T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLGİSAYAR VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ BİLGİYİ DÜZENLEME UYGULAMALARININ METİNLEŞTİRME ÜZERİNE ETKİSİ

DENİZ BULUT

İzmir
2023

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BİLGİSAYAR VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ BİLGİYİ DÜZENLEME UYGULAMALARININ METİNLEŞTİRME ÜZERİNE ETKİSİ

DENİZ BULUT

DANIŞMAN

DOÇ. DR. İBRAHİM SEÇKİN AYDIN

İzmir

2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "BİLGİSAYAR VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ BİLGİYİ DÜZENLEME UYGULAMALARININ METİNLEŞTİRME ÜZERİNE ETKİSİ" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

17/07/2023

Deniz BULUT

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 17/07/2023

Tez Başlığı:

Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Bilgiyi Düzenleme Uygulamalarının Metinleştirme Üzerine Etkisi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **132** sayfalık kısmına ilişkin, **31/05/2023** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 12 dir.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) □	**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** x
□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça hariç, □ Alıntılar dâhil, □ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : **Deniz BULUT**
Öğrenci No : **2v[illegible]**
Anabilim Dalı :**Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı**
Programı : **Türkçe Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans**
Statüsü : Yüksek Lisans x Doktora □

ÖĞRENCİ	**DANIŞMAN**
Deniz BULUT	Doç. Dr. İ. Seçkin Aydın
17.07.2023	17.07.2023

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (2[illegible] veya [illegible]du.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Çalışmamda bana yol gösteren, destek ve emeklerini benden hiçbir zaman esirgemeyen, süreçte beni yüreklendiren, öğrencisi olmaktan her zaman gurur duyacağım tez danışmanım sayın hocam Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın her aşamasında bana destek olan sayın hocam Dr. Eylem Ezgi ÖZTÜRK'e de teşekkürlerimi sunarım.

Hayatım boyunca desteklerini ve ilgilerini hep hissettiğim annem Sevda HATIMOĞULLARI'na, babam Cuma BULUT'a, abilerim Ali BULUT'a ve Abdullah BULUT'a teşekkürlerimi sunarım.

Bana her zaman pozitif enerjisi ve yüksek motivasyonu ile destek olan ve çalışma sürecimde bana her zaman koşulsuz yardımcı olan sevgili arkadaşım Göksenin GÖZDE'ye de teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmanın uygulama sürecinde bana yardımcı olan ve derslerini benimle paylaşan sevgili Ceyda ÖZBERK'e teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET v
ABSTRACT vii
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 4
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 5
1.4. Sınırlılıklar (Opsiyonel) 5
61.5. Varsayımlar (Opsiyonel) 5
1.6. Tanımlar 5
BÖLÜM II 7
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 7
2.1. Yazma Becerisi……..……....9
2.2. Yazma Becerisinde Öğretmen Rolü……16
2.3. Yazma Eyleminin Boyutları……...19
2.4. Yazma Eğitiminde Planlama……...21
2.5. Yazmayı Planlama Stratejileri……29
2.6. Yazma Eğitiminde Bilgilendirici Metinlerin Planlanmasının Değerlendirilmesi……32
2.7. Bilgiyi Düzenleme Uygulamaları……40
2.8. Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Eğitim……..53
BÖLÜM III 59
YÖNTEM 59
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni 59
3.2. Evren / Örneklem / Çalışma Grubu / Katılımcılar 59
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları 60
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci (Opsiyonel) 61
3.5. Verilerin Analizi 65
3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 66
3.7. Araştırmacının Rolü 66
BÖLÜM IV 68
BULGULAR 68
BÖLÜM V 72

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER 72
5.1. Tartışma 72
5.2. Sonuç ve Öneriler 75
KAYNAKÇA 77
EK 1. 88
EK 2. 89
EK 3. 104
EK 4. 107
EK 5. 109

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri……..59

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Yazmayı Planlama Ön Test Puanları……...68
Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Başarısı Ön Test Puanları……69
Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Motivasyon Ön Test Puanları……..69
Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Yazmayı Planlama Son Test Puanları……..70
Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Başrısı Son Test Puanları……70
Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Motivasyon Son Test Puanları…….71

KISALTMALAR

1. A.O: Aritmetik Ortalama
2. S.S: Standart Sapma
3. S.H: Standart Hata

ÖZET

BİLGİSAYAR VE BİLGİSAYAR DESTEKLİ BİLGİYİ DÜZENLEME UYGULAMALARININ METİNLEŞTİRME ÜZERİNE ETKİSİ

Bu çalışma bilgisayar ve bilgisayar destekli bilgiyi düzenleme uygulamalarının metinleştirme üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup ön test-son test yarı yapılandırılmış bir deneysel çalışmadır. Araştırma İzmir ili, Buca ilçesi, Buca Ortaokulunda 2022/2023 dönemi 5. sınıf düzeyindeki iki şubede uygulanmıştır. Çalışma öğrenciler ile kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenen ve ön test puanları arasında fark çıkmayan iki sınıf üzerinde yapılmıştır. Çalışma 21 kişi deney grubu ve 21 kişi kontrol grubu olmak üzere 42 kişi ile yapılmıştır. 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde başlayan ve bahar döneminde biten, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam iki grupla, haftada 4 ders saati ve 6 hafta süreyle yapılmıştır. Dersler deney grubunda Web 2.0 araçları ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise güncel TÖP kapsamındaki yazma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama araçları olarak Bulut ve Aydın (2022) tarafından geliştirilen "Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)", MEB'in yayınlamış olduğu 2006 Türkçe Öğretim Programının sonunda yer alan "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" ile Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen "Yazma Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde bir bilgisayar programı olan SPSS paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veriler programa işlendikten sonra temel varsayımlar incelenmiştir. Buna bağlı olarak verilerin uç değerler incelenmiş, herhangi bir uç değer görülmemiştir. Daha sonra yazma motivasyonu ölçeğinde yer alan kimi maddelere eksik veri ataması yapılmıştır. Veri setine son hâli verildikten sonra dağılımın normalliğine bakılmıştır. Çalışmanın sonunda bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla plan yapma süreçlerinin öğretiminin ve etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla planlama yapma ve yazma başarıları ile yazma motivasyonları üstünde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazma, planlama, yazmayı planlama, bilgiyi organize etme, bilgisayar destekli öğretim, planlamayı değerlendirme, yazma başarısı, yazma motivasyonu.

ABSTRACT

THE EFFECT OF COMPUTER AND COMPUTER AIDED INFORMATION ORGANIZATION APPLICATIONS ON TEXTUALIZATION

This study aimed to determine the effect of computer and computer aided information editing applications on texting. The research is a quantitative research, and it is a pre-test-post-test semi-structured experimental study. The research was carried out in two branches at the 5th grade level in the 2022/2023 term in Buca Secondary School in Izmir province, Buca district. The study was carried out on two classes, which were determined according to the easily accessible sampling method with the students and there was no difference between the pre-test scores. The study was conducted with 42 people, 21 people in the experimental group and 21 people in the control group. The study was carried out with a total of two groups, an experimental and a control group, which started in the fall semester of the 2022-2023 academic year and ended in the spring semester, for 4 lesson hours a week and for 6 weeks. Lessons were carried out with planning and writing strategies activities structured with Web 2.0 tools in the experimental group, and with writing activities within the scope of current PEP in the control group. As data collection tools in the study, 'Analytical Rubric for Planning in the Process of Creating Informative Text (Graduation Key)' developed by Bulut and Aydın (2022), 'Written Expression Evaluation Form' at the end of the 2006 Turkish Curriculum published by the Ministry of Education and Deniz and Aydın The “Writing Motivation Scale” developed by Demir (2020) was used. SPSS package program, which is a computer program, was used in the analysis of the research. First, the basic assumptions were examined after the data were processed into the program. Accordingly, the extreme values of the data were examined, and no extreme values were observed. Then, missing data were assigned to some items in the writing motivation scale. After the data set was finalized, the normality of the distribution was checked. At the end of the study, it was concluded that teaching and activities of planning processes with informative text-based Web 2.0 tools had a positive effect on students' planning and writing success and writing motivation with informative text-based Web 2.0 tools.

Keywords: Writing, planning, planning to write, organizing information, computer assisted instruction, evaluating planning, writing success, motivation to write.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

21. yüzyılda eğitim anlayışının geldiği nokta düşünüldüğünde dijital araçların kullanımının yadsınması olanaklı olmayacaktır. Geleneksel yaklaşımların, çağımızda istenen özelliklere sahip fertleri yetiştirmede etkili olmadığı göze çarpmaktadır. Bu sorunu aşmada öğretim teknolojisinin sunduğu imkânlardan daha da özele inilirse bilgisayarlardan faydalanılmalıdır (Altun vd. 1999). Türkçe eğitiminde web araçlarının kullanımı günden güne artar fakat bilgiyi organize etme süreçlerinde ayrıca web uygulamalarının kullanımı yeni yeni gelişmeye başlamaktadır. Söz konusu olan bilgiyi organize etme yöntemlerinin süreç içerisinde dijital ortamlara aktarılması da sonuç olarak kaçınılmaz olacaktır. Analiz ve sentez basamaklarında yer alan eylemlerin dijitalleşmesi ile -öğrenci hangi beceriyi kullanacak olursa olsun- bilgiyi organize etme sürecine etki edeceğini düşünülebilir. Öğrencilerin neyi, ne kadar bildiğini bilmesi, bilmediklerini öğrenmesi kadar da önemlidir. Çünkü böylece üst bilişsel bir düşünce ile bildiklerini örgütleyebilir ve paylaşabilir. Bilginin düzensizliği, bilginin olmaması kadar öğrenciye zarar verebilir. Bu noktada bilgiyi organize etmek amacıyla öğrencilerin kullanacağı web araçları süreçte öğrenciyi etkin konuma getireceğini de düşünülebilir.

Tarihsel süreçler göz önünde bulundurulduğunda teknolojik gelişimlerin her sektörü etkilediği yadsınamaz bir gerçektir. Televizyonlar, telefonlar, sektörler, yaşayış biçimleri zamanla değişiklik gösterirken eğitim alanındaki değişim, bahsedilen unsurlardaki kadar değişiklik göstermemiştir. Günümüzde geçmiş yıllardaki eğitim ortamlarına benzeyen ortamlarda eğitim süreçlerine devam edilmektedir. Her ne kadar programlardaki eğitim anlayışı değişmiş olsa da fiziksel ortamların bu duruma uyumlu olmadığı gözlemlenebilmektedir. Yapılan çalışmalar sonucunda teknolojinin eğitim süreçleri ile ilişik kullanımının süreç içinde öğrencinin okul algısını, başarısını ve motivasyonunu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bu biçimde bir sonucun çıkması oldukça olağandır çünkü artık yeni çağda eğitim değil, yeni çağa eğitim

verilmelidir. Kuşak farkları dikkate alınarak programlar ve sınıf düzenleri oluşturulmalıdır.

Bu gelişim süreci yalnızca öğrenciler için değil, aynı zamanda pek çok öğretmen için de süreçte faydalı olacaktır. Çünkü uygulamaların ve web sayfalarının kullanım bilgisini edinmek öğretmenin de süreçte oldukça etkin olması, demektir. Günümüzde eğitimle ilgili sınıf mevcutlarının kalabalıklaşması, öğretmen başına düşen öğrenci sayısındaki dengesizlikler, müfredattaki bilgi yoğunluğun artması gibi problemler; öğrenciyi güdüleyen, yaşam boyu eğitimi destekleyen ve bireysel öğretimi sağlayan bilgisayarın eğitimde kullanılmasını mecbur kılmıştır (Arseven, 1986). Bu süreçte öğrenciden beklenen 21. yüzyıl becerilerini elde eden öğretmen, 21. yüzyıla uygun bir edinim süreci işletmiş olur. Bu uygulamaların kullanımı kişi ve görev fark etmeksizin kişiyi süreçte etkin kılmaktadır. Böylece öğrenciler eğlenceli bir kişisel deneyim yaşatmaktadır. Öğretmenlerin derste bu yöntemleri kullanması dersi bayağılıktan kurtaracak ve öğrenci ilgisi ve dönütleri ile öğretmen de süreç için motive olabilecektir.

Öğretmenler de öğrenciler de çoklu zekâ kuramına göre farklı öğrenme biçimlerine sahiptir. Bu öğrenme biçimlerine yönelik eğitim ortamı yaratmak oldukça maliyetlidir. Bu yüzden eğitimde web uygulamalarının kullanımı oldukça önemlidir. Çünkü uygulamaları maliyet açısından daha avantajlı olduğu gibi kişinin öğrenme biçiminde, kendini organize edebilmesini ve ifade edebilmesini sağlamaktadır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin derste yaşadığı en büyük sıkıntılarından birisi derse karşı ilgiyi, isteği ders esnasında ve sonrasında canlı tutabilmektir. Dersi ders dışına taşıyabilmektir. Öğrencilerin bireysel, esnek, uyarıcı zenginliği olan; öğrencilerin etkin, öğretmenlerin rehber konumunda olduğu farklı zekâ çeşitlerine hitap eden yaparak yaşayarak öğrenmeyi ilke edinmiş yapılandırıcı anlayıştan hareketle sezdirme yöntemini benimseyen uygulamalara ihtiyacı vardır. Bilgisayar destekli eğitsel oyunların bu ihtiyaca cevap vereceği öngörülmektedir. Yapılan birçok çalışma öğretim sürecindeki bilgisayar destekli eğitsel oyunların öğrenci davranışlarını pekiştirmede ve öğrencinin bilgiyi içselleştirmesinde etkili olduğunu ortaya koyuyor (Akpınar, 1999).

Gelişen eğitim anlayışıyla beraber Türkçe öğretiminde de teknoloji temelli eğitime ihtiyaç duyulmuştur. Çünkü Türkçe bir ana dili dersi olup öğrencilerin kavram boyutlarını, temel dil becerilerini ve dil bilgisi öğrenimini sağladığı bir derstir. Bu noktada Türkçe dersi birçok kişi için oldukça soyut bir ders olarak düşünülebilir. Önceki eğitim uygulamalarında öğrencilerin Türkçe ders algısı genellikle dikte üzerine yazma ve metin ezberleme şeklinde olduğu için dersin algılanış biçimi olumsuz olarak algılanmaktaydı. Çünkü söz edilen soyut öğrenme süreçleri, geleneksel eğitim ile öğrenciler için oldukça zorlu bir süreç hâline dönüşebilmektedir. Bir süredir dört temel beceri ile kullanılan teknoloji araçları ve uygulamaları öğrencilerin Türkçe dersine olana ilgisini, tutumunu ve başarısını etkilemiştir. Kahraman'a göre (2013) bilgiye erişmeyi ve onu paylaşmayı kolaylaştıran bilgisayarlar, öğrencinin ders esnasındaki dikkatini canlı tutarken öğretmenlere de verimli bir ders işleme imkânı sunuyor. İlköğretim çağındaki somut işlemler dönemindeki öğrencilerin soyut konuları kavraması her zaman sıkıntı olmuştur. Bu konuların öğrencinin düzeyine inilerek somutlaştırmasında konuların detaylı bir biçimde öğrenilmesinde eğitim teknolojisi araçlarının bilhassa da bilgisayarların rolü büyüktür (Akpınar, 2005).

Bu noktada en olumsuz etkilenen dil becerisi ise yazma becerisi olmuştur. Çünkü yazmanın fiziksel boyutu birçok kişi için zorlu olmaktadır. Aynı biçimde sözel olarak ifade edilen bir şeyin iyi ya da kötü herkes tarafından algılanacağı görüşü öğrencilerin yazma eğilimini düşürmektedir. Hâliyle öğrenciler yazma eylemi ile mesafeli bir ilişki kurma eğilimindedir. Verilen yazma çalışmalarında öğrencilere yazma planı ve taslağı yaptırılmaması da yazma eylemini olumsuz etkilemiş ve yazma eylemi birçok kişi tarafından karmaşık ve zorlu bir eylem olarak algılanmıştır. Bu süreçlerin daha verimli ve kolay işletilmesi amacıyla öğrencilere yazma öncesi hazırlık süreçleri anlatılmalı ve uygulatılmalıdır.

Elbette ki yazma öncesinde bilgiyi organize etmek, yeni bir yaklaşım değildir. Bu kavram, bir süredir alanyazında olan bir kavram olup pek çok uzman tarafından kullanılmaktadır. Bu çalışmanın alana getireceği yenilik, bilgiyi organize etmede web araçlarının kullanılması yönündedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu çalışmasının amacı, metinleştirme öncesinde web odaklı bilgiyi düzenleme uygulamalarının; 5. sınıf öğrencilerinin yazmayı planlama, yazmaya yönelik motivasyon ve yazma başarısına etkisini ölçmektir. Yazma becerisi, oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir ve diğer becerilere oranla daha çok ön hazırlık gerektirmektedir. Bu nedenle de en az kullanılan iletişim becerisi yazma becerisi olmaktadır.

Yapılan birçok araştırmada yazma süreçlerinin etkili bir biçimde işletilmesinin; yazma başarısını, kaygısını ve öz yeterliliğini etkilediği görülmektedir. Yazma becerisinin, kişinin iletişim süreçlerinde en zorlandığı beceri olmasının nedenlerinin başında plan ve taslak oluşturmamak yani ön hazırlık yapmamak gelmektedir. Kişi yazma süreci öncesinde bilgi düzenleyici ile bilgiyi organize ederse yazma süreci daha kolay olabilir. Bu nedenle öğrencinin bilgiyi organize edebilme yetisinin de gelişimi yazma sürecinde öğrencinin başarısını, tutumunu ve motivasyonunu etkileyeceği düşünülebilir. Bilgiyi organize etme sürecinde öğrenciler geleneksel yöntemlerde sürece etkin katılamadıkları için verim alamayabilirler. Bu deneyimin kişiselleşebilmesi amacı ile de bilgiyi organize etme süreçlerinde web uygulamaları kullanılabilir.

Öğrencilerin, geleneksel eğitim anlayışında bilgiyi organize etme yöntemlerine duyduğu ilgi düşük olabilir. Çünkü geleneksel eğitim anlayışında hedeflenen eylem, oldukça soyut bir eylemdir. Organizasyon süreci bireysel bir süreçtir ve çocukların soyut düşünme becerileri yeni yeni gelişmeye başlamıştır. Bu süreçlerin daha verimli ve daha kolay sürdürülebilmesi amacıyla web uygulamalarının kullanımı alanyazın için önemli bir ihtiyaçtır. Çünkü soyut düşünceleri organize eden ortaokul öğrencilerinde birden çok duyu organını etkileşime katan, kişisel bir deneyim yaşatan uygulamalar daha etkili olabilir. Böylece öğrenci süreçte etkin olup kendi deneyimlerine göre yaratıcı zihin haritaları yaratabilecek ve bu haritaların doğrultusunda yazı yazma süreçlerini işletebilecektir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Araştırmanın problem cümlesini, "Metinleştirme öncesinde web odaklı bilgiyi düzenleme uygulamalarının; 5. sınıf öğrencilerinin, yazmayı planlama, yazmaya yönelik motivasyonuna ve yazma başarılarına etkisi var mıdır?" sorusu oluşturmaktadır. Buna bağlı olarak araştırmanın alt problem cümleleri aşağıda sunulmuştur:

1. Deney ve kontrol gruplarının yazmayı planlama ön test puanları hangi düzeydedir?
2. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı ön test puanları hangi düzeydedir?
3. Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ön test puanları hangi düzeydedir?
4. Deney ve kontrol gruplarının yazmayı planlama son test puanları hangi düzeydedir?
5. Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı son test puanları hangi düzeydedir?
6. Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu son test puanları hangi düzeydedir?

1.4. Sınırlılıklar

Bu araştırma şu ögelerle sınırlandırılmıştır:

1.Dil becerisi olarak yazma becerisi,
2. Metin türü olarak bilgilendirici metin türleri,
3. Öğretim içeriği olarak planlama ve yazma stratejileri öğretimi,
4. Öğretim programı olarak hazırlanan ders planı ve planda yer alan ders kazanımları,
5. Çalışma grubu olarak 2022/2023 eğitim-öğretim yılında bir devlet ortaokulunda eğitim gören 42 kişiden oluşan 5. sınıf öğrencisi,
6. Süre olarak 6 hafta ve 24 ders saati,

1.5. Varsayımlar

1.Çalışma grubundaki öğrenciler, tüm süreçlere yansız bir katılım sağlamıştır.
2. Uygulama sürecine katılımda gönüllük aranmıştır.
3. Deney ve kontrol grubu deney süresince etkileşime girmemişlerdir.

4. Öğrenciler deney sürecinde uygulanan öğretim içeriği dışında herhangi bir değişkenden etkilenmemiştir.

1.6. Tanımlar

Motivasyon: Motivasyon bireyin içsel veya dışsal etkilerle bir amaç doğrultusunda harekete geçmesi, hedefe ulaşma çabasıdır. Bu noktada insanların neyi arzu ettiklerini, ne yapmayı seçtiklerini ya da insanların yaptıkları işlerin altındaki nedenleri açıklamaktadır (Keller, 2010, s. 3).

Yazma Motivasyonu: Yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini ve yaşam boyu ilgi, istek, haz duyarak yazma becerilerini kullanma alışkanlığı kazanmalarını sağlayan temel etkenlerden biridir (Özcan, 2014, s.8).

Yazmayı Planlama: Plan, bir yazıda öne sürülecek bilgi ve düşüncelerin ilgi ve önem derecesine göre sıralanarak aktarılmasıdır. Yazıya aktarılmak istenen düşüncelerin kurgusunun oluşturulduğu planlama süreci, düşünce üretme, amaç belirleme, düşünceleri düzenleme ve sıralama gibi bir dizi alt süreci kapsayan yazının ilk adımını oluşturan önemli bir süreçtir (Özdemir ve Akkaya, 2020).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri dili etkili bir biçimde kullanmasıdır. İnsanların en büyük gereksinimlerinden biri iletişim kurmaktır. İnsana ait bir olgu olan dil, en küçük durumdaki seslerden, seslerin belirli bir düzen içinde bir araya gelmesiyle oluşan biçimbirimlerden, sözcüğün belirli kurallar içinde bir araya gelmesiyle oluşan sözcük ve cümlelerden oluşur. (Demir ve Yılmaz, 2003). İletişim, kişi ya da kişilerin topluma uyum sağlama sürecinde en önemli unsurlardan biridir. Bu noktada ana dili, insanlar için hayati bir önem taşımaktadır çünkü insanlar dünyayı ana dilleri ile algılar ve anlatır.

Henüz anne karnında başlayan dil gelişimi ile kişi dünyayı algılar, anlamlandırır, sezer, yorumlar, bunun sonucunda duygu ve düşüncelerini ifade eder. İletişim insan yaşamının önemli bir parçasıdır ve ana dili kavramıyla yakından ilişkilidir. Ana dili, kişinin doğumda veya erken çocukluk döneminde öğrendiği bir dildir. İnsanların en çok bildiği ve ustalaştığı dildir ve çoğu zaman onların bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde derin bir etkisi vardır. "Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır. Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur." (MEB, 2006, s.2). İletişim ve ana dili kavramları arasındaki ilişki karmaşık ve çok yönlüdür. Öte yandan, bir kişinin ana dili etkili iletişimde çok önemli bir rol oynamaktadır. Anadil kişinin dil becerilerini ve dünya anlayışlarını üzerine inşa ettikleri temeldir. Aynı zamanda bireylerin; düşünce, duygu ve fikirlerini en doğal ve akıcı bir biçimde ifade ettikleri

dildir. Öte yandan iletişim, ana dilin gelişimini de biçimlendirir ve etkiler. İnsanlar iletişim yoluyla dillerinin kural ve geleneklerini öğrenir, yeni kelime ve dilbilgisini kazanır, farklı dilleri anlama ve üretme becerilerini de geliştirir. Ayrıca bireyler, dillerini farklı bağlamlarda ve farklı amaçlarla kullanmayı da öğrenirler.

İletişim ve ana dili arasındaki ilişki, kişinin kimliğinin önemli bir parçası olması gerçeğinde de görülebilir. Genellikle kültürleri, toplulukları ve benlik algıları ile yakından ilişkilidir. Ayrıca kişinin sosyal ilişkilerini biçimlendirmede önemli bir rol oynayabilir. Dil öğreniminin amacı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirerek iletişim becerilerini de geliştirmektir. Dil, kişinin anlama ve ifade etme yeteneğini ifade eder. Okuma ve dinleme anlamanın, konuşma becerileri ise anlatmanın bir parçasıdır (Mete, 2015).

Kısaca iletişim ve ana dili kavramlarının yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Bir kişinin ana dili, etkili iletişim için ön koşuldur, ancak iletişim aynı zamanda ana dilinin gelişimini de biçimlendirir. Ana dili aynı zamanda kimlik ve kültürün önemli bir parçasıdır. Bu nedenle, farklı geçmişlere sahip insanlar arasında daha iyi iletişim ve anlayışı güdülediği için dillerin çeşitliliğine değer vermek ve saygı duymak ve çok dilliliği desteklemek önemlidir. Dil, insanların iletişim kurmasını ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayan en önemli araçtır. Dil, insanların düşüncelerini düzenleme, ifade etme ve anlama yetilerini içeren bir yapıya sahiptir. Böylece dil, düşünceleri organize ederek insanların düşünme ve anlama yetilerini geliştirir. İnsanların birbirleriyle iletişim kurabilmeleri ve düşüncelerini ifade edebilmeleri için dilin önemi büyüktür. Dil, insanların birbirlerini anlamasını ve iletişim kurmasını sağlar. Dil, insanların fikirlerini paylaşmalarına ve birbirlerini anlamalarına yardımcı olur.

Dilin yardımıyla insanlar düşünme yeteneklerini de geliştirebilirler. Dil sayesinde insanlar düşüncelerini organize edebilir ve bu sayede düşünme yeteneklerini geliştirebilirler. Ana dili, kişinin doğduğu ya da büyüdüğü yerde öğrendiği dil olarak da tanımlanabilir. Ana dili, insanın bilgi ve beceri düzeyine en iyi ulaştığı dil olduğu için, kişinin düşüncelerini en iyi ifade edebildiği dil olarak da değerlendirilmektedir. Çocuğun içinde yaşadığı ve mensubu olduğu toplumun dili olan ana dili; bireyin,

duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dil olması özelliğiyle önemlidir (Özbay, 2006). Bireyin temel ifade gücü ana dilidir. Ana dilde eğitim, insanların çevreleriyle olan bağlarını güçlendirmek, düşünce ve ifade güçlerini artırmak ve çağdaşlaşmalarının önünü açmak için önemlidir. Bu süreçte insanın gelişimi ile medeniyetler de gelişir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu noktada insanlığın gelişmesini sağlayan bilgi bir sonraki nesle aktarılarak gelişir ve değişir. Dünyanın dört bir yanındaki insanlar yazıyı yüzyıllardır birçok biçimde bir iletişim aracı olarak kullandılar ve hiçbir beceri veya icat, insan uygarlığı üzerinde yazının icadından daha büyük bir etkiye sahip olmamıştır. İnsanlık tecrübelerini yazı yoluyla gelecek nesillere aktararak bugünkü bilim, kültür ve medeniyet düzeyine ulaşmıştır (Karatay, 2011).

2.1.1. Yazma Becerisi

Türkçe öğretimi bir ana dili eğitimidir. Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceri söz konusudur. Bu becerilerin gelişimi birbirine bağlıdır ve bu beceriler birbirilerini beslemektedir. Dil becerileri okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört ana başlık altında değerlendirilir. Hiçbiri birbirinden bağımsız düşünülemeyecek dil becerilerindendir. Dinleme ve konuşma örgün eğitim olmaksızın kazanılan becerilerdir. Okuma ve yazma genellikle örgün eğitim yoluyla kazanılan dil becerileri olarak kabul edilmektedir (Coşkun, 2007). Duyguların, düşüncelerin, dileklerin, planların, hayallerin ve yaşanmışlıkların belirli kurallara bağlı olarak semboller aracılığıyla aktarılmasına yazı denir (Calkins, 2000). Yazma, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir (MEB, 2006, s.7). Eğitim sürecinde özel bir yere sahip olan yazma becerisinin okul başarısını artırmada önemli bir rol oynadığı bilinmektedir. Yazma becerileri; derslerde bilgi toplamayı, organize etmeyi, iletmeyi ve kullanmayı içerir. Bu süreç, bilgiyi göstermeye yardımcı olan ve herhangi bir dersteki başarıyı artıran önemli bir beceridir (Harris ve Graham, 2016). Yazma; okuma, konuşma ve dinleme gibi diğer dil becerileriyle yakından ilişkili olan kritik bir dil becerisidir. Etkili bir biçimde yazmak için, kişinin dilinde yer alan dil bilgisi ve

kelime dağarcığı konusunda sağlam bir temele sahip olması ve düşüncelerini açık ve tutarlı bir biçimde organize etme ve ifade etme becerisine sahip olması gerekir. Yazmanın okumayla ilgili en önemli yollarından biri, iki becerinin karşılıklı olarak pekiştirilmesidir. Bireyler iyi yazmak için, çeşitli metin türlerini okuyup anlayabilmeli ve içerdiği bilgileri analiz edip yorumlanabilmelidir. Duyguları, düşünceleri ve hayalleri açık ve anlaşılır bir biçimde yazmak farklı zihinsel beceriler gerektirir. Bu beceriler sayesinde, öğrenciler düşüncelerini nasıl organize edeceklerini, sınırlayacaklarını ve düzenleyeceklerini bilebilirler. Yazma becerisi, okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve tartışmalarına bağlıdır (Yetkin ve Daştan, 2008). Ayrıca bir kişi ne kadar çok yazarsa yazılı metni okumayı ve anlamayı o kadar iyi öğrenir. Çünkü yazmak için kişinin kendini beslemesi ve hazırbulunuşluk düzeyini geliştirmesi önemli olabilir. Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi, eğitici metinler yazabilmeleri, dış dünyayı algılamaları ve ifadelerde fikir, düşünce ve hayal güçlerini kullanabilmeleri için fırsat verilmesi gerekmektedir. Beş duyu aracılığıyla dışarıdan alınan izlenimler öğrencilerin zihninde canlanır ve yazıya aktarılır. Dış dünyayı duyu organlarıyla algılamak, detayların farkına varmak ve bu detayları zihninde canlandırmak öğrencinin yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmasını sağlar. Bireylerin fikir, düşünce ve hayal gücünün sürece dahil etmesi yazılı anlatımda özgünlüğe ulaşmak için oldukça önemlidir.

Konuşma ve yazma da yakından ilişkilidir. Yazmak, bir kişinin düşüncelerini ifade etmeden önce düzenlemesine ve iyileştirmesine izin verdiği için, genellikle konuşmanın daha resmi ve etkili bir versiyonu olarak görülür. Yazmak, tıpkı konuşmak gibi bir ifade biçimidir. Ancak yazmak, konuşmaktan farklı beceriler gerektirir. Çünkü her konuşmacı söylediklerini yazamaz. Bu nedenle ilkokula başlayan çocukları yazılı anlatıma hazırlamak için önce sınıfta bireysel yazma çalışmalarının ardından kademeli olarak yapılması gerekmektedir (Göğüş, 1978). Yazı aynı anda birkaç kişi tarafından okunabildiği için daha geniş bir kitle ile iletişim kurulmasını sağlayabilir. Bunun yerine, konuşma yazma eyleminden daha hızlı ve daha etkileşimlidir. Bu nedenle iyi yazma becerileri, bir kişinin konuşma becerilerini

geliştirmesine yardımcı olabilir çünkü kişi düşüncelerini daha iyi organize edebilir ve bunları açık ve öz bir biçimde ifade edebilir.

Dinleme becerisi ve yazma becerisi de ilişkilidir. İyi yazmak için etkin olarak dinleyebilmeli ve konuşulan dil anlaşılabilmeldir. Bu, dilin tonunu ve stilini ve söylenenlerin anlamını ve amacını anlamayı içermektedir. Etkili dinleyebilen kişi, dinleyici kitlesine ve duruma uygun bir üslupla nasıl yazılacağını da bilebilir.

Kısacası yazma eylemi; okuma, konuşma ve dinleme gibi diğer dil becerileriyle yakından ilişkili kritik bir dil becerisidir. Bu beceriler birbirini pekiştirir ve birinde iyi olan kişi genellikle diğerinde de iyi olabilir. Bu nedenle, tüm bu becerilerin uyumlu ve bütünsel gelişimine odaklanmak önemlidir.

Türkçe yazma yeteneği, Türkçe yazabilme becerisi demektir. Bu beceri, Türkçe sözcükleri kullanarak doğru bir biçimde cümle kurma ve yazma becerisini içermektedir. Dilbilgisi kurallarına göre yazılmış metinler oluşturmak için Türkçe yazma becerisi şarttır. Bu beceri, doğru dil kullanımını sağlar ve okunaklı, anlaşılır ve etkili bir biçimde iletişim kurmayı sağlar. Yazma, konuşma ile dil becerilerinin anlatma yönünü oluşturmaktadır.

Yazı, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları, dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikincil bir sistemdir. Başka bir deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir (Demir, 2011). Yazının olmadığı zamanlarda insanlar düşüncelerini ve fikirlerini ancak sözle ifade edebiliyorlardı. Yazma becerisinin gelişmemesi, bilgi ve düşüncelerin unutulmasını kolaylaştıracaktır çünkü insanlar düşüncelerini yazılı olarak kaydedemeyecek ve paylaşamayacaklardır. Ayrıca tarihi olayların, bilimsel keşiflerin ve kültürel mirasın insanların korunması ve gelecek nesillere aktarılabilmesi için yazılı kaynaklara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle,

yazma yeteneği olmadan insanlar geçmişleri ve belki de gelecekleri hakkında daha az şey bilebileeceklerdi.

Her şeyden önce bilgilendirici metinler yazabilme becerisi, matematik ve bilim için bir öğrenme aracı olarak kullanılır ve bu alanlarda bir önemli bir merkez olarak kabul edilir. Araştırmacılar, fen derslerindeki başarısızlığın bile bilgilendirici metinlerin okunması ve yazması ile ilgili olabileceğini öne sürmektedirler (Duke, 2000). Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak gerekir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinlerinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır (Demir, 2011). Nas'a göre (2001), yazma, algısal ve psikomotor bakış açısı yüksek bir beceridir. Yazma, bilinç ve bilinçaltının kaynaşmasına ve bütünleşmesine yardımcı olan bir tür psiko-nöro-kassal etkinliktir. Yazmak, düşünceyi damıtır, arıtır ve saflaştırır (Covey, 2006). Yazı, bir konu hakkındaki duygu ve düşünceleri aktarır ve bu aktarım, farklı metin türleri ile çok farklı biçimlerde yapılabilir. Her metin kendi türüne özgü yapısal özelliklere sahiptir ve sağlıklı bir yazılı iletişim akışı için yazı içeriğinin metin türüne özgü yapısal özelliklere uygun olması gerekir. Bu nedenle yazma öğretiminde kaliteli metinler oluşturmak için metin türleri hakkında da bilgi sahibi olmak çok önemlidir (Ahıskalı ve Akkaya, 2021). Bu noktada öğrenciler genellikle yazılı anlatımın konuşmaya göre daha zor olduğunu düşünmekte ve bu durum öğrencilerin yazmaktan çekinmesine neden olmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde yazma becerisinin pek çok unsuru olduğu ifade edilmiştir. Bu unsurların hepsinin ayrı ayrı öneme sahip olduğu düşünülmüştür. Alanyazından haraketle yazma unsurları için ifade edilenler şu biçimdedir: Dil bilgisi, öğrencilerin yazma becerisi aracılığıyla dilin doğru kullanılmasını sağlar, bu süreç de dilin kurallarının anlaşılmasını ve dilin gücünün daha etkili kullanılmasını kolaylaştırır. Dil bilgisi, dilin doğru kullanımı için önemli olan sözcük dağarcığı, tümce yapısı, dil kuralları ve noktalama işaretleri gibi konuları kapsar. Bir diğer unsur

ise iletişim becerileridir. Yazma becerileri, insanlar arasında düşünce, fikir ve duyguları paylaşma becerisini içerir. Böylece duygu, düşünce ve fikirler insanlar arasında daha etkili bir biçimde paylaşılabilir. Bir diğer unsur ise düzenleme sürecidir. Yazma becerileri, yapıların anlaşılır bir biçimde düzenlenmesini ve yazılmasını sağlar. Bu biçimde metinler daha anlaşılır ve okunabilir hâle gelebilir. Bir diğer unsur ise özgünlüktür. Yazma becerileri, kişinin düşünce ve fikirlerini ifade etme becerisini içerir. Böylece kişinin kendini ifade etme becerisi gelişir ve kişi düşünce ve fikirlerini ifade etme becerisi kazanır. Özgünlük süreç içerisinde öğrencinin yaratıcı düşünme süreçlerini etkileyen ve katkı sağlayan önemli unsurlardan biridir. Bütün bu unsurlar bir araya geldiğinde yazma becerisi doğru ve etkili bir biçimde kullanılmakta ve böylece dilin gücünden yararlanılabilmektedir (Büyükikiz, 2007; Yılmaz, 2012; Göçer, 2013; Kaynaş ve Anılan, 2015; Taş ve Balcı, 2019; Müldür ve Çevik, 2019).

Yazma eğitiminde pek çok farklı yazma yaklaşımı vardır, bu yaklaşımlar dilin doğru ve etkili kullanılmasını amaçlar. Türkçe öğretiminde de yaygın olan birçok yazma yaklaşımı vardır. Bu anlamda süreç odaklı ve ürün odaklı yazma yaklaşımı alanyazında en çok çalışılan konulardan ikisi olmuştur.

Ürün odaklı yazma, dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamak için yazılan metnin son hâline odaklanan bir eğitim yöntemidir. Bu yaklaşımın amacı yazılı metni dilbilgisi kurallarına göre düzenleyerek metni anlaşılır ve okunabilir hâle getirmektir. Bu sayede yazma süreci daha etkili ve verimli hâle gelmekte ve dilin doğru kullanımı sağlanmaktadır. Ürün odaklı yazma eğitiminin en önemli kısmı, veri odaklı metin oluşturmaktır. Dolayısıyla öğretmen ve öğrencinin rolleri metin oluşturma doğrultusunda gelişir. Metin oluşturma sürecinden öncesine, sonrasına değil, ürüne dikkat edilir. Öğrenci aktif olmaktan çok pasif bir konumdadır, yazmak tamamen bireysel bir aktivite hâline gelir ve öğrenciler süreçte dikkate alınmaz (Tabak ve Göçer, 2013). Bu yazma eğitiminin çıkış noktası, dil kullanıcılarının herhangi bir sürece odaklanmadan bilgilerini aktardığı ve öğretmenin sürece müdahale etmediği, değerlendirmenin son aşamasına rehberlik ettiği bir metin oluşturma modelidir (Akbaş, 2020). Ürün yönelimli yazmada öğrenci yazılı metni dilbilgisi kurallarına göre

düzenleyerek metnin anlaşılır ve okunabilir hâle gelmesini sağlar. Öğretmen değerlendirmeleri; öğrencilerin nasıl düşündükleri değil, bilgilerini nasıl organize ettikleri gibi mekanik faktörlere dayanan dilbilgisi, kompozisyon, imla, noktalama vb. ile ilgili kuralları içerir. Bu yaklaşımın uygulamaları incelendiğinde yazıda biçimci bir anlayışın hâkim olduğu görülür. Bu yaklaşımın doğal bir sonucu olarak da yazılan ürünler çoğu zaman taklitten ileriye gidemez ve öğrencilerin yazma sürecinde beceri gelişimini sağlayamamaktadır (Tabak ve Göçer, 2013).

Öğrenciler bu süreçte kelimelerin dilbilgisi kurallarına uygun kullanılması, cümle yapısı, imla gibi unsurlara dikkat ederler. Ürün odaklı yazma, doğru dil kullanımını sağlamak için yararlı bir yoldur. Ancak yazma sürecinin düşünme, planlama ve yazma aşamalarında dilin doğru kullanımının sağlanması önemlidir. Bu nedenle, süreç ve ürün odaklı yazma yöntemlerinin bir kombinasyonu en etkili sonuçları verecektir. Ürün odaklı yazma, yazı türleri hakkında daha fazla bilgi içerecek biçimde yapılandırılmıştır, hazır şablonlarla yazmayı kolaylaştırır ve ilgili türlerden başarılı edebi örnekleri keşfetmeyi sağlar. Bu nedenle, öğretmenler bu iki yaklaşımın temel özelliklerini bilmeli ve yararlı olduklarında bunları birlikte veya dönüşümlü olarak kullanmalıdır (Özdemir, 2019).

Süreç odaklı yazma, dilin doğru ve etkili kullanımını sağlamak için yazma sürecinin akışını inceleyen bir öğretim yöntemidir. Süreç odaklı yazma eğitiminde öğretmenler öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yazma sürecinin belirli aşamalarında öğrencilere yazma gelişimi hakkında geri bildirimde bulunurlar. Bu süreç, yazma sürecinin bir aşamasını tamamlamadan bir sonraki adıma geçmelerini engeller (Karatay, 2011). Süreç odaklı yaklaşım, insanları yaratıcı düşünmeye, kendilerini daha etkili ifade etmeye ve zihinsel yeteneklerini daha fazla kullanmaya güdülediği söylenebilir (Özdemir, 2019). Bu yaklaşım; yazma sürecini düşünme, planlama, yazma gibi aşamalara ayırarak yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Bu sayede yazma süreci daha etkili ve verimli hâle gelmekte ve dilin doğru kullanımı sağlanmaktadır. Bu yaklaşım, yazmayı bir ürün olarak değil, bir süreç olarak ele alır. Yani bu yeni yaklaşım, "ne" yazıldı sorusunun yanıtı olan üründen çok, "nasıl"

yazıldığı sorusunun yanıtı olan sürece odaklanılması gerektiğini vurgulamaktadır (Ülper, 2008). Süreç odaklı yazmada öğrenciler, yazma sürecinin düşünme aşamasında konu seçimi, hedef belirleme, hazırlık, düzenleme gibi işlemleri gerçekleştirirler. Planlama aşamasında, ilk taslak üzerinde çalışırken metnin ana fikri de oluşturulur. Yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan süreç temelli yazma modelleri, öğrencilere başarılı bir yazılı anlatım sağlamak için yazmayı belirli adımlara ayırma felsefesine dayanır ve aslında öğrencilerin yazma sürecinde yapılan çalışmalar hakkında analitik düşünmelerini sağlar. Süreç temelli yazma, planlama ve uygulama becerileri yoluyla kişinin düşüncelerini ifade etmesi için bilişsel farkındalık yaratır (Karatay, 2011).

Türkçe eğitimi süreçleri incelendiğinde uzun süre öğrencilerin yazma başarıları ürün odaklı yaklaşım ile anlamlandırılmıştır fakat sonraki süreçlerde süreç odaklı yazma yaklaşımları da önem kazanmış ve bu iki yaklaşımın da yazma başarısına yönelik değerlendirme süreci alanyazın tarafından kabul edilmiştir.

Alanyazın tarandığında bu temel yazma yaklaşımlarının kullanımında önemli olan unsurlardan bahsedilmiştir. Bu unsurlar şu biçimdedir: Deneyimsel öğrenmeler süreç için oldukça önemlidir. Öğrencinin kendi deneyimlerini ve düşüncelerini kullanarak yazma becerilerini geliştirmesi süreç için de önemli olacaktır. Deneyimsel öğrenmeler ile öğrencinin düşüncelerini ifade etme yeteneği gelişir ve dolayısıyla yazma becerisi de gelişir. Bir diğer unsur ise örnek metinlerin kullanımıdır. Örnek metne dayalı ön çalışmada giriş, gelişme ve sonuçlar iyi formüle edilmiş; konusu, amacı ve mesajı net olan örnek metinler sınıfa getirilir ve sınıfla birlikte yapılandırılır. Metin incelemesi; "Fikir nasıl oluşur, giriş, gelişme ve özet nasıl bölünür, ana fikir nasıl oluşur konunun amacı ve görevi örneklerle nasıl açıklanır?" gibi soruların sorulması ile yapılır (Şentürk, 2009). Bu unsur, öğrencilerin doğru dil kullanımını gösteren metinler kullanarak yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlar. Öğrenciler örnek metinleri inceler ve dilin kurallarını öğrenirler. Böylece öğrenci süreçte etkin olarak öğrenme süreçlerini etkili bir biçimde işletmiş olur. Bir diğer unsur öğretmen geribildirimi olmaktadır. Bu unsur, öğrenciler tarafından yazılan metinlerin öğretmenler tarafından incelenerek dilin doğru kullanımına ilişkin geri bildirim

sağlanmasını amaçlar. Öğrenciler bu geri bildirime dayalı olarak yazma becerilerini geliştirirler. Öğretmen bu süreçte rehber niteliğinde olmalıdır. Bir diğer unsur ise akran geribildirimidir. Bu unsur, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasını ve böylece doğru dil kullanımını öğrenmelerini sağlar. Öğrenciler birbirlerinin metinlerini inceler ve dil kuralları hakkında bilgi alışverişinde bulunurlar. Bu noktada akran eğitimi öğrencinin sosyal iletişimini ve eleştiri kültürünü de geliştirecektir (Fitzgerald ve Markham, 1987; White ve Arndt, 1991; Ungan, 2007; Arıcı ve Ungan, 2008; Köse ve Şahin, 2008; Temizkan, 2008; Ülper, 2008; Güneş, 2009; Şentürk, 2009; Akbaş, 2020). Tüm bu unsurlar bir araya getirilerek yazılı olarak etkili bir öğrenme süreci yürütülebilir ve öğrenciler dili doğru ve etkili kullanmayı öğrenebilir. Öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerilerini geliştirmek, yazma ilgi ve isteklerini uyandırmak ve yazma alışkanlığını kazandırmak için bu yeteneği geliştiren yazma deneyimlerine her aşamada yer verilmelidir (Karatay, 2011).

2.2. Yazma Becerisinde Öğretmen Rolü

Yazma stratejileri, dilin doğru ve etkili kullanılmasını sağlayan planlama ve öğretim yöntemleridir. Bu stratejiler sayesinde yazma süreci daha verimli ve etkili biçime gelir ve doğru dil kullanımı sağlanır. Bir yazma stratejisi oluşturmak için öncelikle yazılan metnin amacı belirlenmelidir. Bu sayede yazma hedefine doğru ilerlenebilir ve metin daha anlaşılır ve okunabilir hâle gelir. İkinci olarak yazılacak metnin konusunu seçmek önemlidir. Bu sayede yazma sürecine daha düzenli devam edilebilir. Ayrıca metin daha anlaşılır ve okunabilir hâle gelir. Üçüncü olarak yazılacak metnin ana fikrini açıklayan bir ön taslak yapılmalıdır. Son olarak yazılı metni dil bilgisel açıdan düzenlemek önemlidir. Bu biçimde yazılan metin daha anlaşılır ve okunabilir hâle gelir. Yazma stratejileri sayesinde yazma süreci daha düzenli ve verimli hâle gelebilir, dilin doğru ve etkili kullanımı sağlanabilir. Bu stratejileri kullanmak, dilin gücüyle iletişim kurmayı ve fikirleri ifade etmeyi kolaylaştırabilir.

Sınıf içinde etkin bir konuma sahip Türkçe öğretmenleri, yazma teknikleri konusunda yeterince bilinçli ve duyarlı davranmamakta, çoğu kere yazmada kendinden bekleneni yerine getirememektedirler. Yazma çalışmalarının birkaç

atasözünün, deyimin, özdeyişin açıklandığı, klasik yazma yöntemlerinin uygulandığı sıradan bir yapıya dönüşümü bulunmaktadır (Küçük, 2006). Derslerin yazılı anlatım etkinlikleri kısmında öğrenciler, genellikle yazdıkları ürünlerin kalitesine ilişkin yeterli dönüt alamamakta ve yazma süreci öğretmenler tarafından düzenli aralıklarla gözden geçirilmemekte ve öğrencilere geri bildirim verilmediği için yazma süreci doğrusal bir biçimde ilerlemektedir. Bu geleneksel yazma eğitimi anlayışında, öğrencilerin yazılı ürünleri biçimsel özellikleri; metnin okunabilir olması, yazım ve noktalama işaretlerinin doğru kullanılması önemlidir. Ancak iyi bir yazılı ürün, düzenli aralıklarla izlenen ve yönetilen iyi planlanmış bir yazma süreci ile üretilebilir (Karatay, 2011). Bu noktada Türkçe öğretmenleri, sınıf içi ve sınıf dışı yazma çalışmalarını ayrıntılı bir biçimde öğretmeli ve bu yönde öğrencileri güdülemelidir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin en zorlandığı beceri yazma becerisi olmuştur. Bunun nedeni, diğer şeylerin yanı sıra, öğretmenlerin yazılı anlatım öğretiminde dilbilgisi kurallarına vurgu yapması ve öğrencilerin bu anlatımlarda hata yapmaktan korkmasıdır; bilişsel düşünce süreçlerinin yeterince gelişmemesi, duygu ve düşünceleri organize edememe gibi faktörleri de sıralayabiliriz (Karatay, 2011). Bu noktada yaşanan zorluğun elbette ki pek çok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerin başında ise yazma becerisine gerekli önemin verilmemesi vardır. Birçok öğrencinin iyi yazma konusunda sınırlı bilgisi vardır. Bu öğrenciler etkisiz yazma yöntemleri kullanır ve yazma süreçlerini önceden planlayamazlar (Harris, Santangelo ve Graham, 2008). Yazma, bir kişinin ustalaşması açısından en zor kabul edilen becerilerden biridir çünkü insanların düşüncelerini dil ve ifade kullanarak yazılı olarak ifade edebilmelerini gerektirir.

Bazı bireylerin yazma becerilerinin düşük olmasının birçok nedeni olabilir. Bazı olası faktörler: İyi yazma örneklerinin olmaması, uygulama veya geri bildirim eksikliği, dilbilgisi veya yazma mekaniğinde zorluk yaşamak, düzenleme veya tutarlılık sağlamada zorluk yaşamak veya kişinin fikirlerini geliştirme veya ifade etme güçlüğü çekmesinini içerebilir. Ek olarak, bazı insanlar yazma becerilerini geliştirmeyi zorlaştıran öğrenme güçlüğü veya başka zorluklara sahip de olabilir. Ayrıca yazma becerisi, standart dil ve imla kurallarını doğru bir biçimde uygulama becerisini de gerektirir. Bu nedenle yazmayı kullanmak zaman alan ve emek isteyen bir beceridir.

Bu nedenle çağın öğretim anlayışına uygun olarak öğretmenlerin yazma etkinliklerinde öğrencilerini ilgili yazma hedef kazanımına yönelik stratejilere yönlendirmesi, yazma sürecinin verimini ve yazılı ürününü niteliğini artıracaktır (Ahıskalı ve Akkaya, 2021). Bu noktada Türkçe öğretmenleri süreçte öğrenciye rehberlik etmelidir. Tüm becerilerin gelişimindeki etkisi gibi yazma becerilerinin gelişmesinde de öğretmenler çok önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenler, öğrencilere dil ve anlatım becerilerini geliştirme ve yazım kurallarını öğretme fırsatı verir. Bu sayede öğrenciler yazılarını doğru yazma becerisi kazanırlar. Öğretmenler, ayrıca öğrencilere düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeyi öğretir ve onlara yazma teknikleri konusunda yardımcı olur. Bu sayede öğrenciler yazma becerilerini geliştirme ve kendilerini daha iyi ifade etme olanağına sahip olabilirler.

Öğretmenin yazma sürecindeki rolü, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine rehberlik etmek ve onları desteklemektir. Bu, dil bilgisi ve noktalama işaretleri gibi yazma mekaniklerini öğretmeyi ve öğrencilere yazılarıyla ilgili pratik yapma ve geri bildirim alma fırsatları vermeyi içerir. Öğretmenin rolünün en önemli kısımlarından bir diğeri ise öğrencilerin yazma konusunda kendi soluklarını bulmalarında yardımcı olmaktır. Bu, öğrencilerin kendi benzersiz tarzlarını bulmaya ve kendilerini özgün ve onlar için anlamlı olacak biçimde ifade etmeye güdülemeyi içermektedir. Bir öğretmen, öğrencilerine çeşitli türlerde ve tarzlarda yazmaları için fırsatlar sağlayarak ve belirli ve yapıcı geri bildirimler sağlayarak bunu yapabilir. Öğretim sürecinin her aşamasında öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ve öz-değerlendirme etkinliklerine dayalı bir yazma, paylaşma ve değerlendirme ortamı sağlanarak yazma gelişmiş bir davranış hâline dönüştürülebilir (Karatay, 2011). Yazma sürecinde öğretmenin bir diğer önemli rolü, öğrencilerin eleştirel düşünmeyi geliştirmelerine yardımcı olmaktır. Yazmak sadece kelimeleri bir sayfaya yazmakla ilgili değildir, bir fikri iletmek ve sohbet etmekle de ilgilidir. Bir öğretmen, öğrencilere başkalarının yazılarını analiz etme ve değerlendirme fırsatları sunarak ve öğrencilerin kendi yazıları hakkında argümanlarını nasıl geliştirebileceklerini anlamalarına yardımcı olan geri bildirim sağlayarak öğrencilerin bu becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin yazar olarak başarılı olmaları için ihtiyaç duydukları güveni geliştirmelerine de yardımcı olabilir. Bu durum, ancak olumlu geri bildirim ve cesaretlendirme yoluyla ve öğrencilerin risk almakta ve kendilerini ifade etmekte kendilerini rahat hissettikleri güvenli ve destekleyici bir ortam yaratılarak yapılabilir. Öğrenciler iyi bir yazma eğitimi alırlarsa duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde yazıya aktarabilirler. Bu doğrultuda temel eğitim birinci sınıflardan itibaren çocuklara yazılı öğretim etkinlikleri verilerek, dersler etkili biçimde işletilerek ve yazma becerilerini geliştirerek onları yazmaya güdüleyerek yazma becerilerinin gelişimine katkı sağlanabilir.

Yazmanın özünde "içsel" karmaşık bir süreç olması ve uygulama sürecinde değerlendirme, geri bildirim ve düzeltme sürecinin yeterince kontrol edilememesi, becerinin diğer dil becerilerine göre daha yavaş gelişmesi veya yeterince geliştirilememesi yazma becerisini diğer becerilerden daha zor bir hâle sokmaktadır. Öğrenci yoğunluğu veya öğretmenlerden kaynaklanan "dış" sorunlar da bu etkiyi artırmaktadır (Karatay, 2011).

Genel olarak, yazmada öğretmenin rolü, öğrencilerin etkili yazma sürecini işletebilmeleri için ihtiyaç duydukları becerileri ve güveni geliştirirken rehberlik yapmak, destek vermek ve geri bildirim sağlamaktır. Öğrencilerin duygu, düşünce, izlenim, plan ve deneyimlerini doğru ve etkili bir biçimde ifade edebilmeleri Türkçe dersinde yapılan beceri geliştirme eğitimlerine bağlıdır. Bu konuda Türkiye'de öğretmenler öğrencilere neyi, nasıl yazacakları konusunda bilgi vermeli ve uygulamalı çalışmalarla verilen bilgilerin beceriye dönüşmesini sağlamalıdır (Göçer, 2010). Yetenekli bir öğretmenin yardımıyla öğrenciler kendilerini özgün ve anlamlı bir biçimde ifade etmeyi öğrenebilir ve herhangi bir alanda başarılı olmak için gerekli olan eleştirel düşünme ve analitik becerileri de geliştirebilir.

2.3. Yazma Eyleminin Boyutları

Yazma becerisi üç boyuttan oluşmaktadır. Bu üç boyut: zihinsel, duyuşsal ve fizyolojik boyutlardır. Kişinin yazma başarısını, öz yeterliğini, motivasyonunu vb.

unsurları doğrudan etkileyen bu üç etmen yazma süreci için oldukça önemlidir. Yazmak; yalnızca beceri ve teknik değil, aynı zamanda güçlü bir zihinsel tutum gerektiren yaratıcı bir süreçtir. Yazmanın zihinsel yönü; yazmaya motive olmayı, yazma engelini aşmayı ve kişinin kendinden şüphe duymasını ve kişinin eleştiriyle başa çıkmasını da içerir. Belirli hedefler ve son tarihler belirlemek ve kişinin kendine neden yazdığını hatırlatması, kişinin motive kalmasına yardımcı olabilir. Yazma bloğunu ortadan kaldırmak için: ara vermek, yeni bir yazma tekniği denemek veya başkalarından ilham almak gibi unsurlar değerlendirilebilir. Kişinin kendisinden şüphe duyması ve eleştiriyi yönetmesi zor olabilir, ancak herkesin bu duyguları yaşadığını hatırlamak kişi için anlamlı olabilir. Güçlü bir zihinsel tutum geliştirmek ve zihinsel sağlığa dikkat etmek, başarılı bir yazı yazmak için önemli olacaktır.

Yazmanın duyuşsal boyutu, yazma sürecinin duygusal ve kişisel yönlerini ifade eder. Yazarın konuya karşı duygu ve tavrının yanı sıra yazının okuyucuda uyandırabileceği duygu ve tepkileri de içerebilir. Duyuşsal boyut; yazıda kullanılan kelime seçimlerinde, tonlamalarda ve üslupta görülmektedir. Kişinin dili; neşeyi, öfkeyi, üzüntüyü veya başka herhangi bir duyguyu ifade etmek için kullanılabilir. Yazmanın duyuşsal boyutu önemlidir çünkü bu boyut yazar ve okuyucu arasında bir bağ oluşturmaya yardımcı olabilir ve yazmayı daha ilgi çekici ve dokunaklı hâle getirebilir. Kişinin yazısında özgünlük ve samimiyet duygusu yaratmasına da yardımcı olabilir.

Yazmanın fiziksel boyutu; yazma sürecinin, sözcükleri kağıda dökmekle ilgili kısmıdır. Buna kalemler, kurşun kalemler, daktilolar ve bilgisayarlar gibi kullanılabilecek araç ve gereçler de dâhil edilebilir. Fiziksel boyut ayrıca yazarın kalemi tutma şekli veya parmaklarının bilgisayar klavyesindeki tuşlara dokunma şekli gibi yazarın fiziksel hareketlerini ve eylemlerini de içerir. Yazma eyleminin fiziksel boyutu önemlidir, çünkü yazılan eserin okunabilirliğini ve doğruluğunu, ayrıca yazarın rahatlığını ve üretkenliğini etkileyebilir. Yazılı bir eseri verimli ve etkili bir biçimde ortaya koyabilmek için fiziksel boyuta dikkat etmek faydalı olabilir. Çünkü yazma süreci fiziksel olarak hazırbulunuşluk gerektirmektedir.

Yazmak, sözcükleri kağıda dökmekten veya bir bilgisayara yazı yazmaktan daha fazlasıdır. Fiziksel olarak bir kalem tutmak veya bir konu hakkında yazacak fikirleri düşünmek gibi birçok farklı süreci içerir. Yazmak aynı zamanda başkalarıyla etkileşim kurmayı ve sözcükler aracılığıyla duyguları ve düşünceleri paylaşmayı da içerir. Özetle yazma süreci; bilişsel, duyuşsal ve fiziksel unsurları içeren çok boyutlu bir süreçtir. Bilişsel boyut; yazarın konuyla ilgili düşüncelerine, fikirlerine ve anlayışına atıfta bulunur. Duyuşsal boyut, yazarın konuya karşı duygularını ve tutumunu ifade etmektedir. Fiziksel boyut ise sözcükleri kağıda dökmenin fiziksel eylemini ifade etmektedir. Tüm bu boyutlar, yazma sürecinde ve nihai üründe önemli bir rol oynamaktadır. Bilişsel boyut, yazının bilgiye dayalı ve mantıklı olmasını sağlar, duygusal boyut, yazıyı daha ilişkilendirilebilir ve ilgi çekici hâle getirir ve fiziksel boyut, yazılı çalışmanın verimli ve okunaklı bir biçimde üretilmesini sağlar. Birlikte, bu üç boyut eksiksiz ve etkili yazma sürecini oluşturabilir. Bu nedenle bu üç boyut kişinin yazma sürecini etkili işletebilmesi için yeterli düzeyde olmalıdır.

2.4. Yazma Eğitiminde Planlama

Günlük hayatın önemli bir parçası olan planlama kişilerin; ileriyi düşünmesini, bir hedefe ulaşmak için gerekli adımları belirlemesini ve bu adımları organize etmesini kapsamaktadır. Planlama birçok farklı alanda önemlidir. Bir hedefe ulaşmak için bir yol haritası oluşmak oldukça önemlidir. Planlama, hedefe ulaşmak için gereken adımları ve araçları belirleyerek bir hedefe ulaşmak için bir yol haritası oluşturmaya olanak tanır. Bu eylem planı, hedeflere ulaşmak için yapılması gerekenler konusunda bireye rehberlik eder. Kişi hayatını nasıl daha iyi ve daha verimli yaşayacağına dair bir plan yapmalıdır. Her gün ve her iş için bir plan, istenen başarıya ulaşmanın en önemli ön koşullarından biridir (Erbilen, 2014).

Planlama, kaynakların etkin ve verimli kullanılmasını sağlar. Planlama, sınırlı kaynakların en etkin ve verimli biçimde kullanılmasını sağlar. Kaynak israfını önler ve zaman, para ve diğer kaynakların kullanımını iyileştirir. Planlamanın bir diğer faydası her türlü riski azaltmasıdır. Planlama, potansiyel risklerin önceden

tanımlanmasına ve bunların azaltılmasına veya önlenmesine olanak tanır. Bu işlem süreci, beklenmeyen durumları önler veya bunlarla başa çıkmak için hazırlıklı olmayı sağlar. Planlama karar vermeyi kolaylaştırır. Birçok kişi düşüncelerini organize etme konusunda sorunlar yaşamaktadır. Planlama kişiye doğru kararları vermek için ihtiyaç duyulan bilgileri ve bakış açısını sağlayabilir. Bu süreç, karar verme sürecini basitleştirir ve birey tarafından daha bilinçli kararlar alınmasını sağlayabilir. Planlama, ilerlemeyi izlemeyi de kolaylaştırmaktadır. Bu noktada planlama, hedeflere ulaşmak için hangi faaliyetlerin gerekli olduğunu tanımladığı için ilerlemeyi izlemeyi kolaylaştırır. Bu biçimde performans izlenebilir ve gerekirse performans ayarlanabilir bir noktada olabilir.

Planlama, kişinin yazma sürecini işletmesinden etkili bir motivasyon sağlamaktadır. Tüm bu nedenlerle planlama, iş ve özel hayatımızda önemli bir rol oynamaktadır. Yazılı anlatımda planlama; düşünsel düzen, organizasyon ve tertip gibi çeşitli kavramlarla açıklanır. Tanımlarda gördüğümüz kavramlar yazılı anlatımda da aynı kavrama karşılık gelmektedir (Erbil, 2014). Yazmada planlama süreci, her aşamada kişiler için daha başarılı, üretken ve tatmin edici bir yaşam sağlamak için önemlidir. Günlük hayatımızda bu kadar etkili kullandığımız planlama süreci, yazma süreci için de oldukça önemlidir. Yazma sürecinde planlama yapmak; konuda yazı ve düşünce bütünlüğü sağlar. Böylece yazar metnin mantıksal sıralamasına dikkat edebilir. Metnin oluşma sürecinde "tümevarım-tümdengelim" sıralamasına uygun metin oluşturulabilir ve akıcı metinler elde edilebilir. Yazının planlanması ile yazar metin içinde yineleme yapmaz ve anlatım olanaklarını gelişitirebilir. Planlama yapmanın bir diğer etkisi ise yazarın duygularınıve düşüncelerini ifade ederken doğru kelime ve kelime gruplarını kullanabilmesi için düşünme sürecini işletebilmesidir. Böylece yazar konu ile ilgili anahtar kelimeleri kullanarak yazma sürecini de kısaltmış olur. Bu noktada metinde içerik ve yapı uyumu -bağdaşıklık ve bağlaşıklık- sağlanmış olur. Yazma sürecinin planlanması yazarın yazma hataları yapma ihtimalini en aza indirir ve bu doğrultuda yazarın özdeğerlendirmesine bağlı olarak yazma kaygısı azalabilir ve yazma motivasyonu da artabilir. Bu sürecin etkili işletilmesi ile beraber yazar zamanla bu kültürü ve davranışı edinir ve yazma disiplinini geliştirmiş oluşturur.

Yazma, aklımıza geleni gelişigüzel sıraladığımız bir etkinlik değildir, düşüncelerimizi planlayacağımız ve düzenleyebileceğimiz bir yöntem gerektirir (İpşiroğlu, 1991). Yazının planlanması; yazmaya başlamadan önce düşüncelerin, fikirlerin ve argümanların organize edilme sürecidir. Açık, tutarlı ve etkili olacak biçimde yazıyı düşünmek, özetlemek ve yapılandırmak için bireylerin zaman ayırması gerekmektedir. Plan, yazılı anlatımda anlamı vurgulanan bir özelliktir. Belirli bir plan dahilinde yazılı anlatımın anlamı ve faydalarına değinmeden önce, planlama ile ilgili tanımlara göz atılmalıdır (Erbilen, 2014). Yazının planlanmasının temel amacı, hangi düşünceyi iletmek istediği ve bunu nasıl iletmek istediği konusunda kişinin net bir fikre sahip olmasını sağlamaktır. Bu süreç, konuya odaklanmaya ve konsantre olmaya, mantıklı ve iyi desteklenmiş bir argüman veya hikaye geliştirmeye yardımcı olmak için önemlidir. Yazıyı planlayarak, ortaya çıkabilecek olası sorunları veya zorlukları da yazmaya başlamadan önce tespit edilmektedir ve çözümlenebilmektedir. Çalışma daha sonra kapsamlı bir biçimde gözden geçirileceğinden, bu kişiye uzun vadede zaman ve emek tasarrufu sağlayabilir. Genel olarak yazmanın planlanması, yazma sürecinde oldukça önemli bir adımdır ve kişinin fikirlerini ve argümanlarını etkili bir biçimde ileten açık, düzenli ve etkili bir yazı oluşturmasına yardımcı olabilmektedir. Hayes ve Nash'e göre (1996) planlama, yazmayı düşünmeyi ve uygulamayı kolaylaştırır. Bu düşünce, yalnızca oluşturulan son ürününü sunmayı değil, aynı zamanda ürünü başarıyla tamamlamak için gerekli alt hedefleri keşfetmeyi de içerir.

Alanyazın incelendiğinde yazma sürecinde kullanılan tasarım kalıpları üzerine birçok yapı ortaya koyulmuştur. Bu kalıplar şu biçimdedir: Beyin fırtınası, yazma sürecine başlamadan önce birçok fikir ve düşünceyi hızlı bir biçimde kağıda dökmek için kullanılan bir planlama şemasıdır. Beyin fırtınası, bir konu, olay, durum veya problem hakkında fikirlerin ve alternatiflerin sunulmasıdır. Bu tasarım kalıbı, öğrencilerin yazılı anlatım konusu hakkında fikir üretmelerini ve birbirlerinin düşüncelerinden yola çıkarak yeni fikirler üretmelerine yardımcı olur. Yazılı anlatım çalışmalarında beyin fırtınası çok önemlidir, çünkü kısa sürede birçok yaratıcı ve orijinal fikir ortaya çıkarır (Şentürk, 2009). Bu tasarım kalıbı, yaratıcılığı ve düşünme becerilerini güdüler ve ardından yazınızın konusunu ve amacını belirlemek için bu fikirleri analiz etmeye yardımcı olabilmektedir. Bir diğer tasarım kalıbı ise özettir.

Özet, bir yazının ana fikrini belirlemek ve anlamak için kullanılan bir tasarım desenidir. Bu kalıp, yazma sürecinde net bir odaklanma sağlayabilir ve yazmanın amacına göre kullanılabilir. Kişiyi doğrudan ana fikre ulaştırabilir. Bir diğer kalıp ise ankettir. Anket, bilgilendirici bir metnin konusu hakkında sorular soran ve bu sorulara yanıt arayan bir tasarım modelidir. Bu şablon, yazının daha ayrıntılı ve kapsamlı olmasına yardımcı olabilir. Kişinin yazma sürecinde düşünceyi geliştirmesine yardımcı olabilmektedir. Haritalama ise fikirleri ve düşünceleri organize etmek için kullanılan bir çizim kalıbıdır. Yazıyı yapılandırmak ve fikirleri birleştirmek için bu şablonu kullanmak yazmayı planlamak için faydalı olabilmektedir. Bir diğer kalıp ise soru-cevap yöntemidir. Soru-cevap yöntemi eğitimde en çok kullanılan yöntemlerden biridir. Yazma alıştırmasından önce öğrencilere yüzeysel olmayan derinlemesine sorular sorulur ve cevapları içeren bir metin yazmaları istenir. Bu alıştırma, öğrencilerin önerilen bir makale yazmalarını sağlar (Şentürk, 2009). Soru-cevap, bir konu hakkında soru sormak ve bu soruların cevaplarını yazmak için kullanılan bir tasarım şablonudur. Bu şablon, yazının odak noktasını belirlemek ve hakkında yazılan konu üzerine derinlemesine düşünmek için kullanılabilmektedir. Yazma süreci için bu planlama şablonları, bireylerin fikirlerini organize etmelerine, odaklanmalarına ve bireylerin daha etkili bir biçimde yazmalarına yardımcı olabilir (Flower ve Karen, 1989; Glaser, 2007; Şentürk, 2009; Cavkaytar, 2010; Güneş, 2013; Kaya ve Ateş, 2016; Temizyürek ve Çevik, 2017; Taşkın ve Tayşi, 2018).

Yazıyı planlamak, yazma süreci kadar karmaşık ve önemli bir süreçtir. Yazmanın planlanmasında kullanılan birçok planlama türü söz konusudur. Bunlar: Sürece dayalı planlar, sözbilimsel planlar, kavramsal planlar ve sıralı planlar olarak sıralanabilir. Bu unsurlar birbirinden bağımsız değillerdir ve her birinde bireyler kendine farklı sorular sorarak yazma sürecini bir üst aşamaya taşımaktadır. Bilişsel yazma ve yazmayı planlama stratejileri, 1980'lerden beri alanyazında geniş çapta incelenmiştir. Bu çalışmalar sonucunda yeni öğretim yöntemlerinde ürün odaklı olduğu kadar süreç odaklı yazmanın da öneminin arttığı gözlemlenebilir. Ayrıca bu süreçte yazının kendisi kadar yazının planlanmasının da önemi anlaşılmıştır. Bu yeni anlayışla birlikte öğrencinin yazmaya başlamadan önce planlama stratejilerini kullanmasının yazma becerisinin gelişimi için çok önemli olduğu kabul edilmektedir.

Günümüz öğretim yönteminde, insanların kendi öğrenme süreçlerini oluşturup uyguladıkları ve öğretmenlerin liderlik rolü üstlendiği varsayılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin, yazma etkinliğinde öğrencilerinin stratejilerine ilişkin yazma hedefine ulaşmalarında rehberlik etmesi, yazma sürecinin etkililiğini ve yazılan ürünün kalitesini artırmaktadır (Ahıskalı ve Akkaya, 2021). Planlamanın temel işlevi, bireylerin etkili bir yazma süreci işletme sürecine hazırlık yapmasıdır. Bu süreçte bireyler zihinsel devinimlerini organize ederek yazma sürecinde nasıl ilerlenmesi gerektiğini planlar ve süreçte yaşanabilecek problemleri tespit edip çözümler arayabilmektedir. Bu süreç yazma sürecini işletmek kadar önemli bir süreçtir.

Alanyazı incelendiğinde planlama üzerine birçok çalışmanın yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmalara göre, yazma işlemine başlamadan önce yazılı metnin görevini tanımlama, araştırmanın amacını belirleme, plan oluşturma, amaç ve tematik bilgileri yazma, soyut hedefleri somutlaştırma ve çatışmaları çözme gibi bir dizi süreçten geçmek gerekir (Flower, 1979). Hayes ve Flower'e göre (1980), planlama süreci; düşünmeyi ve bu düşünceeler üzerine metin üretmeyi, bu metni düzenlemeyi içermektedir. Bayat' a göre (2009) düşünceleri yazarak düzenlemek yeterli değildir. Bu noktada yazının planlaması önemlidir. İnsan zihni; kavramlara, eylemlere ve gerçeklere dayanan milyonlarca bilişsel kelime içerir. İnsanların içinde bulunduğu evren, yalnızca bir kütleden değil, birçok değişkene göre belirli sistemlerden ve dizgelerden oluşmaktadır. Bu dizgeler, doğrusal ilişkilerden ziyade karmaşık ilişkilere de dayanabilir. İnsanın amacı, bu karmaşık ilişkileri anlamak ve açıklamaktır. İlk bakışta anlamsız görünen düşünce yığınları, küçük bir analizle anlamlı cümlelere dönüştürülebilir ve yazının işlevine göre belirli kalıplar içinde sıralanabilir. Bu durum yazarın yazma kavramıyla ilgili deneyimini de göstermektedir. Bu aşamada yazarın metni oluşturma sürecinden önce etkili bir planlama yapması fikir birliğini sağlayacak ve sözcüklerin anlamsız bir yığın olmasını engelleyecektir (Aydın, 2020). Düşüncelerin mantıksal bir ilişki içinde olması ve birbirini tamamlaması önemlidir. Yazmanın yaratıcı boyutu kafa karışıklığı, şans faktörü ve keşifler gerektirir; metni oluşturmak için ise söylenenlere bir düzen içinde yer vermek ve düşünceleri düzenli bir bölüm içinde sunmak gerekir. Yazma; planlama, gözden geçirme, organize etme

ve yazma stratejisi kullanma gibi üst düzey becerilerin hem de el yazısı hem de imla ve noktalama işaretleri gibi alt düzey becerilerin koordinasyonunu gerektirir (Graham ve Harris, 2000). Bu karmaşık beceri sisteminde planlama süreci oldukça büyük bir öneme sahiptir. Karaalioğlu' na göre (1992), düzenleme ve düzenleyiş anlamlarına da gelen planlama, bir tür kompozisyon çerçevesi olup, yazının anlaşılmasını kolaylaştırarak konu bütünlüğünü sağlar, dolgu sözcüklerinden kaçınır, duygu ve düşüncelerimizin ifade edilmesine yardımcı olur.

Aydın'a göre (2020), planlama yapma; yazma sürecinin sınırlarını belirlemektir. Yazılacak konun içeriğine karar vermek ve bu içerik doğrultusunda yazıyı sınırlandırmaktır. Plan yazma sürecinde bireylerin konudan sapmasını engeller ve bireyleri kararsızlıktan kurtarır. Yazma sürecindeki zaman kaybını engeller ve ürünün kaliteli olmasını sağlar. Yazma planı, bireylerin yol haritası olarak da kabul edilebilir. Plan yapmanın, düşüncelerimizi yönetmek ve aralarındaki ilişkiye göre düşünceleri düzenleyip biçimlendirmek için düşünceleri parçalamak, düşünceleri ayırmak ve düşünceleri gruplamak olmak üzere üç adımdan oluştuğunu belirtmektedir (Özdemir ve Binyazar, 2006). Özdemir ve Akkaya' ya göre (2020), plan; yazıda sunulan bilgi ve fikirleri ilgi ve önem sırasına göre aktarmaktır. Metne aktarılacak fikirlerin kurgusunun oluşturulduğu planlama süreci, fikir üretme, amaç belirleme, organize etme gibi bir dizi alt süreci içeren yazmanın ilk aşamasını oluşturan önemli bir süreçtir. Planlama sürecine ayrılan zaman ve zamanın verimliliği genel olarak yazma sürecinin rahat akışına katkı sağlamakla birlikte bitmiş yazı ürününün kalitesini de arttırır. Bu nedenle programda hem yazma öncesi planlama stratejileri hem de yazma stratejileri öğretilmeye çalışılmalıdır (Özdemir ve Akkaya, 2020). Belirli bir amaç için yazmak; yazma öncesi hazırlık, yazmayı planlama ve değerlendirme, yazmayı geliştirme gibi yazma sürecinin aşamalarını öğrenmek için önemlidir. Bu nedenle yazma becerisi geliştirilirken uygun ve etkili stratejiler seçilmeli ve uygulanmalıdır (Grabe ve Kaplan, 1996). Planlama ve yazma stratejileri; yazarken yazmanın amacını bilişsel olarak belirleme, yazmaya başlama, yazma sürecini üstbilişsel olarak izleme, düzenleme ve yönlendirme stratejileri arasında uygun bir

strateji seçme ve yazmanın değerlendirilmesinden başlayarak bir dizi etkinlik gerçekleştirmeyi sağlar (Graham ve Harris, 2005).

Gerek akademik bir makale gerek bir iş teklifi veya yaratıcı yazma süreci olsun, planlama herhangi bir yazma sürecinde çok önemli bir adımdır. Etkili planlama stratejileri, yazarların düşüncelerini organize etmelerine, fikirlerini yapılandırmalarına ve mesajlarını açık ve öz bir biçimde iletmelerine yardımcı olabilir. Bu noktada, alanyazın incelendiğinde yazının planlanlanması için önemli olan bazı unsurlara dikkat çekilmiştir. Bu unsurlar şu biçimdedir: Süreçte birey ödevi ya da görevi anlamlandırmalıdır. Bu süreç, rehber olan öğretmen tarafından sağlanan yönergeleri, talimatları ve diğer ilgili bilgilerin dikkatlice okunması gerektiği anlamına gelmektedir. Bir yazma sürecinin amacını, hedef kitlesini ve kapsamını anlamak, yazının planlanmasına ve yazıya odaklanılmasına yardımcı olacaktır. Her yazının bir amacı vardır ve yazı bu amaca göre tasarlanır. Metne başlamadan önce metnin oluşturulma amacı kesin ve net bir biçimde belirlenmeli ve metin bu amaca göre yazılmalıdır. Yazının konusu bir anlamda yazının amacını da belirlemektedir. Bir yazının amacı, belirli bir okuyucu kitlesine veya genel bir okuyucu kitlesine hitap etmek veya belirli bir konuya dikkat çekmek olabilir. Bu anlamda sağlıklı, kaliteli ve verimli bir yazıyı ortaya çıkarmak için öncelikle yazı yazmanın amacını ve hedefini kapsamlı bir değerlendirme ile belirlemek gerekir (Can, 2020). Bir diğer önemli unsur ise beyin fırtınası yapmak ve taslak oluşturma sürecidir. Aydın'a göre (2020), beyin fırtınasının amacı, bir konu hakkında veya problem hakkında fikir üretmek için hayal gücünü harekete geçirmektir. Birey yazma göreviyle ilgili net bir anlayışa sahip olunduğunda, bir sonraki adım beyin fırtınası ve ana hatları belirleme olmalıdır. Bu süreç, zihin haritalaması, serbest yazma veya diğer beyin fırtınası teknikleriyle yapılabilir. Taslak; belirtmek istenen ana noktaları, destekleyici kanıtları ve bunların sunulma sırasını içermelidir. Bu süreç, yazarken odaklanmaya ve organize olmaya yardımcı olacaktır. "Taslak oluşturma aşamasında, yazının amacı, hedef kitleyi ve yazının türü tekrar gözden geçirilir. Bu aşamada çocuklar yaptıkları çalışmanın son çalışma olmadığını, daha başlangıçta olduklarını, bazı hataların olabileceğini bilmelidirler. Bu aşamada yeni fikirler ekleyebileceklerini, bazı düşünceleri

çıkarabileceklerini, yazıda kolaylık olması açısından bazı işaretleri (oklar, çizgiler vb.) kullanabileceklerini kavramalıdırlar." (Akyol, 2006, s.113). Bir diğer önemli unsur ise bir yazı takvimi oluşturmaktır. Bu takvim belirlenen hedeflere uygun oluşturulmalıdır. Yazma süreci için net hedefler ve son tarihler belirlemek, kişinin motive olmasını ve kişinin süreci etkili işletmesine yardımcı olacaktır. Hedefler, günde belirli sayıda kelime veya sayfa kadar basit veya belirli bir bölümü belirli bir tarihe kadar bitirmek kadar belirgin olabilir. Bir yazma süreci daha küçük parçalara bölerek yönetilebilir. Yazma sürecini görevlere bölmek, kişinin sürece daha iyi odaklanmasını sağlar ve kişinin süreçte bunalmış hissetmesini engellemeye yardımcı olabilir. Takvimin belirginleşmesinden sonra birey hedeflere yönelik etkili bir araştırma ve geliştime sürecine başlamalıdır. Yazılacak metnin türüne bağlı olarak, fikirlerin ve argümanların desteklenebilmesi için araştırma yapılması gerekmektedir. Bu süreç, kitapların, makalelerin veya diğer bilgi kaynaklarının okunmasını veya röportajların veya anketlerin yürütülmesini içerebilir. İntihalden kaçınmak için kaynakların doğru biçimde takip edilmesi ve buna uygun biçimde alıntı yapılması süreç ve ürün için oldukça önemlidir. Son olarak redaksiyon ve düzenleme yani gözden geçirme işlemi yapılmalıdır. İlk taslağın tamamlanmasından sonra, taslağın redaksiyona tâbi tutulması ve düzenlenmesi önemlidir. "Oluşturdukları taslağı yeniden okurlar. Yazdıklarını sınıf arkadaşları veya gruplarıyla paylaşırlar. Öğretmenle görüş alışverişi bulunurlar. Aldıkları dönütler doğrultusunda yeniden yazarlar." (Akyol, 2006, s.113). Bu süreç; çalışmanın açıklık, tutarlılık ve akıcılık açısından kontrol edilmesinin yanı sıra dilbilgisi, imla ve noktalama işaretlerinin kontrol edilmesini de içermektedir. Bu süreçte yazmaya ara verip yeni bakış açılarıyla ve dingin bir zihinle yazıya geri dönmek veya başka birinin çalışmayı gözden geçirmesini sağlamak daha etkili bir yazı yazılmasına katkı sağlayacaktır (Aktaş ve Gündüz, 2002; Özdemir, 2005; Akyol, 2006; Binyazar ve Özdemir, 2006; Erbilen, 2014; Aydın, 2017; Müldür ve Yalçın, 2019; Aydın, 2020; Özdemir ve Akkaya, 2020).

2.5. Yazmayı Planlama Stratejileri

Alanyazında planlama üzerine çeşitli stratejiler geliştirilmiştir. Bu süreçte kişilerin yazma serüveninde ilgi ve ihtiyaçları farklılaşmış ve bu doğrultuda da pek çok yazma planı stratejisi kullanılmıştır. Bu stratejiler De La Paz ve Graham (1997), Mason (2006), Kiuhara vd. (2015) tarafından aktarılmıştır. En yaygın kullanılan stratejilerden biri olan S.T.O.P stratejisi şu biçimdedir: S.T.O.P yazma planı, yazarların yazma engelini ya da tutukluğunu aşmalarına ve düşüncelerini daha etkili bir biçimde organize etmelerine yardımcı olan bir yazma stratejisidir. S.T.O.P, şu kelimelerin kısaltmasıdır:

S-(Suspend)-Askıya Alma: Yapılan iş durdurulmalı ve ara verilmelidir. Bu aşama, zihnin temizlenmesine ve yazıyla ilgili hissedilen endişe veya stresin azaltmasına yardımcı olacaktır. Bir diğer ismi ise askıya alma aşamasıdır. Burada bireylerin düşünceleri üzerine düşünmesi ve fikirlerin olgunlaşması gerekir.

T-(Take a position)-Pozisyon Alma: Yazma hedeflerinin ve yazının neyi başarmak istediği üzerine düşünülmelidir. İletmek istenilen mesaj ve hedef kitlenin kim olduğu düşünülmelidir. Ayrıca bir önceki aşamadaki düşünceler arasında nedensellik oluşturulur.

O-(Organize)-Organize Et: Bir taslak veya zihin haritası oluşturarak düşüncelerin düzenlenme aşamasıdır. Bu aşama, yazının yapılandırılmasına ve fikirlerin mantıklı bir biçimde ifade edilmesine yardımcı olacaktır. Genelden özele ya da özelden genele anlatının belirlendiği aşamadır. Düşünceler belli bir mantık sıralamasında verilmelidir.

P-(Plan and Write)-Planla ve Yaz: Yazının ana hatlarını veya zihin haritasının kılavuz olarak kullanıldığı aşamadır. Bu aşamada yazmaya devam edilmelidir. Özgürce yazılmalı, hatalar konusunda ya da mükemmel olma konusunda çok fazla endişe edilmemelidir. Yazı daha sonra her zaman incelenebilir ve değiştirilebilir.

Yazarlar, S.T.O.P yazma planını işleterek, yazma sürecini yönetilebilir, adımlara ayırabilir ve genellikle yeni bir yazma sürecinin başlarkenki zihinsel ve duyuşsal yükü azaltabilir. Bir diğer yazmayı planlama stratejisi ise D.A.R.E planlamasıdır. D.A.R.E yazma planı, bir makale veya başka bir metin yazarken

fikirlerin yapılandırılmasında ve düzenlemesinde kullanılan bir yazma stratejisidir. D.A.R.E yazma planının açılımı ise şu biçimdedir:

D-(Develop)-Geliştirme: Yazının temasını veya amacını tanımlayarak başlanmalıdır. Keşfetmek istenilen bir soru, bir ifade veya genel bir fikir olabilir. Planlamanın ilk aşamasıdır ve amaç bir tez cümlesi yapılandırmaktır.

A-(Add)-Ekleme: Konunun veya hedefin belirlenmesinden sonra, fikirlerin mantıklı bir sırayla düzenlenmesi gerekir. Bu adımda yardımcı olması için madde işaretleri, zihin haritaları veya başka görsel araçlar kullanabilir. Bu aşamada ilk kısımdaki tez cümlesini destekleyen cümleler üretilir ve düzenlenir.

R-(Reject)-Reddetme: Listelenen her fikir için, görüşün veya iddianın desteklenmesi için nedenler ve örnekler bulunması gerekir ve bununla beraber geliştirilmiş olan teze karşın bir antitez geliştirilmelidir.

E-(End)-Sonlandırma: Düşüncelerin toplanıp organize edilerek yazıya geçirildiği kısımdır. Tez, antitez ile beraber bir sonuca bağlanır. Aynı zamanda yazdıktan sonra çalışmanın değerlendirildiği aşamadır. Konun veya amacın ifade edilebilirliği ve fikirlerin açık ve sistematik bir biçimde sunulduğundan emin olunmalıdır.

D.A.R.E. yazım planı, yazma sürecinin iyi organize edilmesini ve fikirlerin mantıklı ve inandırıcı bir biçimde sunulmasını sağlayabilir. Bir diğer yazmayı planlama stratejisi ise T.W.A+ PLAN planlamasıdır. T.W.A+ PLAN, bireylerin yazılarını planlamalarına ve organize etmelerine yardımcı olmak için kullanılabilecek bir yazma stratejisidir. T.W.A PLAN'ın açılımı şu biçimdedir:

T-(Think Before Reading)-Okumadan Önce Düşün: Paragrafın ana fikrini veya konusunu anlatan açık ve özlü bir konu cümlesi düşünülmelidir. Burada yazar "Neyi anlatmak istiyorum ya da ne öğrenmek istiyorum?" Şeklinde düşünmelidir.

W-(Think While Reading)-Okurken Düşün: Okuma sürecinde konu cümlesini destekleyen tüm fikirlerin, örneklerin ve detayların düşünülmesi ve yazılmasıdır. Burada amaç bireyin yazma sürecini işletmeden önce kendini beslemesi ve fikirlerini organize etmesidir.

A-(Think While Reading)-Okuduktan Sonra Düşün: Okuyucu kitlesinin kim olduğunu ve konu hakkında neleri bilebileceklerini veya bilmeleri gerektiğinin

düşünülmesi gereken aşamadır. Burada birey okumaları üzerine düşünüp fikirlerini tam olarak organize etmelidir.

P-(Plan)-Plan: Fikirlerin ve argümanların desteklenmesi için ayrıntılar veya örneklerin yapılandırılmasıdır. Okuma sonrası olgunlaşan fikirlerin kayıt altına alınmasını ve bir düzen içinde ifade edilmesi gerkir. Yazının organizasyonunu ve yapısının planlanmasıdır. Bu süreç, fikirleri ve argümanları sunmak için bir düzen veya plan oluşturmayı içerir.

T.W.A+PLAN stratejisini kullanarak yazıların anlaşılır, düzenli olması ve fikirlerin hedef kitleye etkili bir biçimde iletilmesini sağlanabilir.

Planlama stratejilerinin kullanımı için üstbilişsel düşünme önemlidir ve gereklidir. Bir problemi fark etmek üstbilişsel düşünme, demek değildir. Üstbilişsel düşünmede önemli olan problemi çözme üzerine çalışma sürecidir. Birey yazma sürecine hâkim olmalı ve bu süreci kontrol altında tutabilmelidir. Planlama süreci sadece sürecin değerlendirmesi değil, kişinin de kendini ve zihinsel şemalarını gözden geçirdiği ve değerlendirdiği bir aşamadır. Kişi böylece kendinden beklentilerini ve çabalarını anlayabilir ve süreç için motive olabilir. Planlama süreci derste başlaması ve okul dışında devam etmesi gereken bir süreci kapsamalıdır. Bu noktada Türkçe öğretmenleri süreçte öğrencilerin rehberi konumunda olmalıdır. Bu sebeple yazma süreci diğer becerilere oranla daha az edilgen bir süreci kapsamaktadır. Çünkü yazma ve yazmanın planlanması; bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerin ortak kullanılması gereken etkin bir beceri sistematiğidir. Yazma işlemi, düşüncenin somutlaşmış hâlidir. Planlama eksikliğinde bireyler düşünce-yazı kontrolünü sağlayamadığı için metinlerde istediği performansı gösteremediği düşünülmektedir. Bu doğrultuda da bireyler yazmanın psikolojik boyutunda sorunlar yaşayabilmektedir. Yazma süreci düzeltilebilir bir beceri düzeneğidir ve bu noktada gerek akran değerlendirmesi gerek de öğretmen değerlendirmesi oldukça yapıcı ve önemli bir noktada yer almaktadır.

2.6. Yazma Eğitiminde Bilgilendirici Metinlerin Planlanmasının Değerlendirilmesi

Ölçme; bir nesne, olay veya olgu hakkında bilgi edinme sürecidir. Bir nesnenin, olayın veya olgunun özelliklerini veya niteliklerini tanımlamak için sayılar veya değerler atamayı içerir. Ölçme, bir şeyin ne kadarını gördüğümüzü veya gözlemlediğimizi göstermek için sayıları veya sembolleri kullandığımız süreçlerdir (Turgut, 1986). Bilim, teknoloji, eğitim, sosyal bilimler ve işletme dahil olmak üzere çeşitli alanlarda ölçümler yapılabilir. Değerlendirme; bir programın, ürünün, hizmetin veya sistemin etkinliğini, değerini veya değerini belirlemek için ölçüm yoluyla toplanan bilgileri yorumlama sürecidir. Değerlendirme, etkinliğini ve etkisini değerlendirmek için bir programın, ürünün, hizmetin veya sistemin gerçek sonuçlarını beklenen sonuçlarla veya kıyaslamalarla karşılaştırır. Yılmaz'a göre (1998), değerlendirme, bir şeye bakıp doğru olduğunu düşündüğümüz şeyle karşılaştırarak onun iyi mi, kötü mü olduğuna karar verme sürecidir. Değerlendirme, bir program, ürün, hizmet veya sistemdeki güçlü ve zayıf yönleri ve iyileştirme alanlarını belirlemeye yardımcı olabilir.

Ölçme ve değerlendirme birbiriyle yakından ilişkilidir çünkü ölçme, değerlendirme için gerekli bilgileri sağlar. Doğru ve güvenilir ölçümler olmadan anlamlı bir değerlendirme yapmak mümkün değildir. Bu nedenle, ölçme ve değerlendirme, ister bilimsel ister iş ortamında olsun, herhangi bir araştırma veya değerlendirme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Yıldız ve Uyanık'a göre (2004), ölçme ve değerlendirme, özellikle öğrencilerin çok önemsediği öğrenme etkinliklerinde gerekli bir adımdır. Ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecini eğitimin gerekli bir parçası haline getiren bir unsur da eğitim sürecinin her bir bölümünün ölçme ve değerlendirme ile yakından ilgili görevlerin yer almasıdır. Değerlendirme, ölçmeyi içeren bir kavram olduğu için, neyin ölçüleceğine ve daha sonra nasıl değerlendirileceğine peşin hükümler olmadan karar vermelidir.

Eğitimde değerlendirme, öğrencilerin kendileri için belirlenen öğrenme hedeflerine veya sonuçlarına ne ölçüde ulaşıldığını belirlemek için verilerin toplanması ve analizi anlamına gelir. Eğitim, öğretim ve öğrenimin her ortamında, süreç hedeflere göre planlanır ve sürdürülür. Ölçme ve değerlendirme sırasında gerçekleştirilen uygulamaların amacı karşılayıp karşılamadığı belirlenir ve elde edilen bilgilere göre bir sonraki adımın yönüne karar verilir. Bu süreçte bir değerlendirme gereklidir. Çünkü kaliteli bir eğitim süreci için ölçme ve değerlendirme gereklidir. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları amaçlı, sistemli ve planlı olarak yapılır. Eğitimin amaçlara göre planlanarak sistemli bir şekilde işletilmesi ölçme ve değerlendirmenin tümünü kapsamaktadır (Göçer, 2020). Öğrencilerin öğrendiğine dair kanıt toplamak için testler, sınavlar, denemeler, ödevler, projeler ve gözlemler gibi çeşitli araç ve yöntemler kullanılmaktadır. Bu noktada, alanyazın incelediğinde eğitimde değerlendirmenin önemli olması üzerine bazı unsurlara dikkat çekilmiştir. Bu unsurlar şu biçimdedir: Bunlardan ilki, yönlendirici öğretimdir. Değerlendirme sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemesine ve öğretimi onların bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlamasına yardımcı olabilir. Ayrıca öğretmenlerin müfredattaki boşlukları belirlemesine ve öğretim stratejilerini buna göre ayarlamasına yardımcı olabilir. Değerlendirmenin önemli olmasının bir diğer sebebi ise öğrenci öğrenimini ölçülmesidir. Değerlendirme süreci, öğrencinin öğrenme hedeflerine veya sonuçlarına yönelik ilerlemesini ölçmek için öğrenciye ve öğretmene bir fırsat sağlar. Bu süreç, öğrencilerin öğrendiklerini anlamalarına ve geliştirilecek alanları belirlemelerine yardımcı olabilir. Bir diğer unsur ise öğretim etkinliğinin değerlendirilmesidir. Değerlendirme sonuçları, öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin etkililiğini değerlendirmek ve öğretimin daha da etkili geliştirilmesine ilişkin kararlar almak için kullanılabilir. Bir diğer önemli unsur bireylere geribildirim sağlama kısmıdır**.** Değerlendirme aşaması, öğrencilere performansları hakkında geri bildirim sağlar ve bu da onları öğrenmeye devam etmeleri ve kendilerini geliştirmeleri için motive edebilir. Bu süreçte karar vermeye yönelik bilgilerin elde edilmesi de oldukça önemlidir. Değerlendirme sonuçlarına göre ek veya ek dersler, mezuniyet koşulları ve okullara kabul gibi öğrenciyle ilgili önemli kararlar alınabilir. Özetleyici değerlendirme de süreç için çok önemli olabilmektedir. Öğrencilerin ihtiyaç duydukları şeyi öğrenmelerini ve öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretmelerini

sağlamaya yardımcı olduğu için eğitimin önemli bir parçasıdır. Hem öğrencilere hem de öğretmenlere önemli geri bildirimler sağlar ve çeşitli düzeylerde karar vermede bireylere yardımcı olur (Şahin ve Karaman, 2013; Şata, 2016; Göçer, 2020; Hotoman, 2020; Sarı, 2020).

Ölçme ve değerlendirme, Türkçe dersi dâhil herhangi bir konuyu öğretme ve öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Ölçme ve değerlendirme hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin başarısı ve etkisi için kritik bir öneme sahiptir. Öğrencilerin gelişimini ölçmek amacıyla bu süreç önemlidir. Ölçme ve değerlendirme öğretmenlerin yıl boyunca öğrencilerinin gelişimini ölçmelerini sağlar. Bu süreç, öğretmenlerin öğrencilerinin zorlandıkları ve ekstra desteğe ihtiyaç duydukları alanları belirlemelerine yardımcı olur. Ölçme ve değerlendirme süreci bireyin güçlü ve zayıf yönleri belirlemek için kullanılır. Ölçme ve değerlendirmeyi kullanarak öğretmenler her öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini belirleyebilir. Bu bilgiler daha sonra öğretimi ve desteği her öğrencinin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlamak için kullanılabilir. Ölçme süreci öğretim yöntemlerinin iyileştirilmesi için de kullanılır. Ölçme ve değerlendirmeler, öğretmenlere öğretim yöntemleri hakkında geri bildirim sağlamak için kullanılabilir. Bu bilgiler daha sonra müfredatı, öğretim stilini ve değerlendirme yöntemlerini değiştirmek ve geliştirmek için kullanılabilir. Ölçme süreci öğrencileri motive etmek için de kullanılır. Düzenli ölçme ve değerlendirme, öğrencileri daha çok çalışmaya ve çalışmalarını daha ciddiye almaya motive edebilir. Öğrenciler ilerlemelerini görebildiklerinde, hedeflerine doğru çalışmaya devam etme olasılıkları daha yüksektir.

Ölçmede farklı değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Farklı öğrencilerin farklı öğrenme stilleri vardır ve bu nedenle, her öğrencinin bilgi ve becerilerini göstermek için eşit fırsata sahip olması için farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması önemlidir. Türkçe dersi için kullanılan değerlendirme yöntemleri çok çeşitlidir çünkü Türkçe bir beceri dersidir. Bunlar: yazılı sınavlar, sözlü sunumlar ve proje bazlı değerlendirmeler olarak çeşitlilik gösterebilir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde net değerlendirme kriterleri sağlanmalıdır. Bireyler kendilerinden ne beklendiğini anlamaları için bireylere net değerlendirme kriterlerini doğrudan iletmek önemlidir. Bu süreç, belirli bir dereceyi veya başarı düzeyini elde etmek için neyin gerekli olduğu konusunda net rehberlik sağlayan değerlendirme listelerini, kontrol listelerini veya diğer değerlendirme araçlarını içermelidir. Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrenci ilerlemesini izlemek oldukça önemli bir noktadır. Öğretmenler, ders süreci boyunca öğrenci ilerlemesini düzenli olarak izlemelidir. Bu izleme süreci; düzenli değerlendirmeler, ev ödevleri, derse katılım ve diğer yollarla yapılabilir. Öğrencinin süreçte etkin bulunması öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirecektir.

Ölçme ve değerlendirme sürecinde geri bildirim sağlanmalıdır. Geri bildirim, ölçme ve değerlendirmenin önemli bir parçasıdır. Öğretmenler, öğrencilere somut, yapıcı ve eyleme geçirilebilir geri bildirimler sağlamalıdır. Bu dönütler, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına ve gerektiğinde Türkçe öğretmenlerinin iyileştirme çalışmaları yapmalarına yardımcı olabilmektedir.

Sonuç olarak ölçme ve değerlendirme, öğrencilerin Türkçe derslerindeki ilerlemelerini ölçmek, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek, öğretim yöntemlerini geliştirmek ve öğrencileri motive etmek için önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanmalı, net değerlendirme kriterleri sağlamalı, öğrenci ilerlemesini izlemeli ve gerektiğinde yapıcı geri bildirimler sağlamalıdır.

Gelişen ve değişen eğitim anlayışında farklı ölçme ve değerlendirme süreçleri uygulanmıştır. 1980'li yıllarda değişmeye başlayan yazma anlayışı ile daha bilişsel bir süreç benimsenmiştir. Bilişsel yazma anlayışının gelişimi ile yazılı ürünün de değerlendirme biçimleri değişiklik göstermiştir. Bu noktada önceleri ürün odaklı yazma analayışı benimsenmişken zamanla süreç odaklı yazma benimsenmiş ve bu süreçte bu iki değerlendirmenin de bir arada kullanılması gerektiği anlayışına varılmıştır. Bu anlayışla beraber yazmanın değerlendirilmesi üzerine alanyazında çalışmalar yapılmıştır fakat yazma planının değerlendirilmesi üzerine alanyazında

çalışmaların az ve yetersiz olduğu gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda, yazma sürecinin ve ürünün değerlendirilmesi gibi yazı planının da değerlendirilmesi ve süreçte gerekli dönütlerin alınması gerekmektedir.

Ölçme ve değerlendirme, yazının planlanması açısından önemli adımlardan biridir çünkü bu aşama yazının belirtilen amaç ve hedeflere ulaşmasını sağlamaya yardımcı olur. Değerlendirme süreci; makalenin amacını, kapsamını, hedef kitlesini ve istenen sonuçları hakkında bilgi toplamayı içermektedir. Bu bilgi edinimi, yazıda yer alan ana fikirleri, ana argümanları ve kanıtları belirlemek için kullanılmaktadır. Değerlendirme süreci aynı zamanda yazarların bir konudaki bilgi veya anlayışlarındaki boşlukları belirlemelerine ve bu boşlukları gidermek için bir plan geliştirmelerine olanak tanır.

Değerlendirme süreci, planlama aşamasında belirlenen amaç ve hedeflerin karşılanıp karşılanmadığını belirlemek için planlamanın eleştirel bir incelemesini içerir. Bu süreç, yazının netlik, tutarlılık, düzen, doğruluk ve eksiksizlik açısından kontrol edilmesini içerir. Derecelendirme ise taslağın iyi yazılmasını, uygun biçimde araştırılmasını ve mesajını hedef kitleye etkili bir şekilde iletilmesini sağlamaya yardımcı olur.

Özet olarak yazı planında ölçme ve değerlendirme, nihai ürünün -yazının ve yazı planının- etkili, doğru ve amaçlanan hedeflerle tutarlı olmasını sağlamaya yardımcı oldukları için yazının planlanmasında önemli adımlardan biridir.

Yazmadan önce bazı ön hazırlıkların yapılması, kişinin kontrollü bir biçimde yazmasını sağlar. Mevcut alanyazında, öğrencilerin yazma performansını değerlendirmek için çeşitli puanlama teknikleri kullanılmıştır. Örneğin, Ahıskalı ve Akkaya'nın (2020) yazmayı planlama üzerine dereceli puanlama anahtarı, 1'den (en düşük) 4'e (çok iyi) kadar yapılandırılmış derecelendirme ölçeği kullanmıştır. Whitaker ve diğerleri (1994) ve Olinghouse ve Graham (2009) 1 (düşük) ile 6 (yüksek) arasında bir derecelendirme ölçeği kullanmışlardır. Önceden plan yapmayanlar 1 ve 2 puan alır. Metni özetleyen planlar 3 puan, metinde yer alması gereken bazı bilgileri

içeren planlar 4 puan almaktadır. Bilgi düzenleme araçlarının kullanılmasında 5 ve 6 puan alınmaktadır. Berninger ve diğerlerine göre (1996), planlamaya rehberlik etmek için başka bir planlama ölçeği geliştirmiştir. Bu ölçek öyküleyici metni değerlendirmek için 1 (düşük) ile 5 (yüksek) arasında yapılandırılmıştır (Aydın, 2019). Bulut ve Aydın'a göre (2022), yazının planlanmasını; yazma planı öncesi, sırası ve sonrası şeklinde yapılandırmıştır. Bu ölçek; 3 faktörlü, 20 maddelidir. Maddeler 6 boyutta değerlendirilmektedir. Bu maddeler planlamanın özelliklerine göre 0 (yok), 5 (mükemmel) olarak yapılandırılmıştır. Erbilen (2014) tarafından geliştirilen Yazılı Anlatımda Planlama Aşamasına Yönelik Çözümleyici Puanlama Anahtarı, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir ve 7 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar "Başlık, Konu, Ana ve Yardımcı Düşünceler, Anlatım Biçimleri ve Düşünceyi Geliştirme Yolları, Giriş, Gelişme, Sonuç" şeklindedir. Bu boyutlar Çok İyi (5), İyi (4), Orta (3), Yetersiz (2), Çok Yetersiz (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Geliştirilen bu ölçeklerin yazının planlanmasının değerlendirilmesi üzerine alanyazında yetersiz olduğuna inanılmaktadır. Alanyazına bakıldığında planlama ile ilgili çalışmaların olduğu ancak planın değerlendirilmesine yönelik yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir.

"Türkçe Dersi Öğretim Programı, yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme-öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğunu benimsemiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir" (MEB, 2005, s.3).

2006 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı (TÖP); dil bilgisi, okuma, yazma, dinleme, konuşma ve sözlü anlatım gibi temel Türkçe dil becerilerini öğretmeyi amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin muhakeme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye yönelik stratejiler içerir. Müfredat ilk ve

ortaöğretimde iki farklı biçimde uygulanmaktadır. İlköğretim öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmeye odaklanırken, ortaöğretim edebiyat, dil ve anlatım, sözlü ve yazılı anlatım gibi çeşitli alanlara odaklanmaktadır. "Kazanımlar; öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları kapsamaktadır. Öğrencilerin dil becerilerinde gelişme sağlamaları, bu kazanımların edinilmesine bağlıdır" (MEB, 2006, s.8). 2006 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı (TÖP), önceki programlardan farklı olarak, öğrencinin etkin katılımını güdüleyen ve öğrenme sürecini öğrenci merkezli hâle getiren bir yaklaşım izlemektedir. Bu müfredatın amacı, öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılmalarını sağlamak ve öğrencilerin kendini ifade etme becerilerini geliştirmektir. Yapılandırmacı anlayışı benimsemiş olan bu TÖP öğrencilerin akitf katılımını öncelemektedir. 2006 yılında yayınlanan TÖP'te bilgiyi yapılandırma temele alınmaktadır. Öğretmenler, sezdirme yöntemi ile öğrencilerde bilgiyi yapılandırmalıdır. 2006 yılında yayınlanan TÖP'te dil bilgisi, okuma, yazma, dinleme, konuşma ve sözlü anlatım gibi temel Türkçe dil becerileri yer almaktadır. Bu programda, yazma becerileri için ayrıntılı olarak kazanımlar ve etkinlikler verilmiştir. Yazma becerilerinin kazanım kısmında, yazmanın planlanması üzerine kazanımlar ve alt kazanımlar verilmiştir. Bu alt kazanımlarda yazının planlanmasında yapısal ve dil bilgisel boyutlar için yönlendirmeler bulunmaktadır. Programa göre yazmanın planlanmasındaki kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2006, s.31):

2. Planlı Yazma

2.1. Yazma konusu hakkında araştırma yapar.
2.2. Yazacaklarının taslağını oluşturur.
2.3. Yazısını bir ana fikir etrafında planlar.
2.4. Yazısının ana fikrini yardımcı fikirlerle destekler.
2.5. Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.
2.6. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.
2.7. Yazdığı metni görsel materyallerle destekler.
2.8. Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.

2.9. Yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlar.
2.10. Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.
2.11. Dipnot, kaynakça, özet, içindekiler vb. kısımları uygun şekilde düzenler.
2.12. Yazma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2019 yılında yayınlanan Türkçe Öğretim Programı, öğrencilere dilin ve edebi eserlerin yapısı ve kullanımı hakkında bir anlayış kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli etkinlikler planlanmaktadır. 2019 yılında yayınlanan TÖP'ün, 2006 yılında yayınlanan TÖP'ten farkı; dil bilgisi becerisinin ayrı bir beceri değil, 4 temel becerinin içerisinde yer almasıdır. Programın amacı, öğrencilerin doğru dil kullanımını öğrenirken yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeleridir. Bunun için öğrencilere yazma, drama, şiir gibi çeşitli alanlarda yaratıcılıklarını geliştirme fırsatları sunulmaktadır. Ayrıca program, öğrencilerin okuma ve edebi eserleri anlama ve yorumlama becerilerini geliştirmelerinde de önemli bir rol oynamaktadır. Bunun için öğrencilere farklı edebi eserler öğretilir ve farklı okuma stratejileri öğretilir. Yeni program ayrıca öğrencilerin dil öğrenmesi için teknolojiyi kullanmaya güdülemektedir. Bu amaçla öğrenciler, dijital materyalleri kullanma ve çevrimiçi kaynaklardan yararlanma becerileri ile de donatılmaktadır. Bu nedenle 2019 yılında yayınlanan Türkçe müfredatı, öğrencilere dil öğrenimi ve edebi eserleri anlama ve yorumlama becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılıklarını ve teknoloji kullanımlarını geliştirmelerini de sağlar. 2019 yılında yayınlanan TÖP'te okuma, konuşma, yazma ve dinleme beceri alanları yer almaktadır. 2006 yılında yayınlanan TÖP'ün yazma kazanımlarında yazmanın planlanması için bir bölüm yer almaktayken 2019 yılında yayınlanan TÖP'ün yazma becerisi kazanımları içinde yazının planlanmasına yönelik bir kazanım ve alt kazanım yer almamaktadır. Yayınlanan TÖP'ler göz önüne alındığında günümüzde yazmanın planlanması için gerekli yol göstericilerin kazanımlar içinde yer almadığı gözlemlenebilir. Bu noktada birçok Türkçe öğretmeni derslerinde yazmanın planlanması için ayrıntılı bir çalışma yapmamaktadır. Yapılan çalışmaların büyük bir çoğunluğu yazma becerisinin geliştirilmesi üzerindedir fakat yazma becerisi kadar önemli olan yazmanın planlanma süreci etkili bir şekilde işletilmemektedir. Bununla beraber yazının değerlendirilmesi

için birçok ölçme aracı kullanılıyorken yazının planlanması için alanyazında yeterli düzeyde ölçme aracı da yer almamaktadır.

2.7. Bilgiyi Düzenleme Uygulamaları

Eğitim süreçleri göz önüne alındığında uzun bir süre davranışçı eğitimin kullanıldığı gözlemlenebilir. Pavlov ve Skinner'ın çalışmaları incelendiğinde eğitimde koşullu uyarıcıların yer aldığı gözlemlenebilmektedir. Bu süreçler doğrultusunda öğrenme uyarıcı ve davranış temelinde gerçekleşmekteydi. Davranışçılığa göre gerçek, bireyler dışında var olmakta ve bu bireyler, gerçekliği duyuları aracılığıyla edinip öğrenebilmekteydi. Bu noktada bireylerin duyuları, davranışlarını ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemekteydi. Davranışçı öğretim anlayışında öğretmen, bilgiyi anlatan bir kaynak olarak ifade edilirken öğrenci bilgiyi alan ve kaynağa göre daha edilgen bir durumda olan alıcı olarak ifade edilmekteydi. Bu sebeple de davranışçı eğitim pek çok uzman tarafından eleştiri almıştır. Temel ilkeler dikkate alındığında davranışçı öğretim eleştiri almış olsa da eğitimdeki alanyazında kabul gören pek çok ilkeye de temel oluşturmuştur. Davranışçı yaklaşım açısından bakıldığında; öğretimin amacı, öğrencilerin öğretmen tarafından istenen davranış kalıplarını kazanmalarına yardımcı olmaktır. Öğretmen öğrencinin öğrenmesini kontrol etmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerden doğru sonuçlara ulaşmak için gerekli olumlu koşulları yaratmaları beklenir (Jarvis vd. 2003). Davranışçı yaklaşımda, öğrencilerin öğrenmeye gerçek katılımı garanti edilemez çünkü öğrenme, öğretmen veya başka biri tarafından düzenlenen etkinlikler aracılığıyla gerçekleşir. Bu durumda öğrenme, öğrencinin bilişsel katılımından bağımsız olarak verilen çevresel koşullara ve uyaranlara göre gerçekleşir (Duman, 2004). Özetle davranışçı eğitim anlayışında öğretmen sınıf içinde bilgi kaynağı ve etkin pozisyonda yer alıyorken öğrenci daha edilgen bir pozisyonda yer almaktadır ve öğrenci duyular aracılığıyla dış ortamda yer alan bilgileri anlamlandırmaktadır. Bu noktada öğrenme süreci için dış etkenler oldukça önemli bir yer tutmaktadır.

Davranışçılıktan bilişsel teoriye geçiş, davranışçılığın algı, hafıza, dikkat, problem çözme gibi üst düzey bilişsel süreçleri açıklamakta yetersiz kalması nedeniyle

başlamıştır. Bu dönemde araştırmacılar, anlamlı öğrenme, üretken öğrenme, hafızaya yardımcı olma ve problem çözme gibi gelişmiş zihinsel beceriler gerektiren karmaşık öğrenme stillerini incelemiştir. Bu çalışmalar öğrenme kavramına yeni boyutlar katmış ve karmaşık bilgi üretiminin anlaşılmasını kolaylaştırmıştır (Açıkgöz, 2003). Bilişsel teoriye göre öğrenme, insan beyninde ve sinir sisteminde meydana gelen içsel bir süreçtir. Bu teoriye göre, zihin bir bilgisayara benzetilmektedir. Bilişsel teori, uyaran girdileri ile öğrenci davranış çıktıları arasında meydana gelen değişikliklere odaklanır (Yaşar, 2001). Bilişselci anlayışta öğrenme içsel bir sürecin dışa yansıması olarak kabul görmektedir. Davranışçı anlayışta ise öğrenme dışsal bir süreci ifade etmektedir. Bilişsel teori, öğrencilerin öğrenmesini sağlamak için öğrenme süreçlerini düzenlemeyi amaçlar. Bilişsel kuramın öğrenmeyle ilgili ön görülerini dikkatli bir şekilde incelersek; algı, bellek, hissetme, hatırlama gibi içsel süreçler, öğrenmeyi öğrenci gelişimi ile ilişkilendirme, önceki süreçlerin önemini vurgulama gibi özelliklere sahip olduğu ortaya çıkar. Öğrenme aşamalarını dikkate alarak ve öğrencinin öğrenme hızına saygı duyarak öğrenme bilişsel anlayışta oldukça önemlidir. Bunlara ek olarak, bilişsel öğrenme teorisi, öğrenme sürecinde bilgiyi aktarır. Öğrenme çıktıları bilginin gücünü gösterir. Bilgi aynı zamanda yeni öğrenmelere de yol açabilmektedir (Gültekin vd. 2007). Davranışçı yaklaşım ve bilişselci yaklaşımın temelinde nesnelci yaklaşım söz konusudur.

Yapılandırmacı eğitim, bireylere ve bireylerin deneyim ve yansıtma yoluyla kendi bilgilerini yaratma becerilerine odaklanan pedagojik bir yaklaşımdır. Yapılandırmacılık, öğrenmenin sadece öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımı olmadığını, öğrencinin kendi bilgisinin inşasına etkin olarak katıldığı etkin bir süreç olduğunu belirtir. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin görevi bilgi edindirmek değil, öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmektir. Yapılandırmacı teori, öğrencilerin bazı temel bilgi ve becerileri edinmeleri gerektiğine inanır. Eğitimde ise insanların daha fazla düşünmeyi, anlamayı, öğrenmelerinin sorumluluğunu üstlenmeyi ve davranışlarını kontrol etmeyi öğrendiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle yapılandırmacı teoriye dayalı olarak, başkalarının bilgilerini bireylere aktarmak yerine, insanların kendi bilgilerini oluşturmaları gerektiği görüşü vardır (Saban, 2002). Evrekli ve Balım'a göre (2010), Bilginin, öğrenenin bildiklerinden ve deneyimlerinden oluşması

olarak anlaşılan yapılandırmacı anlayışın genel özellikleri göz önüne alındığında, öğretmenler süreç içinde öğrencilerin derse katılımını sağlamalı, bildiklerini ve deneyimlemelerini ortaya çıkarmalı ve onlara uygun öğrenme ortamı yaratmalıdır. Öğrencilerin derse aktif olarak katılması ve öğrenme sürecinde aktif rol oynaması gerekmektedir. Bu nedenle özellikle son yıllarda bu özelliklerin sınıf ortamına aktarımını sağlayan yöntem, teknik ve araçlar üzerine araştırmalar yapılmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin geçmiş deneyimleri ile yeni fikirlerle ilişkilendirmesine, eleştirel düşünmeyi geliştirmesine ve karmaşık sorunlara yaratıcı çözümler bulmasına yardımcı olur. Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan eğitim programı, öğrencinin merkezde olduğu, öğrenmenin kalıcılığını ve ileri bilişsel yeterliliğin gelişimini sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. Temel becerileri, düşünmeyi, anlamayı, sorgulamayı dikkate alan yapılandırmacı öğretim bilginin uygulanmasını vurgular. Başkalarının bilgilerini tekrarlamak yerine, öğrenenden kendi bilgisini oluşturması istenir (Moussiaux ve Norman, 2003). Yapılandırmacılık ayrıca, öğrencilerin sorunları çözmek ve dünyayı anlamalarını geliştirmek için birlikte çalıştıkları işbirlikli öğrenmeyi güçlü bir şekilde vurgular.

Gagnon-Collay'e göre (2001) öğrenme; anlamlı, benzersiz ve karmaşıktır. Yapılandırmacı sınıflarda öğrenciler kendi kararlarını verebilir, kendi öğrenme planlarını oluşturup uygulayabilir, kendi ilerlemelerini izleyebilir ve çalışmalarını değerlendirebilmelidir. Bu süreçte akran tartışması ve iş birliğinin bilgi yaratma sürecinin önemli bir parçası olduğuna inanılmaktadır. Kısacası eğitimde yapılandırmacı bir yaklaşım, öğrenciye ve onların deneyim ve yansıtma yoluyla kendi bilgilerini yapılandırma becerilerine odaklanır. Günümüzde bireyin bilgiyi yapılandırdığı, anlamlandırdığı ve öğrendiği kabul edilmektedir. Öğretmenin rolü, öğrencilerin bilginin yapısını ve üretimini anlamalarına yardımcı olmaktır. Bilginin doğası ve bu yapının bilinmesi bireylerin öğrenmesini kolaylaştırmaktadır. Öğrenme hakkında bilgi, insanların yeni bilgileri nasıl oluşturduklarını görmelerini sağlar (Acat, 2003). Öğretmenler, iş birliği ve eleştirel düşünme yoluyla dünyayı anlamalarına yardımcı olmak için öğrencilerle birlikte çalışan öğrenme kolaylaştırıcıları olarak da ifade edilebilmektedir. "Yapılandırmacılık" öğrencinin bilgiyi yapılandırma sürecini anlatır. Yani bireyler bilgiyi doğrudan almaz, kendi bilgilerini yeniden oluştururlar.

Mevcut bilgilerle birlikte, yeni bilgileri kendilerininmiş gibi geri alabilirler. Öğrenciler, sübjektif durumlarına uyum sağlayarak öğrenirler (Özden, 2003). Yapılandırmacılık, davranışçı ve bilişsel yaklaşımdan farklı olarak öznel bir yapıdadır. Bilginin hızla güncellendiği ve üretildiği çağımızda, bireyin ve toplumun geleceği bilgiyi edinme, kullanma ve üretme yeteneğine bağlıdır. Bu becerilerin kazanılması ve yaşam boyu sürdürülmesi, öğrenmeye değil, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir eğitimi gerektirmektedir. Türkiye özellikle son yıllarda etkili bir eğitim modeli geliştirmiştir. Bu eğitim anlayışı için büyük çabalar sarf edilmektedir. Bu anlayışla, eğitim sistemimizin düşünsel altyapısını oluşturan birleşik mantık yerine, çoklu neden ve çoklu sonuçlara dayalı bir anlayış oluşturmayı amaçlamaktadır (Çınar vd. 2006).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenci, dış uyaranların pasif bir alıcısı değil, onları özümseyen ve aktif davranış yaratıcısıdır. Öğrenci kendi öğrenmesinden sorumlu, kendisine sunulan bilgilerden uygun olanı seçip işleyen, öğrenmede aktif kişidir (Fidan, 1985). Bu nedenle yapılandırmacı kuramın tanımladığı eğitim ortamlarında bireylerin daha fazla sorumluluk alması ve öğrenmede aktif olması gerekmektedir. Yapılandırmacılık öğrencilere öğrenmeyi öğretir ve onlar için bilgiyi anlamlı kılar. Amaç, bilgiyi nasıl ve nerede kullanacağını bilen, kendi öğrenme yöntemlerini tanıyan ve etkili bir şekilde kullanan, önceki bilgileri yeni bilgiler üretmek için kullanan bir insan modeli oluşturmaktır. Bu amaca ulaşmada yapılandırmacı yaklaşım önemli bir rol oynamaktadır. Yapılandırmacılığa göre bilgi, kesin değildir. Yapılandırmacılığa göre bilgi, geçici olandır. Yapılandırmacı anlayışa göre bilgi nesnel değil, özneldir. Kişisel deneyimler sonucu yapılandırılmış ve bireylerin öğrenme sürecinden etkin olduğu bir süreçtir. Yapılandırmacılıkta bilgi, keşfedilen değildir. Yapılandırmacılıkta bilgi yorumlanan ve kişisel bir öğrenme sürecinin sonucu olarak ifade edilendir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında sonuç ya da ürün yönelimli değerlendirme önemli değildir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında önemli olan, süreç yönelimli değerlendirmedir. Bu noktada çoklu öğrenme ve öğretme yöntemleri ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır. Yapılandırmacı eğitim ortamları, bireylerin çevreleri ile daha fazla etkileşimde bulunabilmeleri ve bu sayede zengin öğrenme deneyimleri yaşayabilmeleri için düzenlenmektedir. Bu tür eğitim

ortamları sayesinde insanlar zihinlerinde organize ettikleri bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta eski bilgilerini terk edip yerine yenilerini koyma fırsatı bulmaktadırlar (Gültekin vd. 2007).

2006 yılında yayınlanan TÖP ile geçilen yapılandırmacı eğitim anlayışında kazanımlar, beceriler ve alt beceriler bu doğrultuda revize edilmiştir. 2006 yılında yayınlanan TÖP'ün giriş kısmında ise şu biçimde ifade edilmiştir (MEB, 2006, s.3):

"Öğrencilerin edindikleri birikimler üzerine yenilerini inşa etmeleri, karşılaştıkları sorunlara alternatif ve yaratıcı çözümler üretmeleri, bir grup içerisinde beraber çalışma bilinç ve cesaretine ulaşmaları, üretme ve tartışma etkinliklerine katılmaları, farklı araştırma yöntem ve tekniklerini kullanmaları, olay ve durumları kendi deneyimlerinden hareketle doğru olarak anlamaları, disiplinler arası bir bakış kazanmaları Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel amaçlarını oluşturmaktadır.".

"Öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için, öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve zihinsel özelliklerinden kaynaklanan bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bireysel farklılık ve ilgilere yönelik olarak öğretim sürecinde hedeflenen kazanımlara ulaşmak amacıyla çeşitli etkinlik ve çalışmalar yer almaktadır. Bu etkinliklerle öğrencilerin, Türkçeyle ilgili becerileri zevkli bir öğrenme ortamında kazanmaları amaçlanmaktadır.".

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır.".

"Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yaklaşım olarak, öğrenme sürecinde öğrencinin birikim ve deneyimlerinden hareketle sorunlara çözümler üretmesini, öğrenme- öğretme etkinliklerinde öğrencinin gelişim düzeyinin dikkate alınmasını, dolayısıyla değerlendirmede öğretim sürecindeki gelişimin de önemli olduğu benimsenmiştir. Bu yaklaşımın temel hedefi, öğrencinin öğretmen rehberliğinde; etkili iletişim kurması, grup çalışmalarına katılması, öğrendiklerini aşamalı bir biçimde inşa etmesidir. Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi

için, öğrencinin derse etkin olarak katılmasının sağlanması, motivasyonunun sürekli olarak desteklenmesi gerekir.”.

2006 yılında benimsenmiş olan yapılandırmacı eğitim anlayışı ile sonraki Türkçe Öğretim Programlarında da ifade edildiği üzere öğrencilerin bilgiyi yapılandırması, önceki öğrenmeleri ile yeni öğrenmeleri ilişkilendirmesi, yansıtıcı ve eleştirel düşünmeleri beklenmiştir. Öğrencilerin öğrenme süreçlerini kişiselleştirmesi ve bilginin yapılandırılmasını ve bu bilgiler ile problem çözme yetilerinin de gelişmesi beklenmiştir. Bu noktada öğretmenler süreçte bir rehber rolünde olmalı ve öğrenciler de sürece etkin bir katılım sağlamalıdır. Öğrencilerin bilgiyi edinmesi kadar bu bilgilerin kullanımı ve değerlendirilmesi de öğrenciler için önemlidir. Eğitimin temel amaçlarından biri, öğrencilerin sınıf içinde ve dışında okuduklarını ve gördüklerini anlamalarını ve anlatmalarını sağlamaktır. Sürekli olarak bilgiye maruz kalan öğrencilerden bilgiyi organize etmeleri, önem sırasına göre sınıflandırmaları ve gerektiğinde kullanmaları beklenir. Bu stratejilerin kullanılmadığı durumlarda bu hedeflere ulaşılamayacak gibi görünmektedir (Bülbül, 2014).

Bu süreçler göz önüne alındığında öğrencilerin eksik öğrenmelerini tespit etmek için ya da öğrenmelerini organize edip değerlendirmek için kullanması gerekli olan bazı bilgiyi düzenleme (organize etme) unsurları vardır. Bu görseller bireyin; neyi, ne kadar, nasıl bildiğini görsel yollar ile ifade eder. Bu noktada bilgi organize ediciler, her derste etkili öğrenme süreçleri işletmek adına önemlidir. Yapılandırmacı anlayışta en önemli olgulardan biri öznel bilgi süreçleri yaratmak ve edinmektir. Bu sebeple kullanılan birçok bilgi organize etme yöntemi ile öğrenci öznel bir öğrenme süreci yaratabilecek ve değerlendirebilecektir. Bu yöntemler bazıları şu şekilde sıralanabilir:

-Kavram Haritaları
-Zihin Haritaları
-Balık Kılçığı
-Kavram Karikatürleri
-V Diyagramı

Bu yöntemlerin tümü, bilgiyi farklı şekillerde organize etmek ve anlamak için kullanılan tekniklerdir. Bu yöntemler, farklı düşünce ve organizasyon biçimlerine uyacak şekilde uyarlanabilir ve herhangi bir öğrenme süreci için etkili olabilir. Bu uygulamalar kişinin neyi, ne kadar, ne derecede bildiğini gösterebilir. Öğrenciler, bilgiyi farklı şekillerde düzenleyerek daha iyi anlayabilir ve anlatabilir. Bilgiyi organize etmek, karmaşık bilgi ve fikirlerin daha anlaşılır ve hatırlaması kolay bir şekilde sunulmasını sağlar. Organize bilgileri iletmek ve paylaşmak bu yöntemler ile daha etkili şekilde ifade edilebilir. Bu yöntemler ile yaratıcılık ve yenilikçilik, bilgiyi organize ederek teşvik edilir. Bu yöntemler yeni fikirlerin ortaya çıkmasını, düşüncelerin, fikirlerin ve bilgilerin daha iyi bütünleşmesini sağlayabilir ve kişilerin yaratım sürecine katkı sağlar. Bilgilerin organize edilmesi ile zaman ve enerji tasarrufu sağlanır. Böylece bilgilerin iyi organize edilmesi hedeflere daha hızlı ulaşılmasını sağlar.

Yazma eylemi yalnızca sözcüklerin bir düzleme aktarılma işlemi değildir. Yazılacak düşünce yazılmadan önce organize edilmeli ve bir plan doğrultusunda işlenmelidir. Bu noktada yazma öncesinde yapılan planlamalarda bilgiyi organize etme uygulamalarının kullanılması faydalı olabilir. Planlı yazma süreci düşüncelerin bir yığın hâlinde ifade edilmesini engeller, düşüncelerin organizasyonunda da birçok organize yöntemi kullanılır. Bunlardan biri kavram haritasıdır.

Kavramlar, nesneleri ve olayları düzenli aralıklarla tanımlamak için kullanılan etiketler olarak tanımlanırken, kelimeler bu etiketleri dilsel biçimde temsil eder (Novak ve Gowin, 1984). Kavram haritası, farklı kavramlar arasındaki ilişkileri göstermek için kullanılan görsel bir araçtır. Karmaşık soyut fikirlerin organize edilmesini ve bu fikirlerin açık ve öz bir şekilde sunulmasını sağlar. Kavram haritaları, öğrencilerin öğrenme ve anlama düzeylerini ölçmek ve değerlendirmek ve anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için etkili bir ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılabilir (Wallace ve Mintzes, 1990). Kavram haritaları, hem öğrencinin aktif katılımıyla oluşturulan kavramlar arasındaki ilişkileri hem de anlamlı öğrenmeyi gösteren araçlar olması nedeniyle yapılandırmacı kuramın sonuçlarından biri olarak

dikkat çekmektedir. Novak ve Gowin'e göre (1984); bilgi, altın ya da petrol gibi bireyin araması sonucu keşfedilen bir şey değil, bir ev ya da sanat eseri gibi bireyin geliştirdiği subjektif bir tanımlamadır. Kavram haritası, bilgi edinmeye ve bu bilginin sınıflandılmasına yardımcı olan bilişsel bir araçtır. Bu araçlar, karmaşık fikirlerin öğrenilmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırmak için eğitim alanında kullanılmıştır. Kavram haritaları; kavramları, olayları, gerçekleri ve fikirleri grafiksel olarak ortaya koyan ve aralarındaki ilişkileri açıklayan görsel modellerdir. Kavram haritalarının amacı, önermeler olarak kavramlar arasında ilişkiler oluşturmaktır (Acat, 2003). Ek olarak, kavram haritalarının kullanımı bilgi boşluklarının belirlenmesini sağlar, eleştirel düşünme ve yaratıcılığı teşvik ederek yeni fikirlerin geliştirilmesini de teşvik eder. Kavram haritaları, bireyi merkeze alan ve kişinin hafızasındaki bilgilerin yapılanmasını destekleyen bir anlayış varsayar. Bir öğrenme stratejisi olarak kavram haritalarının kullanıldığı etkili dil öğretimi süreçleri, öncelikle kelime zenginleştirme öğretiminde ve ardından da diğer dört temel dil becerisinin öğretiminde uygulanabilir (Acat, 2003). Kavram haritaları; öğrenmeyi, problem çözmeyi, karar vermeyi ve iş birliğini geliştirmek için çeşitli alanlarda kullanılan çok yönlü bir araçtır. Ayrıca bir kavram haritası oluşturmak, çalışılan materyale etkin katılımı ve bireyin taahhüdünü de içerir. Özetle, kavram haritası bilgi edinmeyi, düzenlemeyi ve karmaşık fikirlerin temsilini kolaylaştıran etkili bir görsel araçtır. Bu sebeple yazma eylemi öncesinde ve planlama sürecinde kullanılması bireylerin düşüncelerini yığın hâlinden daha düzenli bir duruma getirmesini sağlar. Böylece bireyler bilgileri görsel durumda kavrayabilir ve ifade edebilir.

Bir diğer bilgiyi düzenleme uygulaması ise zihin haritasıdır. Zihin haritası, 1970'li yıllarda psikoloji çalışmaları sırasında Psikoloji yazarı olan Tony Buzan tarafından geliştirilmiştir. Tony Buzan'ın öğrenme, hatırlama ve düzenleme süreçleri üzerine çalışmalarından ortaya çıkmıştır. Zihin haritası bir ağaç gibidir. Dallar ana gövdeden dışarı akar ve tutarlı bir mesafe ile ayrılır. Harita için önemli olan anahtar kelimeler veya kavramlar dallara, resim ise ağacın ortasına yerleştirilir. (Budd, 2004). Öğrencilerin ders içeriğini kavramlaştırmasını ve anlamasını desteklemek için bir araç olarak eğitimde zihin haritalarının kullanımını oldukça yaygındır. Bir zihin haritası her zaman merkezi bir noktadan yayılır. Her kelime ve görüntünün kendisi, ortak bir

merkeze doğru veya ondan uzağa yönlendirilmiş ikincil bir çağrışım merkezidir. Zihin haritasında ortadan dallara ayrılan sonsuz bir desenler zincirinde akar. Zihin haritası iki boyutlu bir sayfaya çizilse de uzay, zaman ve rengi içeren çok boyutlu bir görüntüdür (Buzan & Buzan, 2015). Zihin haritaları, öğrencilerin bilgileri organize etmelerine ve anlamalarına yardımcı olan bir araç olarak eğitim ortamlarında etkilli olarak kullanılmaktadır.

Zihin haritaları, kavramlar ve fikirler arasındaki ilişkileri gösteren bilgilerin görsel temsilleridir. Araştırmalar, eğitimde zihin haritalarının kullanımının yaratıcı düşünmeyi, yazma becerilerini ve öğrenciler arasındaki etkileşimi geliştirmek de dahil olmak üzere öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirebileceğini göstermiştir. Ek olarak, zihin haritalarının öğrenciler arasında iletişim ve iş birliğini geliştirmede yardımcı olduğu da ortaya konulmuştur. Eğitim ortamlarında, zihin haritalarının kullanımı, öğrencilerin bilgileri anlamasına ve düzenlemesine yardımcı olan bir araç olarak kullanılmaktadır. Zihin haritalarının eğitim ortamlarında kullanımı, bilgiyi anlama ve öğrenme süreçlerinde zihin haritalarının kullanılmasının faydalarını bildiren birçok çalışma ile geniş çapta araştırılmıştır. Not alma tekniklerinden biri olan zihin haritası tekniği, öğrencilerin okuduklarını anlamaları ve anlamlandırmaları için önemli bir araçtır. Bu noktada okuduklarını kâğıt üzerinde organize eden, öğrendiklerinden ve düşündüklerinden yola çıkarak yeni bilgi ve fikirler kazanan öğrenciler, okuduklarını daha iyi anlarlar ve öğrendiklerini uzun süre hatırlarlar (Maltepe ve Gültekin, 2017). Bir zihin haritası yaparken belirli kurallara uyulması gerekir. Öncelikle, kâğıdın doğru boyutta (A4) olduğundan ve zemine paralel olduğundan emin olunmalıdır. Ardından konuyu kağıda çizmek için renkli kalemler kullanılmalıdır. Ardından, dallara konuyla ilgili çağrışımları yazıldığından ve ilgili bir resmin çizildiğinden emin olunmalıdır. Son olarak dalların merkezden dışa doğru, kalından inceye doğru çizildiğinden emin olunmalıdır (Buzan ve Buzan, 2015). Bireyler, ne hakkında yazmak istediklerini planlamalıdır ve ana konuya karar vermelidir. Ayrıca düşüncelerin düzenlemesine yardımcı olacak başlıklara da karar verilmelidir. Son olarak yazılmak istenen eserin adıyla ilgili zihinsel notlar da alınmalıdır.

Bir diğer bilgiyi düzenleme uygulaması ise balık kılçığıdır. Ishikawa veya neden-sonuç diyagramı olarak da bilinen balık kılçığı tekniği, bir sorunun temel nedenini belirlemek için kullanılan bir problem çözme aracıdır. Balık kılçığı tekniği, bir şeyin ne kadar iyi olduğunu ölçmenin bir yoludur. Bir balık kılçığını andırıyor olması nedeni ile adlandırması balık kılçığı biçiminde olmuştur. 1943'te Kaoru Ishikawa tarafından ortaya koyulmuştur ve Japonya'da birçok kalite çalışmasında da kullanılmıştır (MEB, 2005). Balık kılçığı tekniği, Japon Endüstri Standartlarında yer alan kalite araçlarından biridir. Eğitim bağlamında, öğrenme çıktılarını etkileyen faktörleri belirlemek için balık kılçığı tekniği kullanılabilir. Eğitmenlerin, öğrenmeyi etkileyebilecek öğrenci motivasyonu, eğitim yöntemleri ve çevresel faktörler gibi çeşitli faktörler arasındaki karşılıklı ilişkileri görselleştirmesine yardımcı olur (Du vd. 2022). Eğitmenler, bu faktörleri belirleyerek öğrenme çıktılarını iyileştirmek için hedefe yönelik müdahaleler geliştirebilir. Balık kılçığı tekniği, eğitmenler için potansiyel sorunlu alanların etkisini sınırlandırmalarını ve eğitim girişimlerinden öğrenme sonuçlarını optimize etmelerini sağlayan önemli bir araçtır. Eğitmenler için, öğrenmelerini etkileyen faktörleri belirleme ve olası sorunları önceliklendirme konusunda önemlidir.

Eğitmenler balık kılçığı tekniğini kullanarak işbirlikçi bir öğrenme ortamını teşvik edebilir ve öğrenciler arasında problem çözme becerilerini teşvik edebilir. Genel olarak, balık kılçığı tekniği, eğitmenlerin öğrencilerin yeni bilgi ve beceriler edinme ve bunları elde tutma becerilerini etkileyen sorunların altında yatan nedenleri belirlemesi için etkili bir yaklaşımdır. Yazma süreçlerinden bilgilendirici metin tasarlarken bazı nedenlerin belirlenmesi önemli bir işlemdir. Bu noktada bilgilendirici bir metin tasarlama sürecinde her bireyin yazacağı konu ve başlık üzerine düşünmesi, araştırması ve sorun tespiti yapması gerekmektedir. Yazma öncesini kapsayan bu planlama sürecinde balık kılçığı tekniği, yazılacak konu üzerine problem ve alt problem tespiti yapmak için oldukça önemlidir. Problem durumu balığın kafasına, problemin nedenleri ve alt nedenleri de kılçıklara yazılır. Böylece düşünme süreci daha yalın ve öz bir biçimde işletilmiş olur. Balık kılçığı tekniği; sözel uyaranların, görsel bir imgesi olarak da kabul edilebilir.

Bir diğer yöntem ise kavram karikatürleridir. Kavramlar, anlamlı bir şekilde düşünmeye ve iletişim kurmaya yardımcı olan şeylerdir. Kavramlar, çevrenin ve olayların doğru anlaşılmasına yardımcı olabilir. Kavramı doğru kullanabilmek için kavramın ne olduğunu ve nasıl öğrenildiğini bilmek gerekir (Mulhan, 2007). 1990'da Naylor ve McMurdo tarafından keşfedilen kavram karikatürleri, üç veya daha fazla karakterin tartışmasını temsil eden bir resim türüdür. Her karakter farklı bir görüşü temsil eder ve tartışmadaki fikirlerden biri doğru kabul edilir (Kabapınar, 2007). Kavram karikatürleri son yıllarda kullanımı artan bir öğretim aracıdır. Bu öğretim tekniğinde gerçek hayat senaryoları ya da varsayımsal senaryoları sunmak, sınıfta tartışmayı teşvik etmek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yardımcı olmak için çizimler ve düşünce balonları kullanılır. Kavram karikatürleri yalnızca görsel olarak çekici olmakla kalmaz, aynı zamanda zor konuları öğrenmek ve öğretmek için eğlenceli ve ilgi çekici bir yol sunar. Probleme dayalı öğrenme stratejisi ile öğrencilerin fen bilimlerine yönelik motivasyonlarını artırmada etkili oldukları kanıtlanmıştır. Fen bilgisindeki etkisi diğer derslerde de etkili olmuştur ve süreçte bireylerin yanlış öğrenmelerinin de düzenlenmesinde etkili olarak kullanılmaktadır. Heitzmann ve Ellmann'a göre (1982) karikatürler, öğrencilere yüksek bilişsel beceriler geliştirme fırsatı sunduğu için eğitim materyali tasarlamada önemlidir. Ayrıca eğitici videolar, basılı kaynaklara göre kavramların daha iyi anlaşılmasını ve hafızadan geri çağrılmasını sağlayabilir. Kavram karikatürleri, eldeki problemle ilgili önemli kavramları anlamaya yardımcı olur. Kavram karikatürleri, fikirleri görsel bir biçimde görmeye yardımcı olur, bu da dikkatin toplanmasına ve bilgilerin kalıcı olarak işlenmesine yardımcı olur (Baysarı, 2007). Birçok çalışma, kavram karikatürlerinin fen ve matematik eğitimindeki etkinliğini ortaya koymuştur. Alanyazında birçok yazarın, kavram karikatürleri için birçok alternatif görüşler sunduğunu ve öğrencilere daha derin bir düzeyde akıl yürütme ve anlama konusunda yardımcı olduğunu vurgulamıştır.

Kavram karikatürleri, karmaşık fikirleri etkili bir şekilde öğretmek için planlı bir şekilde kullanılabilir ve bunu destekleyen kavram haritaları, kavram bulmacaları, anlam analiz tabloları, V diyagramı, kavram değiştirme modeli ve kavram karikatürleri gibi çeşitli yöntemler mevcuttur. Tüm bu yöntemler arasında kavram karikatürleri,

matematik ve fen bilimleri, Türkçe, sosyal bilimler gibi karmaşık dersleri öğretmenin en etkili yollarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Her kavram karikatürü, öğrencilerin kendi deneyimlerine benzer günlük yaşamda olan şeylere odaklanır (Naylor ve Keogh, 1999). Keogh ve Naylor'a göre (2000), kavram karikatürlerinin öğrencilerin fikirlerini değiştirmelerine, arkadaşlarının düşüncelerini öğrenmelerine ve bu düşünceleri tartışmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Kavramsal karikatürler ve konuşma balonları görsel tartışmalar gibidir. Birinin bütün bakış açısıyla ne düşündüğünü gösteren çizimlerdir. Kavram karikatürleri, eğitimcilerin öğrencilerin kavramları nasıl anladıklarını anlamalarına yardımcı olmak için kullanılır. Öğrencilerin kavramları anlamalarını değerlendirmek için kullanılmazlar (Keogh ve Naylor, 1999). Kavram karikatürleri, öğrencilerin düşüncelerini tartışmalarına yardımcı oldukları için özel bir etkiye sahiptirler. Ayrıca öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarırlar ve bu tartışma için etkili bir ortam oluşturmaya yardımcı olabilirler (Dabell, 2006). Fen dersinde ağırlıklı kullanılan kavram karikatürleri, bilgilendirici metin yapılandırmadan önce öğrencilerin kavramı doğru anlamlandırıp ifade etmesi için oldukça önemli olabilir. Bu sebeple planlama öncesinde bireylerin kavram karikatürleri aracılığıyla kavram yanılsamalarını belirlemesi gerekmektedir.

Bir diğer bilgi örgütleyici ise V diyagramıdır. Son yıllarda eğitim bilimciler, öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek için çeşitli pedagojik yaklaşımlar üzerinde yoğunlaşmaktadır. Dikkat çeken bilgi örgütleyicilerden biri de V diyagramıdır. Gowin, 1970'lerde öğrencilerin laboratuvarda bilgilerini daha iyi anlamalarına ve yapılandırmalarına yardımcı olmak için "V-diyagramı" adı verilen bir diyagram geliştirdi (Novak & Gowin, 1984). Gowin'in eğitim teorisinden türetilen V diyagramları, eğitimcilerin eğitim olaylarında anlam bulmasına ve anlamlı öğrenmeyi teşvik etmesine yardımcı olmak için tasarlanmış bir araçtır. Bir V diyagramı "V" harfi şeklindedir ve öğrencilerin neden-sonuç ilişkilerini sistematik bir şekilde anlamalarına yardımcı olur. V diyagramları, öğrencilerin bilgilerini organize etmelerine ve daha etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca kendi öğrenmelerini kontrol etmelerine yardımcı olan sınıfları için ana hatlar oluşturabilirler (Roth ve Browen 1993). Fen eğitimi bağlamında, V-diyagramları teori ve deney arasındaki ilişkiyi göstermek için özellikle yararlıdır. Öğrencilerin teorilerin gözlem ve deneylere dayalı

olarak nasıl inşa edildiğini görselleştirmelerine yardımcı olurlar. Diyagramın sol tarafı teorik ve kavramsal öğeleri, sağ tarafı ise metodolojik öğeleri temsil eder. Teorik ve kavramsal öğeler, bilimsel araştırmaya rehberlik eden fikirleri, kavramları, hipotezleri ve varsayımları içerir. Metodolojik unsurlar ise bilimsel araştırmalarda kullanılan prosedürleri, yöntemleri ve veri toplama tekniklerini içerir.

V-diyagramları, bilimsel sorgulama süreci boyunca kullanılabilir. Öğrencilerin anlamalarındaki boşlukları belirlemelerine yardımcı olabilir ve tam olarak kavramadıkları kavramları daha fazla keşfetmeleri için deneyler yapma konusunda onlara rehberlik edebilirler. Ayrıca, V-diyagramları, bilimsel araştırmaları başlatmak, yürütmek ve sonuçlandırmak, belge veya makaleleri değerlendirmek için de kullanılabilir. V diyagramları, bilimsel kavramları organize etmeye ve öğrencilerin anlaması kolay bir şekilde mantıksal bir şekilde yapılandırmaya yardımcı olur. Fen eğitimine ek olarak, çeşitli çalışma alanlarında V diyagramları kullanılabilir. Alvarez'e göre (2000), öğrencilerin V diyagramı kullanarak ihtiyaç duydukları bilgileri bulabildiklerini ve onlar hakkında diğer insanlarla konuştuklarında konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye çalıştıkları kavramları anlayabildiklerini ifade etmiştir. Ağırlıklı olarak fen eğitiminde kullanılan bu uygulama; Türkçe, sosyal bilimler, matematik gibi disiplinlerde de kullanılabilir.

V diyagramı, özellikle Türkçe dersinde yapılandırılacak bilgilendirici metni yazmak için ve bu metnin planlanması öncesinde etkili bir kullanıma sahip olabilmektedir. Çünkü bireyler yapılandıracakları bilgilendirici metinler için bir ön araştırma yapmalıdır ve bu bilgiler arasında neden-sonuç ilişkisi kurabilmelidir. V diyagramı, yazarların fikirlerini planlamalarına ve organize etmelerine ve iyi yazılmış bir çalışma oluşturmak için gerekli tüm adımları dikkate almalarına yardımcı olarak yazma becerilerini geliştirmek için yararlı bir araç olabilir. Bu uygulama, yazarların ne söylemek istediklerini net bir şekilde anlamalarına ve çalışmaları hakkında eleştirel düşünmelerine yardımcı olabilir. Ek olarak V diyagramı, yazarların yazma sürecinde ilerlerken farklı bakış açılarını ve kanıtları dikkate almalarına da yardımcı olabilir. V diyagramı, bireylerin yazma becerilerini daha yapılandırılmış ve düzenli bir şekilde geliştirmelerine yardımcı olan bir yazma aracı olarak da kullanılabilir.

Özetle, bilgiyi organize etmek eğitimde oldukça önemlidir çünkü eğitimcilerin öğrenme deneyimlerini yapılandırmasına yardımcı olur, böylece öğrenciler yeni bilgilere daha kolay erişebilir, anlayabilir ve uygulayabilir. Eğitimciler, eğitim süreçlerinde organize bir yaklaşım kullanarak sistemdeki sorunları belirleyip anlayabilir ve bunları ele almak için gerekli çözümler geliştirebilir. Ek olarak, eğitim süreçlerinde organize bir yaklaşım kullanmak, öğretmen ve öğrenci arasında bilgi aktarımına yardımcı olur ve etkili iletişim araçlarını, süreçleri, rutinleri, ağları ve etkileşimli bellek sistemlerini kullanarak bilginin bellekte kalıcı olarak yer etmesine neden olur. Bu süreçler göz önüne alındığında yazma sürecinde ve planlama sürecinde bilginin organize edilmesi bireylere fayda sağlayabilir. Bireyin bilgileri üzerine düşünmesi, bu bilgileri değerlendirmesi, bu bilgileri mantık sırasına göre sıralaması ve kategorize etmesi, yanlış öğrenmeleri belirlemesi ve bilgileri arasında nedensellik ilişkisi kurması bireyin mevcut bilgisinin bir yığın olmasını engeller ve bireyin bu bilgileri düzenli bir şekilde planlayıp ifade edebilmesini sağlayabilir.

2.8. Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Eğitim

Kacar ve Doğan'a göre (2007, s.x), "Bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı değişmeler, çağımıza "Elektronik Çağı", "Uzay Çağı" ve en son olarak da "Bilgi Çağı", "Bilgisayar Çağı" isimlerini vermiştir.". 21. yüzyılda "bilgi toplumları" olarak adlandırılan toplumlar bulunmaktadır. Bu toplumlar bilginin yapılandırılması ve geliştirilmesi için teknolojiyi araç olarak kullanmaktadır. Bilgisayarlar ve teknoloji, hayatları ve çevreyi her zamankinden daha hızlı değiştirmektedir. 1900'lerin sonunda teknoloji çok hızlı gelişti ve bugün eğitim dahil birçok farklı alanda teknoloji ve bilgisayar kullanılmaktadır. Bilgisayarlar ve teknoloji çağdaş dünyayı çok hızlı değiştirmektedir. Bilgisayarlar bilginin işlenmesine, saklanmasına ve geliştirilmesine yardım etmek için kullanılan araçlar bütünüdür. İnsanlar uzun süredir teknolojiyi kullanmanın yolları üzerinde çalışmıştır ve artık her toplumun ve her bireyin bu beceriyi öğrenmesi önemlidir çünkü çağdaş dünya artık

bilgiye daha fazla odaklanmaktadır. Bu nedenle ülkeler, bilgiyi paylaşmak ve kullanmak için teknolojiyi kullanmaya daha fazla odaklanmak için eğitimin birçok aşamasında öğrencileri ve öğretmenleri bilgisayar kullanmaya yönlendirmektedir. Bu durum da gelecekte daha fazla bilgi toplumuna sahip olunacağı anlamına gelmektedir.

Bilgisayar destekli eğitim, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için bilgisayarları eğitim süreçlerinde etkin olarak kullanmasıdır. Eğitim süreçlerinde bilgisayar destekli eğitim önemlidir, çünkü bilgisayarlar her öğrenci için öğrenmeyi kolaylaştırabilir ve öğretmenlerin daha iyi öğretmesine yardımcı olabilir. Bilgisayarlar okullarda çocukların öğrenmesine yardımcı olmak için çok kullanılır. Öğrenciler, bilgisayardaki şeyleri görebilir ve duyabilir ve hatta evde veya kütüphanede bu araçları kullanabilirler. Bu kavrama bilgisayar destekli eğitim denir (Engin, vd., 2010). Bilgisayar destekli eğitim ile öğrenciler kendi hızlarında öğrenebilir ve öğretmenler ihtiyacı olan öğrencilere yardım etmeye odaklanabilir. Ayrıca, bilgisayarların eğitimde etkin olarak kullanılması öğrencilerin istedikleri yerden ve istedikleri zamanda içerikleri öğrenebilecekleri anlamına gelir. Bilgisayarlar okullarda öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak için kullanılır. Bilgisayar destekli eğittim ile öğrenciler gerçek hayatta görülmesi çok pahâlı veya zor olan şeyleri görebilirler ve öğrenebilirler. Bilgisayarları kullanmak ayrıca öğrenmeyi öğrenciler için daha eğlenceli ve ilgi çekici hâle getirir (Engin, vd., 2010). Bilgisayar temelli eğitim, öğrencilerin zor şeyleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir ve öğretmenlerin ders planları ve not verme konusunda zamandan tasarruf etmelerine yardımcı olabilir.

Bilgisayarları eğitimde kullanmak önemlidir çünkü öğrencilerin her şeyi daha ilginç ve etkileşimli hâle getirerek daha iyi öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca öğrencilerin, araştırma yapmalarına ve kendi başlarına eleştirel düşünmelerine de yardımcı olabilir. Öğrencilerin; okulda bilgisayar kullanmaları, teknoloji kullanan işlere hazırlanmalarına da yardımcı olabilir. Bilgisayarlar aynı zamanda öğretmenlerin öğrencilerin sınıfta ne durumda olduklarını anlamalarına ve daha iyi öğretim planları yapmalarına da yardımcı olabilir. Öğretmenlerin okullarda teknolojinin ve bilgisayarın iyi kullanılmasını sağlamak ve öğrencilerin en iyi şekilde öğrenmelerine yardımcı

olmak gibi oldukça önemli bir işi de vardır. Öğretmenlerin, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine yardımcı olmak için teknolojiyi nasıl kullanacaklarını bilmeleri gerekir. Bilgisayarlar, öğrencilerin öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardımcı olur. Öğrenciler, etkinlikler yapmak ve yapılandırıcı bir anlayışta öğrenmek için bilgisayarı kullanabilirler. Bilgisayar destekli eğitimde öğrencilerin daha hızlı öğrenmelerine ve hemen geri bildirim almalarına yardımcı olacak özel öğretim yöntemleri de vardır. Son araştırmalar, bilgiyi yapılandırmak için bilgisayar kullanmanın okullara ve öğrencilere çok yardımcı olabileceğini ve bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin okulda daha başarılı olmalarına yardımcı olabileceğini göstermiştir. Bu araştırmalar incelendiğinde:

Arslan'a göre (2006), okulda bilgisayar kullanmak, öğrenmeyi daha ilginç ve eğlenceli hâle getirmeye yardımcı olur, böylece öğrenciler dikkatlerini toplayabilir ve daha iyi öğrenebilirler. Renshaw ve Taylor' a göre (2000), Çocuklar bilgisayarları öğrenmek için kullandıklarında, okulda daha başarılı olurlar ve aynı zamanda ezberlemek yerine bir şeyleri düşünme ve anlama konusunda daha iyi hâle gelirler. Uşun'a göre (2000), bilgisayarlar eğitimde iki şey için kullanılabilir: Bir araç olarak ve bir amaç olarak kullanılabilir. Amaç olarak bilgisayar eğitimi, programlama da dahil olmak üzere bilgisayarları ve bunların nasıl kullanılacağını öğretir. Bir araç olarak bilgisayar, öğretim ve idari görevler için kullanılabilir. Atıcı ve Gürol'a göre (2020), bilgisayarları birlikte çalışmak için kullanmanın öğrencilerin gruplar hâlinde daha iyi çalışmasına ve kendi başlarına öğrenmelerine yardımcı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ne durumda olduğunu görmesini kolaylaştırır ve öğrencilerin kendi öğrenimlerinden sorumlu olmalarına yardımcı olur. Bu öğrenme yöntemi, dâhil olan herkes için yararlı ve destekleyicidir. Uzmanlar, pandemi sırasında bilgisayar başında öğrenirken çevrimiçi olarak birlikte çalışmamıza yardımcı olacak daha fazla şeye ihtiyacımız olduğunu tespit etmiştir. Scratch gibi programlar bunu yapmamıza yardımcı olabilmektedir (Şahbaz ve Arseven, 2022). Bu süre zarfında öğretmenler, öğrencilerin birlikte çalışmasına yardımcı oldukları ve kullanımı kolay oldukları için Web 2.0 araçlarını kullanmayı tercih etmiştir (Yalçın, 2021). Çocuklar birlikte öğrenmek için farklı bilgisayar araçlarını kullanabilir. Bu araçlar, web siteleri gibi yapıları, dersleri

yönetmeye yardımcı olan Web 2.0. sistemleri ve Wiki adı verilen sayfaları, grupların birlikte çalışabileceği yerleri içerir. Ayrıca 3B dünyalar ve sanal gerçeklik gibi daha yeni bilgisayar araçlarıyla çalışabilen özel yardımcılar da vardır. Bu araçların daha iyi bir öğrenme deneyimine yardımcı olması istenmektedir, bu nedenle bu araçların nasıl kullanılacağını planlamak önemlidir (Long vd., 2013). Sonuç olarak alanyazındaki bilgisayar temelli eğitim süreçleri ile ilgili çalışmalar incelendiğinde: Öğrenci, öğretmen, veli koordinasyonuna katkı sağladığı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olması ile sürece etkin katıldığı ve birden çok duyu organının ders içerisinde uyarılması ile beraber bilginin kalıcılığının artırıldığı gözlemlenmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme durumları üzerinde daha kolay ve etkili gözlem yaptığı ve anlık dönütler ile öğretmenin süreçte öğrenciye rehber olduğu gözlemlenebilmektedir. Bu noktada öğrencilerin işbirlikli çalışması desteklenebilir ve bireylerin yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme ve analitik düşünme becerilerinin geliştiği de gözlemlenebilmiştir.

Pandemi süreci ile kullanımı artan ve gelişen Web 2.0 odaklı eğitim, öğrencilerin ve öğretmenlerin zamandan ve mekândan bağımsız olarak dersler işlemesini sağlamaktadır. 2006 yılında benimsenen yeni eğitim yaklaşımı ile bireylerde bilginin yapılandırılmasına önem verilmiştir. Tüm dersler için benimsenen bu anlayış, 2006 yılında hazırlanan TÖP'te de yer almaktadır. Bu anlayış ile öğrenme süreçlerinde bireylerin daha etkin olması ve öğrenme üzerine düşünmesi beklenmektedir. Bu anlayışta öğretmen bilginin tek kaynağı konumundan çıkmıştır ve eğitim süreçlerinde birçok kaynaktan bir tanesi hâline gelmiştir. Bu noktada öğretmenler rehber niteliğinde bir yol gösterici olmuştur. Öğretmenler, öğrencilere bilgiyi sezdirmeli ve öğrenciler de kişisel deneyimleri doğrultusunda bilgiyi zihinlerinde yapılandırmalıdır. 2019 yılında hazırlanan TÖP incelendiğinde "yetkinliklerimiz" bölümünün şu biçimde olduğu görülmektedir:

"Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ)

belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:" (MEB, 2019, s.4-5).

1. Ana Dilde İletişim
2. Yabancı Dillerde İletişim
3. Matematik ve Bilim Teknoloji Yetkinliği
4. Dijital Yetkinlik
5. Öğrenmeyi Öğrenme
6. Sosyal ve Vatandaşlık Yetkinlikleri
7. İnisiyatif Alma ve Girişimcilik
8. Kültürel Farkındalık ve İfade

Bu yetkinlikler bireylerin ulusal ve uluslararası yetkin bireyler olması için oldukça önemlidir. Bu noktada konu ile ilgisi olan "Dijital Yetkinlik" 2019 yılında hazırlanan TÖP'te şu biçimde ifade edilmiştir:

"İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir." (MEB, 2019, s.5).

Türkçe dersi dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden oluşan, değerler eğitimini barındıran, yetkinlikleri geliştirmeyi amaçlayan ve kavram öğretimini destekleyen bir ana dili dersidir. Bu noktada bireylerde etkili dil becerilerinin gelişimi bütünleşik olarak gerçekleşmelidir. Bu aşamada araç olarak Web 2.0 uygulamaları ve bilgisayar destekli eğitimin kullanılması oldukça önemli olmaktadır. Bu düzeyde bütünleşik beceri gerektiren derslerde Web 2.0 uygulamaları öğrenme süreçlerini eğlenceli, basit ve daha somut hâle getirebilir. Her becerinin gelişimi birbirine bağlı olarak bütünleşik olarak geliştirilmelidir. Bu noktada bireylerin yazma başarısı, yazma öz yeterliliği ve yazma motivasyonu diğer becerilerinin gelişimine de bağlıdır.

Yazma becerisinin geliştirilmesi için bilgisayar kullanmak son zamanlarda oldukça kullanışlı hâle gelmiştir çünkü hem öğrenciler hem de öğretmenler için bilgisayar üzerinden yapılan yazma çalışmaları ve yazının planlama çalışmalarının bireylere birçok avantajı olmuştur. Bilgisayar üzerinden yapılan çalışmalarda öğrenciler yazdıklarıyla ilgili hemen geri bildirim alabilirler, bu da öğrencilerin ne üzerinde çalışmaları gerektiğini görmelerine yardımcı olabilir. Ayrıca, öğrenciler yazma becerisinin gelişiminde sorun yaşadıklarında onlara yardımcı olabilecek sözlükler ve programlar gibi çevrimiçi araçlara da erişebilirler. Öğretmenler için eğitim süreçlerinde bilgisayar kullanmak, öğrencilerinin ne yaptığını takip etmeyi ve nerede yardıma ihtiyaç duyduklarını görmeyi de kolaylaştırır. Web 2.0 araçları, aynı zamanda yeni fikirler yaratmak ve bu fikirleri düzenleyip somutlaştırmak için de kullanılabilecek verimli araçlardır. Bireylerin yazma becerisini etkili bir şekilde işletebilmesi için bazı ön öğrenmelere sahip olmalıdır. Ayrıca yazma süreçlerinin etkili işletilmesi için bireylerin bilişsel, duyuşsal, devinişsel olarak sürece hazır olması da gerekmektedir. Ayrıca bireylerin bu karmaşık süreci, parçalara bölerek ve planlı bir şekilde yönetmesi gerekmektedir çünkü bireyler düşüncelerini bir yığın hâlinde değil, bir düzen içerisinde ifade edebilmelidir. Böylece bireyler duygu ve düşüncelerini yazı kanalı ile doğru bir şekilde ifade edebilir.

Önceki bölümlerde bahsedilen yazının planlanması ve bu planlama süreçlerinde kullanılan bilgiyi organize etme yöntemleri yazının tasarlanmasında ve düzenlenmesinde bir diğer önemli unsurlardan biridir. Günlük hayatta basit davranışların bile planlandığı bir çağda yazma eylemi gibi karmaşık bir sürecin de planlanması gerekmektedir. Bu noktada bireylerin düşüncelerini organize etmeleri için yazma öncesinde planlama çalışmaları yapmaları gerekebilir. Bu planlama süreçlerinde yazının konusu ve metin türü dahilinde bireyler düşüncelerini anlamak, sınıflandırmak ve düzenlemek için ön organize edicileri kullanabilir. Bu ön organize edicilerin kullanımı bireylerin yansıtıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirecektir. Bireylerin neyi, ne kadar, ne ölçüde bildiğini ve bunu ne şekilde anlatmak istediğini anlayabilmeleri için planlara ve ön organize edicilere ihtiyaç olabilir. Böylece bireyler en soyut konuları dâhi somutlaştırıp ifade edebileceklerdir.

Bu planlamaların ve bilgi organize edicilerin Web 2.0 ortamında yapılandırılması bireylere ekonomiklik ilkesi dâhilinde katkı sağlayabilir. Yapılan planlamalar daha hızlı olabilir ve maddi açıdan da daha ekonomik olabilir. Yapılan hazır planlamalar kişilere yeni fikirler verebilir ve yeni esinler ile üretim süreci geliştirilebilir. Yapılan hatalar ya da yapılmak istenen değişikler kolay işlemler ile yapılabilir. Bu da süreçte bireyin kontrolünü artırabilir ve bireyin yazma başarısını, motivasyonunu ve planlama becerilerini geliştirebilir.

Sonuç olarak ilgili alanyazında yazmanın planlanması üzerine pek çok çalışma vardır. Bu çalışmalardan hareketle yazmanın planlanması üzerine ve bilgi organize edicilerin yazma öncesinde kullanılması üzerine birçok çalışma olduğu söylenebilir. Diğer araştırmalara göre bilgisayar temelli ve Web 2.0 temelli derslerin öğrencilerin öğrenme düzeylerine de olumlu katkı sağlandığı gözlemlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Çalışma, nicel araştırmaya bağlı olarak ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma İzmir ili, Buca ilçesi, Buca Ortaokulunda 5. sınıf düzeyindeki öğrenciler ile kolay ulaşılabilir örneklem yöntemine göre belirlenen ve ön test puanları arasında fark çıkmayan iki sınıf üzerinde yapılmıştır. 1. tabloda araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik özellikleri sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

			cinsiyet		
			kız	erkek	Toplam

Grup	Deney	N	12	9	21
		%	57.143	42.86	100
	Kontrol	N	10	11	21
		%	47.62	52.38	100
Toplam		N	22	20	42
		%	52.38	47.62	100

1. Tabloda görüldüğü gibi deney (12 kız, 9 erkek) ve kontrol (10 kız, 11 erkek) grubunun her birinde 21 öğrenci bulunmaktadır. Ön testte eksik veri girişi yapan toplam 5 öğrenci çalışma grubundan çıkarılmıştır. Son test sürecinde yine eksik veri girişi yapan 2 öğrenci de çalışmaya dâhil edilmemiştir.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak "Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)", "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" ile "Yazma Motivasyon Ölçeği" kullanılmış olup bu ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda ele alınmıştır.

***Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)**

Bu çalışma, Bulut ve Aydın (2022) tarafından geliştirilen Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı) olarak yayınlanmıştır. Bu çalışmanın amacı bilgilendirici metin oluşturma sürecinde planlamaya yönelik analitik rubrik geliştirmektir. Bilgilendirici metin oluşturma sürecinde planlamaya yönelik analitik rubrik geliştirme çalışması "Yazmayı planlama öncesi, yazmayı planlama sırası ve yazmayı planlama sonrası" olmak üzere 3 faktörlü, 20 maddelidir. Maddeler 6 boyutta değerlendirilmektedir. Çalışmanın kapsam geçerliğini ölçmek için 24 Türkçe öğretmeni ve Türkçe eğitimi üzerine çalışma yapan 8 alan eğitimcisi akademisyenden veri toplanmıştır. Ölçme aracının güvenirliğini belirlemede 20 maddenin her biri için Miles ve

Huberman'ın (1994) güvenirlik formülü (Güvenirlik = görüş birliği /görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılmıştır. (EK. 2.6).

*Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu

Millî Eğitim Bakanlığının yayınlamış olduğu 2006 yılında hazırlanmış olan Türkçe Öğretim Programının sonunda yer alan bu değerlendirme formu, öğrencilerin yazdıkları ürünün değerlendirilmesi üzerine tasarlanmıştır. Değerlendirme formu; biçim, dil ve anlatım, yazım ve noktalama unsurları temelinde 17 ifade biçiminin değerlendirilmesi sonucu oluşturulmuştur. Verilen puanlar sonucu en yüksek puan 100, en düşük 0 puan olarak belirlenmiştir (EK.2.4). Maddelerin kapsam geçerliği açısından uygunluğuna yönelik 5 uzman görüşüne başvurulmuştur ve %100 görüş birliğine varılmıştır.

*** Yazma Motivasyon Ölçeği**

Deniz ve Demir (2020) tarafından geliştirilen nicel türde tarama modeliyle gerçekleştirilen bu araştırma açımlayıcı faktör, test-tekrar test işlemi, doğrulayıcı faktör analizlerinin her biri basit seçkisiz ve küme örneklemeyle belirlenen farklı örneklemler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin Cronbach's Alpha, Spearman Brown ve Guttman Split Half güvenirlik değerleri .85'in üzerinde olması nedeniyle ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir. Test-tekrar test işlemiyle elde edilen iç tutarlılık katsayısının .85 bulunması ölçeğin tutarlılığının iyi düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda %42.52 toplam varyans değeriyle 13 maddelik tek faktörlü ölçek yapısı, doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır (x^2=83.05, sd=61, RMSEA=.038, NFI=.97, NNFI=.99, CFI=.99, GFI=.95, AGFI=.93, SRMR=.039). Ölçeğin yapı güvenirliğinin .89 değerinde hesaplanması, ölçek yapısının yeterli düzeyde güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Araştırma sonucunda 13 maddeden oluşan, tek boyutlu, geçerli ve güvenilir bir ölçme aracıdır (EK.2.5).

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde başlayan ve bahar döneminde biten, bir deney ve bir kontrol grubu olmak üzere toplam iki grupla, haftada 4 ders saati ve 6 hafta süreyle yapılmıştır. Dersler deney grubunda Web 2.0 araçları ile yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri etkinlikleriyle, kontrol grubunda ise güncel TÖP kapsamındaki yazma etkinlikleriyle yürütülmüştür. Araştırmada öğretilmesi planlanan Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılan yazma öncesi planlama stratejileri, öğrencilerin yaş grubuna ve

hazırbulunuşluğuna göre hazırlanmış ve bu hazırlığa uygun kullanılacak çeşitli ders materyalleri oluşturulmuştur. Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılan yazma öncesi planlama stratejilerinin kullanıldığı ders planları, her bir Web 2.0 aracı ve o araçların etkili kullanılmasının öğrenilmesi ve öğrenciler tarafından uygulanabilmesi için aşamalı olarak yapılandırılmıştır.

3.4.1. Uygulama Öncesi:

Uygulamaya başlanmadan önce uygulama sürecinin etkili ve kontrollü ilerlemesi açısından bazı ön hazırlıklar yapılmıştır. Bunlar şu biçimde sıralanmaktadır:

- Ölçeklerin belirlenmesi ve ilgili ölçeklerin kullanımı için izinlerin alınması,
- Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olan devlet ortaokulunda uygulama yapmak amacı ile Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden ve Millî Eğitim Bakanlığından gerekli etik izinlerin alınması,
- Dereceli puanlama anahtarının hazırlanması ve geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının yapılması ve dereceli puanlama anahtarının yayın hâline getirilmesi,
- Uygulama ünitesine karar verilmesi ve ilgili ünitenin okuma metinlerinin taranması ve yazma uygulamalarına uygunluğunun değerlendirilmesi,
- Ünite ve metinlere karar verildikten sonra uygulama sürecinin etkili işletilmesi için ders planlarının hedeflenen süreye uygun olarak yapılandırılması,
- Uygulama sürecinde kullanılacak olan bilgiyi düzenleme uygulamalarına ve buna bağlı Web 2.0 uygulamalarına karar verme,
- Uygulama sırasında konun daha somut hâle gelmesi için yapılandırılan etkinlik ve çalışma kağıtlarının yapılandırılması.

3.4.2. Uygulama Sırası:

Deneysel uygulama, Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılan yazma öncesi planlama uygulamalarıyla ve yazma etkinlikleriyle, haftada 4 ders saati ve 6 hafta boyunca yürütülmüştür. Hazırlanan ders planı çizelgesi eklerde sunulmuştur (EK:3). Deneysel uygulama sırasında yapılan etkinliklere ilişkin ayrıntılı bilgiler şu biçimdedir:

1.Hafta: İlk olarak öğretim süreci başlamadan öğrencilerden kendilerine verilen konuyla ilgili (Çevre kirliliği) bilgilendirici metin türünde bir plan yapmaları ve ardından bir bilgilendirici metin yazmaları istenmiştir. Öğrencilerden ön bilgilerinden hareketle planlama ve yazma sürecini tamamlamaları istenmiş ve öğrencilerin uygulama sürecini bağımsız bir biçimde gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca bilgilendirici metinlerin planlanması ve yazıya aktarılmasının; yazmayı planlamaya, yazma başarısına ve yazma motivasyonuna etkisini belirlemek için öğretim süreci öncesi ön test olarak "Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)", "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" ve "Yazma Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır.

2. Hafta: Yapılan planlar ve yazılan yazılar araştırmacı tarafından okunmuş ve öğretim öncesi var olan durumlarını incelemeleri için öğrencilere verilmiştir. Yaptıkları planları ve yazdıkları yazıları incelerken öğrencilere dönütler sağlanmıştır. Yapılan incelemeler ve sınıf içi tartışmalar sonucunda yaptıkları planlar ve yazdıkları yazılardaki eksiklikler listelenmiştir. Ardından bilgilendirici metinlerin genel özellikleri öğrencilere anlatılmış ve sınıf içinde tartışılmıştır. Bu etkinlikle öğrencilerin dikkatlerini bilgilendirici metinlere odaklamaları ve hikâye edici metinler ile bilgilendirici metinlerin ayırt edici yönleri üstünde düşünmelerini sağlamak amaçlanmıştır. Öğrencilerin ön bilgilerinden hareketle bilgilendirici metne dayalı bir planın ve yazının özelliklerini fark etmelerini sağlanmıştır. Buradan hareketle bilgilendirici metinlerin planlanmasında ve yazılmasında hangi temel öğelerin olması gerektiği üstüne çeşitli düşünceler geliştirilerek metin türü bilgisi verilmeye çalışılmıştır. Planlama kavramının günlük hayattaki yeri sınıf içinde tartışılmış ve kavram üzerine planlama eyleminin hangi eylemlerde kullanıldığı tartışılmıştır. Takip eden süreçte uygulamaya yönelik yapılandırılmış ders planları ile yazmanın planlanması ve yazma sürecinin yapılandırılmasına yönelik bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirme sürecinde "Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)" temel alınmıştır. Ders planında yer alan dikkat çekme, güdüleme aşamasındaki etkinlikler dâhilinde sınıf içi planlama ve yazma etkinlikleri yapılmıştır. Bu aşamadaki amaç öğrencilerin yazmanın planlanması ve bilgilendirici metin yazma üzerine zihinsel şemalarını oluşturmalarıdır. Bu yapılandırma sürecinde öğrencilere zihin haritasının ne olduğu üzerine sezdirme etkinlikleri yapılmıştır. Ayrıca bu derste Bilim ve Teknoloji ünitesinde yer alan "Barkod" metnine zihinsel hazırlık yapılmıştır. Bir sonraki derse derste işlenen yöntemler ile bir plan ve bu plan dâhilinde bir metin yazmaları istenmiştir.

3. Hafta: Derse başlamadan önce gözden geçirme kısmında yer alan ödevler toplanmıştır. Ders aşamasında metin önce öğretmen tarafından sonra da sınıftaki öğrenciler tarafından okunmuştur. Ardından ders planında yapılandırılmış olan etkinlikler sırası ile yapılmıştır. Bu süreçte akıllı tahta üzerinden öğrencilere Web 2.0 sitesi olan Canva üzerinden bilgiyi düzenleme uygulamaları ve bilgilendirici metin planlama süreçleri anlatılmış ve ardından sınıftaki öğrencilerin de sınıf içinde uygulama yapmaları sağlanmıştır. Ders sürecinde öğrencilere zihin haritasının kullanım alanları ve kullanım şekilleri açıklanmış ve öğrencilerin Canva uygulaması ile tasarım yapmaları sağlanmıştır. Ders sonunda öğrencilere Canva üzerinden barkoda benzer bir teknolojik alet üzerine bir bilgilendirici metin planlamaları ve ardından plana uygun bir metin tasarlamaları istenmiştir.

4. Hafta: Derse başlamadan önce geçen hafta verilen Canva üzerinden barkoda benzer bir teknolojik alet üzerine bir bilgilendirici metin planlamaları ve bu metnin yazılma ödevleri sınıf içinde incelenmiş ve gerekli dönütler hem öğretmen tarafından hem de akranları tarafından öğrenciye iletilmiştir. Ardından Bilim ve Teknoloji ünitesinde yer alan ikinci metin olan "Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor" metnine hazırlık olarak ders planında yer alan dikkat çekme ve güdüleme etkinlikleri yapılmıştır. Bu süreçte yeni bir bilgiyi düzenleme uygulaması olan Balık Kılçığı tekniği öğrencilere sezdirilmiş ve metin ile ilgili öğrencilere sorular sorulmuştur. Bu sorular ile sınıfta bir tartışma yaptırılmış ve burada konuşulan konu ile ilgili akıllı tahta aracılığıyla Canva üzerinden bir liste oluşturulmuştur.

5. Hafta: Geçen derste sezdirilmiş olan Balık Kılçığı tekniği daha detaylı olarak öğrencilere anlatılmış ve daha önceden hazırlanmış örnekler üzerinden öğrencilerin kavramı somutlaştırması sağlanmıştır. Ardından geçen derste hazırlığı yapılan "Sosyal Medya Psikolojimizi Etkiliyor" metni önce öğretmen tarafından ardından öğrenciler tarafından okunmuştur. Ders planında yer alan yazma ve yazmayı planlama etkinlikleri yapılmıştır. Ders içerisinde sınıf içinde akıllı tahta üzerinde Web 2.0 uygulaması olan Padled uygulaması üzerinden öğrencilere balık kılçığı anlatılmış ve uygulatılmıştır. Metinde geçen durum üzerinden sosyal medyanın psikolojimizi etkilemesinin nedenleri ve alt nedenlerini belirlemek üzere Padled uygulaması üzerinden balık kılçığı tekniği ile düşünce organizasyonu anlatılmıştır. Ardından etkinlikler üzerinden etkili plan yapmanın önemi ve bu planların metinleştirilmesi üzerine etkinlikler yapılmıştır.

6.Hafta: Öğrencilerden ders sürecinde işlenenlerden hareketle verilen yeni bir konu dâhilinde (Teknolojinin faydaları) planlama ve yazma sürecini tamamlamaları istenmiş ve öğrencilerin uygulama sürecini bağımsız bir biçimde gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Ayrıca bilgilendirici metinlerin planlanması ve yazıya aktarılmasının; yazmayı planlamaya, yazma başarısına ve yazma motivasyonuna etkisini belirlemek için öğretim süreci öncesi son test olarak "Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik (Dereceli Puanlama Anahtarı)", "Yazılı Anlatımı Değerlendirme Formu" ve "Yazma Motivasyon Ölçeği" kullanılmıştır. Elde edilen veriler son test olarak değerlendirme sürecine alınmıştır ve ön test ile son test arasındaki anlamlılık üzerine çalışma sürecine geçilmiş ve okuldaki uygulama sürecine son verilmiştir.

3.4.3. Uygulama Sonrası:

Uygulamada deney ve kontrol grubundan elde edilen veriler doğrultusunda ölçekler kullanılmış ve çıkan sonuçlar bilgisayara veri olarak işlenmiştir. Ardından gerekli verilerin ön test ve son test incelemeleri yapılmış ve aralarındaki anlamlılık ilişki üzerine incelemeler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın analizinde bir bilgisayar programı olan SPSS paket programı kullanılmıştır. Öncelikle veriler programa işlendikten sonra temel varsayımlar incelenmiştir. Buna bağlı olarak verilerin uç değerler incelenmiş, herhangi bir uç değer görülmemiştir. Daha sonra yazma motivasyonu ölçeğinde yer alan kimi maddelere eksik veri ataması yapılmıştır. Veri setine son hâli verildikten sonra dağılımın normalliğine bakılmıştır. Kolmogorov analizine göre dağılım normal çıkmamasına karşın basıklık ve çarpıklık değerleri -1,5 ile +1,5 (Tabachnick, 2013) aralığında olması nedeni ile parametrik ölçümlerin yapılmasına karar verilmiştir.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Uygulama sürecinde kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenirlik değerleri ve bilgileri çalışmanın "Veri Toplama Süreçleri ve Araçları" bölümünde ifade edilmiştir. Kullanılan ölçeklerin gerekli izinleri ekler bölümünde yer almaktadır. Etik kurul onayı için istenen evraklar hazırlanarak Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne ve İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne başvuru yapılmıştır. Enstitü Etik Kurulunun yaptığı incelemelerin ardından araştırmanın etik olarak uygunluğu 15.11.2022 tarihi, E-873476630-659-424467 belge sayı numarasıyla onaylanmıştır. Ayrıca uygulamanın gerçekleşeceği uygulama okulu için gerekli yazışmalarla ilgili okulun izni ve desteğiyle elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda gerekli özenin gösterileceği beyan edilmiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacılar yeni bir şey öğrenmek istediklerinde, neyi incelemek istediklerini ve bunu nasıl yapacaklarını düşünerek sürece başlarlar ve süreci buna göre planlarlar. Ardından, bilgi toplamak ve anlamlandırmak için süreç içerisinde çeşitli çalışmalar yaparlar. Bir araştırmacının yapması gereken en önemli şey, araştırmaya katılan herkesin doğru şekilde sürece katkı sağladığından emin olmaktır. Süreçte araştırmacının yapması gereken birçok işlem vardır. İşlemler şu biçimde sıralanabilir: alanyazın taraması, gerekli çalışma izinlerinin alınması, uygulama öncesi hazırlıkların yapılması, uygulama sürecinin etkili yürütülmesi, uygulama sonucu verileri toplamak, verilerin analizini yapmak ve ardından verileri tablolaştırmak, tablolar sonucu bulgular tasarlamak, çalışmanın tartışma, sonuç ve önerilerini hazırlamak, çalışmaya uygun kaynakça hazırlamak vb. pek çok görev olduğu söylenebilir.

Araştırma, nicel yaklaşımla yapılandırılmış bir çalışmadır. Bu doğrultuda araştırmacı nicel yöntem yaklaşımındaki rolü benimsemiştir. Araştırmanın nicel bölümü için doğru ölçüm ve dikkatli sayısallaştırma yapabilmek adına araştırmadan soyutlanarak standart ölçme araçlarıyla araştırmanın nicel verilerini elde etmiştir. Çalışmada araştırmacı bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla plan yapma sürecine dayalı gerçekleştirilen planlama ve yazma stratejilerine yönelik etkinliklerin derslerde yürütülmesi için uygulayıcı rolündedir. Denel süreçler öncesinde araştırmacı

denel sürecin tasarımı için TÖP'ü temel alarak ders planları hazırlamış ve gerekli etkinlikleri yapılandırmıştır. Tasarım sürecinin daha ayrıntılı ifadesi "Tasarım, Geliştirmee ve Uygulama" başlığı altında anlatılmıştır. Hem deney grubunda hem de kontrol grubunda dersler altı hafta boyunca araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı, altı haftalık öğretim programı planlayarak ders materyallerini ve etkinliklerini oluşturmuştur. Etik kurul başvurusunu yaparak gerekli izinlerin alınması araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, süreç boyunca hem etkin bir öğrenen gibi öğrencilerle birlikte etkinliklere katılmış hem de rehber rolünü üstlenerek araştırma sürecinde öğrencilere yardımcı olmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bulguları alt problemler cümleleri çerçevesinde sırasıyla aşağıda verilmiştir:

1.Bulgu: Araştırmanın birinci alt problem cümlesi olan "Deney ve kontrol gruplarının yazmayı planlama ön test puanları hangi düzeydedir?" sorusunun analizine bağlı bulgular ikinci tabloda sunulmuştur.˚

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubu Yazmayı Planlama Ön Test Puanları

	Grup	N	AO	SS	SH	t
Ön Test Plan	Deney Grubu	21	57.74	8.672	1.808	0.085
	Kontrol Grubu	21	53.95	4.863	1.061	

p>.05

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=57.74) ve kontrol (AO=53.95) gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05).

2. Bulgu: Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi olan "Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı ön test puanları hangi düzeydedir?" sorusunun analizine bağlı bulgular üçüncü tabloda sunulmuştur.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Başarısı Ön Test Puanları

	Grup	N	AO	SS	SH	t
Ön Test Yazma	Deney	21	55.43	14.080	2.936	0.219
	Kontrol	21	51.05	8.806	1.922	

p>.05

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=55.43) ve kontrol (AO=51.05) gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05).

3. Bulgu: Araştırmanın üçüncü alt problem cümlesi olan "Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu ön test puanları hangi düzeydedir?" sorusunun analizine bağlı bulgular dördüncü tabloda sunulmuştur.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Motivasyon Ön Test Puanları

	Grup	N	AO	SS	SH	t
Ön Test Motivasyon	Deney	21	3.69	0.859	0.179	0.274
	Kontrol	21	3.44	0.625	0.136	

p>.05

Beşli likert tipi yazma motivasyonu ölçeği kullanılarak yapılan analizler sonucunda deney (AO=3.69) ve kontrol (AO=3.44) gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir (p>.05).

4. Bulgu: Araştırmanın dördüncü alt problem cümlesi olan "Deney ve kontrol gruplarının yazmayı planlama son test puanları hangi düzeydedir?" sorusunun analizine bağlı bulgular beşinci tabloda sunulmuştur.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Grubu Yazmayı Planlama Son Test Puanları

	Grup	N	AO	SS	SH	t
Son Test Plan	Deney	21	69.048	9.452	2.063	0.00*
	Kontrol	21	55.952	4.985	1.088	

p<.05

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=69.048) ve kontrol (AO=55.952) gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05).

5.Bulgu: Araştırmanın beşinci alt problem cümlesi olan "Deney ve kontrol gruplarının yazma başarısı son test puanları hangi düzeydedir?" sorusunun analizine bağlı bulgular altıncı tabloda sunulmuştur.

Tablo 6: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Başarısı Son Test Puanları

	Grup	N	AO	SS	SH	t
Son Test Yazma	Deney	21	63.238	13.964	3.047	0.00*
	Kontrol	21	48.667	12.290	2.682	

p<.05

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=63.238) ve kontrol (AO=48.667) gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05).

6.Bulgu: Araştırmanın altıncı alt problem cümlesi olan “Deney ve kontrol gruplarının yazma motivasyonu son test puanları hangi düzeydedir?” sorusunun analizine bağlı bulgular yedinci tabloda sunulmuştur.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Motivasyon Son Test Puanları

	Grup	N	AO	SS	SH	t
Son Test Motivasyon	Deney	21	4.103	0.783	0.171	.0027*
	Kontrol	21	3.560	0.746	0.163	

p<.05

Maksimum 100 puan üzerinden yapılan değerlendirme sonucunda deney (AO=4.103) ve kontrol (AO=3.560) gruplarının son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür (p<.05).

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve sonuçlara ilişkin alanyazında yer alan diğer çalışmalar tartışılmıştır. Ayrıca çalışmanın sonunda gelecek çalışmalara ve araştırmacılara birtakım öneriler sunulmuştur.

Öğretim süreci öncesinde ve sonrasında yazdırılan bilgilendirici metin temelinde hazırlanan yazı planı ve bilgilendirici metinler ön test ve son test ile değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı plan yapma başarısına ilişkin ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin plan yapma başarılarına ilişkin ön test puanları birbirine denk ve "orta" düzeydedir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı plan yapma başarısı ön test ile son testleri arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir. Ön test sonuçlarında deney ve kontrol grubundaki öğrenciler plan yapmada "orta" düzeydeyken gerçekleşen Web 2.0 araçlarıyla yapılandırılmış öğretim programının ardından deney grubu öğrencilerinin plan yapma başarı düzeyleri "iyi" düzeyine ulaşmış ve kontrol grubunun plan yapma başarı düzeyi değişmemiştir yani "orta" seviyede kalmıştır buna ek olarak kontrol grubunun yazma başarısındaki ön testinden son testine bir düşüş olduğu da gözlemlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla plan yapma sürecindeki motivasyonlarının son testleriyle ön testleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin motivasyonları ön testte "orta" düzeydeyken son testte "iyi" düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Ayrıca kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı plan yapma sürecindeki motivasyonlarının son testleriyle ön testleri incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin motivasyonları ön testte "orta" düzeydeyken son testte "orta" düzeyinde kaldığı belirlenmiştir fakat aritmetik ortalama değerinde yükselme olduğu da tespit edilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla plan yapma sürecindeki

planların son testleriyle ön testleri incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin plan yapmada ön testte "orta" düzeydeyken son testte "iyi" düzeyine yükseldiği belirlenmiştir. Standart ders süreci işletilen kontrol grubunda ise planlama becerilerinin ön test ve son testi incelendiğinde bir artış olduğu fakat ön testte "orta" düzeyde olan seviyenin, son testte de "orta" düzeyde kaldığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak deney grubunda bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla plan yapma süreçlerinin öğretiminin ve etkinliklerinin öğrencilerin bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla planlama yapma ve yazma başarıları ile yazma motivasyonları üstünde olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Alanyazındaki benzer çalışmalar ve sonuçları şu biçimdedir:

"Çalışma sonucunda yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışmaları yapılan deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemlerle yazma çalışması yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, yazma öncesi etkinliklerle yazma çalışması yapmanın öğrencilerin yazma başarılarını artırdığını göstermektedir." (Erbilen ve Temizkan, 2021, s.191).

"Şentürk (2009)'ün, planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğrencilerin bilgilendirici metin yazma ve yazdıkları metni değerlendirme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olup olmadığını incelediği araştırmasında; öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin anlamlı düzeyde geliştiği tespit edilmişti." (Akt. Erbilen ve Temizkan 2009, s.193).

"Altuner'e göre (2017), 6+1 analitik yazma ve değerlendirme modeline uygun yapılan öğretimin, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazma becerileri üzerinde olumlu yönde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır." (Akt. Erbilen ve Temizkan, 2017, s.193).

"Uygulama sırasında yapılan gözlemlere göre Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çektiği ve öğrencilerin aktif katılımını sağladığı söylenebilir. Genelde yazı yazmaya çok istekli olmayan öğrencilerin yapılan etkinlikler, öğretmen rehberliği ve cesaretlendirmesi gibi faktörlerle istekli hâle geldikleri gözlemlenmiştir. Bu açıdan Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin

öğrencilerin kompozisyon yazmadaki başarılarını desteklediği söylenebilir.” (Yılmaz ve Aklar, 2015, s. 233).

Bilgiyi organize etme uygulamaları ile derslerin yapılandırılması ile ilgili olan diğer çalışmalar ve sonuçları şu biçimdedir:

“Sonuç olarak Ausubel’in öğretim sürecine getirdiği farklı bir bakış açısı sayesinde ortaya çıkan ön örgütleyici stratejisinin en önemli işlevi aslında öğretmen açısından öğretimi, öğrenci açısından da öğrenmeyi etkili kılmaktır. Ön örgütleyiciler zihindeki ön bilgilerin, daha önceden öğrenilmiş bilgilerin hatırlanarak yeni öğrenilecek bilgiye aktarılmasını ve dolayısıyla ön bilgilerle yeni bilgi arasında ilişki kurarak öğrenmeyi kolaylaştırmayı amaçlayan bir köprü stratejisidir.” (Çakıcı ve Altunay, 2006, s.19).

“Sonuç olarak araştırmada kullanılan ön örgütleyiciler kız öğrencilerin İngilizce kitapları okumanın gerekliliği ve önemine ilişkin eğilimlerini güçlendirmiş, İngilizce kitap okumanın getireceği yararların farkında olmalarını ve bu boyutta İngilizce okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.”. (Çakıcı, 2007, s.80).

“Grafiksel düzenlemeler, paragraf düzeyindeki çalışmalarda öğrencinin zihninde canlanan düşünceyi birbirine bağlaması ve paragraflar arasındaki ilişki kurup, düşünce akışında bütünlüğün oluşmasına yardım etmektedir.”. (Beydoğan, 2010, s.214).

“Örgütleyici bilgilerin kullanılmasının toplam öğrenmeyi olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Örgütleyici bilgilerin uygun koşullarda kullanılması, tutarlı ve uygun ölçme-değerlendirme yapılması hâlinde eğitim çıktılarını olumlu anlamda etkileyeceği söylenebilir.”. (Budak, 2009, s.59).

“Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için yapılan öntest ve sontest puanları incelendiğinde hem değiştiren hem de yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin uygulama sonrasında erişi puanlarının arttığı görülmüştür. Bulgular hazırlanan öğretim materyalinin yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.”. (Demir ve Usta, 2011, s.745).

“Synder (2012), yaptığı çalışmada grafik örgütleyicilerin sebep-sonuç ilişkili bilgilendirici metinlerin anlaşılmasına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, grafik örgütleyiciler bilgilendirici metinlerin daha kolay anlaşılmasını sağlamıştır. Ayrıca grafik örgütleyicilerin metinlerin yapısını çözümleme ve metindeki ilişkileri anlama bakımından da öğrencilere kolaylıklar sağladığı görülmüştür.” (Akt. Tavşanlı ve Seban, 2015, s. 91).

“Çalışma sonucunda yapılan istatistiksel analizlere göre, denel işlemlerden önce gruplar arasında fark olmamasına rağmen denel işlemlerden sonra grafik örgütleyicileri kullanan ve kullanmayan 4. sınıf öğrencilerin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre grafik örgütleyicileri kullanmanın bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerinde olumlu bir etkisi vardır.”. (Tavşanlı ve Seban, 2015, s. 90).

5.2. Sonuç ve Öneriler

1. Yazma öncesinde yapılan planların, web uygulamaları ile yapılmasıyla birden çok duyu organı etkin kullanılacağı için öğrenme süreci birey için daha kalıcı olabilir bu nedenle web uygulamaları yazmayı planlama süreçlerinde kullanılmalıdır.
2. Öğrencilerin etkin olarak dahil olduğu bilgiyi organize etme yöntemleri sonucunda yazma başarıları, planlama becerileri ve yazma motivasyonları olumlu yönde değişkenlik gösterir bu nedenle derslerde öğrencileri etkin kılmak için bu yöntem uygulanmalıdır.
3. Öğrencilerin kendilerini hazır şablonlarla değil, kendi ifadeleri ve zihinsel şemaları ile ifade etmesi öğrenciyi süreç içinde motive eder.
4. Bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla planlama yapma ve yazma stratejilerinin ortaokul Türkçe dersi öğretim programında yer verilerek derslerde yararlanılması sağlanmalıdır.

5. Türkçe dersi öğretim programında yer alan metin türlerine uygun olarak bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla planlama yapma ve yazma stratejilerinin farklı metin türlerine uyarlamaları yapılmalıdır.
6. Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla planlama yapma ve yazma stratejileri konusunda kendilerini geliştirmeleri için hizmet içi ve hizmet dışı eğitimler verilmelidir.
7. Eğitim fakültelerinin ilgili bölümlerinde öğretmen adaylarına bilgilendirici metne dayalı Web 2.0 araçlarıyla planlama yapma ve yazma stratejileri hakkında dersler verilmelidir ve uygulama fırsatları yaratılmalıdır.
8. Yazma eğitimi süreçlerinde öğrencilerin planlama becerilerinin geliştirilmesine daha çok olanak verilmelidir. Bu noktada 2006 yılında hazırlanan TÖP'te yer alan yazmanın planlanması gibi bir bölüm güncel programda da yer almalıdır.

KAYNAKÇA

Acat, B. (2003). Kavram haritalarının türkçe öğretiminde kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.* Number:34 page: i68- i93

Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili öğrenme ve öğretme.* Dördüncü Baskı. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.

Ahıskalı E. E (2020). *Planlama ve yazma stratejileri öğretiminin planlama ve yazma başarısına, yazma özyeterliğine ve yazma kaygısına etkisi.* [Doktora Tezi]YÖK TEZ veri tabanından erişildi (647103).

Ahıskalı E. E. ve Akkaya N. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının özdüzenlemeli strateji geliştirme modeliyle yapılandırılan planlama ve yazma stratejileri öğretimine ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergi*si, 12 (1), 1-17.

Akbaş E. (2020). Yabancı dil eğitiminde yazma eğitimi yaklaşımlarının gözden geçirilmesi ve yazma becerisinin diğer becerilerle ilişkilendirilmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi-International Journal of Society Researches.*

Aktaş, Ş. Ve Gündüz, O. (2002). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ Yayınları.

Akyol H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri.* Kök Yayıncılık, 2006.

Altuner, G. Ş. (2017). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi.* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Arıcı, A. ve Ungan, S. (2008). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatım çalışmalarının bazı yönlerden değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20, 317-328.*

Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33*

Aşılıoğlu, B. (1993). *Okullarda Türkçe öğretimi*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Aydın G. (2017). Kümeleme (cluster) tekniğinin yazılı anlatımda buluş, planlama ve anlatım becerilerine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 12/17, p. 15-32 DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.

Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Academic Press.

Aydın İ., S. (2019) Yazmanın planlanması (s. 91-110). Bayar, N. (Ed.) *Yazma ve eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.*

Bayat, N. (2009). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler. *Dil Dergisi. 145,* 48-63.

Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanılgılarının giderilmesine olan etkisi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Beydoğan, H. Ö. (2010). Grafiksel düzenlemelerin öğrencilerin okuma anlama düzeylerine etkisi. *Millî Eğitim Dergisi, 40(188), 202-217.*

Binyazar, A., Özdemir, E. (2006). *Yazma öğretimi / yazma sanatı "yaratıcı yazma dersleri"*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

Budak, Y. D. D. Y. (2001). Örgütleyici Bilgilerin Öğrenme Düzeyine Etkisi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25(25),37-62. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10371/126929

Budd, J. (2004). Mind maps as classroom exercises. *The Journal of Economic Education,* ISSN: 0022-0485, 35-46.

Bulut, K. (2012). 2006 *Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programında yer alan yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.

Bulut, D. ve Aydın İ. B. (2022, 23-25 Eylül). *Bilgilendirici metin oluşturma sürecinde planlamaya yönelik analitik rubrik (dereceli puanlama anahtarı) geliştirme çalışması.* [Bildiri sunumu]. 3. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu s.46-54.

Buzan, T., & Buzan, B. (2015). *Zihin haritaları.* Alfa Yayıncılık.

Bülbül F. (2014). Kavram haritalama tekniğinin yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kullanımı. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/6*

Büyükikiz, K. K. (2007). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin söz dizimi ve anlatım bozukluğu açısından değerlendirilmesi.* [Yüksek Lisans Tezi] Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Calkins, L. M. (2000). *The art of teaching writing.* Pearson Pub.

Can, F. (2020). Yazılı anlatım unsurları. S. Alyılmaz, ve Ü., B. Karahan (Ed.), *Yazma eğitimi.* (s. 74-75). Kriter Yayınevi.

Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde yazma süreci modelinden yararlanma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(10),133-139.*

Collins, J. L. (2000). (Ed.), Review of Key Concepts in Strategic Reading and Writing Instruction. In J. L. Collins. *Cheektowaga-Sloan Handbook of Practical Reading and Writing Strategies* (pp. V-X). A Research Synthesis

Coşkun, E., (2007). (Ed.) Yazma becerisi. Kırkkılıç A., Akyol H., *İlköğretimde Türkçe öğretimi,* Pegem A Yayıncılık, s.49-91.

Covey, S., R. (2006). *Etkili insanların yedi alışkanlığı* (29. Basım, çev. Osman & Filiz Nayır Deniztekin), İstanbul: Varlık Yayınları.

Çakıcı, D., Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi,14(1),11-20.*

Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 8 (13) , 65-82.*

Çınar O., Teyfur E. ve Teyfur M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7 Sayı:11*

Dabell, J. (2006). Usıng concept cartoons describes how he uses 'visual disagreements' to advance his learners' understanding of mathematics. *Mathematıcs Teachıng Incorporatıng Mıcromath 209 / July.*

De La Paz, S., Graham, S. (1987). Effects of dictation and advanced planning ınstruction on the composing of students with writing and learning problems. *Journal of Educational Psychology 89(2):203-222*

Demir, B., Usta, E. (2011). Eğitim yazılımlarında ön örgütleyicilerin öğrenme stiline göre akademik başarıya etkisi. *UluslararasıİnsanBilimleri Dergisi*.

Demir, N., Yılmaz, E. (2003). *Türk dili el kitabı.* Grafiker Yayıncılık.

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlilik algısıve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi.* [Doktora tezi] YÖK TEZ veri tabanından erişildi (290638)

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

Du, W. et al. (2022) A novel scenario-based, mixed-reality platform for training nontechnical skills of battlefield first aid: prospective ınterventional study. *Jmir Serious Games, 10(4),p. e40727 :* https://doi.org/10.2196/40727.

Duke, N. K. (2000). 3.6 minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly, 35(2), 202-224*

Duman, B. (2004). *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Anı Yayıncılık.

Engin, A. O., Tösten, R. & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi, 1 (5) , 69-80* .

Erbilen, M. (2014). *Ortaokul 8. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımda planlama becerilerinin değerlendirilmesi.* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi] Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Evrekli, E., Balım, A. G. (2010). Fen ve teknoloji öğretiminde zihin haritası ve kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarıları ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algılarına etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED), 1(2), 76-98.*

Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretme.* Alkım Kitapçılık Yayınları.

Fitzgerald, J., Markham, L. (1987). Teaching children about revision in writing. *Cognition and Instruction, 4(1), 3-24.*

Flower, L. (1979), Writer based prose: a cognitive basis for problems in writing. *College English, 41, 19-37*. doi: https://doi.org/10.2307/376357.

Flower, L., Karen A. vd. (1989). *Plannıng ın wrıtıng: the cognıtıon of a constructıve process.* A Rhetoric of Doing, (Ed.) Stephen Witte, Neil Nakadote, Roger Cherry. Carbondale: Southern Illinois University Press. In press.

Gagnon, G. W., Collay, M. (2001). *Designing for learning. Six elements in constructivist classroom.* Corwing Press.

Göçer A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research Volume: 3 Issue: 12* S

Göçer A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Cilt/Volume: 10 , Sayı/Issue: 24, s. 1-14.*

Göçer A. (2020). Alan eğitiminde ölçme ve değerlendirme: Türkçe eğitimi örneği. *International Journal of Language Academy Volume 8/3 p. 285/295*

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi.* Kadıoğlu Matbaası.

Gültekin, M., Karadağ H., Yılmaz F. (2007). Yapılandırmacılık ve eğitim uygulamlarına yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleer Dergisi. Cilt/Vol.:7- Sayı/No: 2 : 503-528.*

Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 1-21*.

Güneş, F. (2013). Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller. Pegem Yayınevi.

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

Graham, S. ve Harris, K. R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. *Educational psychologist, 35 (1), 3-12.* doi: https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_2.

Graham, S., Harris, K. R. ve Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of selfregulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30(2), 207-241.* https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001

Graham S., Harris, K. R. (2009). Almost 30 years of writing research: making sense of ıt all with the wrath of khan. *Learning Disabilities Research and Practice, 24(2), 58–68.*

Glaser, C., Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students 'composition skills: effects of strategy ınstruction and self-regulation procedures. *Journal of Educational Psychology, 99(2), 297-310.* doi: 10.1037/0022-0663.99.2.297

Harris, K. R., Graham, S. (2016). Self-regulated strategy development in writing policy implications of an evidence-based practice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences,3(1),77-84* http://dx.doi.org/10.1177/2372732215624216

Hayes, J. R.and Flower, L. S. (1980). *Identfying the organization of writing processes.* In L. W. Gregg and E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes inwriting. (Pp-3-30). Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum.

Hayes, J. R. and Nash, J. G. (1996). *On the nature of planning in writing*. C. M. Levy ve S. Ransdell (Ed.), The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications içinde (ss. 29–55). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Heitzmann, W. R. (1982). *The political cartoon as a teaching device.* In J. L. Thomas (Ed.), Cartoon and comic in the classroom: A reference for teachers and librarians (pp. 50-62). Littleton, CO: Libraries Unlimited.

Hotaman, D., (2020). Online eğitimin başarısı açısından biçimlendirici değerlendirmenin önemi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergis , cilt.13, s.73, 731-738.*

İpşiroğlu, Z. (1991*). Çağdaş kültürümüz olgular-sorunlar içinde.* Jale B., Nazan İ., Şeyda Ö., Zehra İ. (Ed.). Köktendinci çocuk yazınına eleştirel bir yaklaşım. (s. 293-309). Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları.

Jarvis, P., Holford J. ve Griffin C. (2003). *The theory and practice of learning.* London and Sterling. Kogan Page Limited.

Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6 (3), 1029-1047.*

Karatay, H. (2011). Yazma Eğitim.“Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme”, *Yazma Eğitimi* M. Özbay (Ed). Pegem Akademi Yayıncılık, s. 21-40.

Kaya B., Ateş S.(2016). Üstbilişsel beceri odaklı yazma süreçlerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye yazma becerisine etkisi. *Eğitim ve Bilim 2016, Cilt 41, Sayı 187, 137-164*

Kaynaş E., Anılan H. (2015). Beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(2015) 121-147

Keller, J. M. (2009). Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach. *New York: Springer Science and Business Media*

Keogh, B. , S. Naylor, (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: an evaluation. *Int. J. Scı. Educ. , Vol. 21, No. 4, 431– 446.*

Keogh, B., Naylor, S. (2000). Teaching and Learning in Science Using Concept Cartoons: Why Dennis Wants to Stay in at Playtime. *Investigating: Australian Primary and Junior Science Journal, 16(3), 10-14.*

Kiuhara, S. A., O'Neill, R. E., Hawken L. S. And Graham, S. (2015). The effectiveness of teaching 10th grade students STOP, AIMS, and DARE for planning and drafting persuasive text. *Exceptional Children 78(3):335-355*

Köse, E., Şahin, A. (2008). Yükseköğrenime yeni başlayan öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim, 180, 227-237.*

Kurudayıoğlu, M., Çetin, Ö. (2015) Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(3), 1-19.*

Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 4, S. 2, s. 181-198*

Long, Y., Nah, F. F. H., Eschenbrenner, B., & Schoonover, T. (2013). Computer-supported collaborative learning: a research framework. *Industrial Management & Data Systems.*

Mason L., Synder, K., Sukhram D. and Kadem Y. (2006). TWA + PLANS strategies for expository reading and writing: effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children 73,69-89. Volume 73,* https://doi.org/10.1177/001440290607300104

Maltepe, S., Gültekin, H. (2017). Zihin haritası tekniğinin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi. *HAYEF: Journal of Education,* 14(2), 79–92. http://dx.doi.org/10.26650/hayef.2017.14.2.0008

MEB, (2005). İ*lköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kılavuzu: Millî Eğitim Basımevi*, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi 1-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu.* MEB Yayınları.

MEB (2006). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. MEB Yayınları.

MEB (2019). *Türkçe dersi (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı.* MEB Yayınları.

Mercan, M., Filiz, A., Göçer, İ., & Özsoy, N. (2009). Bilgisayar destekli eğitim ve bilgisayar destekli öğretimin dünyada ve Türkiye'de uygulamaları. *Şanlıurfa: Akademik Bilişim.*

Mete, F. (2015). Türkçe öğretmenliği bölümünde yazma eğitimi dersi: bilme ve uygulama karşılaştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(2), 81-91.*

Moussiaux, S. J., Norman J. T. (2003). Constructivist teaching practices: perceptions of teachers and students, http://www. ed.psu.edu

Mulhan, M. (2007). *İlköğretim 7.sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi kavramlarının öğrenilmesinde sosyal, ekonomik ve kültürel faktörler ile eğitimi öğretim uygulamalarının etkileri* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Müldür, M., Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerilerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2019 7(5) 141-149*

Müldür M., Yalçın A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *İlköğretim Online, 2019; 18 (4): s.1779-1804.* [doi:10.17051/ilkonline.2019.639323

Nas, R. (2001). *Metinlerle ilkokuma yazma ögretimi.* Ezgi Kitabevi.

Naylor, S., Keogh, B. (1999). Constructivism in Classroom: Theory into Practice. *Journal of Science Teacher Education, 10(2), 93-106.*

Novak, J.D., Gowin, B. (1984). Learning How to Learn. New York: *Cambridge University Pres*

Özcan, S. T. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonları ile hikâye yazma becerilerinin değerlendirilmesi* [Doktora tezi]. Sakarya Üniveersitesi.

Özden, Y. (2003). Öğrenme ve öğretme. Ankara: *Pegem A Yayıncılık.*

Özdemir, E. (2005). Sözlü yazılı anlatım sanatı kompozisyon. İstanbul: *Remzi Kitabevi.*

Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(1), 545-573.*

Özdemir, E. E., Akkaya, N. (2020). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programının yazma öğrenme alanı bağlamında değerlendirilmesi ve programda planlama ve yazma stratejilerinin yerinin belirlenmesi. *Turkish Studies - Education, 15(3), 2285-2301.*

Renshaw, C. E., Taylor, H. A. (2000). The educational effectiveness of computer-based instruction. *Computers & Geosciences, 26(6), 677-682.*

Roth, W. M., Roychoudhury, A. (1993). Using vee and concept maps in collaborative settings: elementary education majors constrıuct meaning in physical sciences courses. *School Science and Mathematics, 93 (5),237-245.*

Saban, A. (2002). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: *Nobel Yayınları.*

Sarı, H. İ. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3(1), 121-128.*

Snyder, A. E. (2012). *The effects of graphic organizers and content familiarity on second graders' comprehension of cause/effect text.* [Yayımlanmamış Doktora Tezi] Columbia University.

Şahbaz, A. F., Arseven, İ. (2022). Uzaktan eğitim sürecinde scratch programı destekli öğretimin akademik başarı ile öğrenmedeki erişi ve kalıcılık düzeylerine etkisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(1), 300-315.*

Şahin Ç., Karaman P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 28(2), 394-407 [2013]*

Şentürk, N. (2009). *Planlı yazma ve değerlendirme modelinin 8. Sınıf öğrencilerinin ilgilendirici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi.* [Yayınlanmış yüksek lisans tezi] Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Şata, M. (2016). Türk eğitim sisteminde sınıf içi ile geniş ölçekli ölçme ve değerlendirmeye genel bir bakış. *Curr Res Educ, 2(1) 55*

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2013). Using multivariate statistics (6th ed.). *Boston, MA: Pearson.*

Tabak G., Göçer A. (2013). 6-8. sınıflar türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 14, Sayı 2, Sayfa 147-169*

Taş H., Balcı A. (2019). 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile öykü yazma becerileri üzerine bir araştırma. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 7(1), 51-70 / Research in Reading & Writing Instruction, 7(1), 51-70.*

Taşkın, Y., Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 6(4), 1226-1240.*

Tavşanlı, Ö. F., Seban, D. (2015). 9. Grafik örgütleyicilerin ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri çözümleme ve özetleme başarıları üzerine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (43).*

Temizkan, M. (2008). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım çalışmalarını düzeltme ve değerlendirme durumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(3), 49-61.*

Temizyürek F. ve Çevik A. (2017). 5. sınıf öğrencilerinin zihinsel tasarıma dayalı yazma modelini metin oluşturma sürecinde kullanma becerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 6, Sayı 1, s. 114-138.*

Topuzkanamış, E. (2014). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/2 2014 s. 274-290.*

Turgut, M.F. (1986). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.* Saydam Yayınları.

Uşun, S. (2000). *Dünyada ve Türkiye'de bilgisayar destekli öğretim*. Pegem, Yayınevi.

Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23, 461-472.*

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi.* [Yayımlanmamış doktora tezi] Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ülper, H., Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online Dergisi, 8(3), 651-665.*

Yalçın, N. (2021). Bölüm 15 ve Değerlendirmeler, 55.

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences, 2(1).*

Yaşar, Ş. (2001). *Öğretme ve öğretme sürecinin kuramsal temelleri. Öğretimde planlama ve değerlendirme,* (Ed.) Mehmet Gültekin, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Yetkin, D., Daştan, Ö. (2008*). İlköğretim Programı 1-5. Sınıflar.* Anı Yayıncılık.

Yıldız, İ., Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi.*

Yılmaz, H. (1998). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Mikro Yayınları.

Yılmaz, M., Aklar, S. (2015). Planlı yazma ve değerlendirme modelinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerine etkisi. *XIV. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (21-23 Mayıs 2015) Özel Sayısı*

Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences, 6(3), 2271-2280.*

Wallace, J. D., Mintzes, J. J. (1990). The concept map as a research tool: exploring conceptual change in biology. *Journal of Research in Science Teaching, 27(10).*

Whitaker D., Feng Y., Swanson H. L., Abbott R. D. ve Berninger V.W.(1996)Assessment of planning, translating, and revising in junior high writers. *Journal of School Psychology (s.23-52) Volume34, Issue 1.*

White, R. ve Arndt, V. (1991). *Process Writing.* Longman.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Deniz Bulut		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Eğitimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2016-2020
Tez Başlığı	Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Bilgi Düzenleme Uygulamalarının Metinleştirme Üzerine Etkisi		
Tez Danışmanı	Doç. Dr. İbrahim Seçkin Aydın		
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
1. Bulut, D. ve Aydın İ. B. (2022). *Bilgilendirici metin oluşturma sürecinde planlamaya yönelik analitik rubrik (dereceli puanlama anahtarı) geliştirme çalışması.* 3. Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu 23-25 Eylül 2022. s.46-54. 2. Koca Ş., Akgül Ş., (2022). Eğitimde güncel araştırmalar. Türkel A., Bulut D., Öz K. (Ed). Türkçe öğretiminde zihinsel imgelem (s.513-533). Ankara: Gece Kitaplığı			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri

EK 2.1. ETİK İZİN

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

ACELE
09.12.2022

Sayı : E-87347630-659-449714
Konu : Araştırma İzni- Deniz BULUT

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 15.11.2022 tarihli ve E-87347630-659-424467 sayılı yazımız.
b) İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 07/12/2022 tarih ve -65305931 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazımız ile bildirilen Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Deniz BULUT'un "Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Bilgiyi Düzenleme Uygulamalarının Metinleştirme Üzerine Etkisi" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabi yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (18 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 13FC3FB2-AD8E-4C17-B496-32E3F5E550A5 Doğrulama Adresi: https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr
Bilgi için:Gülcan TOPÇU
Sürekli İşçi

EK 2.2. OKUL İZİNLERİ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-65305931 07.12.2022
Konu : Araştırma İzni
Deniz BULUT

DAĞITIM YERLERİNE

İlgi :a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesinin 01.11.2022 tarihli ve 424467 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 07.12.2022 tarihli ve E-12018877-604.01.02- 65266631 sayılı Onayı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği yüksek lisans programı öğrencisi Deniz BULUT'un "Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Bilgiyi Düzenleme Uygulamalarının Metinleştirme Üzerine Etkisi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ortaokullarda uygulama isteği Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ortaokullarda, 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimin başlamasıyla eğitim öğretime aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde uygulanması, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek' in araştırmacı tarafından doldurulması gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
3- Anket Formları (13 Sayfa)
4- Taahhüt Formu (1 Sayfa)
5- Fiziki Zararları Karşılama Taahütnamesi(1 Sayfa)

Dağıtım:
Dokuz Eylül Üniversitesi
Tüm İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
Telefon No : 0 (232, [illegible]
E-Posta: [illegible]_1@meb.gov.tr
İnternet Adresi: Faks:
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 4f58-d45d-3885-9b67-db53 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-65266631 07/12/2022
Konu : Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 01.11.2022 tarihli ve 424467 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı öğrencisi Deniz BULUT' un, "Bilgisayar ve Bilgisayar Destekli Bilgiyi Düzenleme Uygulamalarının Metinleştirme Üzerine Etkisi" konulu tez çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı Ortaokullarda uygulama isteği ilgi (b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı ortaokullarda 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Milli Eğitim Müdürü

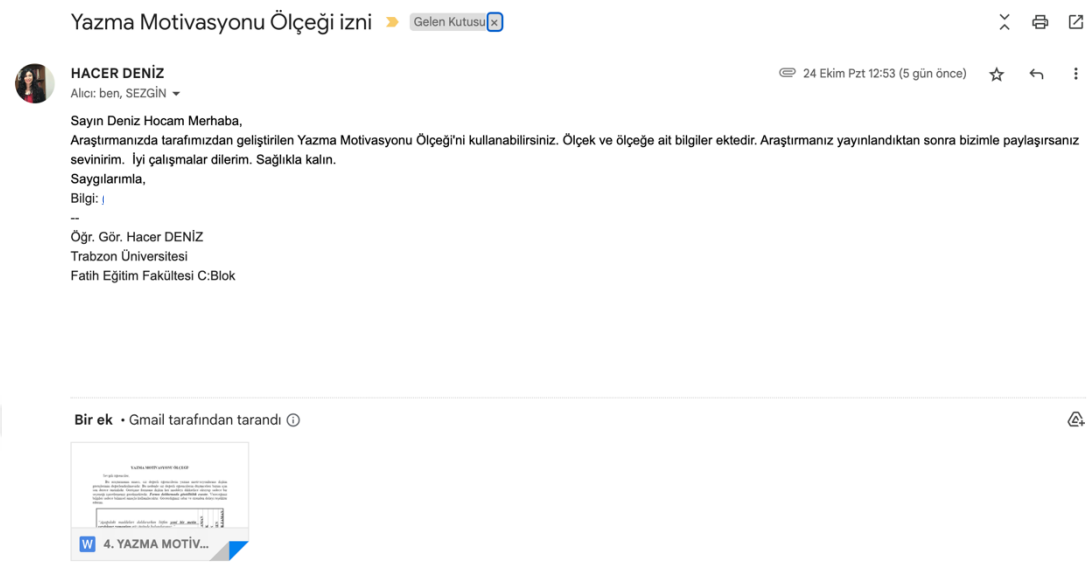
OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (13 Sayfa)

Adres : Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 konak/ İZMİR
Telefon No : 0 (232) [redacted]
E-Posta: [redacted]_1@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Dudu ALP Bilgisayar İşletmeni
Unvan : Bilgisayar İşletmeni
İnternet Adresi: Faks:
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden e988-4c65-329d-b322-9983 kodu ile teyit edilebilir.

EK.2.3. ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ



Yazma Motivasyonu Ölçeği izni Gelen Kutusu

HACER DENİZ
Alıcı: ben, SEZGİN

24 Ekim Pzt 12:53 (5 gün önce)

Sayın Deniz Hocam Merhaba,
Araştırmanızda tarafımızdan geliştirilen Yazma Motivasyonu Ölçeği'ni kullanabilirsiniz. Ölçek ve ölçeğe ait bilgiler ektedir. Araştırmanız yayınlandıktan sonra bizimle paylaşırsanız sevinirim. İyi çalışmalar dilerim. Sağlıkla kalın.
Saygılarımla,
Bilgi:
--
Öğr. Gör. Hacer DENİZ
Trabzon Üniversitesi
Fatih Eğitim Fakültesi C:Blok

Bir ek • Gmail tarafından tarandı

4. YAZMA MOTİV...

EK.2.4. YAZILI ANLATIMI DEĞERLENDİRME FORMU

EK 4: YAZILI ANLATIMI DEĞERLENDİRME FORMU

Öğrencinin;

Adı ve soyadı:

Sınıfı:

	Yazılı anlatımda aranacak özellikler	**Verilmesi gereken puan**	**Öğretmenin vereceği puan**
Biçim	Kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmıştır.	5	
	Düzgün, okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
Dil ve Anlatım	Başlık konuyla ilgilidir.	5	
	Konu, mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmıştır.	5	
	Paragraflar arasında uygun geçiş sağlanmıştır.	5	
	Her bir paragrafta tek bir duygu ve düşünce işlenmiştir.	5	
	Yazıda verilmek istenen ana fikre ulaşılmıştır.	10	
	Ana fikir ve duygu, yardımcı fikir ve duygularla desteklenmiştir.	10	
	Alıntı, örnek ve benzetmeler yeterli olup içeriğe uygundur.	10	
	Sonuç ifadesi konuyu bağlayıcı ve etkileyicidir.	5	
	Cümle kuruluşları dil bilgisi kurallarına uygundur.	5	
	Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	5	
	Cümlede kelime tekrarları yapılmamıştır.	5	
	Konuyla ilgili kaynaklara başvurulmuş ve yeterince yararlanılmıştır.	5	
	Konuyu kendine özgü ifadelerle anlatmıştır.	5	
Yazım ve Noktalama	Yazıda yazım kurallarına uyulmuştur.	5	
	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.	5	

NOT: Ölçekte belirtilen puanlama örnek olarak verilmiştir. Öğretmen tarafından değiştirilebilir.

EK.2.5. MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

YAZMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ[1]

Sevgili öğrenciler,

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

*"Aşağıdaki maddeleri doldururken lütfen **yeni bir metin yazdığınız zamanları** göz önünde bulundurunuz."*	**HER ZAMAN**	**SIK SIK**	**BAZEN**	**NADİREN**	**HİÇBİR ZAMAN**
1. Yazma sonucunda metin üretecek olmam içimde coşku uyandırır.	5	4	3	2	1
2. Yazmak benim işimdir.	5	4	3	2	1
3. Yeni fikirler ortaya koymak için yazarım.	5	4	3	2	1
4. Metin yazarken kendimi enerjik hissederim.	5	4	3	2	1
5. İçimdeki ilgi beni yazmaya iter.	5	4	3	2	1
6. Başarılı bir yazar olma amacı taşırım.	5	4	3	2	1
7. Yazma hedefim doğrultusunda mücadele ederim.	5	4	3	2	1

[1] Ölçek tek boyutludur. Ölçekte ters değerlendirilmesi gereken madde yoktur.

8. Yazdığım metin beni doyuma ulaştırır.	5	4	3	2	1
9. Grupla yazma sürecinde yazma coşkum arkadaşlarıma yansır.	5	4	3	2	1
10. Yazma becerilerimi geliştirmek için çabalarım.	5	4	3	2	1
11. Yazma konusunda yetenekli olduğumu düşünüyorum.	5	4	3	2	1
12. En zor yazma görevlerini başarıyla tamamlarım.	5	4	3	2	1
13. Yaratıcılığımı yazdığım metinlere yansıtırım.	5	4	3	2	1

EK.2.6. BİLGİLENDİRİCİ METİN OLUŞTURMA SÜRECİNDE PLANLAMAYA YÖNELİK ANALİTİK RUBRİK ÖLÇEĞİ

Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik Ölçeği

Bu çalışmanın amacı bilgilendirici metin oluşturma sürecinde planlamaya yönelik analitik rubrik geliştirmektir. Bu rubrik çalışması ile sadece yazma sürecini değil, aynı zamanda yazmayı planlama sürecini de değerlendirerek yazma sürecini etkin kılmak amaçlanmıştır. Bilgilendirici metin oluşturma sürecinde planlamaya yönelik analitik rubrik geliştirme çalışması "Yazmayı planlama öncesi, yazmayı planlama sırası ve yazmayı

planlama sonrası" olmak üzere 3 faktörlü, 20 maddelidir. Maddeler 6 boyutta değerlendirilmektedir.

Rumuz:

Sınıf:

Okul Numarası:

Yazmayı Planlama Öncesi

1. Yazma amacını belirleme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

2. Nereye yazacağını belirleme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

3. Ne ile yazacağını belirleme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

4. Yazılacak yazının okurunu belirleme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

5. Yazacağı yazının konusunu belirleme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

6. Yazacağı yazının ana fikir ve yardımcı fikirlerini belirleme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

7. Yazacağı yazının türünü belirleme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

8. Yazacağı yazının konusu hakkında bilgi edinme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

9. Yazacağı yazının takvimini belirlemek.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

Yazmayı Planlama Süreci

10. Yazacağı yazıda alıntı yapmak için alıntı toplama.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

11. Yazacağı konuya göre düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

12. Yazacağı yazıda yaptığı alıntıları organize etme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

13. Yazıda yer alacak olayları ya da bilgileri mantık sırasına göre düzenleme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

14. Yazacağı yazıya uygun bir başlık belirleme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

15. Dipnot, kaynakça, özet gibi unsurların yazıda yer alıp almayacağına karar verme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

16. Yazacağı konu ile ilgili yazıda şekil, resim ya da fotoğraf kullanma.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

17. Yazacaklarının taslağını oluşturma.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

Yazmayı Planlama Sonrası

18. Yaptığı taslağın dil bilgisel ve anlamsal yönlerden kontrolünü yapma.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

19. Yaptığı taslağı değerlendirme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Yeterli(3)

Çok İyi(4)

Mükemmel(5)

20. Yaptığı planlamayı değerlendirme.

Yok(0)

Zayıf(1)

Vasat(2)

Not: “Bilgilendirici Metin Oluşturma Sürecinde Planlamaya Yönelik Analitik Rubrik Ölçeği” adlı çalışma araştırmacılar tarafından izin alınmaksızın kullanılabilir.

EK. 3. DERS PLANLARI

Tarih:

DERS PLANI -1-

BÖLÜM I:

Dersin adı	**Türkçe**	**Konu: Barkod**
Sınıf	5. Sınıf	**Süre: 4 Ders Saati**
Ünitenin Adı	Bilim ve Teknoloji Ünitesi	

BÖLÜM II:

Öğrenci Kazanımları/ Hedef ve Davranışlar	T.5.3.27. Metinler arasında karşılaştırma yapar. T.5.4.2. Bilgilendirici metin yazar. T.5.4.4. Yazma stratejilerini uygular. T.5.4.9. Yazdıklarını düzenler. T.5.4.10. Yazdıklarını paylaşır. T.5.4.12. Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır. T.5.4.14. Kısa metinler yazar. T.5.4.15. Yazdıklarının içeriğine uygun başlık belirler. T.5.4.16. Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.
Ünite Kavramları ve Sembolleri/ Davranış Örüntüsü	Barkod, teknoloji, bilim, fayda, teknolojik ürünler.
Güvenlik Önlemleri (Varsa)	Güvenlik önlemi yoktur.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Grup olarak yazma, güdümlü yazma, kontrollü yazma.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça ***Öğretmen** ***Öğrenci**	Ders Kitabı, Türkçe sözlük, Akıllı Tahta, MEB Kazanım Testleri, MEB Çalışma Fasikülleri

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: Yazma Çalışmaları -1-

Dikkati Çekme	• Derse başlamadan önce öğrencilere zihin haritasının ne olduğu anlatılır ve gösterilir. Sonrasında Barkod metni üzerine sınıfla beraber bir zihin haritası oluşturmalıdır. • Öğrenciler yaptıkları araştırma sonucunda barkodun kullanım yerleri ile ilgili öğrendiklerini paylaşacaklar. • Öğrenciler barkod ile ilgili edindikleri bilgileri arkadaşlarına anlatacaklar. Paylaşımlarla metne hazırlık yapılacak.
Güdüleme	• Bu hafta Barkod adlı metni işleyeceğiz. İşleniş sırasında barkod ve barkodun kullanım yerleri ilgili bilgiler edineceğiz. • Barkod olmasaydı günlük hayatta neler olurdu üzerine sınıfça ortak bir kısa liste oluşturulur. • Öğrencilere bilgiyi düzenleme uygulamaları anlatılır (Dikkat çekme kısmında yapılan Zihin Haritası ayrıntılı olarak anlatılır.). • Yazma öncesinde neden plan yapılması gerektiği ve planlama süreci ile ilgili gerekli bilgilendirme yapılır (Yazma öncesi, sırası ve sonrası yapılması gerekenler özetlenir.). • Plan yapılmazsa ne gibi sorunlar ile karşılaşılabilir, diye sınıf içinde bir tartışma yapılır. • Yazma öncesinde yapılan planlarda anlatılan bilgiyi düzenleme uygulamalarının nasıl kullanılabileceği anlatılır. • Öğrencilere anlatılan Zihin haritalası ile Barkoda benzer bir aracı (Işıklı Tabela vb.) tanıttıkları yazının planlanması istenir. Bir sonraki derse ödev olarak istenir.
Gözden Geçirme	Öğrencilerin yazma sürecinde bilgi düzenleyiciler ile hazırlamış oldukları plan taslakları, öğretmen tarafından incelenir ve gerekli dönütler öğrenciye iletilir.

✓ **Derse Geçiş (Konunun işlenişi)**	• Neden-sonuç cümleleri anlatılır ve konuyla ilgili etkinlik yapılır. • Öğrencilerin, bilgilendirici metinden alınmış ve bozulmuş cümle yapılarını doğru şekilde sıralayıp yazması istenir. • Güdülüleme kısmında Barkod metnine benzer olan teknolojik araçların tanıtılma metni, öğrenci planı ile beraber incelenir ve gerekli dönütler sağlanır. • Öğrencilere bilgiyi düzenleme uygulamaları tekraradan anlatılır ve hatırlatılır (Dikkat çekme kısmında yapılan Zihin Haritası anlatılır.). • Öğrencilerin barkodlarını kullanabilmesi için bir ürün geliştirmesi istenir. Bu ürünü geliştirirken bilgiyi düzenleme uygulamalarını kullanarak bir planlama süreci oluşturmaları istenir. • Öğretmen ve akran değerlendirmesi ile planlar incelenir ve gerekli dönütler öğrenciye iletilir. • Geliştirdikleri ürünleri sunarlar ve bu ürünün pazarlanmasında neden barkod sistemine ihtiyaçları olduğunu yazılı olarak anlatırlar. Geliştirdikleri ürünleri bir akış şeması içinde tanıtırlar.
✓ **Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)**	• Barkod olmasaydı hayatımızda ne gibi değişiklikler olabilirdi, yaşanacak değişiklikleri uygun metin yazarak bir sonraki derse getiriniz (Dikkat Çekme Aşaması). • Öğrencilere anlatılan Zihin ve Kavram haritaları ile Barkoda benzer bir aracı (Işıklı Tabale vb.) tanıttıkları yazının planlanması istenir. Bir sonraki derse ödev olarak istenir (Güdüleme Aşaması).
✓ **Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)**	Bu aşamada grup etkinliği söz konusu değildir fakat yapılan ürünler sınıfça değerlendirilebilir.
✓ **Özet**	Barkod metni okunmadan önce dikkat çekme, güdüleme yapılır. Ardından metin okunur ve derse geçiş aşamasında yer alan maddeler takip edilir.. Bu sezdirme sonrasında öğrencilere bu araçlar ile yazmayı planlama süreci anlatılır ve uygulamaları istenir.

BÖLÜM III

Ölçme-Değerlendirme: ✓ **Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme** ✓ **Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme** **Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme etkinlikleri**	*Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. *Öğrenciler yazdıkları taslakları öğretmene iletilir ve dönüt alır. *Öğrenciler yaptıkları haritaları, planları ve yazıları sınıf ile paylaşır ve akran değerlendirmesi alır. *EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir. *Bu derste yaptıklarımızla ilgili bir neden-sonuç yazdırılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Bu ders Bilişim dersi ile Fen ve Teknoloji dersi ile ilişkilendirilebilir.

BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu planın temel amacı ders ve etkinlik süreçlerinde bilgi organize edicilerin kısa bir tanıtımı yapılması ve kullanım şekli ve amaçlarının öğrenciye sezdirilmesidir. Bu kazanımların yazma öncesindeki aşamada yazmayı planlama sürecindeki önemi sezdirilir ve bu kazanımların öğretilmesi amaçlanır.

✓ **Derse Geçiş (Konunun işlenişi)**	• Amaç-sonuç cümleleri anlatılır ve konuyla ilgili etkinlik yapılır. Etkinlik için Kahoot uygulaması kullanılabilir. • Öğrencilerin, metinde geçen anahtar kelimelerle yeniden bir metin oluşturmaları istenir. • Öğrencilere bilgiyi düzenleme uygulamaları tekraradan anlatılır ve hatırlatılır (Dikkat çekme kısmında anlatılan balık kılçığı tekniği anlatılır.). Öğretmen Canva üzerinden balık kılçıklarını başka örnekler üzerinden anlatır örneğin çevre kirliliği olabilir. Böylece hem web 2.0.0 kullanımı öğretilir hem de teknik öğretilir. Sonraki aşamaya hazırlıktır. • Öğrencilerin sosyal medyanın etkileri üzerine bilgiyi düzenleme uygulamalarından balık kılçığı tekniğini Canva üzerinden kullanarak planlama süreci oluşturmaları istenir ve bu konuyla ilgili bir metin oluşturmaları istenir. • Yazdıkları planı ve metnin taslağını değerlendirmeleri istenir. • Öğretmen ve akran değerlendirmesi ile planlar incelenir ve gerekli dönütler öğrenciye iletilir. • Planlarını ve yazdıkları metni sunarlar.
✓ **Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Ödev, deney, problem çözme vb.)**	• Diğer derse ödev olarak getirmeleri için hayatlarında sosyal medyanın yeri üzerine bir yazı yazmaları istenir (Güdüleme kısmı).
✓ **Grupla Öğrenme Etkinlikleri (Proje, gezi, gözlem vb.)**	Bu aşamada grup etkinliği söz konusu değildir fakat yapılan ürünler sınıfça değerlendirilebilir ve sınıf içinde tartışılarak liste oluşturulur.
✓ **Özet**	Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor metni okunmadan önce dikkat çekme, güdüleme yapılır. Ardından metin okunur ve derse geçiş aşamasında yer alan maddeler takip edilir. Balık kılçığı tekniği anlatılır. Öğrencilere bu teknik ile yazmayı planlama süreci anlatılır ve uygulamaları istenir.

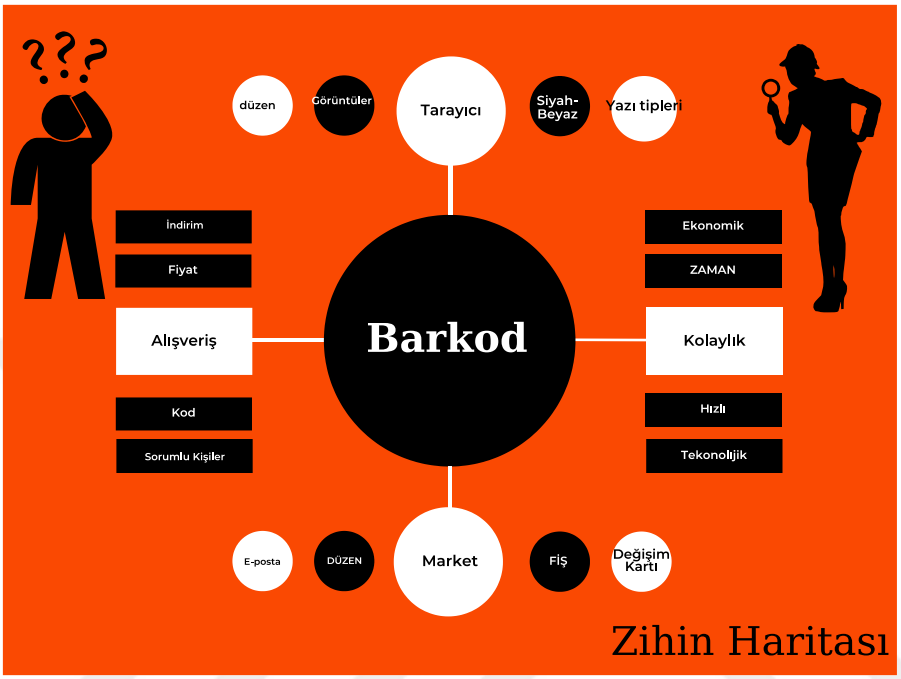
BÖLÜM III

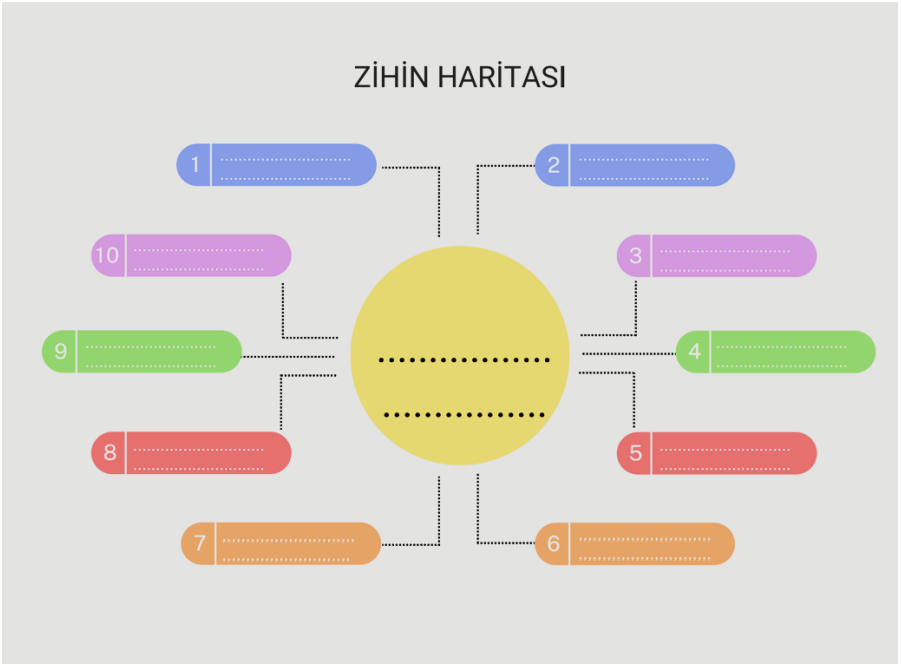
Ölçme-Değerlendirme: ✓ **Bireysel öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme** ✓ **Grupla öğrenme etkinliklerine yönelik Ölçme-Değerlendirme** **Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve ileri düzeyde öğrenme hızında olan öğrenciler için ek Ölçme-Değerlendirme**	*Öğrencilerden geri dönüt almak için bireysel ya da grup etkinlikleri kapsamında çeşitli sorular sorulabilir. *Öğrenciler yazdıkları taslakları öğretmene iletilir ve dönüt alır. *Öğrenciler yaptıkları haritaları, planları ve yazıları sınıf ile paylaşır ve akran değerlendirmesi alır. *EBA etkinlikleri ve Kazanım Testlerinden yararlanılabilir. *Bu derste yaptıklarımızla ilgili bir amaç-sonuç yazdırılır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	Bu ders Bilişim dersi ile Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilebilir.

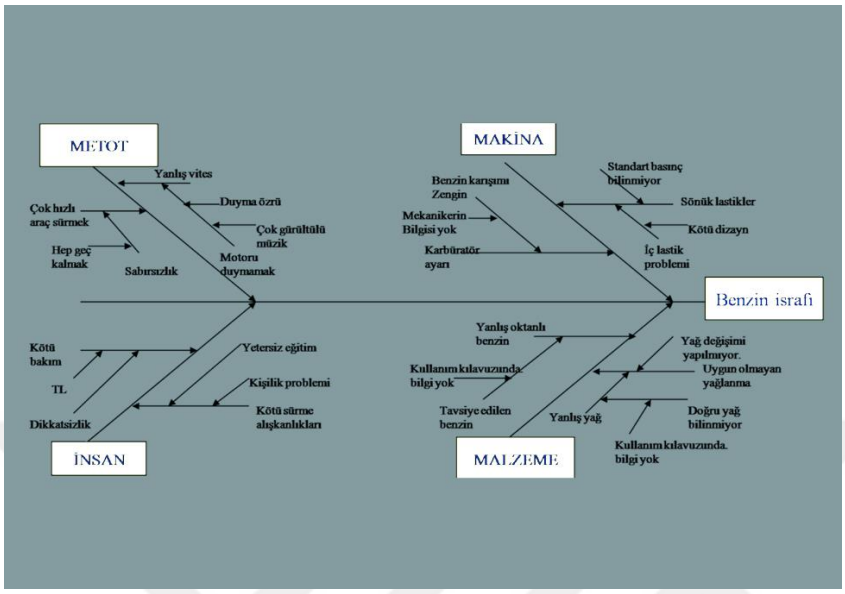
BÖLÜM IV

Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar	Bu planın temel amacı ders ve etkinlik süreçlerinde bilgi organize edicilerin kısa bir tanıtımı yapılması ve kullanım şekli ve amaçlarının öğrenciye sezdirilmesidir. Bu kazanımların yazma öncesindeki aşamada yazmayı planlama sürecindeki önemi sezdirilir ve bu kazanımların öğretilmesi amaçlanır.

EK.4. PLANLARA BAĞLI ETKİNLİKLER VE ÇALIŞMA KAĞITLARI






METOT
MAKİNA
İNSAN
MALZEME
Benzin israfı
Yanlış vites
Duyma özrü
Çok hızlı araç sürmek
Çok gürültülü müzik
Hep geç kalmak
Sabırsızlık
Motoru duymamak
Benzin karışımı Zengin
Standart basınç bilinmiyor
Sönük lastikler
Mekanikerin Bilgisi yok
Kötü dizayn
Karbüratör ayarı
İç lastik problemi
Kötü bakım
Yetersiz eğitim
TL
Kişilik problemi
Dikkatsizlik
Kötü sürme alışkanlıkları
Yanlış oktanlı benzin
Yağ değişimi yapılmıyor.
Kullanım kılavuzunda bilgi yok
Uygun olmayan yağlanma
Tavsiye edilen benzin
Yanlış yağ
Doğru yağ bilinmiyor
Kullanım kılavuzunda. bilgi yok

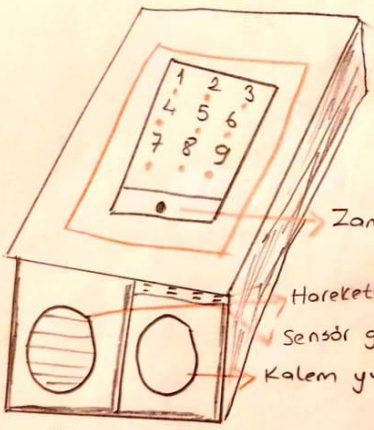

YAZININ OKURU
YAZINI KONUSU
YAZININ NEREYE YAZILACAĞI
ANA FİKİR VE YARDIMCI FİKİR
YAZININ AMACI
YAZININ TÜRÜ
PLANLAMA ÇALIŞMA KAĞIDI

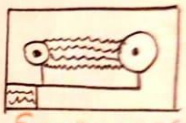
EK.5. DERSLERDE ÖĞRENCİLERE YAPTIRILMIŞ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

SENSÖRLÜ KALEMTRAŞ

Ürün Açıklaması:

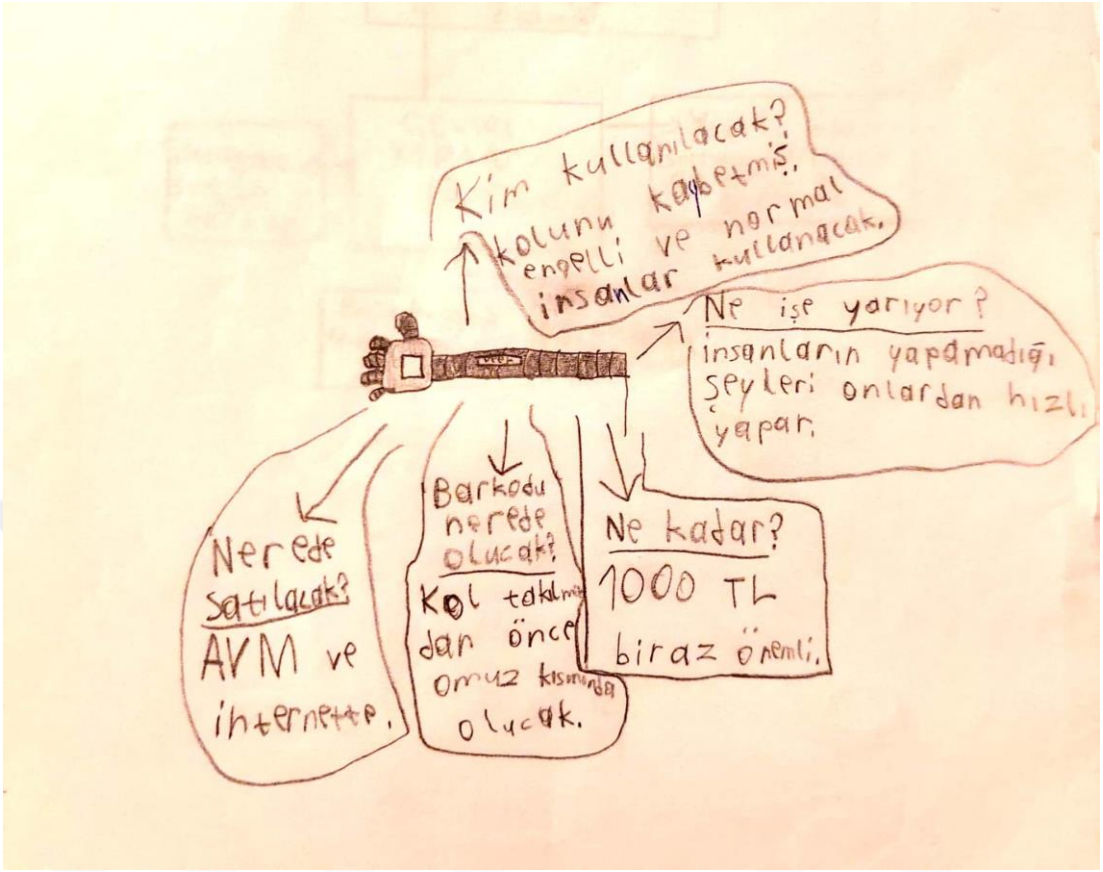
Bu ürün okula giden her öğrenciye hitap eden bir okul ürünüdür. Bu sistem kalemtraşların bütün çeşitlerinde kullanılabilecek bir ürün aparatıdır. Özellikle okula yeni başlayan öğrencilerin kalemlerini genelde veliler kalemtraş ile açmaktadırlar. Bunu ortadan kaldırmış olup çocuklara el becerisi kazandırmaktadır.

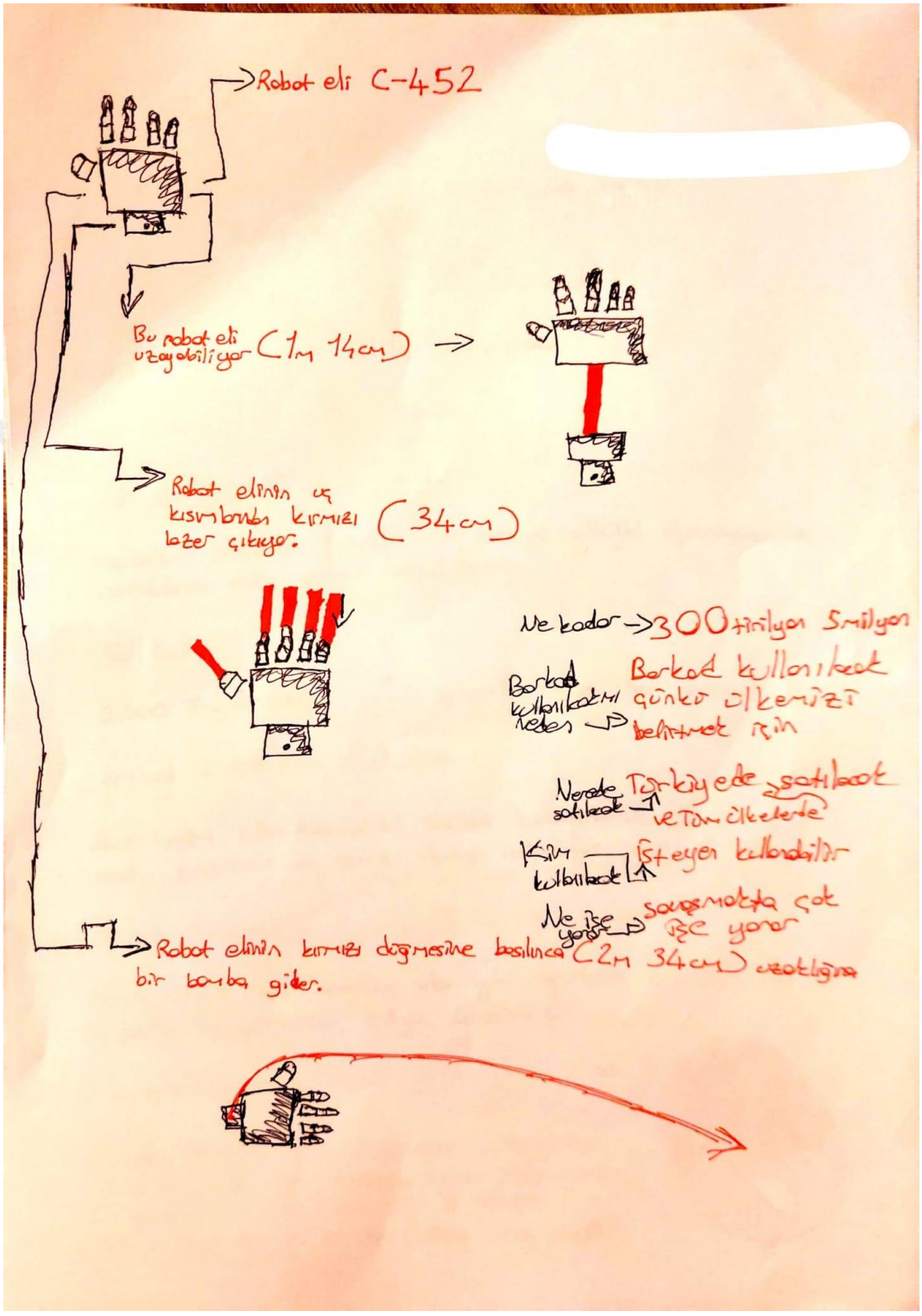


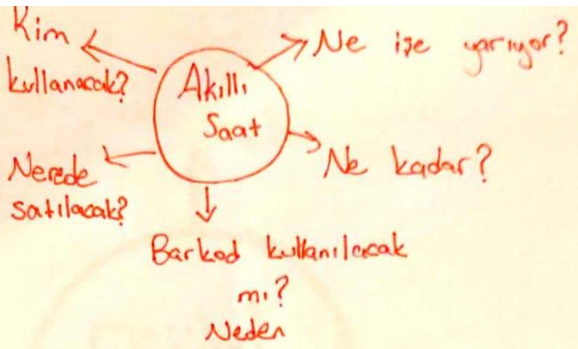

Sensör aparatı



- Bu ürünü kim kullanacak ?
  Bütün öğrenciler kullanabilir. (Özellikle ilk öğretim öğrencisi)
- Bu ürün ne işe yarıyor?
  Yorulmadan kalem açmaya yarıyor.
- Nerede satılacak?
  Bütün kırtasiyelerde, ofis malzemesi satan mağazalarda.
- Fiyatı ne olacak?
  50 TL
- Barkod kullanılacak mı? Neden?
  Kırtasiyeler ve marketlerde satılacağından mecburen barkod olacak (Stok üretimi açısından)


Kim kullanılacak?
Kolunu kaybetmiş, engelli ve normal insanlar kullanacak.
Ne işe yarıyor?
İnsanların yapamadığı şeyleri onlardan hızlı yapar.
Nerede satılacak?
AVM ve internette.
Barkodu nerede olucak?
Kol takılmadan önce omuz kısmında olucak.
Ne kadar?
1000 TL biraz önemli.


Robot eli C-452
Bu robot eli uzayabiliyor (1m 14cm)
Robot elinin uç kısmından kırmızı lazer çıkıyor. (34cm)
Ne kadar → 300 trilyon 5 milyon
Barkod kullanıcak mı → Barkod kullanıcak çünkü ülkemizi belirtmek için
Nerede satılacak → Türkiye de satılacak ve tüm ülkelerde
Kim kullanacak → İsteyen kullanabilir
Ne işe yarar → savaşmakta çok işe yarar
Robot elinin kırmızı düğmesine basılınca (2m 34cm) uzaklığa bir bomba gider.



Ne işe yarıyor?

Annelerin babaların çocuklarının nereye gittiğini öğrenmek ve çocuklarını oradan arayıp ulaşabiliyorlar.

Ne kadar?

2.300 TL'dir. Çünkü uygun fiyatlı olursa her müşteri alabilir.

Barkod kullanılacak mı? Neden

Evet, barkod kullanılacak. Çünkü barkod kullanılmazsa fiyatını neden bilebiliriz ve nereye okutup müşteriye vermek lazım.

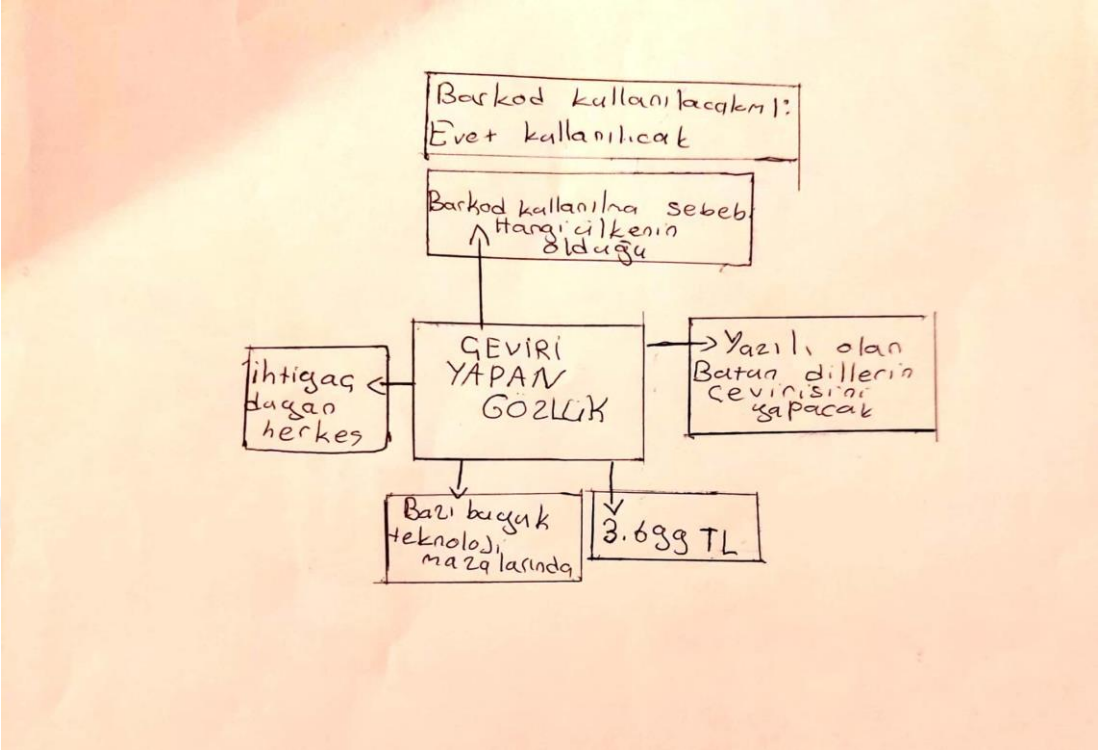
Nerede satılacak?

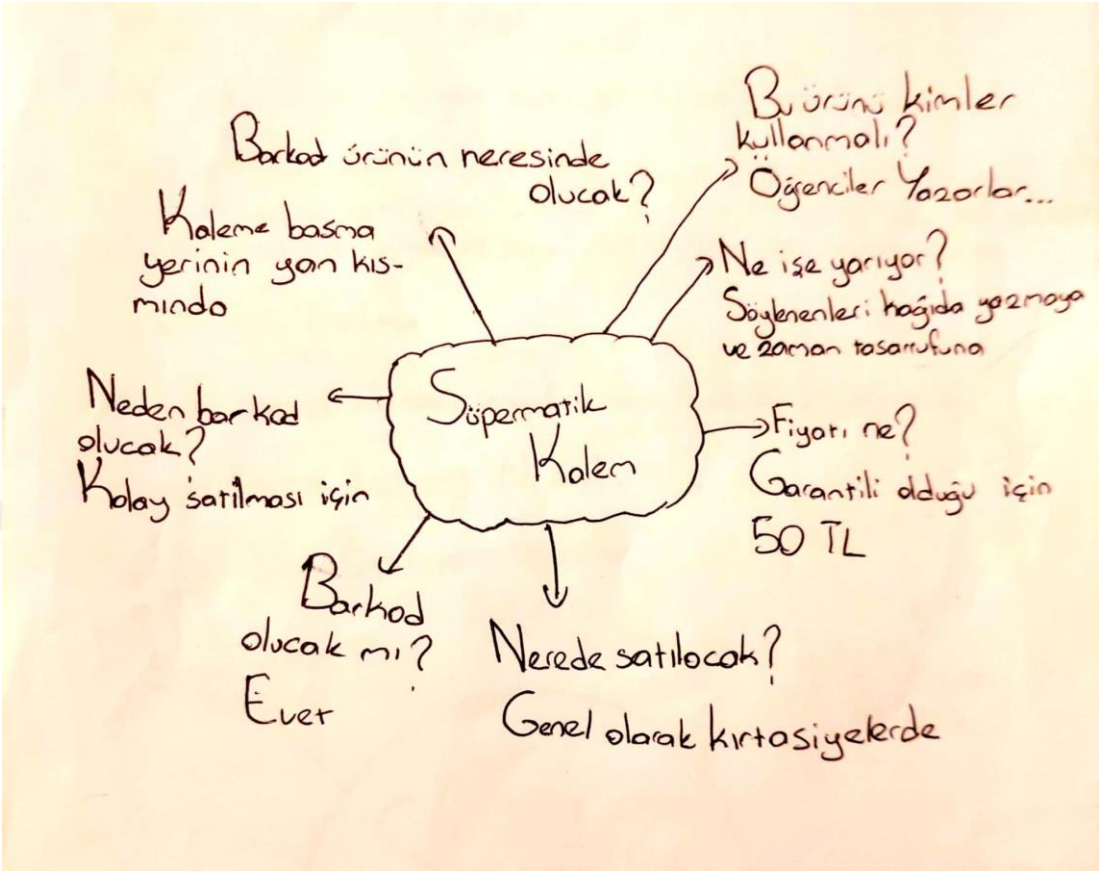
Mesela Media Mark, Samsung vb. gibi yerlerde satılacak. Çünkü müşteriler bu yerlerden kolayca ulaşabilirler.

Kim kullanacak?

Başından beri söylediğim gibi çocuklar kullanacak. Çünkü bu akıllı saat çocuklara göre hazırlanmıştır. Kız çocuklar ve erkek çocuklar kullanabilir. Erkek çocuklar ve kız çocukları istediği rengi seçebilir.




Barkod kullanılacakmı?
Evet kullanılıcak
Barkod kullanılma sebebi
Hangi ülkenin
olduğu
ÇEVİRİ
YAPAN
GÖZLÜK
İhtiyaç
duyan
herkes
Yazılı olan
Batan dillerin
çevirisini
yapacak
Bazı büyük
teknoloji
mağazalarında
3.699 TL


Süpermatik Kalem
Barkod ürünün neresinde olucak?
Kaleme basma yerinin yan kısmında
Bu ürünü kimler kullanmalı?
Öğrenciler Yazarlar...
Ne işe yarıyor?
Söylenenleri kağıda yazmaya ve zaman tasarrufuna
Neden barkod olucak?
Kolay satılması için
Fiyatı ne?
Garantili olduğu için
50 TL
Barkod olucak mı?
Evet
Nerede satılocak?
Genel olarak kırtasiyelerde

Planlama

Yazının Konusu: Sosyal Medya

Ana Fikir: Sosyal medyanın hem yararlı hem zararlı yönleri vardır.

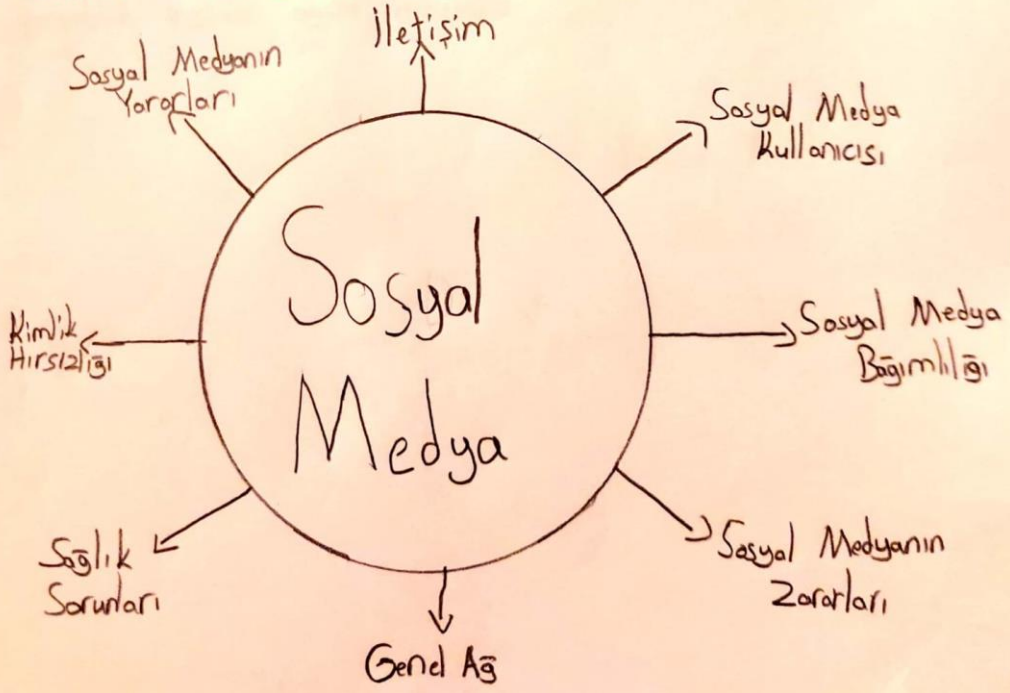
Yardımcı Fikir: Sosyal medya sayesinde kolayca iletişim kurabiliriz, sosyal medya sayesinde aradığımız bilgiye daha çabuk ulaşabiliriz, ekrana çok yakından bakarsak gözlerimiz bozulabilir, sosyal medyadaki her şeye inanmamalıyız.

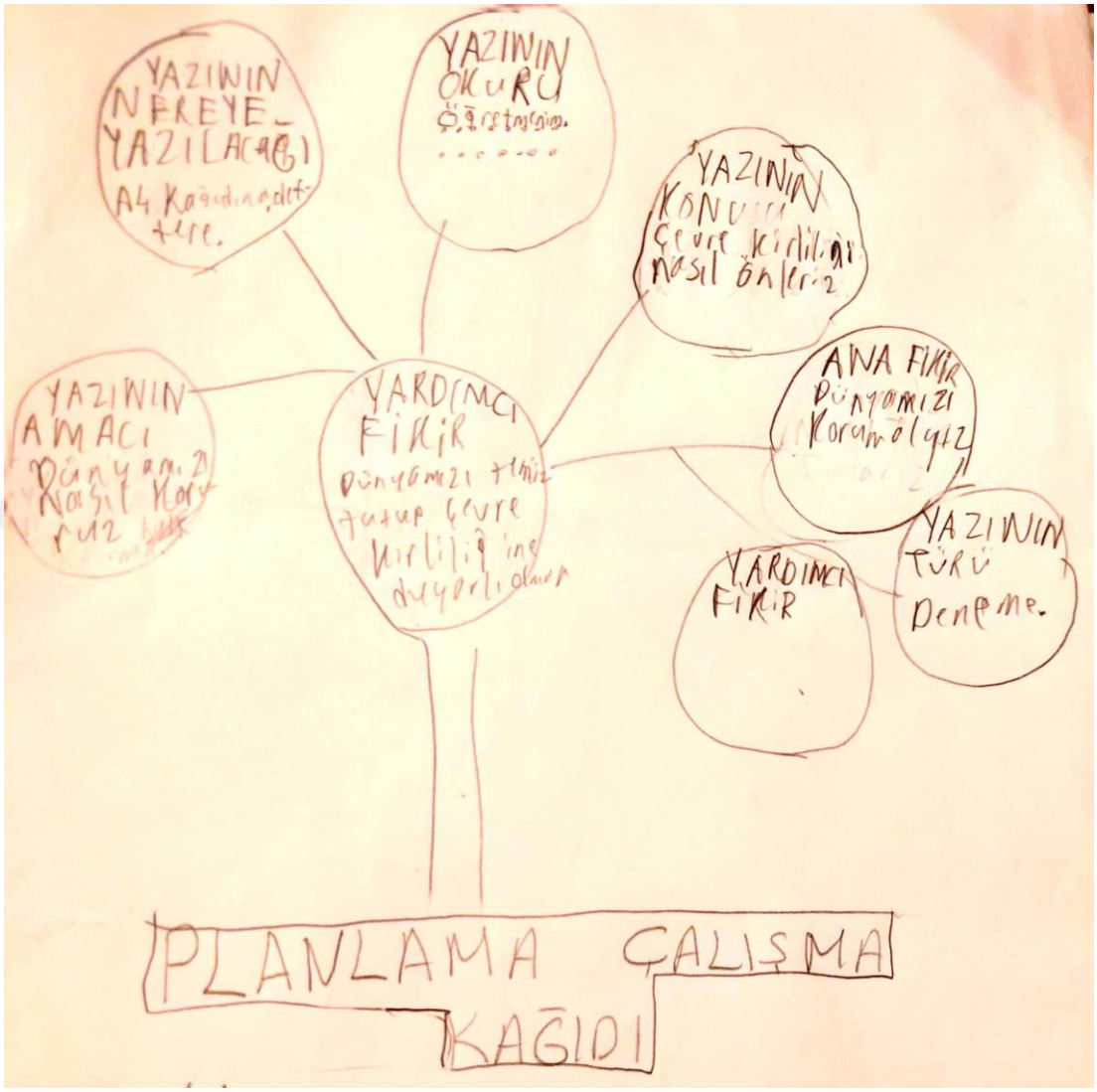
Yazının Türü: Deneme.

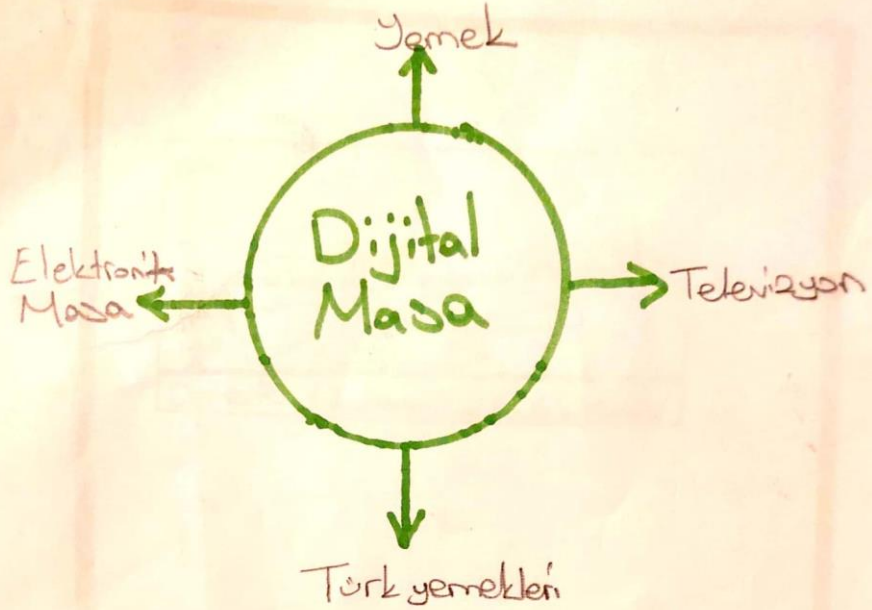
Yazının Amacı: İnsanları sosyal medya hakkında bilgilendirmek.

Yazının Nereye Yazılacağı: A4 kağıdı.

Yazının Okuru: Öğretmenler, öğrenciler.




YAZIWIN NEREYE YAZILACAĞI
A4 Kağıdına, defter.
YAZIWIN OKURU
Öğretmenim.
YAZIWIN KONUSU
Çevre kirliliği nasıl önleriz
YAZIWIN AMACI
Dünyamızı Nasıl Koruruz
YARDIMCI FİKİR
Dünyamızı temiz tutup çevre kirliliğine dikkat edelim
ANA FİKİR
Dünyamızı Koruyalım
YARDIMCI FİKİR
YAZIWIN TÜRÜ
Deneme.
PLANLAMA ÇALIŞMA KAĞIDI



Kim kullanacak: Herkes kullanabilir çünkü herkes tv izlemek ister.

Ne işe yarıyor: Yemek yerken kolaylıkla tv izliyebiliyoruz.

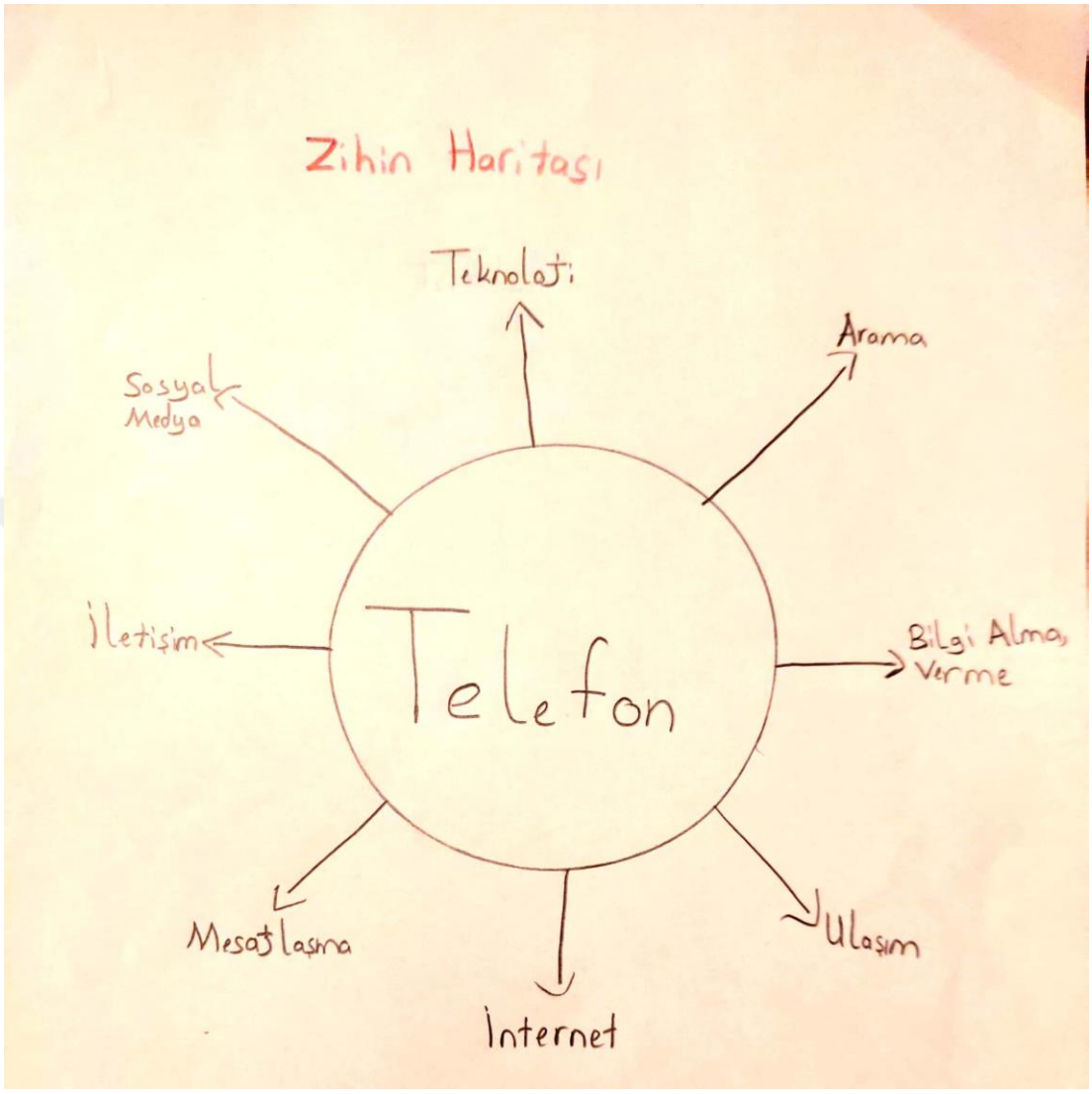
Ne kadar: Bir masa fiyatından pahalı çünkü içinde tv var ama çok pahalı değil 5000-10000 lira arası.

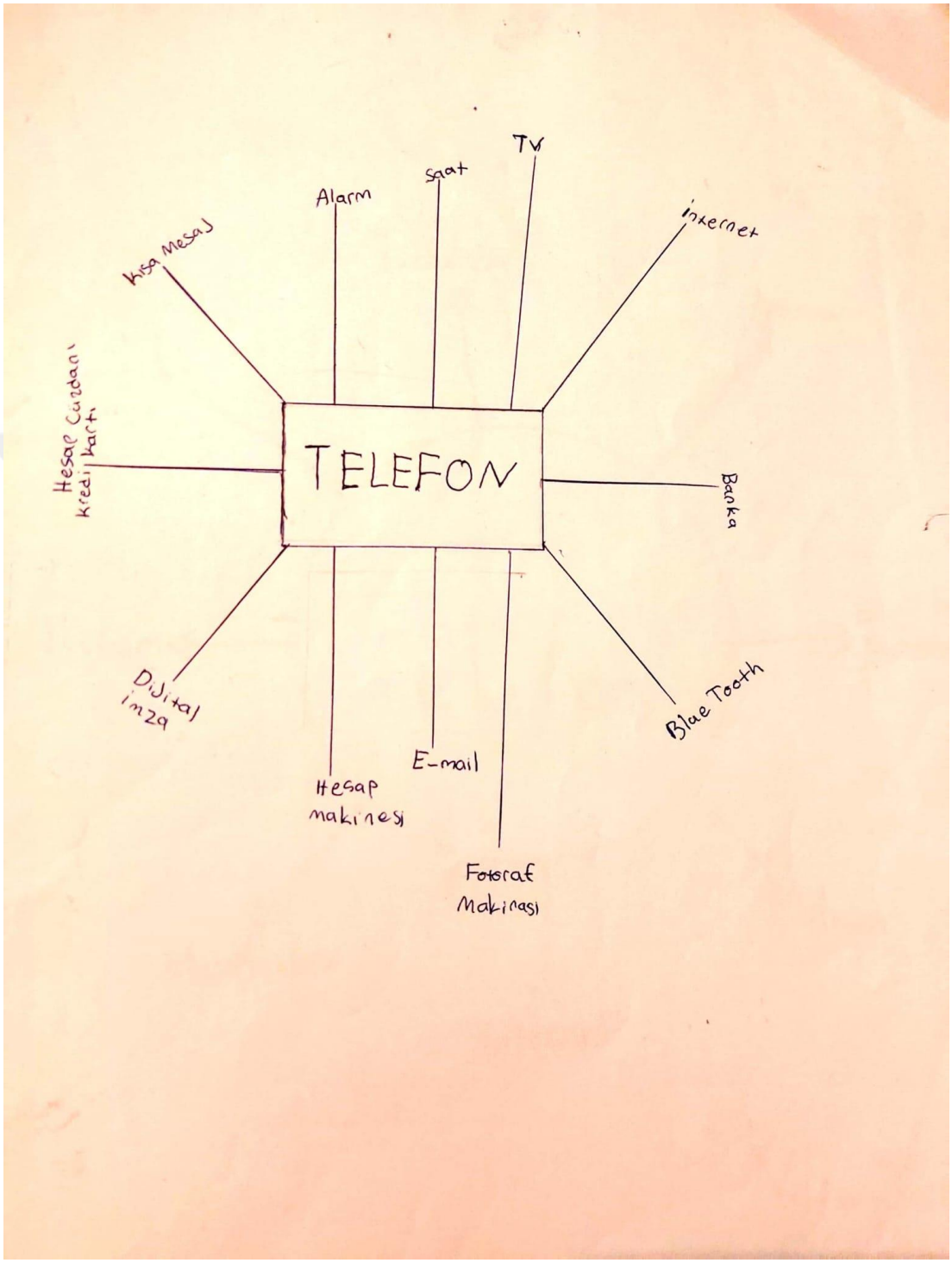
Barkod kullanılacakmı: Tabiki fiyatını bilmek için.

Nerde satılacak: Beyaz eşya yerleri, koçtaş vb. yerler.

Tanımı

Bir masanın içinde tv var ve üstünde cam yemek yerken kafanız eğikken tv izliyebilirsiniz tabikide kumandayla çalışıyo masanın altındaki fişi prize takmanız gerekiyo


Zihin Haritası
Teknoloji
Arama
Sosyal Medya
İletişim
Telefon
Bilgi Alma, Verme
Mesajlaşma
İnternet
Ulaşım


TELEFON
Alarm
saat
TV
internet
kısa mesaj
Hesap cüzdanı
kredi kartı
Banka
Dijital imza
Hesap makinesi
E-mail
Fotoraf Makinası
Blue Tooth

