu değerlendirme formunu doldurur ve onun bloguna yorum gönderir.</p> <p>Her hafta bir sonraki haftaki etkinliğe kadar eğer istiyorsa diğer grupların bloglarındaki yazma çalışmalarını okur ve yorumlar gönderir.</p> <p>Öğretmenin ve diğer grupların kendi grubunun bloguna gönderdiği değerlendirme yorumlarını okur ve yorumlar doğrultusunda varsa hatalarını inceler. Bir sonraki yazma etkinliğinde dikkate alır.</p>	<p>Grup özdeğerlendirme ve akran değerlendirme için rehberlik eder.</p> <p>Öğrencilere isterlerse Ek 2.9'daki maddelere sahip olan 'Bir Başka Grubun Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum' akran grubu değerlendirme formundaki ölçütlere uygun olarak istediği sayıda grubun bloguna yorumlar gönderebileceğini her hafta yazma etkinliği bitiminde hatırlatır.</p> <p>Her hafta tüm grupların yazma çalışmaları için Ek 2.9'da yer alan 'Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği'ni doldurur. Grupların bloguna yazma performansına ilişkin yorumlar gönderir.</p>
<b>Sonuç Değerlendirme</b>	<p>Sonteste katılır.</p>	<p>Ek 2.3'de yer alan sontesti uygular.</p> <p>Sontest sonuçlarını öntest sonuçları ile karşılaştırarak öğretimin genel yazma performansına etkisini değerlendirir.</p> <p>Değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin yazma performanslarına ve öğretime ilişkin kararlar alır.</p>

### Ek 1.3. Yüzyüze Yazma Öğretimi Tasarımı

**Sınıf:** 5. sınıf

**Ders:** Türkçe

**Tema:** Güzel Sanatlar

**Süre:** Hazırlık (4 ders saati) + Yazma

Etkinlikleri ( 4 x 3 ders saati )

PLANLAMA	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
Öğrenen Gerekliliklerini Planlama		Öğretimin genel hedefini belirler: İlköğretim 5. sınıf düzeyindeki normal ve üstün zekalı öğrencilerle ilk haftada yazma süreci, yazma kuralları, dört güzel sanat dalı ve blog eğitimini içeren hazırlık eğitimi de olmak üzere toplam dört hafta bireysel blog ortamında yazma etkinlikleri yapmak.
	Ek 2.1'deki Yazma Türleri Tercih Formu'nu ve Ek 2.2'deki Güzel Sanat Dalları Tercih Formu'nu doldurur.	Öğrencilerin hangi türde yazmak istediklerini belirlemek üzere Ek 2.1'de yer alan 'Yazma Türleri Tercih Formu'nu hazırlar ve uygular.
		Öğrenciler tarafından tercih edilen yazma türünde olmak üzere 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na (1-5. sınıflar) göre yazma teması olarak seçilen 'Güzel Sanatlar' temasının hangi alt dallarında yazma performansı gösterileceğini belirlemek üzere Ek 2.2'de yer alan 'Güzel Sanat Dalları Tercih Formu'nu hazırlar ve öğrencilere uygular.
	Blog denemeleri sırasında bilgisayar kullanım komutlarını yerine getirir.	Öğrencilerin bilgisayar okuryazarlıklarını blog denemeleri sırasında gözden geçirir.
	Ek 2.3'te yer alan önteste katılır.	Öğrencilerin yazma performanslarına ilişkin ön becerilerini belirlemek üzere Ek 2.3'te yer alan öntesti hazırlar ve uygular.



PLANLAMA	ÖĞRENCİ ROLÜ		ÖĞRETMEN ROLÜ
<b>Görevlerin ve Hedeflerin Planlanması</b>	<b>Görev Adları</b>	<b>İlgili Öğrenme Kazanımları</b>	Genel hedefe uygun olarak yazma performansını ortaya koymak üzere öğrencilerden yerine getirmesini beklediği ilk iki görevi fikirler/içerik, düzenleme olarak belirler. Belirlediği yazma görevlerinden yola çıkarak 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan (1-5. sınıflar) yararlanarak öğrencilerin öğretim sonunda ulaşmasını hedeflediği yazma kazanımlarını belirler.
	<b>Fikirler/ İçerik</b>	Hikaye yazar.	
		Ana fikre yer verir.	
		Yardımcı fikirlere yer verir.	
		Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.	
		Uygun başlık belirler.	
		Giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçer.	
		Söz varlığından yararlanır.	
		Olayları, oluş sırasına göre yazar.	
		Mantıksal bütünlük içinde yazar.	
		Konu dışına çıkmadan yazar.	
	Kendisine ilginç ve çekici gelen karakter, olay, yer, an, vb. ile ilgili görüş ve düşüncelerini yazar.		
	Ne, nerede, ne zaman, niçin ve kim öğelerini vurgular.		
	<b>Düzenleme</b>	Planlı yazma yöntemine uygun yazar.	
Kelime türlerini işlevine uygun kullanır.			
İşbirliği yaparak yazar.			

PLANLAMA	ÖĞRENCİ ROLÜ		ÖĞRETMEN ROLÜ
<b>Görevlerin ve Hedeflerin Planlanması</b>	<b>Görev Adları</b>	<b>İlgili Öğrenme Kazanımları</b>	Genel hedefe uygun olarak yazma performansını ortaya koymak üzere öğrencilerden yerine getirmesini beklediği yazma görevlerini, yukarıda belirtilen fikirler/içerik ile düzenlemenin devamı olarak son iki görevi cümle akıcılığı ve yazma kuralları olmak üzere genel olarak dört genel adım altında 2005 MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan (1-5. sınıflar) yararlanarak belirler.
	<b>Cümle Akıcılığı</b>	Farklı cümle yapılarına yer verir.	
		Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanır.	
		Sebep-sonuç ilişkileri kurar.	
		Önem belirten ifadeleri kullanır.	
		Betimlemeler yapar.	
		Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.	
	<b>Yazma Kuralları</b>	Yazma yöntemini belirler.	
		Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.	
		Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.	
		Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.	
		İmla kurallarını uygular.	
		Sıralamalarda sayı, sembol ve işaretlerden yararlanır.	
Kelime tekrarından kaçınır.			

TASARIM ve GELİŞTİRME		ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
Öğretim Stratejilerinin ve Yöntemlerinin Geliştirilmesi	Hazırlık etkinlikleri		Anlatım, büyük grup tartışması, soru-cevap yoluyla tanım, örnek verme ve sunum yapma gibi küçük ölçekli stratejilerle 4 ders saati içerisinde konusunu işlemeye karar verir.  Dağıtım stratejisi olarak kağıt kullanımına karar verir.
	Yazma Görevlerinin Sunulması		4 hafta süre olmak üzere her bir haftada 'Güzel Sanatlar' temasında her hafta farklı bir alt dal olmak üzere bir adet yazma konusu sunulmasına karar verir.  Yazma konularının Ek 2.2'de yer alan 'Güzel sanat dalları tercih formu'ndaki seçimleri sonucunda belirledikleri dört alt dalda olmasına karar verir.

TASARIM ve GELİŞTİRME		ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
Öğretim stratejilerinin ve yöntemlerinin belirlenmesi	Yazma Etkinlikleri		<p>Yazma etkinlikleri için bireysel uygulama yapma stratejisini benimser.</p> <p>Yazma etkinliklerinin ilk adımı olarak öğrencilerin öğretim süresince her hafta 3 ders saatlik etkinlik zamanının 1. ders saatinin 30 dakikasında kendilerine sunulan yazma konusuyla ilgili Ek 2.10’da örneği verilen ‘Okuma kağıtları’ndan serbest okumalar yapmalarına karar verir.</p> <p>Birinci ders saatinin son 10 dakikasında öğrencilerin Ek 2.8’de yer alan ‘Taslağım’ formunu bireysel olarak doldurmalarına karar verir.</p> <p>Yazma etkinlikleri sürecinde öğrencilerin kağıt üzerinde bireysel performans sergilemelerini ve yazma sürecinde rehberlik etmeyi benimser.</p>
	Geri bildirim		<p>Ek 2.9’da yer alan ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ndeki kendi puanlamalarından yararlanarak öğrencilere Ek 7.7 ve Ek 7.8’de örneği yer alan ‘Yorum kağıdı’yla yorumlar göndererek geribildirim vermeye karar verir. Öğrencilerin de bu ölçekle aynı maddelere sahip olan “Arkadaşımın yazma çalışmasını değerlendiriyorum” formunu puanlayarak ve bu puanlamalardan yararlanarak Ek 7.7 ve Ek 7.8’de örneği yer alan ‘Yorum kağıdı’yla başka bir arkadaşının yazma performansına ilişkin yorumlar göndererek geri bildirim vermelerine karar verir.</p>

TASARIM ve GELİŞTİRME	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<p style="text-align: center;"><b>Öğrenme Materyallerinin Seçilmesi ve Hazırlanması</b></p>		<p>Hazırlık etkinlikleri için Ek 2.4’de yer alan ‘Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?’, Ek 2.5’de yer alan “Dört Güzel Sanat Dalı” başlıklı powerpoint sunularını hazırlar.</p> <p>Öğrencilerin Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel sanat dalları tercih formu’ ile seçtikleri ‘Güzel Sanatlar’ temasının dört alt dalında her hafta bir alt dala yer vermek üzere dört adet olmak üzere Ek 2.10’da örneği yer alan ‘Okuma Kağıtları”nı hazırlar.</p> <p>Ek 2.3’te yer alan öntesti/sontesti hazırlar.</p> <p>Hikaye planı için Ek 2.8’de yer alan ‘Taslağım’ formunu hazırlar.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Değerlendirme Araçlarının Geliştirilmesi</b></p>		<p>Ek 2.9’da yer alan ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ni hazırlar. Bu ölçekteki aynı maddeleri taşıyan ‘Yazma Performansımı Değerlendiriyorum’ ve ‘Arkadaşımın Yazma Performansını Değerlendiriyorum’ formunu hazırlar.</p>

UYGULAMA		ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<b>Uygulamaya Hazırlık Planlarının Yapılması</b>			<p>Belirlediği kazanımlar doğrultusunda sınıfta yüzyüze ortamda yazma öğretimini ilk hafta hazırlık da dahil olmak üzere toplam dört hafta yazma etkinlikleri olarak haftada 3 ders saatinde uygulamayı planlar.</p> <p>Öğrenme ortamı olarak sınıf ortamını kontrol eder.</p>
<b>Planın Uygulanması</b>	<b>Hazırlık</b>	<p>Öğretmenini dinleyerek ve merak ettiklerini sorarak genel hedeften haberdar olur.</p> <p>Ek 2.1’de yer alan ‘Yazma türleri tercih formu’ ile yazacağı yazma türünü belirler.</p> <p>Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel sanat dalları tercih formu’ ile en çok ilgi duyduğu dört güzel sanat dalını belirler.</p> <p>Ek 2.4’de yer alan ‘Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?’ powerpoint sunusu aracılığıyla dinleme, soru-cevap ve büyük grup tartışması yoluyla yazma türünün özelliklerinden, yazma kuralları ve yazma görevlerinden haberdar olur.</p> <p>Belirtilen sunu aracılığıyla yazarken kullanacağı hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, yayımlama, geri bildirim olmak üzere yazma aşamaları bilgisini kazanır.</p> <p>Seçilen türde yazma planını yapmak üzere Ek 2.8’deki ‘Taslağım’ formunu doldurmayı öğrenir.</p> <p>‘Yazma Çalışmamı Değerlendiriyorum’ başlıklı öz değerlendirme ve ‘Arkadaşımın Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum’ başlıklı akran değerlendirme formlarını doldurmayı öğrenir.</p>	<p>Ek 4.3’teki ‘Yüzyüze yazma öğretimi yönergesi’ndeki adımları izler.</p> <p>Öğrencilere kendilerinin yazma performanslarını artırmak amacıyla ilk hafta hazırlık da dahil olmak üzere toplam dört hafta sınıf ortamında bireysel olarak yazma etkinlikleri yapacaklarını belirterek onlara genel hedefi bildirir.</p> <p>Öğrencilere Ek 2.1’de yer alan ‘Yazma türleri tercih formu’ ile yazacakları yazma türünü ve Ek 2.2’de yer alan ‘Güzel sanat dalları tercih formu’ ile her hafta farklı birinde yazacakları dört güzel sanat alt dalını belirleyeceklerini bildirir. Bu formların doldurulmasında rehberlik eder.</p> <p>Yazma performansını ortaya koymak üzere öğrencilerden yazma etkinliklerinde yerine getirmesini beklediği yazma görevlerini fikirler/içerik, düzenleme, cümle akıcılığı ve yazma kuralları olarak belirtir.</p> <p>Ek 2.4’de yer alan ‘Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?’ powerpoint sunusu ile konusunu işler.</p>

UYGULAMA	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<p style="text-align: center;"><b>Uygulamanın Gerçekleştirilmesi</b></p>	<p>Ek 2.5’de ‘Dört Güzel Sanat Dalı’ başlıklı powerpoint sunusu eşliğinde dinleme, soru-cevap, büyük grup tartışması ile tercih edilen dört güzel sanat dalı hakkında bilgi edinir.</p> <p>Dört hafta süresince her hafta ilgili sanat dalında okuma yönergesinde yer alan sitelerden okumaları yapar ve yönergede yer alan soruları cevaplandırır.</p> <p>Her yazma etkinliğinde 30 dakikalık okuma ve soruları cevaplandırmanın ardından 1. ders saatinin son 10 dakikasında bireysel olarak yazımlarını planlamaları amacıyla Ek 2.8’de yer alan ‘Taslağım’ formunu doldurur. Hazırlık aşamasında öğrendiği yazma aşamalarını takip ederek bireysel olarak yazma çalışmasını kağıt üzerinde tamamlar.</p> <p>İkinci haftadan başlayarak son haftaya kadar her hafta olmak üzere kağıt üzerinde yorumlarla alınan geri bildirimleri okur ve inceler. Bir sonraki yazma etkinliğinde dikkate alır.</p>	<p>Ek 2.5’de yer alan ‘Dört Güzel Sanat Dalı’ başlıklı powerpoint sunusu ile konusunu işler.</p> <p>Her hafta etkinlik öncesinde, ele alınacak güzel sanat dalının ve o dalın alt başlıklarının yer aldığı Ek 2.10’da örneği yer alan ‘Okuma kağıtları’ nı dağıtır. Ek 4.2’deki internet sitelerinin yer almadığı hali ile öğrencilere verdiği okuma yönergelerinde yer alan soruların bireysel olarak cevaplanmasında rehberlik eder.</p> <p>Dört hafta süresince her hafta 3 ders saati olmak üzere yüzyüze ortamda uygulamaya uygun olarak konusunu işler. Öğrencilere rehberlik eder.</p>

DEĞERLENDİRME	ÖĞRENCİ ROLÜ	ÖĞRETMEN ROLÜ
<b>Süreç Değerlendirme</b>	<p>Her hafta yazma etkinliği sonrasında bireysel olarak Ek 2.9 ile aynı maddelere sahip olan ‘Yazma Çalışmamı Değerlendiriyorum’ başlıklı öz değerlendirme formunu doldurur ve öğretmenine teslim eder.</p> <p>Akran değerlendirme için kendisine değerlendirmesi için öğretmeni tarafından rastgele söylenen arkadaşını bilir. Arkadaşı için bireysel olarak Ek 2.9 ile aynı maddelere sahip olan ‘Arkadaşımın Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum’ akran değerlendirme formunu doldurur ve kağıt üzerinde yorum yazar.</p> <p>Öğretmeninin ve diğer arkadaşlarının kendisine verdiği değerlendirme yorumlarını okur ve bu yorumlar doğrultusunda varsa hatalarını inceler. Bir sonraki yazma etkinliğinde dikkate alır.</p>	<p>Özdeğerlendirme ve akran değerlendirme için rehberlik eder. Ek 4.3’deki ‘Yüzyüze yazma öğretimi’ yönergesine uyar.</p> <p>Her hafta tüm öğrencilerin yazma çalışmaları için Ek 2.9’da yer alan ‘Yazma Performansı Değerlendirme Ölçeği’ni doldurur. Öğrencilere kağıt üzerinde yazma performansına ilişkin yorumlar yaparak kendilerine verir.</p>
<b>Sonuç Değerlendirme</b>	<p>Sonteste katılır.</p>	<p>Ek 2.3’de yer alan sontesti uygular.</p> <p>Sontest sonuçlarını öntest sonuçları ile karşılaştırarak öğretimin genel yazma performansına etkisini değerlendirir.</p> <p>Değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin yazma performanslarına ve öğretime ilişkin kararlar alır.</p>



## Ek 2. Öğretim tasarımlarında kullanılan materyaller

### Ek 2.1. Yazma Türleri Tercih Formu

Sevgili öğrenciler,

Sizlerle yapacağımız yazma çalışmalarını için yazmaktan zevk alacağınız yazma türünü belirlemek istiyoruz. Aşağıda numaraları verilen yazma türlerinden seçmek istediklerinizi belirleyiniz. Belirlediğiniz türlerin numaralarını tercihlerim bölümüne yazınız.

NUMARASI	YAZMA TÜRÜ
1	Hikaye yazma
2	Şiir yazma
3	Günlük yazma
4	Anı yazma
5	Afiş yazma
6	Oyun yazma
7	Tiyatro senaryosu yazma
8	Düşüncelerini açıklayıcı yazılar yazma (Deneme yazma)
9	Mektup yazma
10	Davetiye yazma
11	Tebrik kartı yazma
12	Gazete haberi yazma
13	Masal yazma
14	Araştırma raporu yazma
15	Özellik yazma (Betimleyici yazma)
16	İkna edici yazma
17	Reklam yazma
18	Şikayet yazısı yazma

### TERCİHLERİM

1. ....
2. ....
3. ....
4. ....
5. ....

## Ek 2.2. Güzel Sanat Dalları Tercih Formu

Sevgili öğrenciler,

Sizlerle yapacağımız yazma çalışmaları için yazılarınızda yer vermek isteyebileceğiniz güzel sanat dallarını belirlemek istiyoruz. Aşağıdaki tabloda sizlere güzel sanat dalları sunulmuştur. Belirlediğiniz güzel sanat dallarını tercihlerim bölümüne yazınız.

NUMARASI	GÜZEL SANAT DALI
1	Edebiyat ( Yazma çalışmaları)
2	Resim
3	Heykel
4	Mimari
5	Müzik
6	Tiyatro
7	Dans

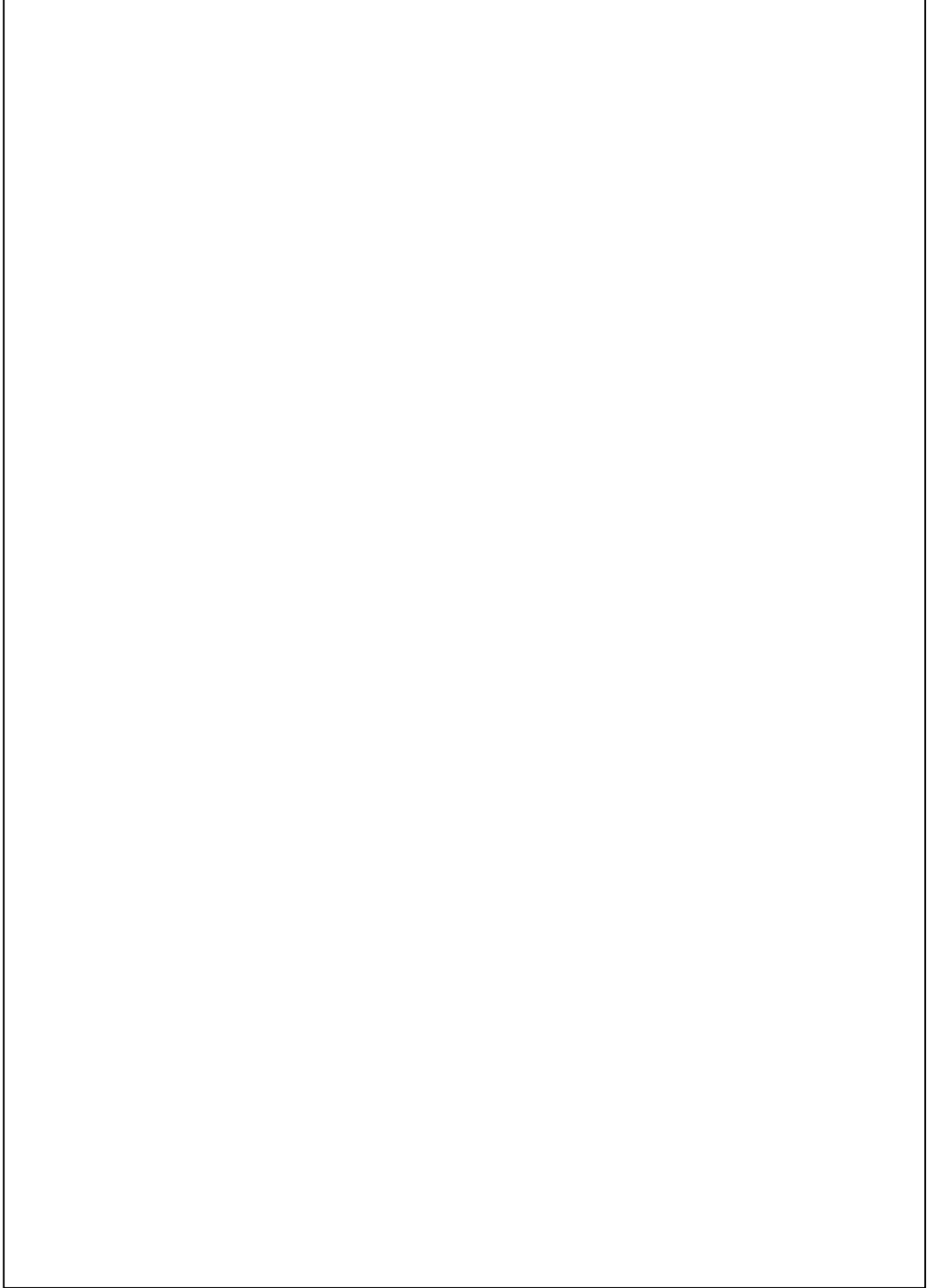
### TERCİHLERİM

- .....
- .....
- .....
- .....

### **Ek 2.3. Yazma Performansı Sınavı**

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızın özelliklerini düşünerek, güzel sanat dallarımızdan birini, birkaçını ya da tüm dalları kapsayan bir hikaye yazınız.



## Ek 2.4. "Hikayemi Nasıl Yazmalıyım?" Powerpoint Sunusu

**HİKAYE YAZIM TÜRÜ**

HEP HAYALİMDE "BÜYÜK YAZAR" OLMAK VARDI...

**HİKAYE (ÖYKÜ) NEDİR ?**

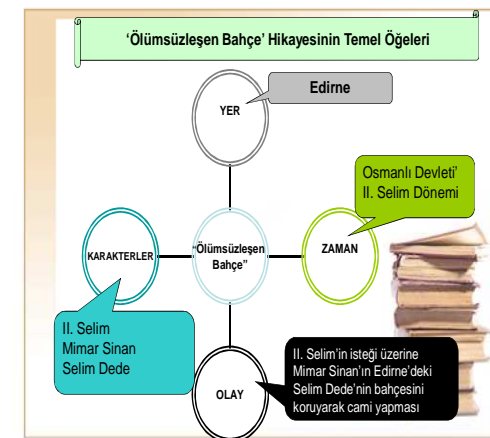
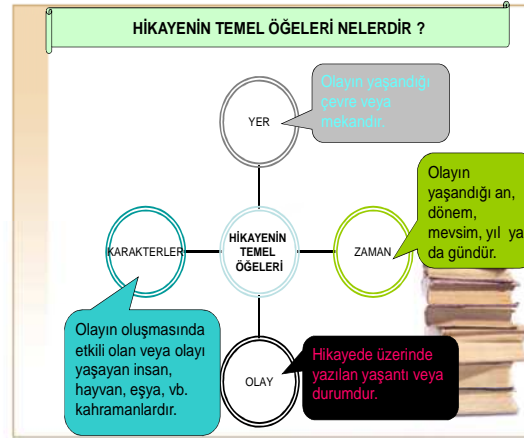
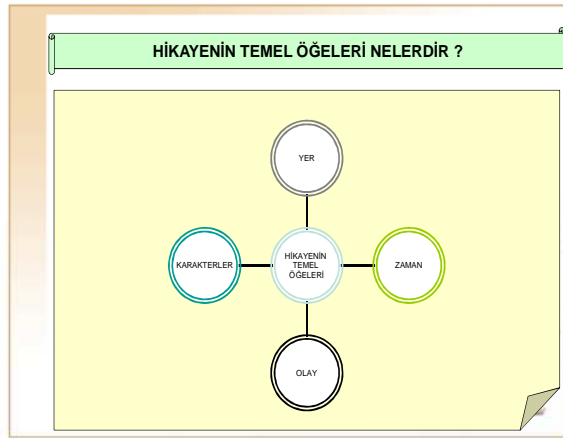
Yaşanmış ya da yaşanabilecek şekilde tasarlanmış olayların, kişilere bağlı olarak belli bir yer ve zaman içinde anlatıldığı yazım türüne **hikâye (öykü)** denir.

ÖMER SEYFETTİN  
Kaşığı

BEN BÜYÜNCÜ  
Benli

YAZAR OLMAK İSTİYEN ÇOCUK  
A. ZEYNEP

Ders Kitabımızda sayfa 118'de yer alan "Ölümsüzleşen Bahçe" metnini açalım ve sesli okuyalım.



**HİKAYEDE DİL VE ANLATIM NASIL OLMALIDIR ?**

- **Hikâyeler geçmiş zamana göre (-di) anlatılır.**  
"Mimar Sinan selam vererek toprağa **çöktü**. Selim Dede de oturu**du**. Bir süre ikisi de konu**ş**mad**ı**."
- **Anlatım karmaşık değil, açık olmalıdır.**
- **Okuyucuyu duygulandıracak ya da heyecandıracak bir dil kullanılır.**  
"Hayır, ben de olsam vermezdim. Ama onu **ölümsüzleştirdim**."
- **Deyim ve atasözleri ile zenginleştirilir.**  
Yoksul ama **gönlü bol** bir adamdı.  
... Ne olursa olsun **zor koşmak** yoktu.

7

**HİKAYEDE DİL VE ANLATIM NASIL OLMALIDIR ?**

Konu,

- Kahramanın ağzından "ben/biz" ifadeleriyle anlatılabilir.  
"Evimize, babamın arkadaşlarından obua sanatçısı Ali Kemal Bey gelirdi. Saatler boyunca müzikli oyunlar oynardık. Onu hayal meyal hatırlıyorum."
- Ya da yazarın ağzından, bir başkası/başkaları, "o/onlar" ifadeleriyle anlatılabilir.  
"Bir sabah Mimar Sinan'ın yardımcılarını Selim Dede'yi evinden alıp tepeye çıkardılar."

8

**HİKAYEMİZİ NASIL PLANLAMALIYIZ ?**

9

**HİKAYEMİZİ NASIL PLANLAMALIYIZ ?**

<b>GİRİŞ</b>	Bu bölümde olayın geçtiği çevre, kişiler tanıtarak ana olaya giriş yapılır.
<b>GELİŞME</b>	Hikâyenin bütün öğeleriyle ayrıntılı olarak anlatıldığı en geniş bölümdür.
<b>SONUÇ</b>	Olayın bir sonuca bağlanarak hikâyenin sonlandırıldığı bölümdür.

10

**HİKAYEMİZİ NASIL PLANLAMALIYIZ ?**

<b>GİRİŞ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ II. Selim'in Cami yaptırmaya karar vermesi</li> <li>➤ Mimar Sinan'ı çağırması.</li> </ul>
<b>GELİŞME</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ II. Selim'in Mimar Sinan ile konuşmaları</li> <li>➤ Selim Dede ve bahçesinin tanıtılması</li> <li>➤ Mimar Sinan'ın Selim Dede ile konuşulması</li> </ul>
<b>SONUÇ</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mimar Sinan'ın Selim Dede'yi camiye götürmesi.</li> <li>➤ Selim Dede'nin aynı kalan bahçesini görmesi.</li> </ul>

11

**HANGİ AŞAMALARI TAKİP EDECEĞİM ?**

12

### NELERE DİKKAT ETMELİYİM?

#### Fikirler/Çerik

- Ana fikre yer verme
- Yardımcı fikirlere yer verme
- Uygun başlık belirleme
- Belirtilen sanat dalıyla ilgili yazma Karakterlerini belirtme
- Zamanı belirtme
- Yer veya yerleri belirtme
- Olayları oluş sırasına göre yazma



13

### NELERE DİKKAT ETMELİYİM?

#### Fikirler/Çerik

- Giriş paragrafı yapma
- Gelişme paragrafı ya da paragrafları yapma
- Sonuç paragrafı yapma
- Paragraf içinde fikir bütünlüğünü sağlama
- Paragraflar arası fikir bağlantıları yapma



14

### NELERE DİKKAT ETMELİYİM?

#### Düzenleme

- Yazım planını yapma
- Hikaye türünün anlatım biçimine uygun olarak olayları yazma
- Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır bütüncül yapma



15

### NELERE DİKKAT ETMELİYİM?

#### Cümle Akıcılığı

- Anlamı ve kurallı cümleler yazma
- Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri (ama, fakat, çünkü, veya, ya da, ancak) yerinde kullanma
- Betimlemeleri akıcı yapma
- Sebep-sonuç ilişkilerini yerinde kurma
- Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanma
- Söz varlığından yararlanma (Deyimlere, atasözlerine ve özdeyişlere yer verme)



16

### NELERE DİKKAT ETMELİYİM?

#### Yazma Kuralları

- Noktalama işaretlerini yerinde kullanma
- Noktalama işaretlerini doğru kullanma
- Yazım kurallarına uyma



17

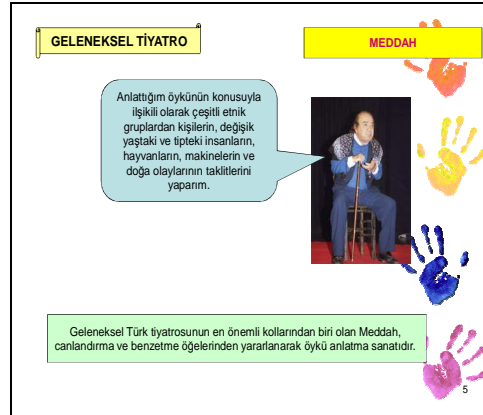
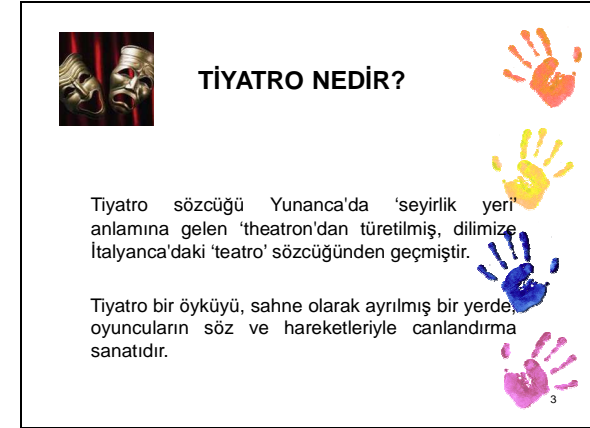
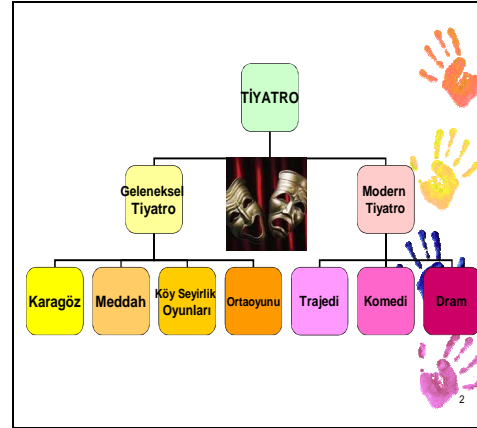
### YAZMA PERFORMANSINI DEĞERLENDİRECEĞİM

Değerlendirme formunu inceleyelim.




18

## Ek 2.5. 'Dört Güzel Sanat Dalı' Powerpoint Sunusu



**GELENEKSEL TİYATRO** **ORTAOYUNU**


Oyunun en önemli iki kişisi bizlerizdir. Bizler **Kavuklu** ile **Pişekâr**'dır. Kadın kılığına giren erkek, Zenne de rol alır. Yanlış anlamalar, gülünç hareketler ve taklitlerle oyunu sunarız.



Orta oyunu, çevresi izleyicilerle çevrili bir alan içinde oynanan, yazılı metne dayanmayan, içinde müzik, raks ve **sarkı** da bulunan doğaçlama bir oyundur.

7

**MODERN TİYATRO** **TRAJEDİ**



Trajedi, kişilere korku, heyecan ve acındırma telkinleriyle ders vermek amacı veren en eski tiyatro çeşididir.

Trajedilerde kadere, ahlak, töre ve geleneklere üstün bir değer verilmiştir.

İnsanın acıları ifade edilerek seyircilerin ruhunda korku ve merhamet uyandırılır.

8


**MODERN TİYATRO** **KOMEDİ**



İnsanları güldürerek eğitmeyi amaçlayan bir tiyatro türüdür. Her gülünç şeyin altında ders alınacak acı bir gerçeğin olduğu inanılır. Konusunu günlük hayattan, sosyal olaylardan seçer. Kahramanları sıradan insanlar, eğitim görmemiş ya da sonradan görme kişilerdir. Çirkin, kaba olaylar seyircinin gözü önünde işlenir.

9

**MODERN TİYATRO** **DRAMA**

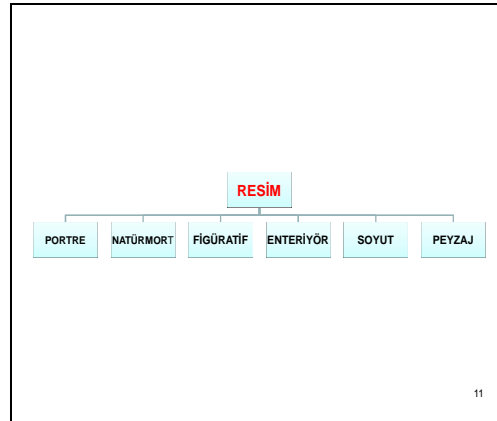


Trajediyle komediyi bir araya getiren tiyatro çeşididir.


Toplumcu ve milli konuları işler. Konular da çok çeşitli olabilir. En kanlı ve çirkin, ya da gerçekçi olayları seyirciye göstermekten çekinmez.

Konuları tarihten ve hayatın acıklı veya gülünç, çirkin veya güzel hemen her olayından alınabilen dramda kader, umut, neşe, kuşku, tasa, facia ve komik davranışlar bir arada bulunabilir.

10



**PORTRE RESİM**



Belli bir kimsenin yüz ve baş karakterini gösteren resimlere denir. Baş, göğüs ve hatta dize kadar yapılabilir.

12



### PORTRE RESİM



Natürmort, hareketsiz durgun doğa anlamına gelmektedir. Hareketsiz, yani dalından koparılmış meyve ve sebzelerin, bazı günlük eşyaların, vurulmuş kuşların, balıkların resimlerine de natürmort resim denir.

13

### FIGÜRATİF RESİM



Figüratif resimler, insan ve hayvanları konu alan resimlere denir. Figür deyimi genellikle bütün vücudu gösteren resimlerde kullanılır.

14

### ENTERİYÖR RESİM



Bina içini gösteren resimlere enteriyör resim veya bina içi resmi denir. Konular oda içi, koridor ya da tarihi eserlerin iç kısımlarından olabilir.

15

### SOYUT RESİM



Varlıkların görünüşlerine bağlı kalmadan yapılan resimlerdir. Soyut resimde bir şeye benzeme ya da benzetme aranmaz. Bütün iş, çizgilerin ve renklerin göze hoş gelecek şekilde düzenlenmesidir.

16

### PEYZAJ RESMİ



Peyzaj sözcüğü manzara ya da daha doğrusu kır manzarası, kır resmi anlamında, Fransızcadan alınan resim ve fotoğraf sanatına ait bir terimdir. Uygulama alanı zamanla genişleyerek, bir bahçeden çok büyük, birçok bahçeleri, yerleşim alanlarını, korulukları, kırsal alanları içine alacak kadar büyük doğa parçalarının düzenlenmesinden, kent planlama branşına kadar dayanmıştır.

17



### MÜZİK NEDİR?

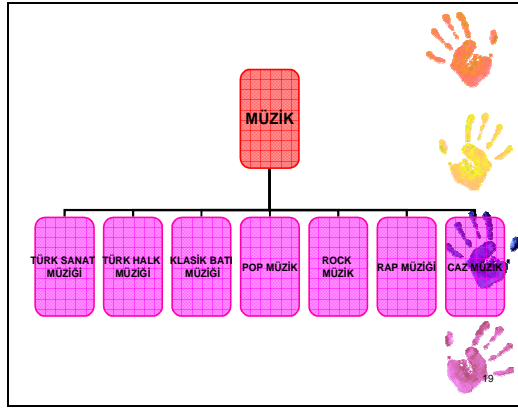
Müzik, duygu ve düşünceleri ifade eden seslerin düzenlenmesi sanatıdır.

Müzik sözcüğü eski Grek dilinden gelmektedir.


İlkel insanın doğadaki sesleri taklit etmesiyle başlamış, günümüzdeki modern halini alana kadar uzun bir süreçten geçmiştir.



18



**TÜRK SANAT MÜZİĞİ**




Musiki de denen bu müzik türünde başlıca çalgılar şunlardır; **Ud, kanun, keman, ney, tanbur, lavta, klasik kemence, rebab, santur, kudüm, def ve zildir.**

En önemli temsilcilerinden biri **Münir Nurettin Selçuk**'tur.

Günümüzde Emel Sayın, Ahmet Özhan sanat müziği söyleyenler arasındadır.

20

**TÜRK HALK MÜZİĞİ**



**Türkiye**'nin çeşitli yörelerinde söylenen **Türkçe yöresel** müziklerin tümüdür. Başlıca çalgıları Bağlama, kabak Kemane, Karadeniz Kemencesi, kaval, zurna, ney, çifte, tulum, sipsi,davul, def, kaşık, zildir.

Türk halk müziği genel itibariyle şu yörelere ayrılır: Karadeniz, Trakya, Ege, Teke, Doğu Anadolu, İç Anadolu, Kafkas. Orhan HAKALMAZ, Songül KARLI, Kubat, Zara günümüzdeki halk müziği sanatçılarındandır.

21

**KLASİK BATI MÜZİĞİ**



**Klasik Batı Müziği**, genelde yüksek kültür seviyesi ile bağdaştırılan, **halk müziklerinden** net çizgilerle ayrılmış, **Avrupa** kökenli ve ağırlıklı müzik türüdür.

En önemli özelliği, çok sesli olmasıdır. Bu müzik türü keman, gitar, piyano, çello gibi çalgıları çok sesli kullanan **Johann Sebastian Bach, Antonio Vivaldi, Joseph Haydn, Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven** gibi bestecilerin eserlerini kapsamaktadır.

22


**POP MÜZİK**



Türk Pop Müziği, **Klasik müzik** (Türk Sanat Müziği ve Türk Halk Müziği) dışında kalan modern ve çağdaş ritimli, bulunduğu döneme ait olan müziklerdir. Günümüzde Sezen Aksu, Sertab Erener temsilcilerindendir.

23

**ROCK MÜZİK**




**Rock**, **20. yüzyılın** ikinci yarısında ortaya çıkmış (**1950'lerin** başlarında), genellikle **elektro gitar, bas gitar** ve **bateri** gibi enstrümanlarla beraber vokal melodi taşıyan popüler müzik formudur. **Org** ve **piyano** gibi klavyeli enstrümanlara da rock'ta sıkça rastlanılabilir.

Dünyada Metallica, Nirvana; ülkemizde ise Teoman, Şebnem Ferah, Kıraç, Erkin Koray öncülerindendir.

24

**RAP MÜZİK**



Rapin kökeni **1970'lerde** özellikle siyahi insanların yaşadığı Amerika'nın kenar mahallelerine dayanır. Rap çoğunlukla hızlı ritimle söylenen sözlerdir. Bu şekilde müziğin temposuna uygun olarak kâfiyeli kelimelerden oluşan sözler söylenir.

25

**CAZ MÜZİK**



Afrikalı, Amerika ve batı müziği tekniklerinin harmanlanmasıdır. pek çok caz müziyi için Güney Afrikalıların icat ettiği bir müziktir. Caz müzik topluluklarında genelde saksafon, trompet, klarnet, trombon, piyano, kontrbas, gitar gibi çalgılar kullanılır. İnsan sesi ön plandadır. Bestelenmiş şekliyle seslendirilmiş olmasının yanı sıra genellikle doğaçlama olarak çalınması en büyük özelliğidir.

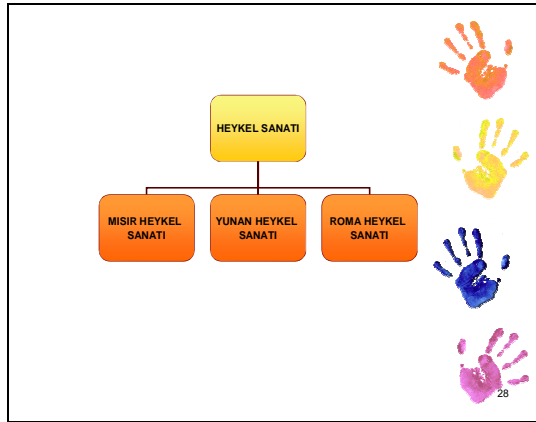
26

**HEYKEL NEDİR?**



Heykel, sanatsal bakış açısıyla meydana getirilmiş üç boyutlu formlara denir. Genellikle [insan](#), [hayvan](#) ya da nesnelerin heykelleri yapılır. [Taş](#) ve [ahşap](#) gibi malzemelerden yontularak yapılabileceği gibi, [kil](#), [balmumu](#) gibi ara malzemelerden modellenerek, [bronz](#) ve [tunc](#) gibi metallerden dökülebilir. [Büst](#), [rölyef](#) ve [tors](#) gibi heykel türleri vardır.

27



**MISIR HEYKEL SANATI**



Mısır'da heykeltıraşlar ağaç, granit, bazalt, profir gibi dayanıklı malzemeler kullandılar. Tapınakların ve mezar anıtlarının iç ve dış cephelerini heykeller ve rölyeflerle süslemişlerdir. Figürler genel olarak durgun ve hareketsizdir.

29

**YUNAN HEYKEL SANATI**



*Aphelion, Giorgio Zeno Tapınak*

**Yunan** heykeline, kişisel özellikler değil, ortak ideal tip önemlidir. İdeal yüzler, ideal ölçülere uygun insan vücutları Yunan heykelinin başlıca özelliğidir. Başlangıçta [kil](#), [taş](#), [fildisi](#), [kemik](#) ve [tunc](#) gibi malzemelerden ilkel heykelticiler ortaya koyan Yunan heykelticileri zaman içerisinde bunu geliştirmişlerdir.

30

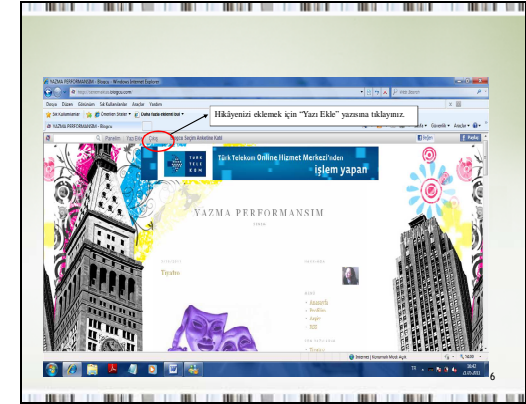
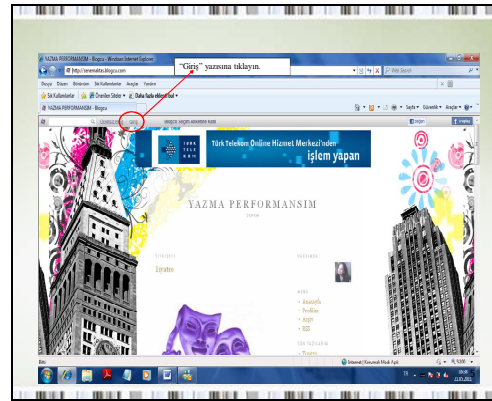
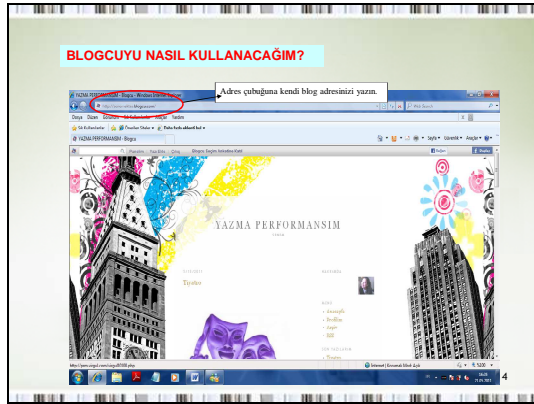
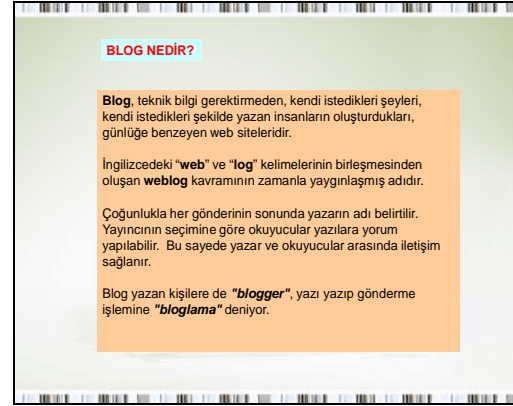
#### ROMA HEYKEL SANATI

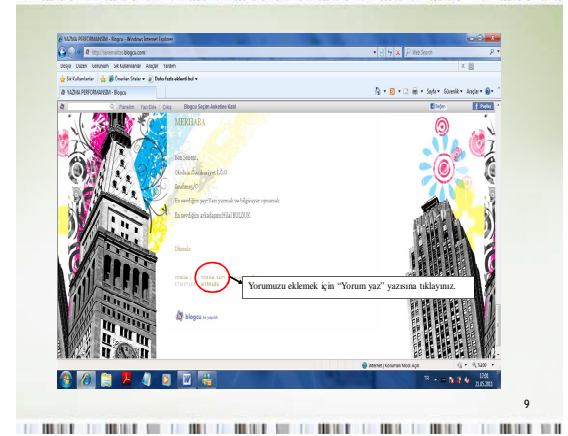
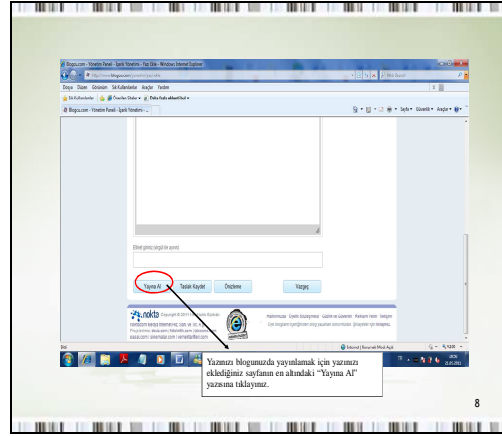
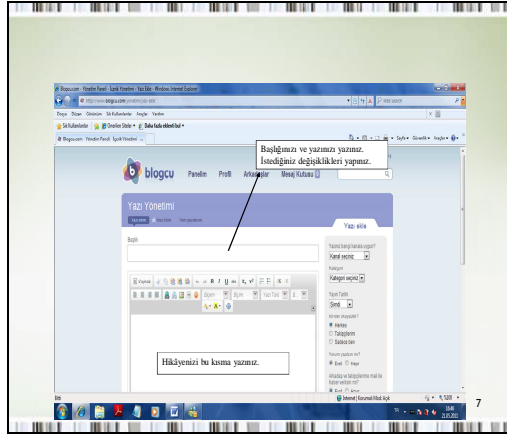


Romalılar bu alanda yaratıcılık gösterememişlerdir. Yunanistan'dan heykeller getirtmişler ve bunları kopyalayarak çoğaltmışlardır. Buna karşılık portrecilikte başarı göstermişlerdir. Kabartmalarla süslemeye önem vermişlerdir.



## Ek 2.6. “Blog Nedir? Nasıl Kullanılır? Powerpoint Sunusu





## Ek 2.7. Blog Eğitimi Formu

### Değerli Öğretmenim,

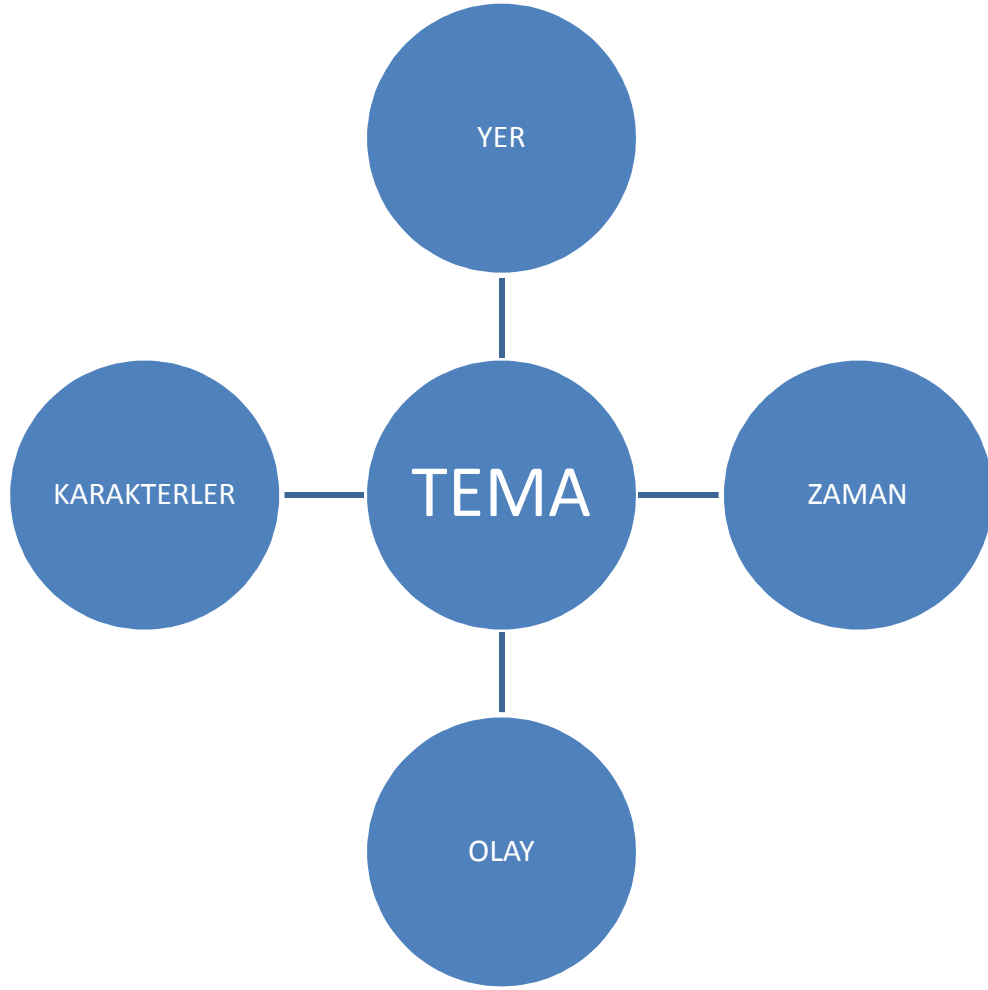
Bu form, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin blog eğitiminde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Öğretim sürecinde öğrencinin aşağıda belirtilen becerileri yapıp yapamadığını gözlemleyerek, aşağıdaki ifadelerin karşlarına (✓) işareti koyarak belirtiniz. Belirtilen becerileri blog eğitimi sürecinde öğrencilerinize kazandırınız.

### Öğrencinin Adı Soyadı:

#### Gözlemlenecek Beceriler

1. Blog ortamına giriş yapabilme \_\_\_\_\_
2. Blog ortamında büyük harfleri yazabilme \_\_\_\_\_
3. Blog ortamında nokta işaretini yapabilme \_\_\_\_\_
4. Blog ortamında virgül işaretini yapabilme \_\_\_\_\_
5. Blog ortamında soru işaretini yapabilme \_\_\_\_\_
6. Blog ortamında ünlem işaretini yapabilme \_\_\_\_\_
7. Blog ortamında konuşma çizgisini yapabilme \_\_\_\_\_
8. Blog ortamında iki nokta işaretini yapabilme \_\_\_\_\_
9. Blog ortamında kesme işaretini yapabilme \_\_\_\_\_
10. Blog ortamında tırnak işaretini yapabilme \_\_\_\_\_
11. Blog ortamında parantez işaretlerini yapabilme \_\_\_\_\_
12. Blog ortamında kelimeler arasında boşluk bırakabilme \_\_\_\_\_
13. Blog ortamına yazı ekleyebilme \_\_\_\_\_
14. Blog ortamında yazısını düzeltebilme \_\_\_\_\_
15. Blog ortamında yazısını yayınlatabilme \_\_\_\_\_
16. Arkadaşının blog sayfasına ulaşabilme \_\_\_\_\_
17. Blog ortamında yorum yazabilme \_\_\_\_\_

## Ek 2.8. Taslağım Formu



<b>GİRİŞ</b>	
<b>GELİŞME</b>	
<b>SONUÇ</b>	



## Ek 2.9. Yazma Performansını Değerlendirme Formu

Değerli öğrenciler,

Elinizde bulunan bu form, yazma performansını değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır.

Formdaki maddeleri dikkatli okuyarak beş seçenek arasından size uygun olanı belirleyiniz.

İşaretlemelerinizi (X) işareti koyarak yapınız. Teşekkür ederiz.

**Adım Soyadım:**

**Sanat Dalı:**

		<b>Çok İyi (4)</b>	<b>İyi (3)</b>	<b>Orta (2)</b>	<b>Yetersiz (1)</b>
	<b>Fikirler/İçerik</b>				
1	Ana fikre yer verme				
2	Yardımcı fikirlere yer verme				
3	Uygun başlık belirleme				
4	Belirtilen sanat dalıyla ilgili yazma				
5	Karakterlerini belirtme				
6	Zamanı belirtme				
7	Yer veya yerleri belirtme				
8	Olayları oluş sırasına göre yazma				
9	Giriş paragrafı yapma				
10	Gelişme paragrafı ya da paragrafları yapma				
11	Sonuç paragrafı yapma				
12	Paragraf içinde fikir bütünlüğünü sağlama				
13	Paragraflar arası fikir bağlantıları yapma				
	<b>Düzenleme</b>				
14	Yazım planını yapma				
15	Hikaye türünün anlatım biçimine uygun olarak olayları yazma				
16	Metnin düzenini tutarlı, anlaşılır bütüncül yapma				
	<b>Cümle Akıcılığı</b>				
17	Anlamli ve kurallı cümleler yazma				
18	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri (ama, fakat, çünkü, veya, ya da, ancak) yerinde kullanma				
19	Betimlemeleri akıcı yapma				
20	Sebeup-sonuç ilişkilerini yerinde kurma				
21	Kelimeleri yerinde ve anlamına uygun kullanma				
22	Söz varlığından yararlanma (Deyimlere, atasözlerine ve özdeyişlere yer verme)				
	<b>Yazma Kuralları</b>				
23	Noktalama işaretlerini yerinde kullanma				
24	Noktalama işaretlerini doğru kullanma				
25	Yazım kurallarına uyma				

## Ek 2.10. Yüzyüze Ortam için Okuma Kağıdı Örneği

### HEYKEL



**Heykel**, sanatsal bakış açısıyla meydana getirilmiş üç boyutlu formlara denir. Heykel temelde mekânın kapsanması, kavranması ve mekân ile ilişki kurulması ile ilgilenir.

Genellikle [insan](#), [hayvan](#) ya da nesnelerin heykelleri yapılır. [Taş](#) ve [ahşap](#) gibi malzemelerden yontularak yapılabileceği gibi, [kil](#), [balmumu](#) gibi ara malzemelerden modellenerek, [bronz](#) ve [tunç](#) gibi metallere dökülebilir. [Büst](#), [rölyef](#) ve [tors](#) gibi heykel türleri vardır.

Buda heykeli

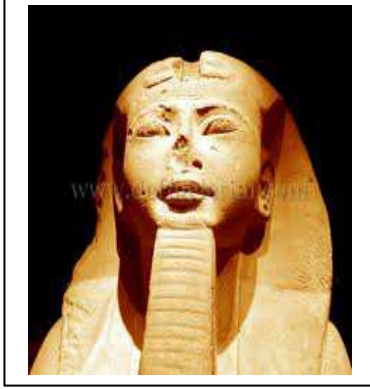
#### Heykelin Tarihçesi

Heykel ve heykelticiliğin tarihi eski zamanlara kadar uzanır. Dünyanın çeşitli yerlerinde yapılan kazılarda [mermer](#), ağaç, taş, pişmiş toprak, maden gibi çok çeşitli malzemelerden yapılmış heykel ve heykelticilere rastlanmaktadır. Bunlar ve diğer heykeller üzerinde yapılan incelemelerden, heykellerin büyük bir kısmının çeşitli kavimlerin ilah olarak tanıdıkları varlıkları tasvir ettikleri, bazılarının [kral-kraliçe](#) gibi hükümdar ailelerini, [kahramanları](#) ve kahramanlık olaylarını, bilim, sanat ve sporda meşhur olmuş kimseleri, bir kısmının da çeşitli insan ve hayvanları tasvir ettikleri anlaşılmıştır. Tarihi araştırmalar, ilk heykelin ne zaman ve kimler tarafından yapıldığı hakkında herhangi bir netice vermemektedir.

Tarihi çok eski olduğu bilinen heykel ve heykelticiliği bu derece yaygınlaştıran asıl sebep, [inançtır](#). Çeşitli devirlerde yaşamış insanların tapındıkları ve ilah tanıdıkları şeylerin [ağaç](#), [taş](#), [maden](#) üzerine işlemeleri ve ibadetlerini bunlara karşı yapmaları, heykel ve heykelticiliğe cemiyyet hayatında geniş yer verilmesine yol açmıştır.

Tarımsal faaliyetlerin başlamasıyla birlikte, verimsizlik sorununa çare olarak, [Magna Mater](#) (Ana Tanrıça) heykelticileri yapılmıştır. Bu heykelticilerin malzemesi ağaç ya da topraktır. Heykeller genel olarak aynı duruşu sergiler, kişisel özellik taşımazlar. Baş oranları vücudun geneline göre büyüktür. [Üç boyutlu](#) heykellerde bile organlar çizilerek gösterilir. Heykel yüzeyleri çizilerek süsleme yoluna gidilir.

## MISIR HEYKEL SANATI



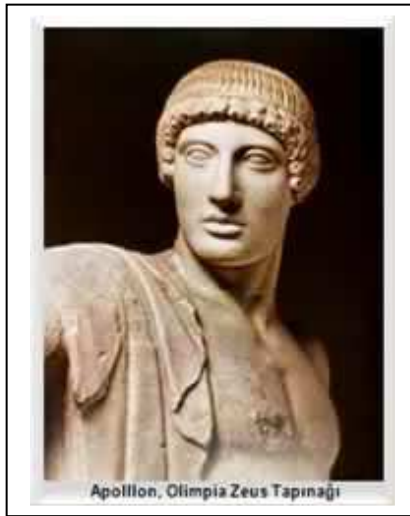
Kültür alanında otuz yüzyıl boyunca süreklilik gösteren Mısır'da heykeltıraşlar ağaç, granit, bazalt, profir gibi dayanıklı malzemeler kullandılar. Tapınakların ve mezar anıtlarının iç ve dış cephelerini heykeller ve rölyelerle süslemişlerdir.

Figürler genel olarak durgun ve hareketsizdir. Frontal (önden yüzü görünen) duruş hâkimdir. Ayakta duran figürlerde, vücut ağırlığı iki bacağa eşit olarak dağıtılır. Heykelin ortasından bir çizgi çekilirse iki eşit parça elde edilir. Kollar vücuda yapışık şekilde aşağıya sarkar, eller yumruk şeklindedir.

Mısır heykeltıraşları çok büyük ve sert taşlar yontuyorlardı. Bu durum onları çalışmalarında sadeleşme yapmaya yöneltti. Dolayısıyla heykellerde kaş gibi detaylar görülmezken, yüzlerde de ifade de yoktur. Yalnızca mezarlara, dini inançlar gereği konan heykeller, ölünün ruhuna ev sahipliği yapacağından sahibine benzemesi zorunluluğu taşır.

Kral heykelleri sert taşlardan yapılırken, yumuşak taşlardan ve ağaçtan yapılan prens, rahip ve memur heykelleri bulunur. Rölyeferler daha çok tapınak ve mezarların duvarlarını süsler. Mısır rölyeferleri daima bir olayı anlatır. Rölyeferlerde baş, kollar, ayaklar, bacaklar ve gövde profilden; gözler ve omuzlar ise cepheden gösterilir.

## YUNAN HEYKEL SANATI



Yunan heykelinde, kişisel özellikler değil, ortak ideal tip önemlidir. İdeal yüzler, ideal ölçülere uygun insan vücutları Yunan heykelinin başlıca özelliğidir. Başlangıçta kil, taş, fildişi, kemik ve tunç gibi malzemelerden ilkel heykeltıraşlar ortaya koyan Yunan heykeltıraşları zaman içerisinde bunu geliştirmişlerdir. Heykel sanatının gelişmesine ve anıtsal heykeltıraşlığın ortaya çıkmasının nedenleri arasında olimpiyatlarda başarı kazanan atletlerin heykellerinin dikilmesi geleneği, gelişen mimariye bağlı olarak, tapınakların taştan yapılması ve bunların iç ve dış cephelerinin, kabartmalarla süslenmesi sayılabilir.



### ROMA HEYKEL SANATI

Romalılar bu alanda yaratıcılık gösterememişlerdir. Yunanistan'dan heykeller getirtmişler ve bunları kopyalayarak çoğaltmışlardır. Buna karşılık portrecilikte başarı göstermişlerdir. Bu durum dini geleneklerle bağlantılıdır. Roma geleneklerine göre ölen bir kişinin yüzünün balmumundan kalıbı alınır ve cenazeden sonra evin bir köşesinde saklanırdı. Romalılar zaferle döndükleri seferler sonrasında, kazandıkları başarıları simgeleyen anıtlar dikmeyi adet edinmişlerdir. Bu anıtlar belirli zaman ve yerde gerçekleşen olayları anlatan

Romalılar bu alanda yaratıcılık gösterememişlerdir. Yunanistan'dan heykeller getirtmişler ve bunları kopyalayarak çoğaltmışlardır. Buna karşılık portrecilikte başarı göstermişlerdir. Bu durum dini geleneklerle bağlantılıdır. Roma geleneklerine göre ölen bir kişinin yüzünün balmumundan kalıbı alınır ve cenazeden sonra evin bir köşesinde saklanırdı.

Romalılar zaferle döndükleri seferler sonrasında, kazandıkları başarıları simgeleyen anıtlar dikmeyi adet edinmişlerdir. Bu anıtlar belirli zaman ve yerde gerçekleşen olayları anlatan kabartmalarla süslüdür

### Heykelticilikte Usul ve Teknikler



Heykeltici hem çizici hem de uygulayıcıdır.

Heykelticilerin bazıları sadece ellerine verilen şekilleri ya oyarlar veya dökerler.

Heykelticilikte; oyma, biçimleme, inşa ve birleştirme, döküm, bitirme gibi teknikler vardır.



Metal çubukların birleştirilmesi yöntemiyle meydana getirilmiş insan heykeli

## Heykel Yapma Teknikleri

Eksiltme (Yontma): Heykeltci tek parça bir kütleyi istenen düzen içinde şekillendirir. Taş ve ağşap heykeltcilikte bu usul kullanılır.

Manipölasyon (Modelleme/biçimleme): Şekillendirilebilir heykel malzemelerinin elle ya da çeşitli aletlerle biçimlendirilmesi. Bunların maddesi kil, balmumu ve alıdır.

Birleştirme (Yapılandırma/inşa): Önceden şekillendirilmiş malzeme ve parçaların usulüne uygun olarak biraraya getirilmesidir. Birleştirme heykeltcilikte kumaş, sa, çıta, kalas, formika, cam, ip, metal borular vb. maddeler kullanılır.

Yerine geçme (Döküm): Kil, balmumu gibi ara malzemeyle yapılan heykellerin çeşitli döküm teknikleri kullanılarak; bronz gibi dayanıklı malzemeyle dökülmesidir.

Bitirme işi: Bitmiş heykelleri perdahlama, cilalama, boyama ve yaldızlama gibi uygulamaların yapılmasına denir.



Ünlü metal heykel sanatçısı  
Yılmaz Emen'e ait bir alışma.

### Ek 3. Gözlem Formları

#### Ek 3.1. Bireysel Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Gözlem Formu

**Gözlem Tarihi:** \_\_/\_\_/2011

**Öğretmenin Adı:**

**Tema:** Güzel Sanatlar

**Sanat Dalı:**

**Değerli Öğretmenim,**

Bu form, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için Türkçe dersinde bireysel blogla yazma öğretiminin uygulanmasını izlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öğretim sürecinde aşağıda belirtilen adımların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediklerini gözlemleyerek aşağıdaki ifadelerin karşısına (√) işareti koyarak belirtiniz.

#### Gözlemlenecek Öğretim Adımları

18. Öğrencilerin bir önceki yazma etkinliğine yapılan blog yorumlarını okumaları sağlandı. **(Bu madde 2. yazma görevinden başlayarak gözlemlenecektir.)** \_\_\_\_\_
19. Güzel sanat dalı ile ilgili yazma yönergeleri dağıtıldı. \_\_\_\_\_
20. Serbest okumalar yapmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
21. ‘Taslağım’ formunu doldurmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
22. Yazma aşamalarını takip ederek hikayelerini blog (ya da word) ortamında yazmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
23. ‘Yazma Performansımı Değerlendiriyorum’ özdeğerlendirme formunu doldurmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
24. Akran değerlendirmesi için her bir öğrencinin değerlendirme yapacağı arkadaşını rastgele kura yoluyla belirlendi. \_\_\_\_\_
25. ‘Arkadaşımın Yazma Performansımı Değerlendiriyorum’ formunu doldurmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
26. Form doldurdukları arkadaşının bloguna yorum yazmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
27. Bir haftalık süre içerisinde istediği sayıda arkadaşının bloguna yorum yapabileceği hatırlatıldı. \_\_\_\_\_
28. Öğretmen her öğrenci için ‘Yazma Performansımı Değerlendirme Ölçeği’ni doldurdu. \_\_\_\_\_
29. Öğretmen öğrencilerin blogundaki hikayelerine yorum yazdı. \_\_\_\_\_

## Ek 3.2. İşbirlikli Blogla Bütünleştirilmiş Yazma Öğretimi Gözlem Formu

Gözlem Tarihi: \_\_/\_\_/2011

Öğretmenin Adı:

Tema: Güzel Sanatlar

Sanat Dalı:

**Değerli Öğretmenim,**

Bu form, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için Türkçe dersinde işbirlikli blogla yazma öğretiminin uygulanmasını izlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öğretim sürecinde aşağıda belirtilen adımların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediklerini gözlemleyerek aşağıdaki ifadelerin karşılıklarına (√) işareti koyarak belirtiniz.

### Gözlemlenecek Öğretim Adımları

1. Öğrencilerin bir önceki yazma etkinliğine yapılan blog yorumlarını okumalarını sağlandı. **(Bu madde 2. yazma görevinden başlayarak gözlemlenecektir.)** \_\_\_\_\_
2. Güzel sanat dalı ile ilgili yazma yönergeleri dağıtıldı. \_\_\_\_\_
3. Serbest okumalar yapmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
4. Uzmanlık gruplarında okuduklarını tartışmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
5. Kendi gruplarına dönerek bilgilerini paylaşmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
6. “Taslağım” formunu doldurmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
7. Grubuyla yazma aşamalarını takip ederek hikayelerini blog (ya da word) ortamında yazmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
8. “Yazma Performansımızı Değerlendiriyorum” özdeğerlendirme formunu doldurmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
9. Akran değerlendirmesi için her bir grubun değerlendirme yapacağı grup rastgele kura yoluyla belirlendi. \_\_\_\_\_
10. Bir Başka Grubun Yazma Performansını Değerlendiriyorum” formunu doldurmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
11. Form doldurdukları grubun bloguna yorum yazmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
12. Bir haftalık süre içerisinde istediği sayıda grubun bloguna yorum yapabileceği hatırlatıldı. \_\_\_\_\_
13. Öğretmen her grup için “Yazma Performansını Değerlendirme Ölçeği”ni doldurdu. \_\_\_\_\_
14. Öğretmen grupların blogundaki hikayelerine yorum yazdı. \_\_\_\_\_

### Ek 3.3. Yüzyüze Yazma Öğretimi Gözlem Formu

Gözlem Tarihi: \_\_/\_\_/2011

Öğretmenin Adı:

Tema: Güzel Sanatlar

Sanat Dalı:

**Değerli Öğretmenim,**

Bu form, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için Türkçe dersinde yüzyüze yazma öğretiminin uygulanmasını izlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öğretim sürecinde aşağıda belirtilen adımların gerçekleştirilip gerçekleştirilmediklerini gözlemleyerek aşağıdaki ifadelerin karşılıklarına (√) işareti koyarak belirtiniz.

#### Gözlemlenecek Öğretim Adımları

1. Öğrencilerin bir önceki yazma etkinliğine yapılan yorumları okumalarını sağlandı. **(Bu madde 2. yazma görevinden başlayarak gözlemlenecektir.)** \_\_\_\_\_
1. Güzel sanat dalı ile ilgili bilgi içeren materyal dağıtıldı. \_\_\_\_\_
2. Materyali okumaları sağlandı. \_\_\_\_\_
3. ‘Taslağım’ formunu doldurmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
4. Yazma aşamalarını takip ederek hikayelerini kağıt üzerinde yazmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
5. ‘Yazma Performansımı Değerlendiriyorum’ özdeğerlendirme formunu doldurmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
6. Akran değerlendirmesi için her bir öğrencinin değerlendirme yapacağı arkadaşı rastgele kura yoluyla belirlendi. \_\_\_\_\_
7. “Arkadaşımın Yazma Performansımı Değerlendiriyorum” formunu doldurmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
8. Form doldurdukları arkadaşı için yorum kağıdına yorum yazmaları sağlandı. \_\_\_\_\_
9. Öğretmen her öğrenci için “Yazma Performansımı Değerlendirme Ölçeği”ni doldurdu. \_\_\_\_\_
10. Öğretmen her öğrencinin hikayesi için yorum kağıdına yorum yazdı. \_\_\_\_\_



## Ek 4. Yönergeler

### Ek 4.1. Blog Kullanım Yönergesi

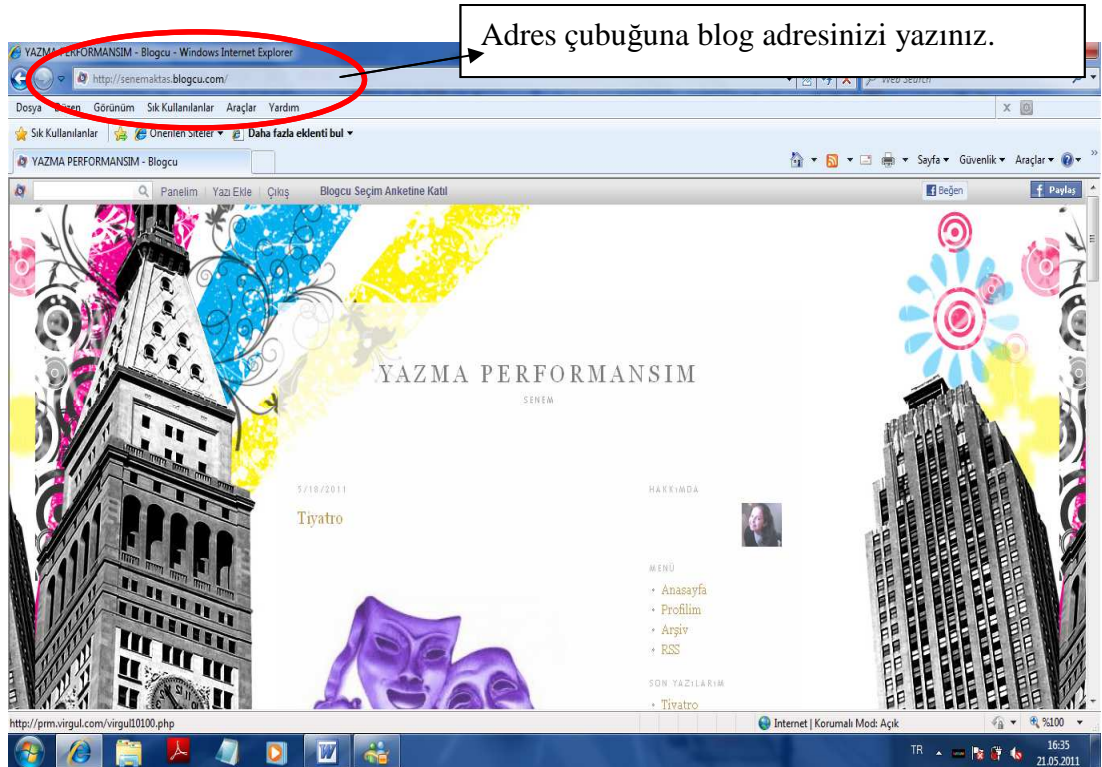
<b>Öğrencinin Adı:</b>
<b>Blog Adresi:</b>
<b>Kullanıcı Adı:</b>
<b>Şifre:</b>

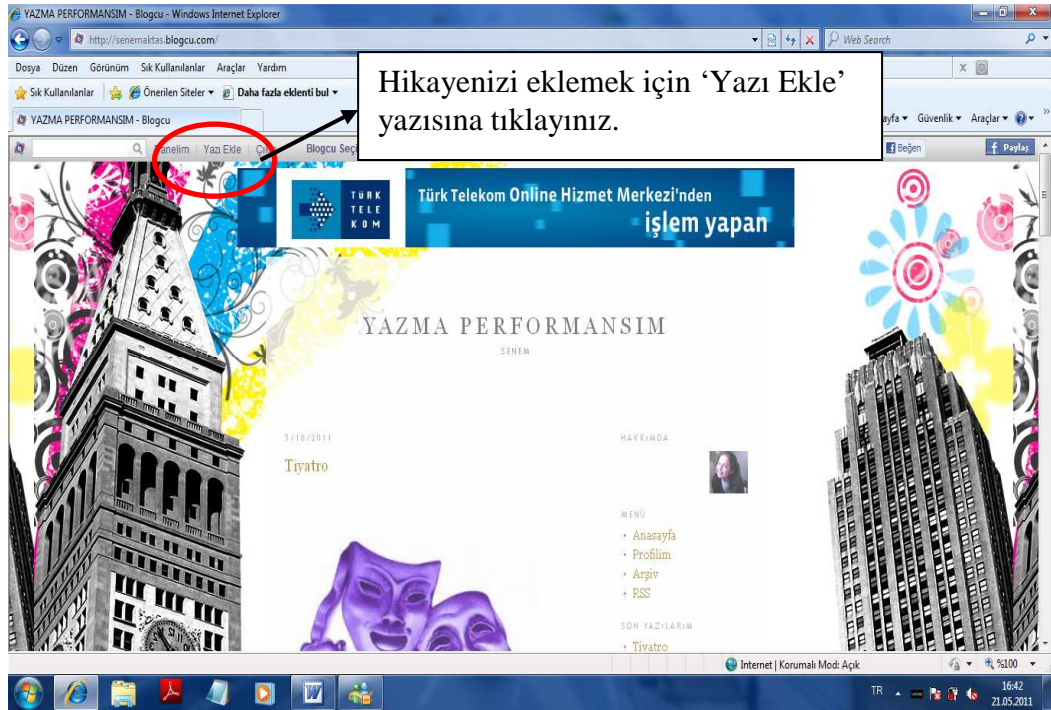
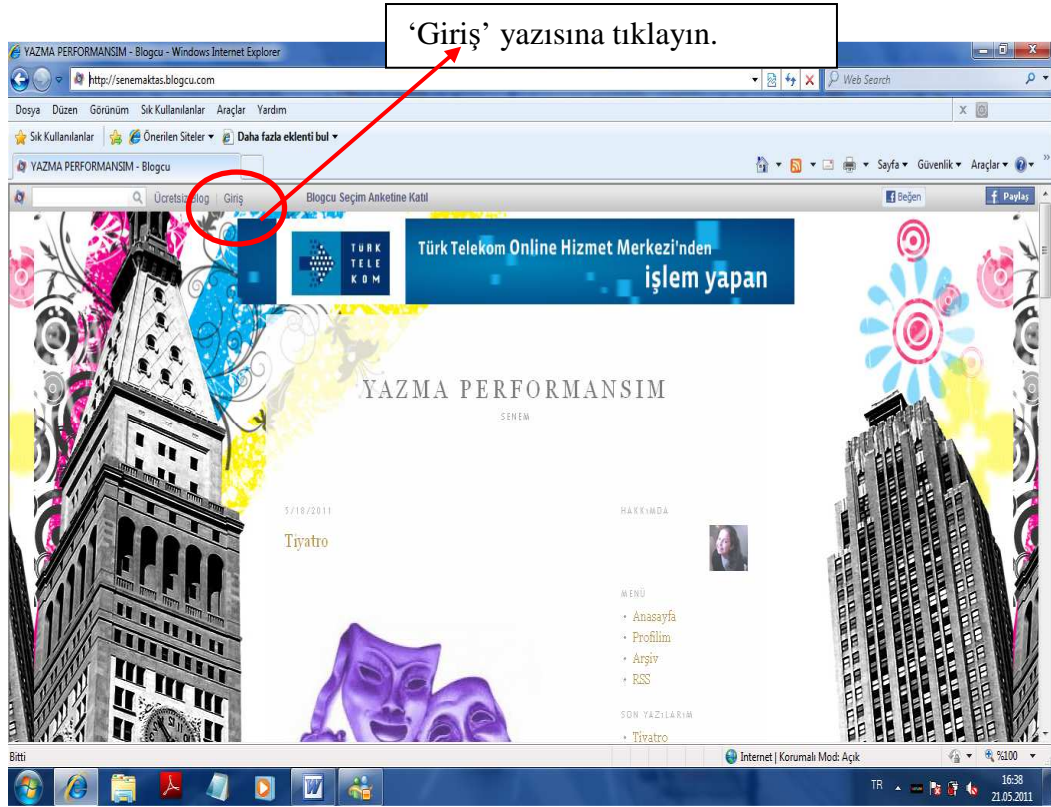
### Bloga Yazı Ekleme İçin İzlenmesi Gerekli Adımlar

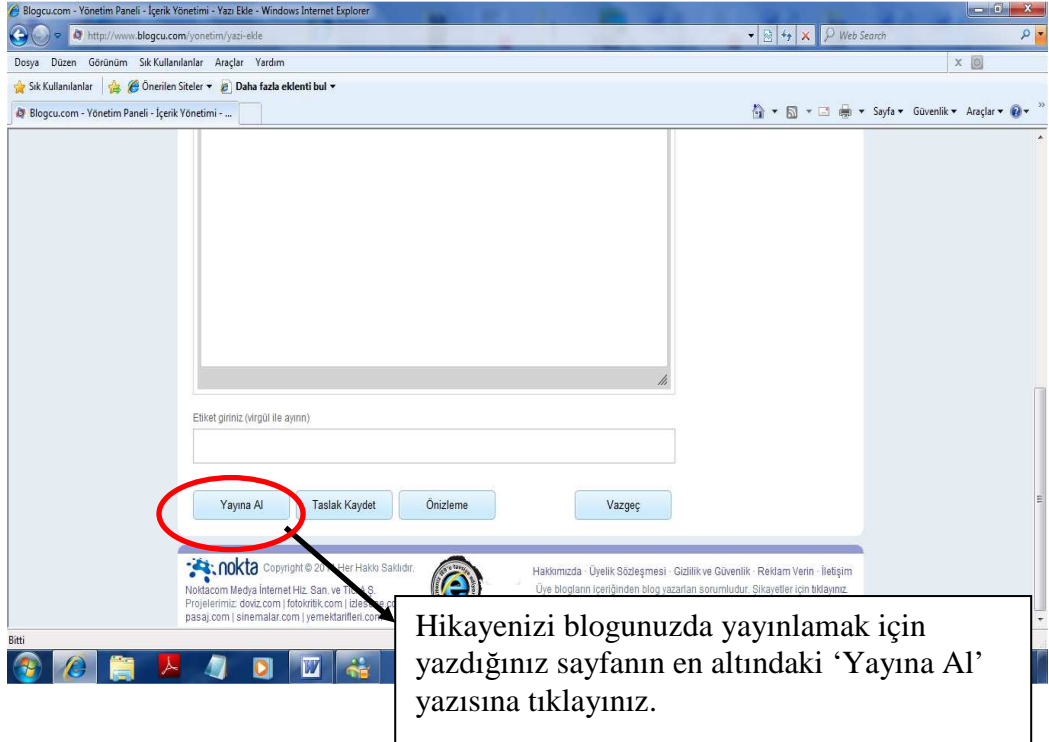
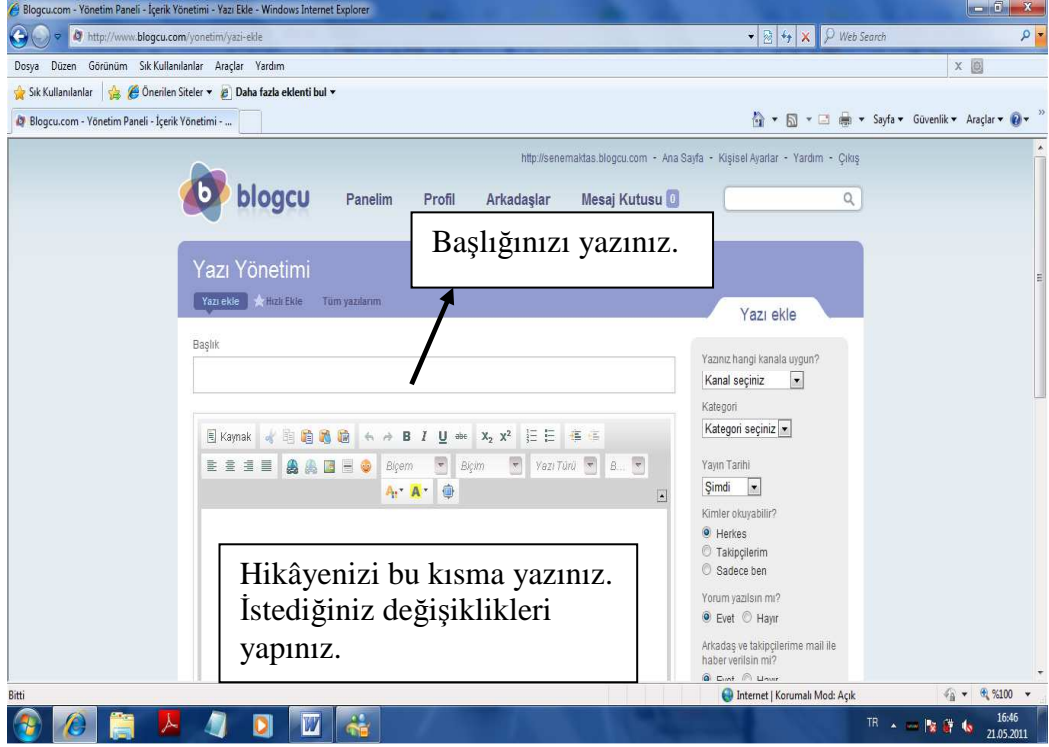
İnternette adres çubuğuna adresinizi yazın. ‘Giriş’ yazısına tıklayın. Kullanıcı adınızı ve şifrenizi yazın. Artık sayfanıza girmiş olacaksınız. Daha sonra yazı eklemek için sayfanın üst kısmındaki ‘Yazı Ekle’ yazısına tıklayın. Başlığınızı ve hikâyenizi size anlatılan hikâye ile ilgili bilgilere ve yazma kurallarına dikkat ederek tıpkı Türkçe defterinize yazar gibi yazım kurallarına ve noktalama işaretlerine uyararak yazın. Sayfanızda yayınlamak için yazınız bitince ‘Yayına Al’ yazısına tıklayın.

### Bir Başka Bloga Yorum Yazmak İçin İzlenmesi Gerekli Adımlar

Başka bir blogtaki yazılara yorum yapmak için kendi adresinize giriş yaptıktan sonra, yorum yapmak istediğiniz blog adresini adres çubuğuna yazın. İsteddiğiniz blog adresine ‘Panelim’ bölümünden de ulaşabilirsiniz. Ulaştığınız blogtaki hikayenin altındaki ‘Yorum yaz’ yazısına tıklayın. Yorumunuzu yazıp ‘Gönder’ yazısına tıklayın. Yorumunuz yayınlanmış olacaktır. Yorum yazma adımları bir sonraki sayfada görüntülü olarak verilmiştir. İnceleyiniz. Yorumlarınızı size verilen değerlendirme maddelerine göre yapmayı unutmayınız.







YAZMA PERFORMANSIM - Blogcu - Windows Internet Explorer

http://senemaktas.blogcu.com/

Dosya Düzen Görünüm Sık Kullanılanlar Araçlar Yardım

Sık Kullanılanlar Önerilen Siteler Daha fazla eklenti bul

YAZMA PERFORMANSIM - Blogcu

Panelim Yaz Ekle Çıkış Blogcu Seçim Anketine Katıl

Beğen Paylaş

MERHABA

Ben Senem.  
Okulum:Cumhuriyet İ.Ö.O  
Sınıfım:5/C  
En sevdiğim şey:Yazı yazmak ve bilgisayar oynamak  
En sevdiğim arkadaşım:Hilal BULLDUK

Düzenle

YORUMLAR | YORUM YAZ | YAZICI BAĞLANTI  
ETİKETLER : MERHABA

blogcu ile yapıldı

Yorumuzu eklemek için 'Yorum yaz' yazısına tıklayınız.

Internet | Korunmalı Mod: Açık

TR 17:01 21.05.2011

## Ek 4.2. Blog Ortamları için Okuma Yönergeleri

**DERS:** TÜRKÇE

**TEMA:** Güzel Sanatlar

**SANAT DALI:** Tiyatro

Sevgili öğrenciler,

Size verilen süre içerisinde aşağıdaki tabloda verilen internet site adreslerinden en az üçüne girerek okumalar yapınız. Okurken notlar almayı unutmayınız. Okumanız bitince aşağıda verilen soruları cevaplandırınız. Hikayenizi yazarken okuduklarınızdan yararlanmaya gayret ediniz.

<b>TİYATRO NEDİR?</b>	<a href="http://www.tiyatro.net/sayfa/24/tyatro_nedir_.html">http://www.tiyatro.net/sayfa/24/tyatro_nedir_.html</a>
	<a href="http://www.izafet.com/tyatro/351497-tyatro-nedirc.html">http://www.izafet.com/tyatro/351497-tyatro-nedirc.html</a>
<b>GELENEKSEL TİYATRO</b>	<a href="http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_tiyatrosu">http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_tiyatrosu</a> (Google'da "Türk tiyatrosu vikipedi" yazınız.)
	<a href="http://www.sorucenneti.net/halk-edebiyati/geleneksel-halk-tyatrosu-karagoz-orta-oyunu-meddah-koy-seyirlik-oyunlari.html">http://www.sorucenneti.net/halk-edebiyati/geleneksel-halk-tyatrosu-karagoz-orta-oyunu-meddah-koy-seyirlik-oyunlari.html</a>
<b>MODERN TİYATRO</b>	<a href="http://www.tiyatro.turk.be/tyatro-turleri.php">http://www.tiyatro.turk.be/tyatro-turleri.php</a>
	<a href="http://www.turkceciler.com/tyatro-turleri.html">http://www.turkceciler.com/tyatro-turleri.html</a>

1) Tiyatro sanat dalına ait terimleri yazınız.

.....

2) Tiyatro türleri genel olarak kaçaya ayrılmıştır? Hangi alt türleri kapsamaktadırlar?

.....

.....

3) Aşağıda verilen tiyatro alt türlerinin özelliklerini yazınız.

**Karagöz**

**Hacivat:**.....

.....

**Meddah:**.....

**Ortaoyunu:** .....

**Köy Seyirlik**

**Oyunları:**.....

**Trajedisi:** .....

.....

**Komedi:** .....

**Dram:** .....

**DERS: TÜRKÇE**  
**TEMA: Güzel Sanatlar**  
**SANAT DALI: Resim**

Sevgili öğrenciler,

Size verilen süre içerisinde aşağıdaki tabloda verilen internet site adreslerinden en az üçüne girerek okumalar yapınız. Okurken notlar almayı unutmayınız. Okumanız bitince aşağıda verilen soruları cevaplandırınız. Hikayenizi yazarken okuduklarınızdan yararlanmaya gayret ediniz.

<b>RESİM NEDİR?</b>	<a href="http://www.supermeydan.net/forum/forum393/thread4568.html">http://www.supermeydan.net/forum/forum393/thread4568.html</a>
	<a href="http://www.gozlemci.net/4376-guzel-sanatlarda-resmin-onemi.html">http://www.gozlemci.net/4376-guzel-sanatlarda-resmin-onemi.html</a>
<b>RESİM TÜRLERİ</b>	<a href="http://yazarlikyazilimi.meb.gov.tr/Materyal/agri/resim/index.html">http://yazarlikyazilimi.meb.gov.tr/Materyal/agri/resim/index.html</a>
	<a href="http://tr.wikipedia.org/wiki/Kategori:Resim_t%C3%BCrleri">http://tr.wikipedia.org/wiki/Kategori:Resim_t%C3%BCrleri</a> (Google'da "resim türleri vikipedi" yazınız.)
	<a href="http://www.gozlemci.net/4513-konularina-gore-resim-cesitleri.html">http://www.gozlemci.net/4513-konularina-gore-resim-cesitleri.html</a>

1) Resim türleri konularına göre hangi türlere ayrılmıştır?

.....

2) Bir **portre** resim çizebilmek için nelere dikkat edilmelidir?

.....

3) **Natürmort** türde bir resim yapmak isteyen ressam eserinde neleri çizebilir?

.....

4) Bir şeye **benzeme ya da benzetme** aranmayan **resim türünün** özelliklerini yazınız.

.....

5) Aşağıda verilen resim türlerinin özelliklerini yazınız.

**Figüratif resim:**

.....

**Enteriyör resim:**

.....

**Peyzaj resmi:**

.....

**DERS:** TÜRKÇE  
**TEMA:** Güzel Sanatlar  
**SANAT DALI:** Müzik

Sevgili öğrenciler,

Size verilen süre içerisinde aşağıdaki tabloda verilen internet site adreslerinden en az üçüne girerek okumalar yapınız. Okurken notlar almayı unutmayınız. Okumanız bitince aşağıda verilen soruları cevaplandırınız. Hikayenizi yazarken okuduklarınızdan yararlanmaya gayret ediniz.

<b>MÜZİK TÜRLERİ</b>	<a href="http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_halk_m%C3%BCzi%C4%9Fi">http://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrk_halk_m%C3%BCzi%C4%9Fi</a> (Google'da "Türk Halk vikipedi" yazınız.)
	<a href="http://www.renkliweb.com/kultursanat/turk-sanat-muzigi-klasik-turk-muzigi-turk-musikisi.html">http://www.renkliweb.com/kultursanat/turk-sanat-muzigi-klasik-turk-muzigi-turk-musikisi.html</a>
	<a href="http://tr.wikipedia.org/wiki/Klasik_bat%C4%B1_m%C3%BCzi%C4%9Fi">http://tr.wikipedia.org/wiki/Klasik_bat%C4%B1_m%C3%BCzi%C4%9Fi</a> (Google'da "Klasik Batı Müziği vikipedi" yazınız.)
	<a href="http://tr.wikipedia.org/wiki/Pop_m%C3%BCzik">http://tr.wikipedia.org/wiki/Pop_m%C3%BCzik</a> (Google'da pop müzik vikipedi" yazınız.)
	<a href="http://tr.wikipedia.org/wiki/Rock_m%C3%BCzik">http://tr.wikipedia.org/wiki/Rock_m%C3%BCzik</a> ( Google'da rock müzik vikipedi" yazınız.)
	<a href="http://www.komikler.com/komikblog/blog.php?bid=25255">http://www.komikler.com/komikblog/blog.php?bid=25255</a>
	<a href="http://tr.wikipedia.org/wiki/Caz">http://tr.wikipedia.org/wiki/Caz</a>

1) Müzik sanat dalıyla ilgili kavramları yazınız.

.....

2) Okuma yaptığınız müzik türlerini yazınız.

.....

3) **Pop** müzik türünde dünyada ve ülkemizde önde gelen sanatçılardan ikişer tane yazınız.

.....

4) **Türk Halk** Müziği'nde öne çıkan çalgılar nelerdir?

.....

5) Aşağıda verilen kavramların çağrıştırdığı iki özellik yazınız.

**Musiki:**.....

**Rock:**.....

**Caz:**.....

**Klasik Müzik:** .....

**Rap:** .....

**DERS: TÜRKÇE**  
**TEMA: Güzel Sanatlar**  
**SANAT DALI: Heykel**

Sevgili öğrenciler,

Size verilen süre içerisinde aşağıdaki tabloda verilen internet site adreslerinden en az üçüne girerek okumalar yapınız. Okurken notlar almayı unutmayınız. Okumanız bitince aşağıda verilen soruları cevaplandırınız. Hikayenizi yazarken okuduklarınızdan yararlanmaya gayret ediniz.

<b>HEYKEL SANATI</b>	<a href="http://tr.wikipedia.org/wiki/Heykel">http://tr.wikipedia.org/wiki/Heykel</a>
	<a href="http://www.autocadokulu.com/fanclub/index.php?topic=138.0">http://www.autocadokulu.com/fanclub/index.php?topic=138.0</a>
	<a href="http://www.kultur.gov.tr/TR/belge/1-14583/heykel.html">http://www.kultur.gov.tr/TR/belge/1-14583/heykel.html</a>
<b>TÜRK HEYKEL SANATI</b>	<a href="http://www.gorselsanatlar.org/heykel/turk-heykel-sanati/">http://www.gorselsanatlar.org/heykel/turk-heykel-sanati/</a>
<b>HEYKEL TÜRLERİ</b>	<a href="http://tr.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCst">http://tr.wikipedia.org/wiki/B%C3%BCst</a> (Google araç çubuğuna “vikipedi büst” yazınız)
	<a href="http://tr.wikipedia.org/wiki/Kabartma">http://tr.wikipedia.org/wiki/Kabartma</a> (Google araç çubuğuna “vikipedi kabartma” yazınız.)
<b>HEYKEL SANATÇILARI ve ESERLERİ</b>	<a href="http://www.gorselsanatlar.org/heykel-sanatcileri-ve-eserleri/">http://www.gorselsanatlar.org/heykel-sanatcileri-ve-eserleri/</a>

1) Heykel yapımında hangi tür malzemeler kullanılmaktadır?

.....

2) Tarihte insanlar genellikle nelerin heykellerini yapmayı tercih etmişlerdir?

.....

.....

3) Aşağıda verilen heykel sanatlarının en belirgin iki özelliğini yazınız.

**Mısır Heykel**

**Sanatı:**.....

**Yunan Heykel**

**Sanatı:**.....

**Roma Heykel Sanatı:** .....

4) Heykel türleri nelerdir?.....

.....

5) Ünlü bir heykel sanatçısının hangi malzemeden nasıl eserler koyduğunu kısaca yazınız.....



### Ek 4.3. Yüzyüze Yazma Öğretimi Yönergesi

Değerli Öğretmenim,

İlköğretim 5.sınıf Türkçe dersinde “Güzel Sanatlar” teması sürecinde yazma öğretimini üç ders saati süresi içerisinde aşağıda verilen adımların dışına çıkmadan gerçekleştirmenizi bekliyoruz.

Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

#### Öğretim Adımları

1. Öğrencilerin bir önceki yazma etkinliğine yapılan yorumları okumalarını sağlayınız. **(Bu madde 2. yazma görevinden başlayarak uygulanacaktır.)**
2. Aşağıda sunulan sıraya göre güzel sanat dalı ile ilgili bilgi içeren kağıtları dağıtınız.
  1. Hafta: Tiyatro
  2. Hafta: Resim
  3. Hafta: Müzik
  4. Hafta: Dans
3. Dağıtılan materyali okumalarını sağlayınız.
4. ‘Taslağım’ formunu doldurmalarını sağlayınız.
5. Yazma aşamalarını takip ederek hikayelerini kağıt üzerinde yazmalarını sağlayınız.
6. ‘Yazma Çalışmamı Değerlendiriyorum’ özdeğerlendirme formunu doldurmalarını sağlayınız.
7. Akran değerlendirmesi için her bir öğrencinin değerlendirme yapacağı arkadaşını rastgele kura yoluyla belirleyiniz.
8. ‘Arkadaşımın Yazma Çalışmasını Değerlendiriyorum’ formunu doldurmalarını sağlayınız.
9. Form doldurdukları arkadaşları için yorum kağıdına yorum yazmalarını sağlayınız.
10. Her öğrenci için ‘Yazma Performansını Değerlendirme Ölçeği’ni doldurunuz.
11. Her öğrencinin hikayesi için değerlendirme ölçeğindeki cevaplarınızdan yararlanarak yorum kağıdına yorumunuzu yazınız.

## Ek 5. Öntest Örnekleri

### Ek 5.1 Üstün Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Öntest Örneği

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızdan biri olan "Güzel Sanat" dallarını ve özelliklerini düşünerek, bu dallardan birini ya da tümünü kapsayacak biçimde hikaye türünde bir yazı yazınız.

*Başlık yok!*

A gün bir ~~serbaskar~~ <sup>zaman</sup> sabahıydı. Kusları uval uval öten sesi kulaklarında bir melodi gibi yalıyordu. Pencereden dışarıya bakıldığında caddenin köşesinde divan <sup>betimlene</sup> sabak musisyonlarını gördüm. Birinin elinde musika birinin elinde gitar, birinin elinde keman vardı. Her bir alet <sup>soy le yelbi di.</sup> beni baska bir dünyaya götürüyordu. Erinin bugün farklı bir gün olacaktı. Henen ayakkabılarını ayığı- ma takep dışarıya aktım. <sup>P. kızı (V)</sup> Arkadaşım Seleni gördüm. anlatını yeterli! Seleni betimleyebili- re

A her zaman ressan olmak istendi, ben ise musisyen Kim bilir belki büyüyürse ben atölyesine giderim, a de benin konserim. <sup>Sanısla</sup>

Anenden aldığım heftalık hastalık ile kendime ne alacağım bir tiyatr karar veremedim. Biraz musik belki daha saglıklı düşünmemi saglayabilir. <sup>(di)</sup> Sabak de musikler herinin yanına gittim. Tak güzel yalıyordu ablama parlak bir fikir geldi. Kendime bir keman alacaktım. Henen sabakın basındaki musik aletleri satın bir yere gittim. Anadan kendime bir keman aldım ne güle aynaya aya geldim.

deyim \*

*Koraklı tanıtım yeterli!*  
*Farklı düşünmeler için vee ifadeler pek!*  
*Betimlene az! Sebep-sonus daha iyi kullanılabilir!*

→ Müzik geçiş (Kopukluk)

İnternetteki sitelere bakarken <sup>lör</sup>Phafla zamanı bir müzik  
kulü olduğumu öğrendim. Bu durum karşısında sesizce deli-  
ye dâimiyetin <sup>Paragraf baş!</sup> zaman su gibi akıp gidiyordu. Phafla almış-  
tı bile. Kasa kasa müzik okullara gittim. Bu okul <sup>lör</sup>Day be-  
yuna sürdü. Artık bir müzisyen dâbilirdim. Okulda ne ler <sup>lör</sup>yaşandı?  
{  
Nikaye (Her geçen gün daha fazla, saba göstererek ve deniyerek  
yadını yaplısı (-di) (Y)  
kendini geliştiriyordu. Asla sınıdını <sup>dun.</sup>kesmiyordu. Her zaman  
bir daha deniyordu. <sup>dun.</sup>

Aradan 6 yıl geçtikten sonra 17 yaşına <sup>mıştin.</sup>geldim. 16

Tennus da <sup>zaman</sup>müzik konserinin vardı. <sup>(X)</sup>Kızı <sup>(X)</sup>öğünden beri  
bu hayalinle yazıyor ve <sup>(X)</sup>saatlerde koşuyordum. Saat 19:00  
da konser başlıyordu. Ben müzisyendim ve seyircilerin <sup>(X)</sup>en sırasın-  
da arkadaşım. <sup>(X)</sup>İler oturuyordum. İşte e an çok duygulardım.  
<sup>Paragraf baş!</sup> Müzik geçiş! <sup>(X)</sup>Konser içeriği <sup>(X)</sup>re oldu.  
Konsere <sup>(X)</sup>akışı yorana geldim ve <sup>(X)</sup>arınla konuştum. İlk <sup>(X)</sup>sa-  
dığın sey seydu: <sup>(X)</sup>Person öldür mü? <sup>(X)</sup>Bana tan <sup>(X)</sup>la <sup>(X)</sup>disindüğün gi-  
hi bir <sup>(X)</sup>cevap <sup>(X)</sup>verdi. <sup>(X)</sup>Evret öldür <sup>(X)</sup>Bu <sup>(X)</sup>sesaptan sonra  
ikimizde <sup>(X)</sup>birbirine <sup>(X)</sup>bir <sup>(X)</sup>telessimle <sup>(X)</sup>kalıp, <sup>(X)</sup>aradan <sup>(X)</sup>usok-  
lostek. <sup>(X)</sup>(de ayrı) <sup>(X)</sup>ize

Yanm (+)

Soul <sup>(X)</sup>akışlar

Notatama (-)

## Ek 5.2. Üstün Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Öntest Örneği

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızdan biri olan "Güzel Sanat" dallarını ve özelliklerini düşünerek, bu dallardan birini ya da tümünü kapsayacak biçimde hikaye türünde bir yazı yazınız.

Yazın düzeninde paragraflar yazılmamış

Başlık !!!

Geçen hafta yaptıklarından sonra  
sizde çalıştım. Nedene ise tabii  
benim salak ağabeyim annem ve babam  
tatil gettiğinde beni badema kapattı masıydı  
~~neyseki~~ hafta ve onlar dış-  
lanıyla birlikte ponti <sup>mesiydi</sup> ~~ve~~ Neyske  
Pantisi ~~tamamında~~ boşeldik  
ve tabii tem ~~erax~~ bana kaldı.

Bir \* ~~sey~~ <sup>liydim</sup> ~~ce~~ ~~olup~~ ~~tu~~. Eşeler ~~ce~~ ~~mem~~ ~~yo~~ ~~ok~~  
berke zamanım boşu geçmesin  
deği gösel bir uğraş buldum.

Soyut nezemiyseysem çok  
iyi olmazdı. Zek olman yeterli.  
Nasil? Yetersiz anlatım. ? Sonu?

Okunaksız yazım biçimi!  
Farklı harfler kullanma. "ı" yerine "y" gibi.  
Anlamlı cümle kurmada sorun!  
Hikaye ana fikirle tam bağdaştırılmamış!

Betimleme yok! Argo kullanımı var!  
Yazım kurallarına ve noktalamaya uymada dikkat-  
sizlik!

tekrar

### Ek 5.3. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Öntest Örneği

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızdan biri olan "Güzel Sanat" dallarını ve özelliklerini düşünerek, bu dallardan birini ya da tümünü kapsayacak biçimde hikaye türünde bir yazı yazınız.

Dilsiz Heykel heykeltıraşlar!

Eski zamanlardaki heykeltıraşlar en iyi heykelleri yapma yarışına girmişlerdi. Heykeltıraşlar en iyi eserlerini yapmışlardı. Birçoğu beğenilmemiş ve iyi anlam taşımamışlar. Bazıları ise tarihi yerlerin yanına konulmuş. <sup>P. başı</sup> Jortemanın en iyilerinde biri olan bay Lake Anderson bir hatasını bilmiyormuş. <sup>heykel</sup> Hataya ise heykellede dil olmama şuymuş. <sup>önceinde heykelin asla olmadığına</sup> Hataya ise tıvışlar heykelle batar. <sup>sayılere kapuklu</sup> Her bir çocuğun, akların dilini yapmamışlar demezikle başlamış. Adanın heykeli en az sevilen tarihi eserini yanına konulmuş ve yortemanın en talih işi o olmuş.

Kenan?

## Ek 5.4. Normal Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Öntest Örneği

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızın özelliklerini düşünerek, güzel sanat dallarımızdan birinde ya da tüm dalları kapsayan bir hikaye yazınız.

MÜZEE  
Emre bir gün ilk defa bir okul gezisinde müzeye gidecekti.  
Müzedeki heykelleri gerçekten çok merak ediyordu.  
Gezi günü geldiğinde çok heyecanlıydı. Arkadaşlarıyla müzeye  
gitmek için otobüse bindiler. Çok eğlenceli, bir şekilde müzeye geldiler.  
Gerçekten çok değişikti. Emre sordu. Öğretmenlerin anlattıklarına  
göre: çok eskiden kalan heykeller, bazı çalışmalarına göre yaklaşık altı-  
den çıkan tarihi heykeller korumak için müzeye getirilmiş.  
Gerçekten çok değişik heykeller vardı. En ilginç olanları 500  
senelik bir imparatorun heykeliydi. İnce o kadar güzel nasıl iyi bir  
şekilde korunuyordu. Emre gerçekten Emre de çok merak ediyordu.  
Emre o gezide gerçekten bir çok bilgi edinmişti. Eğlenceli  
bir geziydi.

Müzeye gidiş → ayantısız! (halkı gıcık!)  
Noktalamı rde: lü ekleri ayırma sonnu!  
Tibiri-ışık yetersiz, betimleme?  
Gelene -  
Sarı - yetersiz

## Ek 5.5. Normal Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Öntest Örneği

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızın özelliklerini düşünerek, güzel sanat dallarımızdan birinde ya da tüm dalları kapsayan bir hikaye yazınız.

### Hayvan Dolu Dakikalar

Tuğba tiyatroya meraklı bir çocuktur. Bu konuda yeterli bilgiye sahipti. Annesi ve babası bir gün onu süpermarketlere tiyatroya götürdüğünde tiyatroya meraklı anlatmıştı. O da tiyatroya gitmek istiyordu. Uygun bir yer bulduktan sonra çalışmalarına başladılar. Tuğba güzel oynadığı için o da her ayında yer aldı. Dakikalar geçmek bilmiyordu zaman gelmişti perdeler açılmıştı meraklı gözlerle Tuğba'ya izlerindiydi. Tuğba çok güzel, her hareketi sergiledi, böylelikle bir alkış aldı. Bu konuda yeterli öğrenmişti. Ünlü bir tiyatrocu olmuştu. ya erkini gibi hayvan dolu dakikalar geçmek bilmiyordu,

10/20/2017  
Geliştirme  
Soru  
Değerlendirme

## Ek 5.6. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Öntest Örneği

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızın özelliklerini düşünerek, güzel sanat dallarımızdan birinde ya da tüm dalları kapsayan bir hikaye yazınız.

Büyük DANCER Büyük DANCİ

Beye diye bir kız varmış. Dans etmeye çok se-  
vermiş, dansıda çok becerirmiş. Bir gün okul provasına  
giderken hiç önüne bakmadan giderken birden bir  
evalece çarpmış hemen hastaneye götürülmüş. Doktor-  
lar ne yapacakları becerilerini iyileştirmemişler. Bacak-  
larını kıpırdatamıyormuş. En sonunda kızı anlatma-  
lar, kız kuru oluyorca çok üsülmüş ve üsün-  
tülerin mafalması. Kız iyileşmeye çalışıyormuş  
Günler geçmiş, aylar geçmiş kız iyileşmiş. ve de-  
yük bir dansçı olmuş.

Gelişme eksik  
Sarı eksik  
Boşlukla gürses



## Ek 6. Sontest Örnekleri

### Ek 6.1 Üstün Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Sontest Örneği

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızdan biri olan "Güzel Sanat" dallarını ve özelliklerini düşünerek, bu dallardan birini ya da tümünü kapsayacak biçimde hikaye türünde bir yazı yazınız.

zaman ✓ Sanat ✓ (Daha etkilajini statülerde)  
Ama üstte kaynamıştı! (yer  
eo) ✓

1987 yılında yağmurlu bir gün... Perzenerden  
dizayna sarkıntıklarla bakıyordum. Herkes evinde... Sa-  
katta yalnızca yağmurdan isolarımız kadiler var.  
Perzenerin arasından giren su damlatları beni iştir-  
mey başlıyordum. Ben de içeriye girdim. Haberleri  
işleneğe başladım. Hava durumunda yavaş güzesli g-  
lacığı söyleniyordu. Ekenden yattım. Yorum sakıncısızla  
bekliyordum.

→ Günter geleneğe göre üstte göre daha değer!  
Sonunda sabah oldu. Uyandım. Hatırgından  
balkız aramın yanına gittim. Bana "Fugün tiyat-  
roya gidereğis" dedi. Tek sarsırmıştım. Herkes karu-  
lanmaya başladım. Saat 12:00 olduğunda evden  
aktık. Arabaya bindik. Uzun süren bir yolculuğun  
ardından istediğimiz yere vardık.

Katıldığımızda oturduk. Tiyatro başlıyordu.  
Oyunun adı "Nasihat ile Karagöçer" di. Biliyoruz  
ki bu bir gölge oyunudur ve çok eskiden kalma bir  
Türk tiyatrosudur. Oyun Açma ile ilgili daha güzel  
kültüri veririz!





Şimdiye kadar anımlar ~~oldu~~ geldiğini düşünüyorum  
kader bana ~~şeyler~~ söyledi: - Musib, ~~şey~~ eğer kendin  
Olursan ilerde denganın en iyi meşrisyeri olacaktır. Bu  
yeterince ~~den~~ Amadeus Mozart'ın aksiyonları. İşte o  
an kafam ~~dark~~ etti. Ben beste yapmak için ~~den~~ ~~den~~  
dark? Sonus! ✓ buradayım

Kurgusu daha iyi!  
Yazımda sorunlar var!  
Noktalamada daha iyi!  
Hikaye türünü karşıladığı söylenemez.  
Betimleme??

### Ek 6.3. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Sontest Örneği

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızdan biri olan "Güzel Sanat" dallarını ve özelliklerini düşünerek, bu dallardan birini ya da tümünü kapsayacak biçimde hikaye türünde bir yazı yazınız.

Rasthantı Resmî } Daha uygun olabilir!

2009 yılında, Makedonya'da 25 yaşlarında

iki sevgili yaşardı. Birinin adı Boris, diğeri Rosi  
adı. Boris; Sarı saç, mavi gözlü; Rosi; Siyah saç, yeşil göz  
lüdür. Boris ve Rosi sevmek istiyorlardı ama pa-  
raları yeterli değildi. O zamanlar Lamarda adlı ünlü  
resim yapmazı dizlenedi. <sup>bu</sup> <sup>ve</sup> <sup>bu</sup> milyon dolardı.  
Bu güzel haberi duyan Rosi ve Boris birbirlerine süp-  
rüz yapmak istediler ve birbirine söylediler. Rosi  
Rosi, Boris'e <sup>gördüğünde onay sen resim yaparın</sup>  
nasıl bir resim yaparsın dedi. Boris "Portre" dedi. Boris ve Ro-  
si Leonardo Da Vinci'nin eseri Mona Lisa'dan ilham al-  
aynı sahnesi yaptılar. Resimle kumsal ve ortasında  
duran bir kadının portresini çizdiler. Yarınma zamanı gel-  
diğinde Boris ve Rosi birbirlerini <sup>gördüler</sup> ve şaşır-  
dılar. Resimlerini birbirine gösterdiler ve yine son derece  
şaşırdılar. O anda birbirleriyle <sup>öpüştüler</sup>. Öpüşüklerinde  
sahne açıldı ve havai fişekler patladı. Lamarda  
eline mikrofonu alarak "Güzel Birleşme" dedi. Boris ve  
Rosi resimlerini gösterdiler. Lamarda; "Bu bir şaheser"  
deyip yarımamı onların kazandığını söyledi. Boris ve Rosi bir-  
birleriyle <sup>öpüştüler</sup>.

SON

Sebebi  
sonu  
Sebebi  
yph

#### Ek 6.4. Normal Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Sontest Örneği

### ÇALIŞAN DEMİR PAS TUMAĞI

Jansen ailesi 3 kişiden oluşan küçük, küçük bir ailedir. Jansen ailesi çok güzel, eğilimli, zeki, güzel bir bahçe ve oturma odası. Tek bir çocuk olan Peter çok hareketli ve yavaş bir çocuk. Peter'in sonata "düşkünlüğü" ona bir çok kurtuluşa kulunuyordu.

Bu gün Peter insanların hareketli halini görmek istedi. İlk denemesinde başarılı olamadı. Hareketli resimler görmek için resimler görmek başka kolay değildi. Peter insanların hareketli halini gözlemlemeye başlamıştı.

Peter bir daha çizim yapmak istedi fakat bu denemesinde de başarılı olamadı. Peter ayrıca çok sabırlıydı. Bu sıfır hal ve hareketleri kendi resiminde görmek istedi. Peter elini hareket ettirmek gözlemlediğinde eli bir uyan bir uyan gelince her yerde elini gösterdiği gördü. Peter resiminde bunu yapmak istedi. Resiminde çizdiğinde hareketler başarılı olmuştur.

Peter gün geçtikçe bu konuda daha iyi sonuçlar başlandı. Peter "düşkünlüğü" bu resimler "hayal yapabilir miyim?" diye "düşünücü". Peter bunu yapmak istedi. İlk yapısında bir başarı olmuştur. İkinci denemesinde kolay ve başarılı bir şekilde yapmıştır. Peter'in bu çalışması hareketler için olmuştur. Çünkü Peter sonat salonda için bir haykeltir.

Peter çok çalışmaya uğraştığı için hareketler çok hızlıydı. Bir işi sonat arkadaşları; "Çalışan demir pas tutmaz." Eski iş de çalışmaya cabalansanız çok iyi sonuçlar alabilirsiniz.

Günış + Betülün +

Gelisue + Atarün +

Sonus + Tükür-iseik ayınal! Kullanan yünde!

Noktalama, Yazın +

## Ek 6.5. Normal Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Sontest Örneği

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızın özelliklerini düşünerek, güzel sanat dallarımızdan birinde ya da tüm dalları kapsayan bir hikaye yazınız.

*Gün geçtikçe...*  
Duygu, müziğe küçükliğinde beri tutkulu bir dansçıdır. Fakat bu müziğe tutkusunu kimse bilmemektedir. Dans okulunda müzik çalışınca kendi kendine mırıldanmaktadır. Müzik hocası Duygu'nun serini duyar fakat şarır. Duygu'nun serini bu kadar güzel olduğunu ve bile tahmin edememiştir.  
Müzik hocası Duygu'ya serini çok güzel olduğunu tavsiye eder. Duygu bu sözleri duyunca çok mutlu oldu. Her zaman tavsiyelerine kulak arttı. Müzik'le ilgilenmeye başlayınca dansı biraz ihmal etti. Dans bırakma kararı aldı.  
Artık Duygu müzikle beraber serini güzelliklerini sahada farkına vardı. Müzik solo gitar dans sahada ilgi çekiyordu. Müzik dalına atılmıştı.  
Duygu'nun yeteneğini farkına vardılar onu değerlendirdiler. Müzikte başarılı bir öğrenci olarak görüyordu. Gün geçtikçe ünü artıyordu. Artık başarılı bir sanatçı olmuştu.

## Ek 6.6. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Sontest Örneği

Sevgili öğrenciler,

Güzel sanat dallarımızın özelliklerini düşünerek, güzel sanat dallarımızdan birinde ya da tüm dalları kapsayan bir hikaye yazınız.

Yaren'ın bir güzel heykel yapma hevesi tutmuş. Ule hemerz başlamış yapmaya hepsini çok kötü yapmıştı. Sonra en iyi arkadaşları Simge gelmişti. Ona şöyle demişti ;

- Nasılsın Yaren bu heykel arkadaşın neden çıktı.
- Saol, birinden heykel yapmak geldi içimden.
- O zaman, önce kus yapmalısın demiş.

Başlamış yapmaya sonra, leinsünü yapmış. O zaman En sonunda çok güzel bir heykel yapmış. Ule kahvaltıda yapmaya gitmiş. Geldiğinde bir heykel bitmiş. Bir heykel yapılmış kalmış. Sonra bir defa daha yapmaya başlamış. Ule çok güzel olmuş.

Güzel  
Gelişim?



## Ek 7. Blog Ortamındaki Yazma Örnekleri

### Ek 7.1 Üstün Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Yazma Örneği



**Diğer Yazıları**  
CANLANAN HEYKEL...  
AŞKIN MUZİĞİ...  
GERÇEKLEŞEN DÜŞLER...  
İYİLİĞİN SONU...  
Benim hakkımda...

**Panolarım**  
Tüm İçeriklerim

**İlgili Video**  
Abidinpaşa Anadolu Lisesi Tiyatrc  
GRUPTAKI  
ARKADİSLERİMİZ  
VE O İN  
RESİMLERİ İZLE  
BEKLETMEDEN HAFIZ  
SHOW BAŞLADI  
TICKET

**Öne Çıkan İçerikler**

**Keşfet**

1 yıl önce

Facebook'ta Paylaş

Beğen Tweetle +1 Sil

Düzenle Sil

### İYİLİĞİN SONU

Simsıcak güneş insanı bayıyordu. Yilin her yılı böyleydi Roma... Uzun zamandır ortalıkta sıkıcı ve boğucu bir hava geziniyordu buralarda. Sokaklarda ölüm sessizliği hüküm sürüyordu, yapılabilecek hiçbir şey yoktu. Mermerden bir yapıt vardı Roma'nın ortalarında. Güneş sağlam mermerlere vuruyor o güzelliği herkese inat daha bir belirgin ediyordu. İşte burada Roma'nın İmparatoru vardı. Kendisi yapılmasını emretmişti bu yapıtı, hayatın kendini baydığını iddia ediyordu bu yüzden daha iyi ve zarif dakikalar geçirebilmek için yaptırmıştı bu yapıtı. Burutın ve sıkıcı geçen günlerden en çok o etkilenmişti. İçinde büyük bir sıkıntı bitikmişti. Patlamaya hazır bir volkan vardı içinde adeta. Onu siniflendiren biri olursa patlıyordu bu volkan, sıkıntısı sinire dönüşüyor, vazirlerine kendini siniflendireni kesmesini emrediyordu.

Aradan kabus gibi aylar geçti Roma'da sokaklar kan gölüne dönmüştü. Kimseler imparatorun sıkıntısı yüzünden böyle şeyler yaptığını inanmıyordu. Bazıları herkesi çalıştırıp kendine yeni yerler yaptırıyor sonra da önüne geleni kestiriyor diyordu. Bleden bu konuşmaları dinleyen siyah saçlı, kalın burunlu ve kimsenin sevmeyeceği Adam "Bence Azurakiyi İmparatorla konuşuralım dedi. Birden konuşmaların olduğu sokaktan bağırtılar gelmeye başladı. Kimseler yaşlı Azuraki'nin padişah tarafından öldürülmesini istemiyordu. İmparatorla konuşmayı isteyen kimseler daha oradan çıkamamıştı. Adami hemen oradan kovdular.

Adam inatçı biriydi. Minik ve yusuvurtak kahverengi gözlerini kısıp yukarıda insanı fiil eden güneşe baktı. Siniirinden koca burnundan derin nefesler çekiyordu dudaklarını büzdü kalın kaşlarını sıkı, bir kez karannı vermişti. Azurakiyle konuşacaktı. Küçük çanına bir parça ekmek ve peynir dolurdu ve Roma'nın dar ve sıcak sokaklarından yola çıktı. Yolu uzundu Azuraki, Bir dağın tepesinde yaşıyordu. Roma'nın en zeki çevik ve adaletlı bilginiydi. O kocaman ve sessiz dağdan nasıl olursa her şeyi görürdü ve duyardı. Deredi elanın derdine çözerdi. Ağaçların arasında oturur çirkin kargaların seslerini bile büyük bir sabırla dinlerdi. Uzun ve beyaz sakalını sırtından arkaya salar, yeşil gözleriyle etrafı gözlerdi. Kemerli burnu ile tüm kokuları alırdı, eski tunucunu ortusu ile bedeninin yansını kapatırdı. Kıyafet giyme derdi yoktu Azuraki'nin. Adam sonunda dağ çıktı, Azuraki gözlerini kapatmış sesleri dinliyordu. Adam ona olanları tüm detaylarıyla anlattı. Azuraki ayağa kalktı tüm konuşma boyunca kapalı kalmış gözleri yavaşça açtı, ve kısıp sesle Adam'a benimle gel deyip yavaş adımlarla dağdan inmeye başladı. Birkaç saat sonra imparatorun mermer yapıtına vardılar. Azuraki, parmağıyla Adam'a durmasını işaret edip edip yavaş adımlarla içeriye girdi. Aradan birkaç saat geçti. Azuraki dışarıya çıktı. Adam meraklandı ve Azurakiye ne yaptığını sordu ama Azuraki sadece "göreceksin" dedi.

Aradan iki üç ay geçti. İmparatorun vazirleri her yerdahaberi salıyorlardı: "İmparatoru mutlu edene ödül var!" diye bağıyorlardı. Roma'nın kenar kıyılarında minik bir kulübe vardı. Çok ısıydı. Minik pencerelerinden içeride los önes ısıdı süzülür. İnsana huzur verirdi. Bu minik kulübede Andrew adında bir genç yaşıyordu. Çok yakışıklıydı ve zekiydi siyah saçlarını hep değınık bırakırdı. Kıvrıklı burnu Roma'da başka kimsede yoktu dudakları incecikti dişleri bembeyazdı. İnsanın içini alıyordu. Andrew'in tek derdi çok ama çok fakir olmasıydı. O da bu büyük haberi duymuş olmalıydı ki çalışmalarına başlamıştı. Minik ve tahtadan masasının yanında kocaman bir parşömen yığını birikimişti. Yazdıkça yazıyor ama bir türlü yaptığını beğenemiyordu. Günler günleri kovaladı. Andrew'in evinde yemeksel stoğu tamamen bitmişti. Açlıktan Hiç birşey düşünemez hale gelmişti. Sokağa çıkıp kamındaki büyük sancıyı bastırarak için en azından bir somun almaya karar verdi. Dar sokaklarda yürürken iki tane minik çlan çocuğu gördü ellerinde iki tane tahta çubuk güneşin altında sıcağa aldırılmadan doğaçlama oyun oynuyordu. Birden Andrew büyük ve tiz bir çığlık attı. Eomek tamamen aklından uçtu gitti. Kulübesine doğru tüm gücüyle koştu. Parşömene doğaçlama olarak yazılar hikayeler ve konuşmalar yazdı ve buna seyirlik yeri anlamını taşıyan tiyatro adını verdi. İmparatorla gidip tiyatroyu tüm detayları ile anlattı. bunu anlatırken iki minik çocuğa içinden teşekkür etti. İmparator bunu çok ama çok güzel bulup Andrew'e oyununu oynattı.

İmparator Andrew'e kazandığını söyledi bu yarışma için binlerce kişinin gelip beğenilmediğini de. Andrew İmparatorla bir şey söyledi "ödülümlü alabilir miyim acaba ?" İmparator bunu duyunca çok siniflendi ve Andrew'e ödülünü vermemek için Andrew'i kestirdi. Andrew tüm Roma'yı kurtarmıştı ama bedelini çok ağır bir biçimde ödemişti. canıyla İmarator o günden beridir her gün tiyatro yaptırttı kendine tüm Roma tiyatroya bayıldı, ama kimse Andrew'i hatırlamadı...

## Ek 7.2. Üstün Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Yazma Örneği

Diğer Yazıları

İKNA HEYKELİ...

ŞÖHRET GRU...  
SINIR RESMİ...  
KANLI NİSAN...  
Merhaba...

Panolarım

Tüm İçeriklerim

İlgili Video

Ozan Ulusoy - Heykel - 2012 | Ye...

Facebook'ta Paylaş

11 ay önce

Beğen Tweetle D

Düzenle Sil

### İKNA HEYKELİ

Roma ile Mısır birleşip bir heykel hazırlamaya karar verdiler. Roma'da iki çocuk vardı. Adları Clarus ve Ogurus 'tu. Bu çocuklar çok iyi heykeltıraş sanatçıydılar.

Clarus san saçlı, siyah gözlü, iyi niyetli biriydi. Ogurus ise kuzil saçlı, yeşil gözlü, kıskanç ama sevencen bir insandı. Bu iki arkadaş da Roma ile Mısır 'ın bir heykel yapmasına katıldı. Ogurus tanki, Clarus farklı heykel yapmayı düşünüyordu.

Sonunda Ogurus, Clarus'un fikrini kabul etti. Clarus'un fikrine göre heykel kişisel özelliklere göre değil ideal tipe göre yapılmalıydı. Clarus'un fikri olan heykel usta bir heykeltıraş gibi yapmaya başladılar. Yaptıkları işten hem zevk alıyorlar hemde gururuna çalışıyorlardı ama Mısırlılar bu işin tam tersini düşünüyorlardı ve buda Roma İmparatorluğu için büyük bir sorundu.

Bu sorun Clarus ve Ogurus'un da işini bozuyordu. Roma adına gönen her adam gen dönüyordu onun yerine kendileri için çarklık yapıyorlardı. Clarus heykelini tamamlayıp, Mısır kralına heykellerini tanıtacak. Beğenirlerse onlarda aynı heykelleri yapmayı teklif edecekti buda karmaşayı bitirecekti.

Clarus ve Ogurus, Mısır kralına heykelleri tanıttı. Kral: "Bence bu heykel iyi düşünülümüş ama azıcık daha büyük olsa daha iyi, biz size yardım edeceğiz." dedi.

Bu söz Roma İmparatorluğunun büyük sorununu çözdü ve Ogurus ve Clarus yaptıkları Heykelle Yunan Heykeli adını verdiler.

! | 06 Ağustos 2011, saat: 19:56

Sil

"Ogurus farklı, Clarus farklı heykel yapmayı düşünüyordu." demişsiniz. Farklı olarak nasıl heykeller yapmayı düşündüklerini açıklamamışsınız. Heykeli "İdeal tipe" göre yaptıklarını belirtmişsiniz ama nasıl bir heykeldi, açıklamadığınız için anlaşılıyor. Mısırlılar'ın ne düşündükleri de anlaşılıyor. Clarus ve Ogurus'un Mısır ile olan ilişkilerini tam kuramamışsınız.

Hikayenize ilişkin düşüncelerinizi daha açık yazmaya özen gösterin. Cümlelerinizde -de ekinin aynı yazılması gereken durumlara dikkat edin. Aşağıdaki örnekteki gibi:

"hemde , buda" yerine " hem de", "bu da" gibi.

Sözcüklerinizde eksik harf olmamasına özen gösterin. "azıcık" yerine "azıcık" olmalıydı.

| | 31 Temmuz 2011, saat: 20:17

Sil

Mısırlılar neyin tam tersini düşünüyormuş orayı anlamadım gerisini beğendim.

| | 29 Temmuz 2011, saat: 21:36

Sil

Bana da karmaşık gibi geldi. Anlaması zor oluyor.

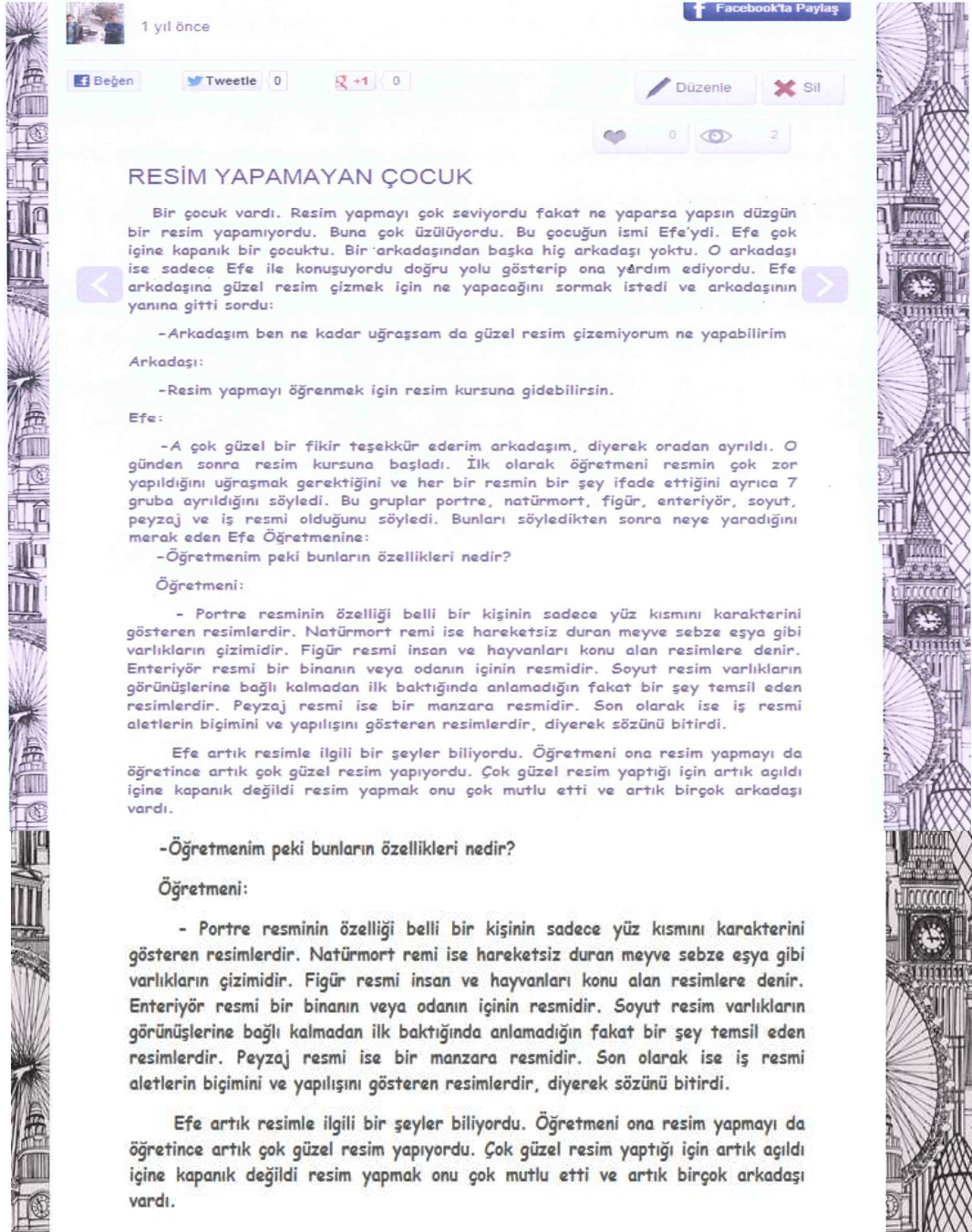
: | 29 Temmuz 2011, saat: 15:01

Sil

Fena değil ama biraz mantıksız olmuş. Mısırlılarla neden heykel yaptıkları tam anlaşılıyor.

hem de yazarken de aynı olmalıydı. Bunlara dikkat edin.

## Ek 7.3. Normal Zekalı Deney 1 Grubuna Ait Yazma Örneği



1 yıl önce

Facebook'ta Paylaş

Beğen Tweetle 0 +1 0 Düzenle Sil

0 2

### RESİM YAPAMAYAN ÇOCUK

Bir çocuk vardı. Resim yapmayı çok seviyordu fakat ne yaparsa yapsın düzgün bir resim yapamıyordu. Buna çok üzülüyordu. Bu çocuğun ismi Efe'ydi. Efe çok içine kapanık bir çocuktur. Bir arkadaşından başka hiç arkadaşı yoktu. O arkadaşı ise sadece Efe ile konuşuyordu doğru yolu gösterip ona yardım ediyordu. Efe arkadaşına güzel resim çizmek için ne yapacağını sormak istedi ve arkadaşının yanına gitti sordu:

-Arkadaşım ben ne kadar uğraşsam da güzel resim çizemiyorum ne yapabilirim

Arkadaşı:

-Resim yapmayı öğrenmek için resim kursuna gidebilirsin.

Efe:

-A çok güzel bir fikir teşekkür ederim arkadaşım, diyerek oradan ayrıldı. O günden sonra resim kursuna başladı. İlk olarak öğretmeni resmin çok zor yapıldığını uğraşmak gerektiğini ve her bir resmin bir şey ifade ettiğini ayrıca 7 gruba ayrıldığını söyledi. Bu gruplar portre, natürmort, figür, enteriyör, soyut, peyzaj ve iş resmi olduğunu söyledi. Bunları söyledikten sonra neye yaradığını merak eden Efe Öğretmenine:

-Öğretmenim peki bunların özellikleri nedir?

Öğretmeni:

- Portre resminin özelliği belli bir kişinin sadece yüz kısmını karakterini gösteren resimlerdir. Natürmort resmi ise hareketsiz duran meyve sebze eşya gibi varlıkların çizimidir. Figür resmi insan ve hayvanları konu alan resimlere denir. Enteriyör resmi bir binanın veya odanın içinin resmidir. Soyut resim varlıkların görüşlerine bağlı kalmadan ilk baktığında anlamadığın fakat bir şey temsil eden resimlerdir. Peyzaj resmi ise bir manzara resmidir. Son olarak ise iş resmi aletlerin biçimini ve yapılışını gösteren resimlerdir, diyerek sözünü bitirdi.

Efe artık resimle ilgili bir şeyler biliyordu. Öğretmeni ona resim yapmayı da öğretince artık çok güzel resim yapıyordu. Çok güzel resim yaptığı için artık açıldı içine kapanık değildi resim yapmak onu çok mutlu etti ve artık birçok arkadaşı vardı.

-Öğretmenim peki bunların özellikleri nedir?

Öğretmeni:

- Portre resminin özelliği belli bir kişinin sadece yüz kısmını karakterini gösteren resimlerdir. Natürmort resmi ise hareketsiz duran meyve sebze eşya gibi varlıkların çizimidir. Figür resmi insan ve hayvanları konu alan resimlere denir. Enteriyör resmi bir binanın veya odanın içinin resmidir. Soyut resim varlıkların görüşlerine bağlı kalmadan ilk baktığında anlamadığın fakat bir şey temsil eden resimlerdir. Peyzaj resmi ise bir manzara resmidir. Son olarak ise iş resmi aletlerin biçimini ve yapılışını gösteren resimlerdir, diyerek sözünü bitirdi.

Efe artık resimle ilgili bir şeyler biliyordu. Öğretmeni ona resim yapmayı da öğretince artık çok güzel resim yapıyordu. Çok güzel resim yaptığı için artık açıldı içine kapanık değildi resim yapmak onu çok mutlu etti ve artık birçok arkadaşı vardı.



| 29 Mayıs 2011, saat: 03:22 Sil  
Bazı kelimelerin yanlış onları düzeltmeye çalışcam.

| 29 Mayıs 2011, saat: 02:11 Sil  
A çok güzel derken ünlem (!) koymamışsın. Birde \"ne yapabilirim\"in sonuna (?) işareti koymamışsın. Bunun dışında Atasözleri vb. kullanmamışsın. Ama hikayen güzel.

| 26 Mayıs 2011, saat: 22:40 Sil  
Emreciğim bir de hikayende yer ve zaman belirtmemişsin

| 26 Mayıs 2011, saat: 22:36 Sil  
Genel olarak hikayen güzel olmuş Ancak giriş cümleleri daha farklı olabilirdi Yazım kurallarına uymana sevindim Bir iki cümle düşük olmuş. Bu cümlelerin şunlar:  
  
Bu gruplar portre, natüromorfe, figür, enteriyör, soyut, peyzaj ve iş resmi olduğunu söyledi. (grupların demelisin)  
  
Öğretmeni ona resim yapmayı da öğretince artık çok güzel resim yapıyordu. (yapamaya başladı demelisin)  
...gibi.

| 26 Mayıs 2011, saat: 17:17 Sil  
Ne yapabilirim? deyince soru işareti koymamışsın.Noktalama işaretlerinde yanlışların var.Ama hikayeni güzel yazmışsın.

| 25 Mayıs 2011, saat: 16:18 Sil  
Emre bazı yerlerde hatalar yapmışsın:  
A çok güzel derken A'dan sonra ! işareti koymamışsın.Birde:  
Arkadaşım ben ne kadar uğraşsam da güzel resim çizemiyorum ne yapabilirim derken sonuna ? işareti koymamışsın.Ama bunun dışında çok güzel bir hikaye :D



## Ek 7.4. Normal Zekalı Deney 2 Grubuna Ait Yazma Örneği

1 yıl önce

Facebook'ta Paylaş

Beğen Tweetle 0 +1 0

Düzenle Sil



Slayt Başlat 0 2 Embed

### RESSAMIN RÜYÜK SIRRI

Nisan sabahı baba bir aile portresi çizdirmeye karar veriyor. Bunu tüm aile paylaşıyor. Ressamı resim atölyesine çağırdılar.

Ada resim bittikten sonra ressamı sorar;

- Ressam amca bende resim çizmeyi çok seviyorum. Ama sizin kadar güzel resim çizemiyorum. Bu kadar güzel resim çizmenizin sırrı nedir?

Ressam;

- Adacım bu kadar güzel resim çizmeyi bana arkadaşım Eda öğretti. Eda çok güzel resim çizdi. Bende onu küçükken çok kıskanırdım. Herkes onun resmini çok beğeniyordu. Çünkü o çok güzel resim çiziyordu. Hep utandım onun bana resim çizmeyi öğretsin diye. Herkes benle alay eder diye korktum. En sonunda cesaret edip sordum. O ise mutlulukla "EVET" dedi. Bende mutluydum.

Bir zaman sonra o kadar güzel resim çizdim ki. Sırrını o zaman keşfettim.

Ne biliyor musun? Modele yandan ışık tutmasıdır

- Ada teşekkür ederim ressam amca.

Ada artık çok güzel resim çiziyordu. Ada artık bir ressamdı. Herkesin dillerine düşmüştü.

1 | 02 Haziran 2011, saat 23:52

Sil

Kelime eksikliği yapmamaya özen gösterin. "Bunu tüm aile ile paylaşıyor!" olmalıydı.

Resim atölyesinde ressamla nasıl karşılaştılar, neler konuştular, ressam resmi nasıl çizdi? ... Tüm bu olaylara yer vermeden doğrudan resmin bitimine geçmişsiniz. Bu olayların anlatımına yer vermeliydiniz. Konuşma çizgisinden önce noktalı virgül değil, iki nokta kullanmaya dikkat etmelisiniz. Adacım yerine "Adacığım" olmalıydı. Bende yazarken "del" eki ayrı olmalıydı. "Ben del" gibi...

Ressam;

- Adacığım .....

gibi...

"Modele yakın ışık tutmasıdır" cümlesinde anlatım bozukluğu olmuş. "Modele yakın ışık tutmaktadır" demeliydiniz.

Konuşmaları doğru yazmalısınız. Doğrusu şöyle:

Ada

-Teşekkür ederim ressam amca.

Gelişme paragrafında birkaç olay daha yazabilirsiniz, sonuç paragrafını da daha ayrıntılı yazabilirsiniz.

Bir sonraki hikayenizde uyanılarımı dikkate almanız dileklerle...

1 | 01 Haziran 2011, saat 23:29

Sil

Ana fikir tam belli değil.



İ   01 Haziran 2011, saat: 22:42	Sil
Bence çok güzel oldu daha fazla atasözü kullanabilirdik.Hikayemizde yardımcı fikirlere daha fazla yer verebilirdik.Hikayemizin yazım planını çok iyi yapamadığımız için hikayemiz biraz saçma oldu.	
İsbirlikligrup1   01 Haziran 2011, saat: 23:28	Sil
Noktalama işaretlerine dikkat etmişiniz.	
I   01 Haziran 2011, saat: 23:27	Sil
Sırnını biraz daha açıkladaydınız keşke	
01 Haziran 2011, saat: 23:26	Sil
Bence güzel olmuş	
İ   01 Haziran 2011, saat: 22:46	Sil
Bence gelişme paragrafını daha iyi yazabilirdik.	
İ   01 Haziran 2011, saat: 22:45	Sil
Aile konuşmalarını da yazabilirdik.	
İ   01 Haziran 2011, saat: 22:44	Sil
Bence de güzel oldu ama planımızı çok iyi yapmadık. Yapmadığımız için kötü oldu. :) Sebep-sonuç ilişkisi kurabilirdik.	



## Ek 7.5. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Örneği

Ergi kane olmayı günler hatta haftalarca bekliyordu. En sonunda  
Hürriyetin atabirleri yaklaştılar. Ergi için artık bir doküman geçmesi  
bir günün geçme vaktini beklemek <sup>bonen</sup> gibiydi. Kane olacağını  
gün ise sabahın altısında uyandı. Yeni aldığı kıyafetleri üzerine geçirdi.  
Ayrıca kaneleri ayılar olacaktı. Annesi henüz uyanmadığı için  
bahrattığı yapamadı. Televizyonu açtı ve kasisine atıldı. <sup>P. B. 51</sup> Sonun-  
da okula gitmesi gereken vakit gelmişti. Sıftaki herkesden önce uyanı-  
tı. "Kanesinin hepsi "5" ve "pehiji" olduğu için sevinçten hareket  
etti. Bir sonraki gün utangaç bir şekilde anne ve babasının yanına  
giderek "anneciğim babacığım bana kane hediyesi almak ne olacak-  
sınız? dedi. Babasının aklına bir fikir gelir ve annesinin <sup>P. B. 51</sup> düşüncesiyle  
babasının küçükken aldığı piyanoyu bu sefer kurlama amaçla edilecek.  
Ergi bu düşünceyle çok sevdi. Babası kuru bir günde tüm notaları öğrenir.  
Nilesi Ergi'nin bu hedefe ulaşmayı bu kadar çok istediğini görünce onlarda  
Ergi kadar sevinirler. <sup>P. B. 51</sup> Yar tatili bitmek üzereyken tam yirmi parça öğren-  
miş olur. Artık her okuldan geldiğinde piyano çalar. Büyüdüğünde ise  
artık başka insanlara parçalarını çalar ve babasının ona verdiği  
piyanosunda kendi eserlerini çalar.

## Ek 7.6. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Örneği

Yusuf: Nispet bu Yusuf'ın bir cocuk verdi. Yusuf'un son cocuk  
aslında bir cocuktu. Yusuf'un her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi. Yusuf'ın cocuklukta hep her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi. Bu cocuklar Yusuf'un her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi. Bu cocuklar Yusuf'un her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi.

Yusuf:

- Babam her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi?

Babam:

- Oglum bu cocuklar Yusuf'un her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi.

Yusuf:

- Her cocukunu

Yusuf o cocuklar Yusuf'un her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi. Babam her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi. Yusuf'un her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi. Yusuf'un her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi. Yusuf'un her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi. Yusuf'un her bir cocukunu bir cocuk  
nisiydi.



## Ek 7.7. Üstün Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yorum Kağıdı Örneği

-Resim-

Arkadaşımın Yazısına İlişkin Yorumum:

A çok güzel derken ünlem (!) koymamışsın.  
Burda « ne yapabiliriz » in konuna (?) ünveli koymamış-  
sın. Bunun dışında stenoideki vb. kullanmamışsın. Ama hikayen  
güzel.

## Ek 7.8. Normal Zekalı Kontrol Grubuna Ait Yazma Kağıdı Örneği

-Resim-

Arkadaşımın Yazısına İlişkin Yorumum:

Ösleyiş yok, Sebep sonuç yok,  
Farklı düşünmeyle yönlendirme ösde yok.

## ÖZGEÇMİŞ

**Doğum Tarihi:** 1.10.1981

**Doğum Yeri :** Gıryan

**E-posta :** gorhan811@gmail.com

**Doktora :** 2007- 2013 Yıldız Teknik Üniversitesi İSTANBUL  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
Eğitim Programları ve Öğretim ABD  
Doktora Programı

**Yüksek Lisans :** 2005-2007 Marmara Üniversitesi İSTANBUL  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
İlköğretim A. B. D.  
Sınıf Öğretmenliği B.D.  
Yüksek Lisans Programı

**Lisans :** 1999-2003 Marmara Üniversitesi İSTANBUL  
Atatürk Eğitim Fakültesi  
İlköğretim ABD  
Sınıf Öğretmenliği BD

**Çalıştığı Kurumlar :** 2013- Küçük Ülkü İ.Ö.O. İSTANBUL  
2010-2013 Cumhuriyet İ.Ö.O. İSTANBUL  
2009-2010 Yasemin Karakaya B.S.M. ANKARA  
2008-2009 Hacıselimağa İ.Ö.O. İSTANBUL  
2005-2008 Yavuztürk İ.Ö.O. İSTANBUL  
2003-2005 T.H.K. Gazi İ.Ö.O İSTANBUL