T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

SENTEZ METİN YAZMAYA YÖNELİK DÜZENLENEN EĞİTİMİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SENTEZ METİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Fidan GEÇİCİ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Bilginer ONAN

Hatay-2019

T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

SENTEZ METİN YAZMAYA YÖNELİK DÜZENLENEN EĞİTİMİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SENTEZ METİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan

Fidan GEÇİCİ

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Bilginer ONAN

Hatay-2019

ONAY

FİDAN GEÇİCİ tarafından hazırlanan ***"SENTEZ METİN YAZMAYA YÖNELİK DÜZENLENEN EĞİTİMİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SENTEZ METİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ"*** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile ***TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALINDA DOKTORA TEZİ*** olarak kabul edilmiştir.

06/12/2019

Jüri Üyeleri	İmza
Prof. Dr. Bilginer ONAN (Tez Danışmanı-Başkan)	
Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN (Üye)	
Doç. Dr. Mustafa Onur KAN (Üye)	
Doç. Dr. Özay KARADAĞ (Üye)	
Doç. Dr. Bayram BAŞ (Üye)	

Fidan Geçici tarafından hazırlanan ***"Sentez Metin Yazmaya Yönelik Düzenlenen Eğitimin Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sentez Metin Yazma Becerilerine Etkisi "*** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini **onaylarım.**

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN

Enstitü Müdürü

TÜRKİYE CUMHURİYETİ

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile, bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir şekilde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (06/12/2019)

Fidan GEÇİCİ

Aileme…

Çalışmamı, varlığıyla güç veren sevgili babama,

Gülüşüyle, enerjisiyle hayatıma renk katan biricik kardeşime,

Hasretiyle büyüdüğüm, cennetten beni hep izlediğine inandığım canım anneme,

ve

Nefes aldığım sürece yanımda olmasını dilediğim sevgili eşime ithaf ediyorum…

ÖN SÖZ

Ülkemizde yapılan ana dili eğitimi araştırmalarında dört temel dil becerisinin ayrı ayrı ele alındığı, farklı becerilerin bir arada ya da etkileşimli olarak kullanımına pek fazla yer verilmediği düşüncesiyle başlayan araştırma yolculuğumda karşılaştığım "metin sentezi" kavramı çalışmanın temelini atmıştır. Öğrencilerin aynı konuda yazılmış en az iki farklı metindeki bilgilerden hareketle özgün bir metin oluşturmasını ifade eden "sentez metin oluşturma" becerisini geliştirmeye yönelik olarak 7. sınıf öğrencileri ile yürütülen araştırmada verilen eğitimin etkisi araştırılmış ve nitel yöntemlerle toplanan verilerle etki durumu açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma 5 bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlıklarına yer verilmiştir.

İkinci bölümde, okuma becerisi, yazma becerisi, okuma-yazma ilişkisi ve sentez metin oluşturma ile ilgili kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Devamında da konuyla ilgili araştırmalar hakkında bilgi verilmiştir.

Üçüncü bölüm yöntem bölümüdür. Bu başlık altında araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, öğretim materyalleri, pilot çalışma, verilerin toplanması ve analizi, deneysel işlem süreci, geçerlik ve güvenirlik konularında bilgi verilmiştir.

Dördüncü bölümde çalışmanın bulgularına yer verilmiştir. Çalışmanın araştırma soruları ve bu sorulara cevap vermek üzere belirlenen boyutlarda nicel ve nitel bulgular birleştirilerek sunulmuştur.

Beşinci bölüm, sonuç ve tartışma bölümüdür. Bu bölümde çalışmanın nitel ve nicel bulgularından elde edilen sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmış, sonuçlardan hareketle uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Ekler bölümünde de izin evraklarına, okuma metni örneğine ve kaynaklarına ve çalışmada kullanılan materyal örneklerine yer verilmiştir.

Uzun, yorucu ama bir o kadar da keyifli araştırma yolculuğumda gerek akademik gerek manevi destekleriyle yanımda olanlara teşekkür borcum var. İlk olarak, bilgisi, görgüsü, karakteri ve ilkeli duruşuyla tez yazım sürecimle birlikte akademik hayatıma da ışık tutan, bana nasıl "hoca" olunacağını gösteren değerli

danışmanım Prof. Dr. Bilginer ONAN'a saygı ve şükranlarımı sunarım. İyi ki öğrencinizim…

Tez İzleme Komitesi üyesi hocalarım Prof. Dr. Mehmet TEMİZKAN'a ve Doç. Dr. Mustafa Onur KAN'a ilgi ve desteklerinden dolayı çok teşekkür ederim. Doktora eğitimim boyunca ders aldığım değerli hocalarıma, çeşitli konularda görüşlerine başvurduğum Doç. Dr. Ahmet BALCI ve Doç. Dr. Yusuf UYAR'a yardımları için teşekkür ederim.

Bu süreçte yanımda olan, isimlerini tek tek sayamayacağım çok dost vardı. Tez yazım sürecinde çeşitli konularda görüşlerine başvurduğum, desteklerini aldığım HMKÜ Eğitim Fakültesinde görev yapan araştırma görevlisi arkadaşlarıma, AKÜ Eğitim fakültesinde görev yapan araştırma görevlisi arkadaşlarıma, Türkçe öğretmeni dostlarıma, yüksek lisans eğitimimden bu yana yol arkadaşım olan, meslektaşım, dert ortağım Arş. Gör. Nahide İrem AZİZOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Doktora öğrenimim süresince 2211-A Genel Yurt İçi Doktora Burs Programı ile bana maddi anlamda destek olan TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Ve ailem… Hayat yolculuğumda en büyük, en güvenilir yoldaşlarım onlar. Canım babam Ramazan UĞUR'a, biricik kardeşim Mustafa Oğuzhan UĞUR'a hayatımın her alanında, en güzel ve en zorlu zamanlarımda yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim. Cennetten beni izlediğine inandığım annem Makbule UĞUR… Sen, beni ben yaptın… Sonsuz teşekkürler…

Hayatımın en yoğun ve zorlu zamanlarında karşıma çıkıp yanımda olan, elimden tutan, tezimin son aşamalarında, yorgun düşmüşken beni hep motive eden, kendisinden ve sevgisinden güç aldığım sevgili eşim Mehmet Ertürk GEÇİCİ'ye sonsuz teşekkür ederim. İyi ki hayatımdasın…

SENTEZ METİN YAZMAYA YÖNELİK DÜZENLENEN EĞİTİMİN YEDİNCİ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN SENTEZ METİN YAZMA BECERİLERİNE ETKİSİ

Fidan GEÇİCİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Doktora Tezi, 2019

Danışman: Prof. Dr. Bilginer ONAN

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenen eğitimin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sentez metin oluşturma başarısına etkisini araştırmak; öğrenci ürünleri ve eğitim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri yoluyla eğitimin etki durumunu değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda, Hatay il merkezine bağlı bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 51 öğrenciyle (26 deney, 25 kontrol grubu) yapılan araştırma, karma yöntem desenlerinden İç İçe Desene göre modellenmiştir. Araştırmada öntest - sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre yapılan eğitim uygulaması çalışmanın nicel boyutunu oluşturmaktadır. Nicel boyuttan elde edilen bulguları açıklamak ve desteklemek için yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve doküman analizleri de çalışmanın nitel boyutunu oluşturmaktadır. Nicel boyutta, deneysel uygulamadan önce grupların eşitlenmesi sürecinde deney ve kontrol grubu, sentez metin yazma başarısını etkileyebileceği düşünülen okuduğunu anlama başarısı, genel yazma başarısı, ön bilgi ve Türkçe dersi akademik başarılarına göre eşleştirilmişlerdir. Deneysel uygulamada, öğrencilerin sentez metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla hazırlanan materyallerle eğitim verilmiştir. Araştırmanın nicel verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği, Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği ve Ateş (2008) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi ile toplanmıştır. Nitel boyuttaki görüşme verileri için de yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, sentez metin yazma eğitimi alan öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney ve kontrol

gruplarının sontestlerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sentez metin yazma eğitimi almayan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Doküman incelemesi ve görüşmeler yoluyla toplanan nitel verilerin de nicel sonuçları desteklediği, sentez metin yazma eğitimi alan öğrencilerin metinlerinin niteliğinde ve öğrenci görüşlerinde olumlu değişimler olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak, sentez metin oluşturma eğitiminin öğrencilerin sentez metin oluşturma başarılarını; konuyla ilgili görüş ve duygularını olumlu yönde etkilediği görülmüştür.

ANAHTAR KELİMELER

Söylem Sentezi, Sentez Metin Oluşturma, Kaynaklardan Yazma, Yazma Becerisi, Yazma Eğitimi, Metin Sentezi.

THE EFFECT OF SYNTHESIS TEXT WRITING EDUCATION ON SYNTHESIS WRITING SKILLS OF SEVENTH GRADE STUDENTS

Doctoral Dissertation, Fidan GEÇİCİ

Department of Turkish and Social Sciences Education, 2019

Supervisor: Prof. Dr. Bilginer ONAN

ABSTRACT

This study seeks to look into the effect of the training aimed at improving the skills to write a synthesis text on the achievement of the seventh grade students at secondary school in writing a synthesis text, and to evaluate the impact of education based on student products and student opinions on the training process. To that end, with the participation of 51 students (26 in the experimental group and 25 in the control group) at seventh grade level in a public secondary school in the city of Hatay, Turkey, this study follows embedded design, which is one of the mixed method designs. A training is performed in quasi-experimental research design with a pre-test post-test control group for the quantitative part of this study. In the qualitative part, semi-structured interviews and document analysis are carried out to explain and support the findings obtained from the quantitative part. In the quantitative part, prior to the experimental practice, the experimental and control groups are matched according to reading comprehension achievement, overall writing success, prior knowledge and academic achievement in Turkish language course, which are believed to affect the success of writing a synthesis text. The experimental practice is a training with materials aimed at improving student skills in writing a synthesis text. The quantitative data of this study are collected through the Reading Comprehension Test designed by Ateş (2008), the Analytical Evaluation Rubric for Writing Synthesis Text and the Evaluation Rubric for Written Expression developed by the researcher. Semi-structured interview forms are designed to obtain the interview data in the qualitative part. The results of this study show that there is a significant difference for the post-test between the pre-test and post-test scores of the students who participated in the training for writing a synthesis text. Also, there is a significant difference for the experimental group between the post-test scores of the

experimental and control groups. Yet, there is no significant difference between the pre-test and post-test scores of the students who did not participate in the training for writing a synthesis text. It is notable that the qualitative data obtained through document analysis and interviews support the quantitative results and that there are positive changes in the quality of the texts produced by the students participating in the training and student opinions. In conclusion, this training has a positive effect on the success of the students in writing a synthesis text and on their opinions and feelings on writing a synthesis text.

KEY WORDS

Discourse Synthesis, Writing a Synthesis Text, Writing From Sources, Writing Skill, Writing Education, Text Synthesis.

İÇİNDEKİLER

ÖZET i
TABLOLAR LİSTESİ ix
ŞEKİLLER LİSTESİ xi
KISALTMALAR LİSTESİ xiii
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Araştırmanın Amacı 5
1.3. Problem Cümlesi 5
1.4. Alt Problemler 5
1.5. Araştırmanın Önemi 6
1.6. Varsayımlar 7
1.7. Sınırlılıklar 7
1.8. Tanımlar 7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE 9
2.1. Okuma Becerisi 9
2.1.1. Bilgilendirici Metin Türünde Okuma ve Anlama 10
2.1.2. Birden Çok Metni Okuma ve Anlama 13
2.1.3. Metinler Arasılık ve Metinler Arası Okuma 16
2.1.3.1. Metinler Arasılık 16
2.1.3.2. Metinler Arası Okuma ve Anlama 19
2.2. Yazma Becerisi 22
2.2.1. Bilgilendirici Metin Türünde Yazma 23
2.2.2. Bilişsel Yazma Modelleri 27
2.2.2.1. Flower ve Hayes'ın Bilişsel Süreç Teorisi 27
2.2.2.2. Bereiter ve Scardamalia'nın Bilgi Anlatımı ve Bilgi Dönüştürme Modeli 29
2.3. Okuma-Yazma İlişkisi 31
2.3.1. Okuma-Yazma İlişkisiyle İlgili Kuramsal Modeller 36
2.3.1.1. Shanahan ve Lomax'ın Okuma Yazma İlişkisi Modelleri 39
2.3.1.2. Yazmak İçin Okuma Modeli 41
2.3.1.3. Okumak İçin Yazma Modeli 44
2.3.1.4. Öğrenmek İçin Yazmak 44

2.3.2. Okuma-Yazma İlişkisinin Eğitim Sürecine Yansımaları Üzerine Birkaç Not 45
2.4. Sentez Metin Oluşturma 48
2.4.1. Sentez Metin Oluşturma Sürecinin Üç Temel Alt Kavramı 63
2.4.1.1. Organize Etme 63
2.4.1.2. Seçme 68
2.4.1.3. Birleştirme 71
2.5. İlgili Araştırmalar 74
YÖNTEM 89
3.1. Araştırmanın Modeli 89
3.1.1. Karma Yöntem: İç İçe Desen 89
3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu 92
3.2.1. Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışma 92
3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu 93
3.4. Çalışma Grubu 93
3.4.1. Grupların Eşitliği ve Öntest 94
3.4.1.1.. İndirgeme Puanı Değişkenine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Belirlenmesi 95
3.4.1.2. Sentez Yazma Puanı Değişkenine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Belirlenmesi 96
3.4.1.3. Türkçe Dersi Akademik Başarı Değişkenine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Belirlenmesi 96
3.4.1.4. İndirgeme Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkın Belirlenmesi 97
3.4.1.5. Sentez Yazma Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkın Belirlenmesi 97
3.4.1.6. Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkın Belirlenmesi 98
3.5. Veri Toplama Araçları 98
3.5.1. Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği 98
3.5.2. Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği 101
3.5.3. Okuduğunu Anlama Testi 101
3.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu 102
3.6. Öğretim Materyalleri 104

3.6.1. Metin Seçimi 104
3.6.2. Eğitim Fasikülleri 107
3.7. Pilot Çalışma 109
3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi 110
3.8.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi 111
3.8.1.1. Deneysel İşlem 114
3.8.1.2. Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği 121
3.8.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi 122
3.8.2.1. Öğrenci Metinlerinin ve Kaynak Metinlerin Bilgi Birimi Analizi 124
3.8.2.2. Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Metinlerin Bilgi Birimler Açısından Analizi 126
3.8.2.3. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği 127
BULGULAR 129
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 129
4.1.1. Okuma Sürecine Yönelik Bulgular 182
4.1.1.1. Okuma Öncesi Uygulamalar 188
4.1.1.2. Okuma Sırası Uygulamalar 190
4.1.1.3. Okuma Sonrası Uygulamalar 201
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 205
4.2.1. Okuma Sürecine Yönelik Bulgular 220
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 220
4.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontestlerinde Kaynak Metin ve Not Kâğıtları Kullanımı 240
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 242
5.1. Sonuç ve Tartışma 242
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 242
5.1.1.1. Okuma Sürecine Yönelik Sonuçlar 252
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 255
5.1.2.1. Okuma Sürecine Yönelik Sonuçlar 258
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma 259
5.1.3.1. Okuma Sürecine Yönelik Sonuçlar 263
5.2. Öneriler 264
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 264
5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler 264

KAYNAKÇA 268
EKLER 284

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Bilgilendirici Metin Türleri 11
Tablo 2. Tompkins'in Butler ve Turbill'den (1984) Uyarladığı Okuma-Yazma Süreçleri Karşılaştırması 35
Tablo 3. Grupların Belirlenmesi ve Öntestte Yapılan Analizler 95
Tablo 4. İndirgeme Puanları Açısından Fark Olup Olmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları 96
Tablo 5. Sentez Yazma Değişkenine Göre Arasında Anlamlı Fark Bulunan ve Bulunmayan Gruplar 96
Tablo 6. Türkçe Dersi Akademik Başarı Değişkenine Göre Arasında Anlamlı Fark Bulunan ve Bulunmayan Gruplar 97
Tablo 7. İndirgeme Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Olarak Yapılan T- Testi Sonuçları 97
Tablo 8. Sentez Yazma Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Olarak Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları 97
Tablo 9. Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Olarak Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları 98
Tablo 10. Korelasyon Katsayısı Büyüklüğü İçin Nitelendirmeler 101
Tablo 11. Metin Değerlendirme Ölçütleri 106
Tablo 12. Uygulamada Kullanılabilecek Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar 106
Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları 129
Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Metnin Genel Organizasyonu Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları 130
Tablo 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Yapısı Oluşturma Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 153
Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin İçerik ve Anlatımı Düzenleme Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları 156

Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Kaynak Metinlerin Kullanımı Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları 176
Tablo 18. Deney Grubu Öğrencilerinin Dil Kullanımı Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları 178
Tablo 19. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları 205
Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metnin Genel Organizasyonu Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 205
Tablo 21. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Yapısı Oluşturma Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 211
Tablo 22. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İçerik ve Anlatımı Düzenleme Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 213
Tablo 23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaynak Metinlerin Kullanımı Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 216
Tablo 24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Kullanımı Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları 218
Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları 221
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının Metnin Genel Organizasyonu Boyutunda Sontestten Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları 221
Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarının Metin Yapısı Oluşturma Boyutunda Sontestten Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları 231
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının İçerik ve Anlatımı Düzenleme Boyutunda Sontestten Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları 232
Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının Kaynak Metinlerin Kullanımı Boyutunda Sontestten Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları 235
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Kullanımı Boyutunda Sontestten Aldıkları Puanların İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları 238

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Flower ve Hayes'ın (1981) Modeline Dayanan Luo'nun Sentez Yazma Modeli 28
Şekil 2. Fitzgerald'ın (1990) Okuma ve Yazma Becerileri Etkileşim Şeması 33
Şekil 3. Veri Toplama Süreci 91
Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi Sürecindeki İşlem Akışı 95
Şekil 5. Bilgilendirici Metin Niteliğine Uygun Olmayan Giriş Örneği 131
Şekil 6. Detaylandırma ve Tutarlılık Sorunları Bulunan Metin Örneği 132
Şekil 7. Gelişme Bölümünde Verilmesi Gereken Bilgileri Sonuçta Verme ve Sonuçta Metnin Bağlamına Uygun Olmayan İfadeler Kullanma Sorunları 133
Şekil 8. Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümleri Arasında Tutarlı Bağlantı Kuramama Sorunları 134
Şekil 9. Bilgilendirici Metin Niteliğine Uygun Olmayan Giriş Bölümü Örneği 135
Şekil 10. Giriş İşlevini Tam Olarak Karşılamayan Ancak Konuya Hazırlayıcı Bir Nitelik Taşıyan Giriş Örneği 136
Şekil 11. Detaylandırma ve Tutarlılık Sorunları Bulunan Bir Metin Örneği 137
Şekil 12. Detaylandırma, Tutarlılık ve Organizasyon Bakımından Başarılı Metin Örneği 138
Şekil 13. İyi Bir Sonuç Bölümü Örneği 140
Şekil 14. Açıklama ve Sınıflama Yapılarından Yararlanılarak Oluşturulmuş Bir Metin Örneği 155
Şekil 15. Bağlantı Cümleleri Kullanılmayan Bir Metin Örneği 157
Şekil 16. Bilgilendirici Metin Anlatım Dili Kullanılmayan Bir Metin Örneği 158
Şekil 17. Bilgi Geçişlerinde Sorun Olan Bir Metin Örneği 159
Şekil 18. Cümle Anlamıyla İlgili Sorunları Olan Bir Metin Örneği 179
Şekil 19 .Yazma Öncesi Not Kâğıdı Üzerinde Hazırlık Örneği 184
Şekil 20. Yazma Öncesi Not Kâğıdı Üzerinde İyi Bir Hazırlık Örneği 185
Şekil 21. Yazma Öncesi Not Kâğıdı Üzerinde Hazırlık Örneği 187
Şekil 22. Giriş İşlevini Tam Olarak Karşılamayan Ancak Konuya Hazırlayıcı Nitelik Taşıyan Giriş Örneği 206
Şekil 23. Tutarsız Bir Gelişme Bölümü Örneği 207

Şekil 24. İşlevine Uygun Sonuç Yazamama ve Kaynak Metnin Sonucuna Öykünme Sorunları Örneği 208
Şekil 25. Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümlerinin Organizasyonunda Problem Bulunan Bir Öğrenci Metni Örneği 209
Şekil 26. Tutarsız Bir Gelişme Bölümü Örneği 210
Şekil 27. Bilgi Aktarımında Kişisel Yorumlara Yer Vermeme ve Bilgileri Rastgele Sunma Sorunları Olan Bir Öğrenci Metni 214
Şekil 28. Yönlendirici Sözcükleri ve Bağlantı Cümlelerni Kullanmakta Sorun Yaşayan Bir Öğrenci Metni 215
Şekil 29. Az Bilgi Seçerek Oluşturulmuş Bir Metin 217
Şekil 30. Kaynak Metnin Giriş Bölümüne Öykünerek Giriş Yazan Bir Öğrenci Metni 222
Şekil 31. Tutarsız Bir Gelişme Bölümü Örneği 223
Şekil 32. Doğrudan Bilgi Anlatımıyla Giriş Yapan Bir Öğrenci Metni Örneği 224
Şekil 33. İyi Bir Giriş Bölümü Örneği 225
Şekil 34. İyi Bir Gelişme Bölümü Örneği 226
Şekil 35. Başarılı Sonuç Bölümü Örnekleri 227
Şekil 36. Deney Grubundan Bir Öğrencinin Metin Organizasyonu Başarısı 228
Şekil 37. Kontrol Grubundan Bir Öğrencinin Metin Organizasyonu Başarısı 230
Şekil 38. Deney Grubundan Bir Öğrencinin Kaynak Kullanımı Durumu 237
Şekil 39. Kontrol Grubundan Bir Öğrencinin Kaynak Kullanım Durumu 238

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

ANOVA: Tek Faktörlü Varyans Analizi

Bkz. : Bakınız

f: frekans

K: Katılımcı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

N: kişi sayısı

p: anlamlılık düzeyi

r: Korelasyon Katsayısı

Ss: Standart sapma

Sd: Serbestlik derecesi

$\bar{X}$: ortalama

vb. : ve benzeri

vd. : ve diğerleri

%: Yüzde

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Gelişen teknoloji, modern medya araçları, artan bilgi birikimi ve bunların sayesinde ortaya çıkan bilgiye ulaşma kolaylığı 21. yüzyılda evrensel düzeyde bir bilgi toplumu yaratmıştır. Önceki çağlardan farklı olarak bu toplumun bireylerden bazı beklentileri vardır. Goldman, (2004: 318) bilgi toplumu bireylerinin sahip olması gereken becerileri şöyle belirlemiştir:

- "Bireysel çalışma yerine takım olarak çalışmak,
- Aynı rutin ve prosedürlerin tek düze uygulaması yerine problem çözmeyle uğraşmak ve
- Ortalama bir çalışanın aynı kariyerde kalmak yerine kariyerini defalarca değiştirmesi muhtemel olduğundan bireylerin kariyerleri konusunda esnek ve uyarlanabilir olmak."

Yukarıda ifade edilen becerilerin yanı sıra, bilgi toplumu bireyleri okuryazarlık bakımından da gelişmiş olmalıdır. Yüksek seviyeli okuryazarlık becerisi, güvenilir kaynaklara ulaşma, onları okuyup analiz etme, değerlendirme, eleştirel düşünme ve ihtiyaç hâlinde edinilen bilgileri kullanma becerilerini gerektirmektedir. Nitekim, Goldman (2004: 318), bilgi toplumuna tam olarak ve üretken bir biçimde katılmak için birden çok kaynağı ve çeşitli bilgi türlerini okuma, anlama, düzenleme ve birleştirme becerisine sahip olmak gerektiğini belirtmektedir. Birey bu becerileri en profesyonel şekliyle ancak eğitim-öğretim ortamlarında kazanabilir. Çünkü okuma, öğrenme ve bilgiyi kullanma sırasında üst bilişsel becerileri işe koşmak önemli olduğu kadar zorlayıcıdır. Ancak aynı zamanda, 21. yüzyılın sosyal ve akademik hayatında başarıyı yakalamak için de kilit becerilerdir.

Çağın modern eğitim sisteminde öğrencilerden beklenen, hedeflerini ve öğrenme ihtiyaçlarını belirleyerek bu süreci yönetmesi, hedefleri ve öğrendiklerinden hareketle kararlar alabilmesi, öğrendiği bilgileri doğru bağlamlarda kullanarak yeni ürünler ortaya koymasıdır. Formal eğitim sürecine girmeden önce birey, dinleme

yoluyla bilgi edinmekte ve konuşma yoluyla da bilgilerini/düşüncelerini paylaşmaktadır. Ancak bu eylemler, akademik olmanın ötesinde yaşamsal ve sosyal eylemlerdir.

Formal eğitim süreci başladığında, öğrenci anlama ve öğrenme ihtiyacını dinleme becerisine ek olarak okuma becerisiyle de gidermeye başlar. Benzer şekilde, yazma becerisinin gelişmesiyle de birey kendini ifade etme ve ürün ortaya koyma becerilerini de geliştirir. Bununla birlikte okuma ve yazma becerileri öğrenmeye de kaynaklık eder.

Literatürde okuma ve yazma becerilerinin ilişkili beceriler olduğu ile ilgili pek çok çalışma (Fitzgerald, 1990; Fitzgerald ve Shanahan, 2000; Tierney ve Leys, 1986; Tompkins, 1998) vardır. Ayrıntılarına ileride değineceğimiz bu bağlantı sayesinde, okuma ve yazma becerileri, hem dil becerilerinin geliştirilmesi hem de öğrenmenin desteklenmesi amacıyla kullanılabilecek becerilerdir. Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam'ın (2015: 276) çeşitli çalışmalardan (Castelló, 1999; Goldman, 1997; Langer ve Applebee, 1987; Mateos, Villalón, de Dios ve Martín, 2007; Solé vd., 2005) hareketle verdiği bilgiye göre uygulamada farklı eğitim seviyelerindeki araştırmaların okuma ve yazmanın genelde öncelikle bilgiyi yeniden üretmek için kullanıldığını belirtmektedir.

Nelson (2009: 545) tarafından "yazarların yeni metinlerini oluştururlarken birden fazla metinsel kaynaktaki materyali birleştirmesi" olarak tanımlanan sentez metin oluşturma, okuma ve yazma ilişkisinin öğrenme ve bilgiyi yeniden üretme işlevleriyle yakından ilişkilidir.

Spivey (1990: 256) sentez metin oluşturma sürecinde yazarların kaynak metinleri ayırdıklarını ve bu kaynaklardan seçtikleri içeriği yeniden yapılandırdıklarını; kaynak materyali depolanmış bilgiden ürettikleri içerikle birleştirdiklerini ifade etmektedir. Yazarın ifade ettiği bu işlemin sağlıklı bir biçimde yapılabilmesi için okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin etkin bir biçimde kullanılması gerekmektedir.

Benzer şekilde, Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam (2015: 276) birden fazla kaynağa dayalı sentez metin yazmanın, üç temel yüksek seviye işlem gerektirdiğini belirtir:

> *1) "Kaynaklar bütünleyici olarak okunmalıdır. Yani okurlar metinler arasında geçiş yapmalı ve bu metinler arasında anlamsal ilişkiler kurmalı; karşılaştırma yapmalı, tezat oluşturmalı ve özet yapmalıdırlar (Perfetti, Rouet ve Britt, 1999'dan akt. Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015: 276).*

2) Yazılı metnin üretilmesi sırasında, yazar kaynak metinler ile yazılan sentez metin arasında sürekli geçiş yapmalı; kaynak metinlerin altını çizme, not alma, kabaca bir taslak oluşturma gibi etkinlikler yürütmelidir.
3) Yazar, hâlihazırda yazılmış metni sürekli izlemeli ve gözden geçirmelidir."

Yukarıda ifade edilen okuma, kaynak kullanımı ve yazma ile ilgili becerilerin sentez yazma sırasında etkili bir biçimde kullanılabilmesi için öğrencilerin bu becerileri kazanmış olması gerekmektedir.

Mevcut eğitim sistemi içindeki uygulamalara bakıldığında, öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili bazı eksiklerin bulunduğu söylenebilir (Bkz. Karatay, 2011b; Uyar, 2015). Her ne kadar öğrencilere kazandırılması gereken beceriler öğretim programlarına ve ders kitaplarına yansıtılsa da uygulamalarda bazı becerilerin nasıl kazandırılacağı ile ilgili boşlukların bulunduğu görülmektedir. Örneğin, araştırmacı tarafından, farklı sınıf düzeyleri için sınıf ortamlarında yapılan gözlemlerde okuma sürecinde not alma, bilgilerin altını çizme, işaretlemeler yaparak okuma gibi yöntemlerle metinlerin detaylı incelenmesine yönelik çalışmalara çok fazla yer verilmediği görülmüştür.

Benzer şekilde, yazma süreci için de farklı türlerde metin yazma çalışmaları yapılmakla birlikte, bunların "nasıl" yazılacağı ile ilgili modellere ve uygulamalı çalışmalara yeterince yer verilmediği görülmektedir. Baştuğ ve Demirgüneş (2016: 24) yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin zihin gücünü geliştirici ve yazılı ifade becerisini destekleyici çalışmalar yerine sınırlayıcı uygulamaların yapıldığını, bu nedenle de öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin sınırlı kaldığını ifade etmektedirler. Yazarlara göre yazının mekanik görünümü, sayfa düzeni gibi şekilsel özelliklerin içeriğin önüne geçmesi, çalışmaların içerik, ortam ve zaman açısından sınırlanması da öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini zayıflatmaktadır. Benzer şekilde Karatay (2011b: 22) da öğrencilere dönüt verme, öğrencilerin düşüncelerini düzenleme ve yanlışlarını düzeltme, yazma çalışmaları boyunca onları izleme ve değerlendirme süreçlerinin iyi yönetilememesi gibi uygulama ve değerlendirme yetersizliklerinin bu becerilerin gelişimini etkilediğini ifade etmektedir.

Yazma becerisinin gelişimini etkileyen bir diğer unsur, duyuşsal faktörlerdir. Yazma kaygısı ve yazmaya ilişkin olumsuz tutumun da bu beceriyi olumsuz etkilediği bilinmektedir. Nitekim Karatay (2011b: 22) da yetersiz uygulama ve etkinliklerin, yetersiz değerlendirme çalışmalarının zaman içinde öğrencilerde yazma becerisinin herkeste var olmayan özel bir yetenek olduğu algısına sebep olduğunu

belirtmektedir. Yazara göre bu durum da öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmesine sebep olmaktadır. Olumsuz tutum sonucunda öğrenci yazma isteği duymamakta, aynı zamanda cesaretsiz ve kaygılı olmaktadır.

Öğrencilerin yazma kaygısını artıran ve yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olan bir diğer husus da konu seçimidir. Temizkan (2014: 2) öğrencinin, yazma konusunu kendisi belirlemediğinde veya konu için fikir beyan etmediğinde yazmak istemediğini belirtmektedir. Yazara göre, basmakalıp, yaratıcı fikirlerin üretilmesine fırsat vermeyen yazma konuları öğrencilerin kısır bir döngüde kalmasına sebep olmaktadır.

Akyol (2016: 118, 119), yazma sürecinde karşılaşılan sorunları şu başlıklar altında belirlemiştir:

- Dikkati toplayamama ile ilgili sorunlar
- Yazının kâğıt yüzeyine yerleştirilmesiyle ilgili sorunlar
- Aşamalandırmayla ilgili sorunlar
- Hafızayla ilgili sorunlar
- Dil sorunları
- Bilişsel problemler
- Motor becerilerle ilgili sorunlar

Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik belirlenen bu eksiklerin yanı sıra sınıf içi uygulamalar ve konuyla ilgili akademik çalışmalara yönelik olarak şu eksikler belirlenmiştir:

- Sınıf ortamlarında özet yazma dışında okuma ve yazmayı ilişkilendiren çalışmalara pek fazla yer verilmemektedir.
- Sentez metin yazma eğitimine yönelik öğretim programında herhangi bir kazanım ya da çalışmaya yer verilmemiştir.
- Sentez yazma becerisine yönelik olarak ülkemizde akademik anlamda çalışma yapılmamıştır.
- Okuma ve yazma becerilerinin ilişkilendirilmesine yönelik daha fazla akademik çalışma yapılması gerekmektedir.

Yukarıda belirlenen eksiklere ek olarak, ulusal ve uluslararası literatürde yapılan araştırmalar da incelendiğinde, sentez metin yazmayı öğretmeye ve bu beceriyi geliştirmeye yönelik bir araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmüştür. Çünkü sentez metin yazmanın okuma, yazma ve yeni bilgiler öğrenme açısından

kazandıracağı beceriler, öğrencilerin eğitim-öğretim hayatlarının hemen her kademesinde ihtiyaç duyacakları becerilerdir.

Ayrıca ‘sentez metin oluşturma’ ulusal literatüre yeni girecek bir kavram olsa da öğrencilere verilen araştırma ödevleri, proje çalışmaları, lisans ve lisansüstü düzeylerde yapılan tez çalışmaları sentez metin oluşturma mantığında yapılan araştırmalardır. Bu nedenle, bu tür bir yazma becerisinin öğrencilere mümkün olan en alt eğitim kademelerinden itibaren kazandırılması gerekmektedir. Bu sebeplerden dolayı, bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama yapılması ve öğrencilerin başarılarındaki değişime yönelik sonuçlar elde edilmesi hedeflenmiştir. Ayrıca sürecin daha detaylı değerlendirilmesi için de görüşme ve doküman incelemesi gibi yöntemlerle incelemeler yapılması uygun görülmüştür.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenen eğitimin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sentez metin oluşturma başarısına etkisini araştırmak; öğrenci ürünleri ve eğitim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri yoluyla eğitimin etki durumunu değerlendirmektir.

1.3. Problem Cümlesi

Çalışmanın amacına yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

Sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenen eğitimin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sentez metin oluşturma başarısına etkisi nedir ve öğrenci ürünleri ile eğitim sürecine ilişkin öğrenci görüşleri bu etki durumunu nasıl açıklamaktadır?

1.4. Alt Problemler

1) Sentez metin oluşturma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontestte yazdıkları sentez metinler arasında; sentez metin yazma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğrenci ürünleriyle görüşleri bu fark durumunu nasıl açıklar?

2) Sentez metin oluşturma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestte yazdıkları sentez metinler arasında

sentez metin yazma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğrenci ürünleri bu fark durumunu nasıl açıklar?

3) Sentez metin oluşturma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sontestte yazdıkları sentez metinler arasında sentez metin yazma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğrenci ürünleri bu fark durumunu nasıl açıklar?

Araştırma problemlerine yönelik olarak aşağıdaki hipotez test edilmiştir:

Ha: Sentez metin yazma becerileri geliştirilen deney grubundaki öğrencilerin, öntest ve sontest sentez metin yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Okuma ve yazma, bireyi hayata hazırlayan, bireyin akademik yaşamına yön veren iki temel beceridir. Örneğin Akyol (2016: 33), okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmayı insanın hayatını anlamlı hâle getirmede en büyük katkı olarak değerlendirmektedir. Yazma becerisiyle ilgili olarak Karadağ (2016: 165) yazmanın bilişsel ve fiziksel faktörlerin etkileşimini içeren bir anlatım biçimi olduğunu ve bağlantılar kurmayı ve anlam inşa etmeyi gerektirdiğini vurgular. Yine Karadağ (2016), okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin okul yaşamındaki başarının temelini oluşturturduğunu ve bireyin kişisel başarısının sınırlarını belirlediğini belirtmektedir.

Okuma ve yazma becerilerinin bir başka işlevi, bireyi sosyal hayata hazırlamada ve uyumlu hâle getirmede ortaya çıkar. Artan bilgi birikimine, değişen toplumsal ve evrensel yapıya bağlı olarak bireyin okuma ve yazma etkinlikleri de değişir. Gündemdeki herhangi bir konuyla ilgili olarak kısa zamanda farklı kaynaklardan farklı bilgiler edinebilen bireyin, daha seçici ve eleştirel okuması, edindiği bilgileri bütünleştirerek anlam oluşturması ve bir ürün ortaya koyması beklenir. Ortaya çıkan anlam, bireyin düşüncelerini hangi doğrultuda şekillendireceğine, kendini nasıl ve hangi bakış açısıyla ifade edeceğine de yön verir.

Yukarıda ifade edilen beceriler sentez metin oluşturma süreciyle bağlantılı becerilerdir. Sentez metin oluşturma sürecinde bireylerin, farklı kaynaklardan edindikleri bilgileri eleştirel bir gözle değerlendirip seçmeleri ve bunlardan harektle özgün bir metin oluşturmaları beklenir (bkz. Nelson, 2009). Bu beceri, öğrencilerin eğitim öğretim hayatlarının çeşitli kademelerinde ve farklı derslerde ihtiyaç duyacakları bir beceridir.

Ancak gerek öğretim programları ve ders kitaplarındaki uygulamalarda gerek akademik düzeydeki çalışmalarda okuma yoluyla elde edilen bilgilerden hareketle özgün metin oluşturma çalışmalarına yeterince yer verilmediği dikkat çekmektedir. Bu nedenle, bu araştırma; akademik anlamda ortaya çıkan boşluğu doldurmaya yönelik ülkemizde yapılacak ilk çalışmalardan biri olması, eğitim-öğretim sürecindeki sentez metin oluşturma uygulamalarının daha sistematik ve çağın gereklerine uygun düzenlenmesi için akademik bir alt yapı oluşturmayı hedeflemesi bakımından önemlidir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçların hem akademik anlamda hem de ortaokullardaki okuma-yazma faaliyetlerinin düzenlemesine yönelik yapılan çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

1. Öğrencilerin yazdıkları sentez metinlerden aldıkları puanlar onların gerçek düzeylerini yansıtmaktadır.
2. Öğrencilerin görüşmeler sırasında verdikleri cevaplar onların gerçek görüş, duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

1. Deneysel süreçte yapılan bütün uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

1.8. Tanımlar

Sentez metin oluşturma (söylem sentezi/ kaynaklardan yazma): Yazarların yeni metinlerini oluştururlarken birden fazla metinsel kaynaktaki materyali birleştirmesidir (Nelson, 2009: 545).

Organize etme: Okurun metni organize etmek içerikle ilgili için zihinsel sunumlar oluşturma ve kendi metninde anlamı oluşturmak için yaptığı dönüşümlerdir (Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015; Mateos ve Sole, 2009; Spivey, 1990; Spivey, 1997; Zhang, 2012; Zhao ve Hirvela, 2015). Bu dönüşümler sayesinde metin planlanır ve özgün bir ürün ortaya koyulur.

Seçme: Okurun önemli olarak algıladığı ve metindeki ipuçları tarafından da önemli gösterilen bilginin seçilmesidir (Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015; Mateos ve Sole, 2009; Spivey, 1990; Spivey, 1997; Zhang, 2012; Zhao ve Hirvela, 2015).

Birleştirme: Yazarın birden çok metinden okuduğu bilgileri dönüştürerek aktarması ve yeni metinlerden öğrendikleriyle önceki bilgileri arasında ilişki kurarak bunları birleştirmesidir (Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015; Mateos ve Sole, 2009; Spivey, 1990; Spivey, 1997; Zhang, 2012; Zhao ve Hirvela, 2015).

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma Becerisi

Bugüne kadar okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili pek çok araştırma ve tanım yapılmıştır. Mevcut çalışmalar da göz önünde bulundurularak, "okumanın; fizyolojik ve zihinsel unsurların bir arada kullanıldığı; harflerin, kelimelerin, sembollerin tanınması ile başlayıp bu ögelerin bütünleştirilerek anlamlandırılmasını ve yorumlama, analiz, değerlendirme, sentezleme, eleştirel düşünme gibi üst düzey bilişsel becerileri içeren karmaşık bir 'anlam kurma süreci' olduğu düşünülebilir" (Uğur, 2017: 201, 202). Burada okumanın fizyoljik yönünden çok bilişsel boyutu ve okuduğunu anlama kavramı üzerinde durulacaktır.

İlgili literatür incelendiğinde "okuduğunu anlama" kavramı da tıpkı okuma tanımlarında olduğu gibi farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Paris ve Hamilton (2009: 32), pek çok anlama tanımı olmasına rağmen bunlar üzerinde çok az fikir birliği olduğunu belirtirler. Yazarlara göre bunun sebebi belki de konunun sınırlarının çok geniş olması ve bu sınırların iyi belirlenememiş olmasıdır. Buna ek olarak, okuduğunu anlama kavramını tanımlamanın zorluğu; bilişsel, duyuşsal ve sosyo-kültürel bağlamda okuma sürecini etkileyen pek çok etkenin varlığından da kaynaklanmaktadır. Bilişsel/üstbilişsel strateji kullanımı; motivasyon, ilgi, tutum, alışkanlık vb. duyuşsal faktörler; bireyin sosyo-kültürel çevresi, metin yapısı, tür özellikleri, dil bilgisi, sözcük bilgisi bu etkenlerden bazılarıdır.

Okuduğunu anlama, göz-ses genişliği, netlik açısı, netlik alanı vb. fizyolojik faktörler ile bilişsel faktörlerin etkileşimi ile gerçekleşir. Örneğin, okuduğunu anlama tanımlarından bazıları incelendiğinde; iletilen mesajın okurun zihninde hiçbir yanılgı olmadan canlanması, sunulan mesajın anlaşılması, anlamın yapılandırılması, metin, okur, bağlam gibi birbirini etkileyen birden çok faktörü kullanarak metnin anlamının zihinsel sunumunu yaratma ve ayarlama, yazının ne demek istediğini algılama, anlamı bulma, anlam üzerinde düşünme, nedenleri araştırma, sonuçlar çıkarma, değerlendirmede bulunma, okunan metni bütün yönleriyle kavrama, yazar ve okur

arasında aktif ve etkili iletişimle gerçekleşen dinamik bir anlam kurma süreci, bilişsel, yazının anlamlandırılıp değerlendirilmesi; anlam değerleri olan fonetik semboller yardımıyla bireyin önündeki metni seslendirme ve anlama süreci (Akyol, 2016; Balcı, 2009; Duke ve Carlisle, 2011; Göğüş, 1978; Karadağ ve Yurdakal, 2016; Karatay, 2011a; Onan, 2014; Temizkan, 2009) gibi bilişsel eylemler üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir.

Verilen bilgilerden hareketle okuduğunu anlamanın, okur, metin, bağlam ve ön bilgi çerçevesinde gerçekleşen; okurun, bağlamdan, metinden ve önbilgilerinden etkilenerek anlama, analiz, değerlendirme, eleştiri, sorgulama, çıkarım vb. pek çok zihinsel işlemi bir arada yürüttüğü ve bu sayede metinde verilen mesaja dair zihinsel bir anlam oluşturduğu süreci ifade ettiği söylenebilir.

Okuduğunu anlamada ifade edilen bu süreç, okunan metnin türüne (bilgilendirici, öyküleyici, şiir) ve hatta alt türlerine (deneme, rapor, yemek tarifi, bilimsel metin, hikâye, roman, tiyatro vb.) ve bu türlerin içerik ve yapısal özelliklerine göre değişkenlik gösterir. Çalışmamız kapsamında bilimsel metinlerle ilgili çalışmalar yapıldığından, örnek olması açısından, bilgilendirici metinlerin okunması ve anlaşılması süreci hakkında bilgi verilmeye çalışılacaktır.

2.1.1. Bilgilendirici Metin Türünde Okuma ve Anlama

Bilgilendirici metinler, okura herhangi bir konuda bilgi vermek ya da konuyu açıklamak, okurun bir konudaki düşüncelerini değiştirmesini sağlamak ya da onu ikna etmek gibi amaçlarla yazılan metinlerdir. Cummins (2015: 14) geleneksel olarak bilgilendirici metinlerde yazarın amacının beş kategoride ele alınabileceğini belirtir: Okura bir şey öğretmek, geçmişteki bir olayı ya da tecrübesini anlatmak, açıklamak, tarif etmek ve ikna etmek.

Bunların yanı sıra "bir işin nasıl yapılacağını öğreten, bir eşyanın nasıl kullanılacağını anlatan metinler de bilgilendirici metinlerdir. Bilimsel ve öğretici nitelikteki metinlerin amacı, gerçek yaşamda kullanılabilecek, somut bilgileri sunmaktır" (Uğur, 2018: 358). Bu doğrultuda, bilgilendirici metinlerin farklı amaçlarla yazıldığı ve farklı içerik ve yapısal özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Bu amaçla, Uğur (2018: 358) tarafından bilgilendirici metin türlerine yönelik şöyle bir sınıflandırma önerilmiştir:

Tablo 1. Bilgilendirici Metin Türleri

Edebi/Düşünsel Tarzda Yazılmış Bilgilendirici Metinler	Günlük/Gerçek Yaşamla Bağlantılı Yazılmış Bilgilendirici Metinler	Bildirme Metinleri
Deneme	Fıkra	Dilekçe
Eleştiri	Günlük	Tutanak
Makale	Anı	Rapor
Röportaj	Mektup	Karar
Sohbet	Biyografi	İlan
	Otobiyografi	Tebliğ
	Gezi Yazısı	Blog (vb. internet yazıları)
		Broşür
		Poster
		Kullanma Kılavuzları
		Yemek tarifleri
		Ansiklopedik metinler
		Teknik metinler (Dergi/gazetelerde edebi ya da düşünce yönü olmayan bilgilendirici yazılar)
		Haber metni
		Reklam metni
		E-posta
		Sosyal medya mesajı
		Kartpostal
		Özlü sözler (deyim, özdeyiş, atasözü vb.)

Tabloda da görüldüğü gibi bilgilendirici türde metinleri okumak ve anlamak, metin unsurlarını, metin özelliklerini ve bunlarla birlikte ortaya çıkan metin yapısını[1] bilmeyi ve anlamayı gerektirir.

Bilgilendirici metin unsurları ana düşünce, yardımcı düşünce, konu, amaç ve bakış açısından oluşmaktadır. Bilgilendirici metinler okunurken bu unsurların ayrıntılı olarak belirlenmesi aynı zamanda okunan metnin analiz edilmesi anlamına gelebilir. Bu da metnin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Ancak bazı bilgilendirici

[1] Burada metin yapısı kavramı "metin planını oluşturan unsurlar" olarak ele alınmıştır. Ayrıntılarına ilerleyen kısımda değinilecektir.

metin türlerinde –örneğin, çalışmamızda kullanılan bilimsel metinlerde ya da bir yemek tarifinde- bu unsurlar eksiksiz bir biçimde bulunmayabilir. Bu nedenle okuma eğitimi sürecinde, eldeki bilgilendirici metnin niteliğine göre hareket edilmelidir.

Bilgilendirici metin elementleri olarak ele aldığımız özellikler, bazı bilgilendirici metin türlerinde karşımıza çıkan, okuru yönlendiren ve anlamayı kolaylaştıran başlıklar, alt başlıklar, tablolar, haritalar, grafikler, fotoğraflar, görseller vb. unsurlardır (Cameron ve Craig, 2013; Cummins, 2013; Cummins, 2015). Bilgilendirici metinlerin anlaşılması sürecinde bu ögelerin işlevlerini bilmek ve bunları işleve uygun olarak değerlendirmek anlamayı destekleyecektir.

Bilgilendirici metinleri anlama sürecini etkileyecek bir diğer unsur metin yapısıdır. Metin yapısı denilince akla ilk gelen kavramlar; cümleler arası düzenlemeyle ilgili olan *küçük yapı*; değişik boyuttaki metin birimlerinin (paragraf, fasikül, cilt vb.) düzenlenmesi ve tutarlılık gibi metin içi genel anlamsal yapının incelenmesi ilgili olan *büyük yapı* ve her türlü metnin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili olan *üst yapı* (Günay, 2013) akla gelir. Küçük yapı ve büyük yapı bütün metinlerde ortaktır. Metnin türünü belirleyen unsur ise üst yapıdır. Ancak çalışmamızda bilgilendirici metinlerin yapısı, metin planının, diğer bir ifadeyle organizasyonun nasıl oluştuğuyla ilgilidir. Burada çıkış noktası, bilgilendirici metinlerin her zaman standart ve tek bir yapıda oluşturulmasının mümkün olamayacağıdır.

Şöyle ki; literatürde, tanımlama, açıklama, sınıflama, sıralama, karşılaştırma-zıtlık, listeleme, problem-çözüm, sebep-sonuç, listeleme (Akhondi, Malayeri ve Samad, 2011; Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1987; Cameron ve Craig, 2013; Cummins; 2015; Gagnon ve Ziarko, 2012; Hall, Sabey ve McClellan, 2005; Meyer ve Ray, 2011; Özmen, 2011; Ray ve Meyer, 2011; Williams, 2005) gibi çeşitli metin yapıları ve sınıflamalar önerilse de bir metnin tamamında sınıflama ya da karşılaştırma yapmak, metin oluşturma mantığı açısından çok olası görünmemektedir. Ancak bir metin içinde tanımlama, açıklama, sınıflama, karşılaştırma vb. yapılarla karşılaşmak metin organizasyonu ve içeriği oluşturma açısından daha mümkündür. Nitekim Cummins (2015: 44) de metin yapısını "bir metnin düzenlenme şekli -metnin ögelerinin nasıl düzenlendiği, nasıl ilişkilendirildiği-" olarak açıklar. Cummins'e (2015) göre bu yapı yazarın amacına göre belirlenir.

Verilen bilgilere göre, bilgilendirici metinlerin okunması sırasında esas olan, öğrencilerin bilgi ve düşüncelerin nasıl bir yapıyla sunulduğunu, bu yapının işlevini anlamalarıdır. Bu durumda, Cummins'e (2015: 59) göre de bireyler, bilgilendirici metin yapısı üzerinde düşünürken, okudukları metnin yazarının amacını gerçekleştirmek ya da fikirlerini iletmek için düşüncelerini nasıl düzenlediğine, metnin yapısını güçlendirmek için bazı özel metin yapılarını nasıl bütünleştirdiğine bakabilir.

Bu noktadan hareketle, bilgilendirici metinlerin yapısı, "problem-çözüm metin yapısı" gibi tek bir noktada sınırlandırılamayacak kadar geniş olabilir. Bundan dolayı bilgilendirici metinler okunurken –ve hatta yazılırken- Cummins'in (2015: 59) ifade ettiği gibi metin yapısı yerine "metnin yapısı" terimi kullanılabilir. "Metnin yapısı" terimi öğrencileri metin organizasyonu ve içeriğine yönlendirir.

Bilgilendirici metinle ilgili şu ana kadar verilen bilgiler göz önünde bulundurularak yapılacak bir okuma süreci, hem eldeki metni istenilen biçimde anlamayı hem de öğrencilerin sonraki okumalarında karşılarına çıkan farklı türlerde başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Okuma araştırmalarının tarihsel sürecinde okuma ve okuduğunu anlama ile ilgili yapılan çalışmalara ve yukarıda verilen bilgilere ek olarak günümüzde okunan metinlerin ve dolayısıyla anlamanın sınırlarını genişleten uygulama ve çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu doğrultuda, çalışmamızın okuma boyutunu da ilgilendiren "Birden Çok Metni Okuma ve Anlama" ve "Metinler arası Okuma ve Anlama" başlıkları üzerinde durulacaktır.

2.1.2. Birden Çok Metni Okuma ve Anlama

Günümüzde artan bilgi birikimi ve araştırma imkânlarıyla birlikte bireyler okulda ve okul dışında çeşitli konularla ilgili okuma ve araştırma yapma ihtiyacı hissetmektedir. Bu durum da okurların bir konuyla ilgili birden fazla kaynağa başvurmasını gerektirebilmektedir. Nitekim Goldman'a göre de (2004: 319) "1990'ların sonlarında bilişsel araştırmalar, kendi alanlarında okuyan uzmanların anlama ve eleştirel analiz becerilerine ilişkin araştırmalar ile birlikte bilgi toplumunun ortaya çıkmasıyla gündeme gelen çoklu metinlere odaklanmaya başlamıştır." Ortaya çıkan bu tablo, paralel ya da karşıt fikirler içeren birden çok kaynağın okunması ve anlaşılmasını gerekli kıldığından, okuma araştırmalarında

birden çok metnin okunması ve anlaşılmasına yönelik yeni bir araştırma konusu gündeme gelmiştir.

Sentez metin oluşturma becerisi de birden çok metnin okunması, anlaşılması ve diğer üst bilişsel becerilerden yararlanılarak kaynak metinlerin kullanımını gerektirdiğinden, aşağıda birden çok metnin okunması ve anlaşılmasına yönelik bilgiler verilecektir.

Gil, Bråten, Abarca ve Strømsø'ya (2010: 157) göre "destekleyici, tamamlayıcı veya karşıt bilgiler içeren çoklu kaynaklardan farklı konular hakkında bilgi edinmek, birden çok kaynaklı okuryazarlık olarak adlandırılabilecek yeni bir okuryazarlık türü gerektirir." Bu durumda Bråten ve Strømsø (2010: 635), birden çok metinle okuryazarlığın belli bir konunun, dersin veya durumun bütünleşik, anlamlı bir sunumunu oluşturmak ve iletmek amacıyla çeşitli bilgi kaynaklarını bulma, değerlendirme ve kullanma yeteneği ile ilgili olduğunu ifade ederler.

Ferguson, Bråten, Strømsø ve Anmarkrud'un (2013: 102) çeşitli kaynaklardan (Goldman, 2004; Perfetti, Rouet ve Britt, 1999; Rouet, 2006; Wineburg, 1991) aktardığı bilgilere göre, "birden çok metnin kavranması, aynı durumla veya meseleyle ilgilenen birden fazla belgenin içeriğinden bir durumun veya meselenin tutarlı bir zihinsel temsilinin oluşturulmasını içerir." Yazarlara göre bu tür bir durumda dikkat edilmesi gereken nokta, bu tür bir bilginin sentezlenmesi veya birleştirilmesinin, farklı belgelerdeki bilgiler tutarlı, bileşen (yani, belgelerdeki bilgiler herhangi bir belgede belirtilmeyen daha büyük bir bütünün parçası olduğunda) veya çelişkili olduğu durumlarda ortaya çıkabileceğidir.

Birden çok kaynaktan okuma ve anlamada öğrencilerden beklenen sadece bu bilgileri seçmeleri ve kullanmaları değil, onları yazacakları metne ya da kullanacakları yere uygunlukları ve doğrulukları açısından değerlendirmeleridir. (bkz. Bråten, McCrudden, Lund, Brante ve Strømsø, 2017). Ayrıca bu süreçte öğrenciler bilgileri seçmekle kalmaz, aynı zamanda metinler arasında ilişkiler kurarak daha önce ifade edilen "birleştirme" işlemini tam olarak gerçekleştirmiş olurlar. Beker, Broek ve Jolles (2019: 664), birleştirme işleminin iki aşamadan oluştuğunu belirtir:

"1) Okuma sırasında bilgileri metinler arasında aktive etmek ve birleştirmek

2) Birleştirilmiş metin bilgisini bellekte temsil etmek (metinler arası ilişkiler dâhil)"

Birleştirme işleminin en sağlıklı şekli, bu süreçte okurların daha önce öğrendikleri bilgileri de aktifleştirdiklerinde gerçekleşir.

Ayrıca Beker vd.'nin (2019: 666) verdiği bilgilere göre yetişkinler ve büyük ergenler üzerinde yapılan çalışmalar, birden fazla metni anlama ve birleştirmenin farklı bilişsel ve motivasyonel süreçlerin karmaşık bir etkileşimine bağlı olduğunu göstermektedir.

Birden çok metni okuma ve anlama sürecinin bireylerin öğrenme ve anlama becerilerine katkısı vardır. Strømsø, Bråten ve Samuelstuen, (2003: 114) okuduğunu anlamayla ilgili yapılan bazı çalışmaların birden çok metni birleştirerek okumanın rolünü vurguladığını belirterek, bu çalışmaların sonuçlarına göre, birden çok metni ilişkilendirerek okumanın öğrenmeyi kolaylaştırdığına (Perfetti, Britt ve Georgi, 1995'ten akt. Strømsø, Bråten ve Samuelstuen, 2003: 114), birçok metinden gelen bilgileri dönüştürebilen ve birleştirebilen okuyucuların konuyu daha iyi anlayabildiğine (Wiley ve Voss, 1999) değinmişlerdir.

Benzer şekilde, Gil, Bråten, Abarca ve Strømsø'nun, (2009: 158) çeşitli kaynaklardan (Bråten ve Strømsø, 2006a; Britt ve Aglinskas, 2002; Nokes, Dole ve Hacker, 2007; Wiley ve Voss, 1999) aktardıkları bilgilere göre aynı içeriği sunan tek bir ders kitabı yerine, birden çok kaynaktan tartışmalı bir konu hakkında okumanın, derinlemesine ve bütünleştirilmiş bir anlamayı kolaylaştıracağı görülmüştür.

Birden çok kaynaktan okuma, anlama ve öğrenme sürecini etkileyen bazı hususlar vardır. Bråten, McCrudden, Lund, Brante ve Strømsø (2017: 2), birden çok kaynaktan öğrenme sürecinde kaynağın güvenirliğinin önemli bir yere sahip olduğunu belirtirler. Buna ek olarak, ön bilgi, karşılaştırma, zıtlık, farklı metinlerden bilgiyi bütünleştirme gibi birden çok metni anlama stratejileri, çaba, bireysel ilgi ve biliş ihtiyacı gibi bireysel farklılık değişkenleri de anlamayı etkileyecek hususlar olarak belirlenmiştir (Bråten, Anmarkrud, Brandmo ve Strømsø, 2014). Bråten, Strømsø ve Samuelstuen (2008) de okurların bir konuyla ilgili epistemik inançlarının birden çok metni anlama durumlarını etkileyeceğini belirtmektedirler. Ayrıca yazarlara göre "karmaşık olarak etiketlenen bazı epistemik inançlar öğrenciler belirli bir konuyla ilgili birden fazla metni anlamaya çalıştıklarında uyarlayıcı olabilirken, geleneksel olarak aynı şekilde etiketlenen diğer epistemik inançlar bu karmaşık görev bağlamında uyumsuz olabilir" (Bråten, Strømsø ve Samuelstuen, 2008: 818).

Birden çok metni okumak ve anlamak, eğitimin hemen her kademesindeki pek çok öğrenci için zor bir uygulamadır. Çünkü "üniversite seviyesinde bile olsa

pek çok öğrencinin birden çok metinden öğrenme konusunda rehberli bir tecrübesi yoktur" (Gil, Bråten, Abarca ve Strømsø, 2010: 158).

Ferguson, Bråten, Strømsø ve Anmarkrud (2013: 102, 103) da bu tür etkinliklerin, bir konu ya da durumla ilgili daha zengin ve daha esnek bir anlayış oluşturmak adına tek bir metni okumaya göre daha eşsiz fırsatlar sunsa da zor olduğunu belirtirler. Çünkü yazarlara göre bu tür bir okuma, "tek tek metinleri ayrı bir metin içinde bütünleştirmenin ötesine geçer ve okurların karşılaştırmasını, zıtlıklar oluşturmasını, düşünceyi desteklemesini ve metinler arasında köprü kurmasını gerektirir". Ayrıca yazarlar, birden çok metnin iyi derecede anlaşılmasının, okurların metinler arasında köprü oluşturacak çıkarımlar yapması kadar metinlerde tartışılan bakış açılarını not etme ve detaylandırma becerisi ile kanıtlanabileceğini belirtirler.

Birden çok metni okuma ve anlama süreci, süreci etkileyen faktörler ve sürecin zorlukları ile ilgili verilen bilgiler incelendiğinde, konunun metinler arası okuma ile de bağlantılı olabileceği görülmektedir. Bu doğrultuda aşağıda kısaca metinler arasılık ve metinler arası okuma hakkında da bilgi verilecektir.

2.1.3. Metinler Arasılık ve Metinler Arası Okuma

Çalışmanın okuma boyutuyla ilişkili olduğu düşünülen bir başka konu da metinler arası okumadır. Bu doğrultuda, aşağıda, öncelikle metinler arasılık kavramından bahsedilecek, daha sonra da metinler arası okuma-anlama ve bunların mevcut çalışmayla ilgisi üzerinde durulacaktır.

2.1.3.1. Metinler Arasılık

Metinler arasılık kavramı ilk olarak Kristeva tarafından ortaya atılmıştır. Hartman (1991: 16) tarafından verilen bilgilere göre Kristeva metinler arasılığı, bir ya da birden fazla göstergenin (örneğin metinlerin) diğer metinlere aktarılması olarak tanımlamaktadır. Ona göre metinlerin kendi aralarında kesiştiği noktada yeni bir anlam tasarlanır ve üretilir. Yazarın kendi kelimeleriyle 'her metin kendi kendini bir alıntılar mozaiği olarak inşa eder, her metin diğer bir metin tarafından özümlenir ve dönüştürülür.' (Kristeva, 1969'dan akt. Hartman, 1991: 16).

> *"Kristeva'ya göre metinler arası kavramı hayatımızda çoğunlukla tarihsel olarak karşılanmıştır. Ona göre her şey Rus biçimlendirmeci Bakhtin'in hikâyesiyle başlamıştır. Kristeva'nın kavramı olan metinler arası Bakhtin'in karşılıklı konuşmalarına ve Barthes'in metin teorisine dayanak olarak ortaya*

konmuş ve bir metinden birçok noktaya ulaşmayı hedef almıştır. Metinler arası kavramı Michael Riffaterre tarafından geliştirilmiş ve ilk tanımlarından farklı tanımlara bürünmüştür. Riffaterre'ya göre metin kendi anlamı dışında, yazar ile okur arasında kurulan bir bağ anlamı da taşımaktadır" (Kristeva, 2003'ten akt. Ünal, 2007: 25).

McKay (2008: 21) Kristeva'nın, Saussure ve Bakhtin'den etkilenerek, metni "metinlerin yer değiştirmesi, çeşitli söylemlerde, diğer metinlerden alınan, diğeriyle kesişen ve nötrleşen, verilen bir metnin uzamındaki metinler arasılık" olarak ifade ettiğini aktarır. McKay'in (2008) verdiği bilgilere göre Kristeva, metinler arasılık için dikey ve yatay bir boyut kavramlaştırmıştır. Dikey olanın edebiyatın tamamlanmış ya da eşzamanlı gövdesi olduğunu (Saussure); yatay olanın ise gönderilen kişi ya da yazmanın öznesi olduğunu (Bakhtin) belirtir. Kristeva'nın teorisine göre, bütün metinler metinler arasıdır ve her metin diğer metinler için gereklidir.

Bloome ve Egan-Robertson (1993) metinler arasılığı "insanların birbirleri arasındaki sosyal etkileşimlerinde yer alan sosyal yapı" olarak tanımlamışlardır. Yazarlara göre metin "deneyim yaşamak için insanlar tarafından yapılan bir şey"dir. Bloome ve Egan-Robertson (1993) her metnin önceki metinlerle ilişki kurduğuna ve gelecek bütün metinlerle sosyal yapı yoluyla ilişki kuracağına inanmaktadırlar (Bloome ve Egan-Robertson,1993'ten akt. Beal, 2010: 28).

Hartman'a (1991: 16) göre metinler arasılık metinler arasındaki ilişkilerdir. Yazar, bu kavramı temelde, şimdiki metinler ile önceki metinler arasında ilişki – "metinler arası bağlantılar"- kurma süreci olarak nitelendirmektedir. Hartman (1995: 526) da ise metinler arasılık şöyle tanımlanmıştır: "Bir metni diğerine aktarma, birini diğerinin içine alma ve kesişen metinlerin bir mozaiğini oluşturma."

Bir başka tanıma göre metinler arasılık, "bir metnin başka metinlerle olan paylaşımıdır. Metinler arasılık metinlerin işbiriliğidir" (Fairclough, 2003'ten akt. Coşkun Ögeyik, 2008: 21).

Son olarak, Aktulum (2000: 17) tarafından yapılan tanıma göre metinler arasılık, "kabaca, iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi olarak anlaşılmalıdır."

Lemke (2004: 3) metinler arasılık ve metinler arası ilişkiler hakkında şu bilgileri verir:

"Her metin, her durum söylemi, kendi sosyal anlamlarını diğer metinlerin ve diğer durum söylemlerinin arka planlarına karşı yapar. Bu benim genel

metinler arasılık olarak adlandırdığım ilkedir (Lemke, 1983, 1985, 1988a, 1990a, daha özelleştirilmiş kullanımlar için bkz. Kristeva, 1980; Riffaterre, 1980). Metinler arasılık, sosyal topluluklarda kullandığımız dil tarzının önemli bir özelliğidir. Metinler yoluyla çıkardığımız anlamlar ve anlam çıkarma şeklimiz, her zaman bir diğeriyle belli türde kesin ilişkilere sahip olarak algıladığımız diğer metinlerin toplumumuzdaki geçerliliğine dayanır. İki metin arasındaki ilişkiler yoluyla anlamlar çıkarabiliriz; anlamlar herhangi tek bir metin içinde oluşturulamaz."

Günay'a (2013: 215) göre "metinler arasılık kavramı, bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir." Yazar, her metnin geniş bir bağlam göz önünde tutularak yazıldığını, yine her metnin, kendisinden önce yazılmış metinlerden biçem, izlek ya da bir başka açıdan az ya da çok etkilendiğini, bu metinlerle doğrudan ya da dolaylı bir etkileşim içinde olduğunu ifade eder.

Yukarıdaki tanım ve görüşlerden de anlaşılacağı gibi metinler arasılık kavramı temelde, dilbilimsel bir bakış açısıyla, metni temel alarak bir metnin diğer metinlerden hareketle oluştuğu anlayışına dayanmaktadır. Bir başka ifadeyle metinler, kendilerinden önceki ve kendi dönemlerindeki diğer metinlerden meydana gelmiştir. Ancak burada yazarların özgün metinlerini oluştururken, kendilerinden önceki bilgi birimlerinden yararlanmakla birlikte daha önce ortaya konmamış bilgi ve düşünceleri de ileri sürebildikleri düşünüldüğünde, bir metnin sadece kendinden önceki metinlerin toplamı olmaktan öteye geçeceği ortaya çıkar.

Bu kavram, okuma ve yazma ilişkisi bağlamında değerlendirildiğinde, temelde hiçbir metnin tek başına oluşmadığı, yeni bir metnin oluşturulması sürecinde yazarın farklı yazarların metinlerinden etkilenerek kendi düşüncelerini şekillendirdiği, yeni bilgiler ortaya koyduğu ve bu bilgileri okurlarına aktardığı sonucuna varılabilir. Bu noktadan hareketle, okuma ve yazma arasında etkileşimsel bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Yani bireylerin yazma sürecinde farklı kaynaklardan önemli bilgileri seçerek, bu bilgileri organize edip ilişkilendirerek özgün bir metin ortaya koyma sürecinde metinler arası okuma kavramı devreye girmektedir. Nitekim, Strømsø, Bråten ve Samuelstuen (2003: 114) da metinleri ilişkilendirmenin okuduğunu anlamada oynadığı rolü ifade etmek için genellikle "metinler arasılık" teriminin kullanıldığını ifade etmişlerdir.

2.1.3.2. Metinler Arası Okuma ve Anlama

Metinler arası okuma, iki ya da daha çok metni anlam kurmak için işe koşmak, bir diğer ifade ile okuma esnasında geçmiş ve gelecek arasında bağlantı kurmak (Ünal, 2007: 29) olarak tanımlanmaktadır. Akyol'a (1996: 8) göre "metinler arası okumanın özü, metinlerdeki düşünceler ve fikirler arasında ilişkiler kurarak yeni manalar üretmektir."

Irwin, (2004: 235, 236) ise metinler arası yorumlamanın temel unsurunu metinler arasında bağlantı kurmak ve bunu belirtmek olarak ifade etmektedir. Yazara göre her metin potansiyel olarak diğer bir metnin intertext'i yani 'metinler arası bir metni'dir. Böylece okuma, sonsuz bir süreç olur.

Hartman (1995: 555) çalışmasında metinler arasılığın okurdaki bilişsel yapılandırma olarak görüldüğünü ifade etmektedir. "Okuyucuda bilişsel bir yapı olarak metinler arasılığın diğer bir özelliği de geçmiş metin kaynaklarının gözden geçirilmesi ve önceki iç metinlerle tekrar bağlanmasıdır" (Hartman, 1995: 556). Bu noktadan hareketle Hartman (1995: 556), metinler arasılık bağlamında okumayı "birbiriyle ilişkili metinleri anlamak için birçok yerde bulunan hatırlatıcı ve maddi metin kaynaklarını birbirine bağlamak ve bunlardan yararlanmak için okurun gösterdiği düzenlenmiş çaba" olarak değerlendirir.

Metinler arası okumada okur, okuduğu metnin bir ya da birden fazla yönüyle diğer metinler arasında bağlantı kurar. Bu süreçte ön bilgilerini sonradan okuduğu metinle ilişkilendirerek anlam oluşturabilir ya da yeni edindiği bilgiyle önceden edindiği bilgileri ilişkilendirerek bir anlama ulaşabilir.

Okumada metinler arası bağlantılar üzerine yapılan çalışmalarda, çalışmanın niteliğine göre bağlantı ölçütleri belirlenmiştir. Örneğin, bazı çalışmalarda (Akdal, 2011; Pappas, Varelas, Barry ve Rife, 2004) öğrencilerin okudukları diğer metinlerle, medya araçlarıyla, sınıf deneyimleriyle, çeşitli olaylarla, kişisel tecrübeleriyle bağlantılar kurdukları görülmüştür. Bu durumda metinler arası okumanın sadece eldeki basılı metinler arasında kurulan bağlantılarla sınırlı olmadığı görülmektedir. Bu noktada metinler arası okumada "metin" kavramının niteliği gündeme gelir ve metin sadece basılı kaynaklarla sınırlandırılamaz.

Bazı metinler arasılık çalışmalarında da (Gregory, 2007; Guo, 2006; Hartman, 1991; Knight, 2003; McKay, 2006) öğrencilerin, okuma sürecinde kullanılan metin türünün yapısıyla ilgili bağlantıları, okunan kaynak metinlerdeki bilgi birimleriyle ilgili bağlantılar, bağlantıların kurulma şekilleri üzerinde

durulmuştur. Bu noktada, bağlantı kurma şekilleriyle ilgili bir örnek olması açısından Hartman'ın (1991) çalışması incelenebilir. Yazar, metinler arası bağlantıları incelerken uygulama yaptığı 8 öğrenciyi değerlendirmiş, metin, metnin bölümleri, cinsiyet ve her bir öğrenci için ayrı inceleme yapmıştır.

Metinler arası okuma uygulamaları 5 metinle gerçekleştirilmiştir. Bu beş metinle ilgili karşılaştırma yaparken yazar, öğrencilerin referans gösterdikleri metin kaynaklarına (metinsel kaynak ve mekansal/zamansal yakınlık), öğrencilerin bağlantı kurdukları metinlerde neye odaklandığına (metnin hangi yönü), metinsel kaynaklarla nasıl bağlantı kurduklarına (bağlantının türü), bağlantı kurdukları metnin kullanımına (metnin fonksiyonu) odaklanılmıştır.

İncelenen bağlantılarda metinsel kaynaklarla ilgili bağlantıların üç uzamda gerçekleştiği tespit edilmiştir: Birincil iç kaynaklı (o an okudukları metin içinde kurdukları bağlantılar), ikincil iç kaynaklı (çalışmada kullanılan diğer metinler arasında kurdukları bağlantılar), dış kaynaklı (uygulama dışında kalan bağlantılar).

Metni hangi yönüne odaklandıklarıyla ilgili kurulan bağlantılarda, öğrencilerin, karakterlerin ve insanların iç durumlarına ve olaylara odaklandıkları görülmüştür.

Yazar bağlantı türleriyle ilgili olarak da şu sınıflamayı yapmıştır:

Sıfır bağlantı: Okur bir bağlantı kurmaya çalışmış, ancak hiçbir bağlantı kuramamıştır.

İlişkilendirme: Okur bazı benzerlikler yoluyla basitçe bağlantı kurmuştur.

Birleştirme: Okur o an okuduğu metni diğer metinsel kaynaklarla birleştirme şeklinde bağlantı kurmuştur. (Metne bir iç metin yerleştirme söz konusudur.)

Döngüleme: Okur, mevcut metni önceki metinsel düzenlemelere dönmek suretiyle metinsel ağda yeniden bağlantılar kurar ve bu ağı yeniden yapılandırır. (Metne bir iç metin yerleştirme söz konusudur.)

Metinsel kaynağın fonksiyonuyla (yani kaynağın hangi amaca hizmet ettiğiyle) ilgili dört boyut ortaya konmuştur:

Yorumlama: Metinsel kaynağın anlam oluşturmayı izleme ya da eldeki metni anlamak için kullanılması.

Karşılaştırma: Okurun metinler arasındaki ilişkileri, benzerlik ve farklılıkları incelemek için metin kullanımı.

Aykırılık: Okur, metni sıradışı, ironik ya da çelişkili semantik yapıları incelemek için kullanır.

Değerlendirme: Okur, metni bir değeri incelemek, değerlendirmek ya da yargılamak için kullanır.

Bu boyutlara ek olarak yazar, metinlerin başlangıcı, ortası, sonu ve sonrasında yapılan bağlantılar hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca metinler arası bağantıların incelenmesinde cinsiyet faktörü de dikkate alınmıştır.

Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya'nın (2013: 42) metinler arasılıkla ilgili olduğunu belirttiği Rosenblatt'ın (1978) dönüşümsel okuma modeli hakkında verdiği bilgilerde; okurun, hâlihazırdaki metinleri geçmiş metinlerin ışığında anlaşılır kıldığı; bu süreçte hem yeni metinlere hem de önceki metinlere ilişkin anlamların değiştiği belirtilmektedir. Yine Rosenblatt'tan (1978) aktarılan bilgilere göre metinler arası bağlantılar oluştururken geçmiş deneyimlerimizle şimdiki deneyimlerimizi bir araya getirdiğimiz, şimdiki ve geçmiş deneyimlerimizin ötesinde yeni ve farklı bir şey ortaya koyduğumuz belirtilmektedir (Rosenblatt, 1978; Short, 1986'dan akt. Akyol, Yıldırım, Ateş ve Çetinkaya, 2013: 42).

Yukarıdaki açıklamalara paralel şekilde Akyol (2003: 51) metinler arası anlam kurma sürecini açıklarken, bu sürecin metinlerden (anlamlardan) metin üretme olduğunu vurgulamıştır. Yazara göre bu aşamada okur, üst düzey bilişsel süreçleri kullanmakta; metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Yazar, metinler arası okuma ve anlam kurmanın metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacağını belirtmektedir.

Metinler arası okuma ve anlama sürecinde çeşitli kaynaklarla (önceden okunan metinler, görsel işitsel medya araçları, kişisel deneyim vb.) bağlantılar oluşturma, okura ve okunan metne ya da zamana göre değişebilir. Okur, çocukluk çağında okuduğu bir hikâyeyi yetişkinlik çağında okuduğu zaman farklı bağlantılar kurabilir. Benzer şekilde aynı hikâyeyi okuyan bireyler farklı metinler arası bağlantılar kurabilirler.

Yukarıdaki bazı çalışma örneklerinde de görüldüğü gibi metinler arası okuma farklı metin türlerinin okunması sürecinde devreye girebilir. Bu nedenle, okuma eğitiminde metinler arası ilişkiler üzerine yapılan çalışmalarda, eğitim sürecinin metin türünün özelliklerine göre şekillendirilmesi gerekir. Bu süreçte şu sorulara cevap aranmalıdır:

- Metinler türlerine göre hangi ögelerden meydana gelir?
- Öğrenciler okuma esnasında metnin türüne göre hangi özellikleri, hangi bakış açısıyla okumalıdır?

- Metinler arası okuma sürecinde, yorumlama, sorgulama, eleştiri, analiz, sentez, değerlendirme gibi süreçler nasıl kullanılmalıdır?
- Metin türüne, hatta metin yapısına göre ilişkiler nasıl kurulmalıdır?
- Öğrenci birden fazla metindeki bilgiden hareketle kendi tezini nasıl oluşturabilir?

Bu noktada, metinler arası okuma ile sentez metin oluşturma sürecinin ilgisi de kendiliğinden ortaya çıkmış olur. Sentez metin oluşturmak için kaynak olan iki veya daha fazla metin, aynı konuda yazılmış, ilgili ya da çelişkili bilgiler içeren metinler olacaktır. Buna ek olarak, bilgilerin sentezlenmesinde yazarın ön bilgileri (metinsel ya da görsel işitsel kaynaklardan gelen) devreye girecektir. Bütün bu kaynaklardan gelen bilgilerin ilişkilendirilerek dönüştürülmesi süreci bir tür metinler arası okuma sürecidir.

2.2. Yazma Becerisi

Yazma becerisi ile ilgili literatür incelendiğinde bu becerinin çeşitli şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Çeşitli çalışmalarda yazma eylemi; duygu, düşünce ve isteklerin belli kurallara uygun olarak bir takım sembollerle anlatılması (Karadağ, 2016); duyguların ve düşüncelerin yazılı semboller kullanılarak anlatılması (Mather, Wendling ve Roberts, 2009); kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını… kaleme alması, kâğıda aktarması (Göçer, 2018); bir yüzey üzerine harfleri kopya etme süreci ve aynı zamanda dili kaydetmek için kullanılan harfler sistemi (soyut işaretler kümesi) (Tolchinsky, 2008); iletişimsel bir eylem olarak yazar ve hedef kitle arasındaki sosyal olay (McCutchen, 2008); duyguların, düşüncelerin, hayallerin vb. doğru, açık ve anlaşılır bir şekilde dilin yazılı formunun kullanılarak anlatılması (Temizkan, 2018) olarak tanımlanmaktadır.

Yapılan tanımlar incelendiğinde yazmanın psikomotor, bilişsel, sosyal vb. çeşitli yönleri üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu doğrultuda yazma eylemi, yazma sırasında ihtiyaç duyulacak psikomotor olgunluğa sahip bireylerin, belirledikleri konu hakkındaki bilgilerini, düşüncelerini vb. çeşitli zihinsel işlemlerden (yorumlama, değerlendirme, analiz etme, sentezleme gibi düşünsel işlemler, cümle oluşturma, kelime seçme gibi dil kullanımıyla ilgili işlemler, uzun süreli belleğin kullanımı vb.) geçirerek, yazdıkları dilin harf sistemiyle ve kurallarına uygun şekilde aktarmalarıdır. Ayrıca Graham ve Harris'e (2013) göre bu sürecin, sosyal (bağlam) ve duyuşsal çeşitli faktörlerden etkilendiği de göz ardı

edilmemelidir. Örneğin yazmanın, yer aldığı bağlamdan ve öğrencilerin yazma becerileri, stratejileri, bilgisi ve motivasyonundan etkilendiği bilinmektedir (Graham, 2006'dan aktaran Graham ve Harris, 2013: 7,8). Motivasyonun yanında, öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygıları ve tutumları da yazmanın duyuşsal faktörleriyle ilgilidir.

Yazma araştırmalarının sosyal ve tarihsel boyutu ile ilgili Nystrand (2008) tarafından verilen bilgiler incelendiğinde yazmanın çeşitli ortamlardaki (akademik olan veya olmayan ortamlar) okur-yazar iletişimine, yazarın bağlamdan etkilenmesine dayandığı görülebilir. Yazara göre günümüz yazma araştırmaları sosyo-kültürel, tarihsel, politik, disipliner, kurumsal pek çok faktörle etkileşim içerisindedir. Bu noktada yazarın amacı, çalıştığı konular, söylemi de belirtilen sosyal faktörlerden etkilenir.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşıldığı gibi yazma süreci, yazarın içsel ve dışsal pek çok faktörden etkilendiği bir süreçtir. Bu nedenle, yazma sürecinin doğası ve işleyişi her ne kadar doğrusal gibi görünse de aslında karmaşıktır. Be sebepten dolayı, bireylerin yazma becerisini geliştirmek için sistemli bir eğitim sürecine ihtiyaç duyulur. Etkili bir yazma eğitimi sürecinin bireyler üzerindeki olumlu etkileri Graham ve Harris'ten (2013: 4, 5) hareketle şöyle sıralanabilir:

-Yazma, çeşitli hedefleri başarmak için kullanılan fazlaca çok yönlü bir araçtır.

-Yazma, diğerlerini etkilemek için güçlü bir araç sunar.

-Yazma, öğrenme ve iletişim için zorunlu bir araçtır.

-Öğrenciler okudukları materyal hakkında yazarlarsa onu daha iyi anlarlar.

-Öğrencilere yazmayı öğretmek onların okuma becerilerini geliştirir.

2.2.1. Bilgilendirici Metin Türünde Yazma

Yazmayı öğretmek kolay bir süreç değildir. Boscolo'nun (2009: 359, 360) verdiği bilgilere göre yazma doğrusal bir süreç olmayıp *süreklilik* gerektirir ve sadece kelimeleri, cümleleri, metinleri yazmanın ötesinde yazmanın işlevlerini, anlamını kavramayı da gerektirir. Yazma, motivasyonel, bilişsel ve dilsel faktörlerden etkilenen *karmaşık* bir süreçtir. Ek olarak, yazma *sosyal bir etkinliktir*. Yani yazma, öğrencilerin sınıf ve sosyal hayat tecrübeleriyle ilgilidir (Boscolo, 2009: 359, 360). Bu sebeplerden dolayı yazma becerisi en son gelişen ve en zor gelişen beceridir.

Bu bilinçle yazma eğitiminde, öğrenci yazmayla ilgili temel becerileri kazandıktan sonra, nasıl metin oluşturacağına ilişkin bir eğitim düzenlenmesi gerekir. Bu noktada, eğitim süreci ürün odaklı değil, süreç odaklı (hazırlıktan paylaşma/yayınlamaya kadar) olmalı; öğrencinin metnine değil nasıl bir yazma süreci geçirdiğine ve bu süreci nasıl bir metinle sonuçlandırdığına bakmalıdır.

Buna ek olarak öğrencinin hangi tür metni, nasıl yazdığı gündeme gelmelidir. Çalışmamız kapsamında bilgilendirici türde sentez metin yazma çalışmaları yapıldığı için, metin türüne göre yazmada örnek olması açısından kısaca bilgilendirici metin türüne göre yazma üzerinde durulacaktır.

Her bir metin türünün kendine özgü yapısal ve içerik özellikleri vardır. İçerik metinde ne söyleneceği ile ilgiliyken, metnin yapısal özellikleri içeriğin nasıl söyleneceği ile ilgilidir. "Hem içerik hem de metnin yapısı yazarın retorik hedeflerine göre belirlenir" (Kirkpatrick, 2007: 4). Örneğin yazar bir konuyu açıklamak mı istiyor? Yoksa iki durum vb. arasında karşılaştırma yapmak mı? Bütün bu durumlar bilgilendirici metin türünde yazılacak metnin planını yani yapısını oluşturur.

'Bilgilendirici Metin Türünde Okuma ve Anlama' başlığı altında bilgilendirici metin yapısının nasıl anlaşılması gerektiği ile ilgili yeterli bilgi verildiğinden bu başlıkta tekrar aynı tartışmaya girilmeyecektir. Ancak özetle bir "metnin yapısını ya da organizasyonunu, fikirlerin düzenlenmesi ve fikirler arasındaki ilişkiler" (Armbruster, 2004'ten akt. Akhondi, Malayeri ve Samad, 2011: 368) olarak anlamak gerekeceğini söyleyebiliriz. Cummins (2015: 59) de metin yapısıyla ilgili olası iki tanım önermiştir:

- Bir metnin yapısı, metnin bölümleriyle onların nasıl ilişkili olduğunun organizasyonudur.
- Bir metnin yapısı, metnin yazar tarafından oluşturulma şekli- bileşenleri ve bunların nasıl düzenlendiği ve birbiriyle ilişkili olduğudur.

Cummins (2013: 12) bilgilendirici metin yapısının öğretiminde, öğrencilerin farklı metin yapılarını, yazarın metni oluşturmak için ne yaptığının bir parçası gibi anlamaları gerektiğini vurgular. Çünkü yazara göre bugün mevcut bilgilendirici metinlerin çeşitliliği ve karmaşıklığı göz önünde bulundurulduğunda, yazarların sadece bir metin yapısı kullanma şansları zayıftır. Yazar, metnin geniş bir parçasında ya da sadece bir bölümünde bir metin yapısı kullanabilir. Yazar çoğunlukla, asıl fikri geliştirmek için metnin tek bir bölümü içinde bile birden çok metin yapısı kullanır.

Bu doğrultuda öğrencilere bilgilendirici metin türünde yazma uygulamaları yaptırılırken dikkate alınması gereken hususlardan biri öğrencilerin bilgileri nasıl sunacağı, yani metni nasıl organize edecekleridir. Bunun öğretimi öncelikle örnek metinler üzerinden farklı yapıların tanıtılmasıyla olur. Uygulamaya geçildiğinde ise öğretmen rehberliğinde metin oluşturma çalışmalarına başlanır (hazırlık sürecinden itibaren, süreç temelli bir yaklaşımla). Bu çalışmalarda bilgi/düşüncelerin hangi metin yapılarıyla nasıl aktarılacağı uygulamalı olarak gösterilir.

Raphael ve Kirschner (1985: 5), yazma sürecinde metin yapısı bilgisinin metin oluşturmaya çeşitli yönlerden yardım edeceğini belirtir: 1) Konuyu keşfetmek, 2) Amaca açıklık getirmek, 3) Fikirlerin düzenlenmesiyle ilgili kararlar almak, 4) Fikirlerin sunuluş şeklini gözden geçirmek.

Maddelere bakıldığında, metin yapısı bilgisini, metni düzenleme sürecine yön veren bir unsur olarak değerlendirmenin mümkün olduğu görülmektedir.

Metin yapısı oluşturma sürecinde dikkate alınacak bir diğer husus, konunun, ana düşüncenin, yardımcı düşüncelerin, bunlarla ilgili detayların, destekleyici ifadelerin belirlenmesi ve planlanmasıdır. Bilgi ve düşüncelerle ilgili bir havuz oluşturulduktan sonra bunların giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden hangilerinde kullanılacağı, gelişmede hangi bilgi/düşünceye nasıl ve nerede yer verileceği planlanmalıdır. Bu planlama mikro ve makro düzeydeki metin yapısının sağlıklı bir şekilde oluşması için son derece önemlidir. Mikro ve makro düzeydeki tutarlılığın sağlanması için dikkat edilmesi gereken bir diğer unsur da yönlendirici sözcüklerin kullanılmasıdır. Yönlendirici sözcükler, hem bilgilerin tutarlı bir biçimde sunulmasına hem de farklı metin yapıları ile bilgiler sunulurken bunların düzenlenmesine yardım eder. Planlamanın ardından, bilgi aktarımı sırasında çeşitli metin yapıları kullanılarak bilgi/düşünceler organize edilir.

Tompkins (1998: 396) bilgilendirici metin yapısının öğretimi için önerdiği dört adım açıklamalarıyla birlikte şöyle sunulabilir:

> *"1. Organizasyonel yapı tanıtılmalıdır: Yapı ve yazarların onu ne zaman kullandıkları öğrencilere açıklanmalıdır. Yapıya işaret eden yönlendirici sözcükler belirtilmelidir. Daha sonra da yapının bir örneği paylaşılmalı ve bu yapı için bir grafik düzenleyici tanımlanmalıdır.*
> *2. Yapının örnekleri bilgilendirici metin kitaplarında analiz edilmelidir, hikâyelerde değil: Bazen yapı, başlıklar, konu cümleleri ve ipucu kelimelerle işaret edilir ama bazen bu mümkün olmaz. Öğrenciler ipucu kelimeleri belirlemeyi öğrenmeliler ve yazarın yapıyı neden açık bir şekilde işaret ettiği ya da etmediği hakkında konuşmalılar. Aynı zamanda yapıyı, bir grafik düzenleyici kullanarak diyagram ile göstermelidirler.*

3. Metin yapısını kullanarak paragraflar yazılmalıdır: İlk yazma etkinliği sınıfça yapılacak bir etkinlik olabilir. Sonra, öğrenciler paragrafları küçük gruplarda ya da bireysel olarak yazabilirler. Öğrenciler bir konu seçmeli, bilgi toplamalı ve bunları grafik düzenleyicileri kullanarak organize etmelidirler. Daha sonra, yapıyı işaret eden yönlendirici kelimeler ekleyerek paragrafın kabaca taslağını yazmalıdırlar. Paragrafı gözden geçirip düzeltmeli ve son şeklini yazmalıdırlar. Daha sonra yazdıkları paragrafları paylaşıp yazılarında o özel yapıyı nasıl kullandıklarını açıklamalıdırlar.
4. Her yapı için 1-3. adımlar tekrar edilmelidir."

Tompkins (1998) tarafından önerilen öğretim şekli, bilgilendirici metinlerin açıklama, problem-çözüm, sebep-sonuç vb. özel ve net yapıları olduğu anlayışına dayanarak düzenlenmiş gibi görünmektedir. Çalışmamızda bilgilendirici metinlerin yapısıyla ilgili olarak böyle bir anlayış kabul edilmemekle birlikte, Tompkins tarafından önerilen öğretim düzeni bilgilendirici türde paragraflar yazdırma ve bu paragraflarda hangi yapı ya da yapıların kullanıldığını inceleme açısından yararlı olabilir.

Akhondi, Malayeri ve Samad (2011: 369, 370), kendi uygulamalarından hareketle, bilgilendirici metin yapısı öğretimiyle ilgili olarak şöyle bir prosedür önerisinde bulunmuşlardır:

1. Metin yapısı incelemesi tarif etme yapısından başlayıp, karşılaştırma zıtlık yapısıyla sona ermeli,

2. 3-4 ders tek bir metin yapısı işlenip diğer yapıların karıştırılmamalı, sadece bir metin yapısıyla ders işlenmeli,

3. Metin yapılarıyla ilgili olarak 6-8 satırlık kısa paragraflar üzerinden çalışmaya başlanmalı,

4. Sözcük öbekleri ve yapıya işaret eden yönlendirici kelimelere dikkat çekilmeli,

5. Öğrenciler bu kelimeleri öğrendikten sonra metinden bunları fark etmeleri ve kelimelerden hareketle metnin retorik yapısını anlamalı, daha sonra onlardan uygun yönlendirici kelimeleri ve sözcük öbeklerini kullanarak paragraf yazmaları istenmeli,

6. Öncelikle tamamlanmış grafik düzenleyicilerle çalışmalara başlayıp metin organizasyonunu anlamaları sağlanmalı,

7. Tamamlanmamış bir grafik düzenleyici verilip okumayı bitirdikten sonra doldurmaları istenmeli,

8. Son aşamada da öğrencilerin boş bir grafik düzenleyiciyle bağımsız bir biçimde çalışmaları istenmelidir.

Yazarlar tarafından sunulan bu prosedür, bilgilendirici metin türünde yazma öğretiminin özellikle ilk aşamalarında yararlı olabilir.

2.2.2. Bilişsel Yazma Modelleri

Bu başlık altında, bilişsel yazma modellerinden Flower ve Hayes'ın Bilişsel Süreç Teorisi ile Bereiter ve Scardamalia'nın Bilgi Anlatımı ve Bilgi Dönüştürme Modeli hakkında bilgi verilecektir.

2.2.2.1. Flower ve Hayes'ın Bilişsel Süreç Teorisi

Yazma süreciyle ilgili olarak Flower ve Hayes (1981: 366) tarafından geliştirilen bilişsel süreç teorisi dört temel noktaya dayanmaktadır:

1. Yazma süreci en iyi yazarların yazma eylemi sırasında planladıkları ya da düzenledikleri farklı düşünme süreçleri grubu olarak anlaşılır.

2. Yazma süreçleri, herhangi bir sürecin bir diğerinin içinde yer aldığı, büyük ölçüde içe yerleşik (ya da iç içe geçmiş) süreçleri içerir.

3. Yazma eylemi, kendi kendine, yazarın büyüyen kendi hedef ağları tarafından yönlendirilen hedef yönelimli bir düşünme sürecidir.

4. Yazarlar kendi hedeflerini iki kritik yolla oluştururlar: 1) Üst düzey hedefler oluşturarak ve yazarın gelişen amaç duygusunu içeren alt hedefleri destekleyerek; 2) Zaman zaman ana hedefleri değiştirerek veya yazma eyleminde öğrenilenlere dayanıp tamamen yenilerini belirleyerek.

Bu noktalara ek olarak, Flower ve Hayes'ın (1981: 369) model ile ilgili verdiği temel bilgiler şöyledir:

Yazarlara göre yazma süreci 3 ana unsur içermektedir: Faaliyet ortamı, yazarın uzun süreli belleği ve yazma süreçleri. Birinci unsur, faaliyet ortamı, retorik problemden veya ödevden başlayarak ve sonunda büyüyen metnin kendisi dâhil olmak üzere yazar dışındaki her şeyi içerir. Ancak yazarların oluşturdukları yapı ayrıntılı incelendiğinde, faaliyet ortamının retorik problem olarak adlandırılan konu, hedef kitle ve dolaylı olarak ifade edildiğinde, öğrenci olarak öğretmene karşı rolünü içeren bir boyutu ve "o ana kadar yazılan metni" içeren bir başka boyutu olduğu görülmektedir. Luo'ya (2018: 25) göre "üretilen metin, kalan yazma görevinin

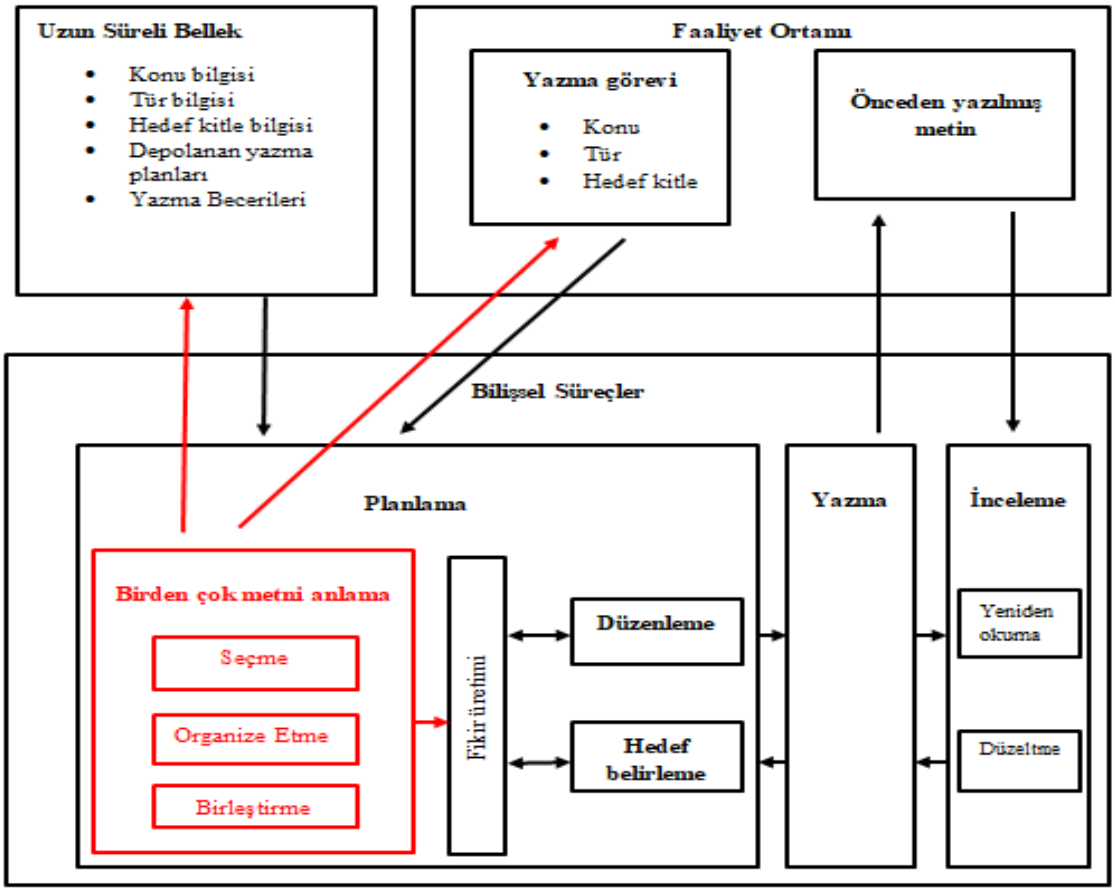
içeriğine ve yapısına kısıtlamalar getirmekte ve böylece nihai ürünü şekillendirmektedir."

Modelin ikinci unsuru, yazarın yalnızca konunun değil, aynı zamanda hedef kitlenin ve çeşitli yazma planlarının bilgisini sakladığı uzun süreli hafızasıdır (Flower ve Hayes, 1981: 369). Yazma sürecinin tamamında, bu unsur diğer iki unsurla etkileşime girer (Luo, 2018: 26).

Modelin üçüncü unsuru, bir "izleyici"nin kontrolünde olan **planlama** (Fikir üretimi, düzenleme ve hedef belirlemeyi içerir.), **yazma** (Fikirleri dile, yazıya dökme sürecidir.) ve **inceleme**den (değerlendirme ve düzeltmeyi içerir.) oluşan yazma süreçleridir (Flower ve Hayes, 1981: 369).

Luo (2018: 26), Flower ve Hayes (1981) tarafından ortaya koyulan bu modelin yazma sürecini genel olarak açıkladığını ancak 'sentez yazma süreci'ni tam olarak açıklamadığını belirtmektedir. Bu doğrultuda yazar, Flower ve Hayes'ın modeline dayanarak aşağıdaki sentez yazma modelini oluşturmuştur:

Şekil 1. Flower ve Hayes'ın (1981) Modeline Dayanan Luo'nun Sentez Yazma Modeli



Luo'dan (2018) Türkçeye çevrilmiştir.

Modelde birden çok metni anlamanın, yazma ögelerini nasıl etkilediği ve sentez metin oluşturma sürecini nasıl karmaşık hâle getirdiği görülmektedir. Tablo, sentez yazma sürecinde, standart yazma görevlerinde yer alan bazı eylemlerle birlikte (konu belirleme, yazma, düzeltme vb.) birden çok metni anlamanın, bilgiyi seçme, organize etme ve birleştirmenin, ön bilginin işe koşulduğunu göstermektedir. Buna ek olarak, birden çok metni anlama sürecinin bilişsel işlemleri, faaliyet ortamını ve uzun süreli bellekteki bilgileri çağırma işlemini etkilediği görülmektedir.

2.2.2.2. Bereiter ve Scardamalia'nın Bilgi Anlatımı ve Bilgi Dönüştürme Modeli

Bilişsel yazma modellerinden bir diğeri de Bereiter ve Scardamalia (1987) tarafından geliştirilmiştir. Bu model, başarılı ve başarısız yazarların yazma sürecine yaklaşımını ifade etmektedir denilebilir. *Bilgi anlatımı modeli,* başarısız yazarların metin oluşturma süreci ile ilgiliyken, *bilgi dönüştürme modeli* başarılı yazarların bilgi oluşturma süreciyle ilgilidir.

Bilgi anlatımı modeli, "içerik bilgisi bulmak- konu, söylem şeması ve hâlihazırda üretilen metin için sadece bu ipucu kaynaklarını kullanarak söylem üretiminin nasıl devam edeceğinin modelidir" (Bereiter ve Scardamalia, 1987: 7). Daha açık bir ifadeyle bu modelde, öncelikle konu belirlenir. Daha sonra yazar, belirlenen konuyla ilgili zihninde ne varsa onu anlatır (Luo, 2018; Murray, 1992). Burada bilginin dönüştürümü ya da yeniden yapılandırılması söz konusu olmaz. Plakans (2007: 25) bu süreci bir tür sözlü dil üretimine benzetir. Çünkü yazara göre bu süreç fazla planlama ya da hedef belirleme gerektirmez. Bereiter ve Scardamalia'ya (1987: 9) göre bilgi anlatımı, dışsal destek olmaksızın içerik oluşturan başarısız yazarların karşılaştıkları problemlere etkili ve doğal çözümler sunar.

Bereiter ve Scardamalia (1987: 10) *Bilgi dönüştürme modeli*ni Huxley'in (1963) ifade ettiği şu sürece göre açıklar: Düşünceler yazma süreci boyunca gelişmemiş (küçük bir miktar) varlıklar olarak başlar. Ancak yavaş yavaş yeniden düşünme ve yeniden şekillendirme aracılığıyla tam olarak gelişmiş düşünceler biçimini alarak oluşur (Huxley, 1963'ten akt. Bereiter ve Scardamalia, 1987: 10). Yazarlar, ifade edilen bu süreci "bilgi dönüştürme" olarak adlandırdıklarını belirtmişlerdir.

Kaynaklardan hareketle bilgi dönüştürme daha açık bir şekilde, maddeler hâlinde şöyle anlatılabilir:

- Bilgi dönüştürme modeline göre yazan başarılı yazarlar, yazmaya başlamadan önce planlama için bilgi anlatımı modelinde yazanlara göre daha fazla zaman ayırırlar.
- Problemlerini analiz edip özel yazma planları yaparlar ve hedefler belirlerler. (Modelde yazma süreci boyunca çalışırken bireylerin düşüncelerini ya da yazılarını düzenleyecekleri ya da değiştirecekleri problem alanları –içerik ve yapıyla ilgili- belirlenmiştir.)
- Uzun süreli belleklerinden bilgi getirirler ve bu bilgileri yazdıkları metinlere aktarırlar.
- Birey metni şekillendirme sürecinde düşünceleri üzerinde aktif bir biçimde çalışır.
- Bireyler yazma sürecinde daha çok detaylandırma yaparlar.
- Bu modele göre yazmada üç tür veri kaynağı etkileşim hâlindedir: konu/görev, yazma biçimleri hakkında bilgi ve hâlihazırda yazılmış metin (Bereiter ve Scardamalia, 1987; Luo, 2018; Murray, 1992; Plakans, 2007).

Verilen bilgilere ek olarak Wiley ve Voss (1999: 301) da bilgi anlatımı ve bilgi dönüştürme modellerini şöyle ifade etmişlerdir: Anlatma, metinden kâğıda bilginin pasif aktarımı olarak kabul edilir. Ancak dönüştürme, yazarın, okurun bilgisiyle bağlantıların yanı sıra, kaynak materyal içinde değişik bağlantılar kurarak kaynakların içeriğini yeni yollarla ilişkilendirdiği daha aktif ve yapıcı bir süreç olarak kabul edilir. Bu nedenle yazarlar, bilgi anlatımının metin tabanıyla nispeten yüzeysel bir etkileşim içerdiğini ancak bilgi dönüştürmede metnin içeriği ile ilgili yazarın oluşturduğu durum modeli ile daha kavramsal bir etkileşim içerdiğini dile getirmişlerdir.

Sentez metin yazma süreci bilgi dönüştürme modeline uygun bir yazmadır. Ancak sentez metin yazma, herhangi bir metni oluşturmadaki bilgi dönüştürme sürecinden fazlasını gerektirir. Çünkü sentez yazmada, normal yazma sürecinden farklı olarak, birden çok metnin anlaşılması, bilgilerin birleştirilmesi, dönüştürülmesi ve elde edilenlerin mantıklı bir plan dâhilinde sunulması gerekir. Mevcut çalışmamızdan elde edilen veriler incelendiğinde, akademik başarısı yüksek, yazma

konusunda istekli ve kendini ifade etmede daha başarılı olan öğrencilerin bilgi dönüştürme sürecine göre yazdığı; akademik başarısı düşük, isteksiz davranan ve kendini çok iyi ifade edemeyen öğrencilerin ise bilgi anlatımı modeline göre metin oluşturdukları tespit edilmiştir.

2.3. Okuma-Yazma İlişkisi

Birey okul hayatına başladığı andan itibaren dinleme ve konuşma becerilerine ek olarak okuma ve yazma becerileri de gelişmeye başlar. Bu süreçten sonra dil gelişimi söz konusu olduğunda bütün becerilerin etkileşimli olarak çalıştığını söylemek mümkün olabilir. Örneğin, birey okumaya başlamadan önce sesleri duyar, tekrar eder ve sese karşılık gelen harfi öğrenir. Bu öğrenme sürecinde de öncelikle dinleme ve konuşma becerisi daha sonra da okuma ve yazma becerileri devreye girer.

Okuma ve yazma becerileri, bireyin formal eğitim almaya başlamasıyla gelişmeye başlayan, yazılı dille ilgili beceriler olmaları bakımından bazı ortaklıkları (harf, kelime, yazı biçimi, kelime yapısı, cümle yapısı vb.) bulunduğundan ilişkili olabilecekleri düşünülen ve uzun yıllardır aralarındaki etkileşimle ilgili çalışmalar yapılan becerilerdir. Örneğin, Stotsky (1983) tarafından yapılan araştırma incelendiğinde okuma-yazma ilişkisi ile ilgili yapılan çalışmaların 1930'lu yıllara kadar uzandığı görülmüştür.

Stotsky (1983) yaptığı araştırmada okuma-yazma ilişkisini incelemek üzere 3 tema üzerine odaklanmıştır:

- İlişkisel çalışmalar
- Okuma üzerinde yazmanın etkisini inceleyen çalışmalar
- Yazma üzerinde okumanın etkisini inceleyen çalışmalar

Bu çalışmalar sonucunda yazar; ilişkisel çalışmaların, hemen hemen sürekli olarak daha iyi yazarların daha iyi okur olma eğiliminde olduğunu (diğer okuma materyallerinde olduğu kadar kendi yazmalarında da), daha iyi yazarların zayıf yazarlardan daha çok okuma eğiliminde olduğunu ve daha iyi okurların sözdizimsel olarak zayıf okurlardan daha olgun yazılar üretme eğiliminde olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir.

Bir becerinin diğeri üzerindeki etkisi incelendiğinde de Stotsky, daha karmaşık sonuçlar ortaya koymuştur:

Yazmayı öğreten, yazmayı geliştirmek için etkinlikler kullanan ve bunun okuma üzerindeki etkilerini ölçen çalışmaların sonuçlarına bakıldığında, okuma

üzerindeki etkinin anlamlı olmadığı görülmüştür. Öte yandan, yazma etkinliklerini veya alıştırmalarını özel olarak okuduğunu anlama veya bilgiyi unutmama becerisini geliştirmek için kullanan tüm çalışmalarda önemli kazanımlar elde edilmiştir. Yazmayı geliştirmek için dil bilgisi çalışması ya da ekstra yazma çalışmaları yerine okuma çalışmaları sunan araştırmalar, okuma deneyimlerinin dilbilgisi çalışması ya da ekstra yazma pratiği kadar faydalı ya da bunlardan daha yararlı olduğunu ortaya koymuştur. Ancak okuma öğretimi yoluyla yazmayı geliştirmeye çalışan çalışmaların neredeyse tümü etkisiz kalmıştır.

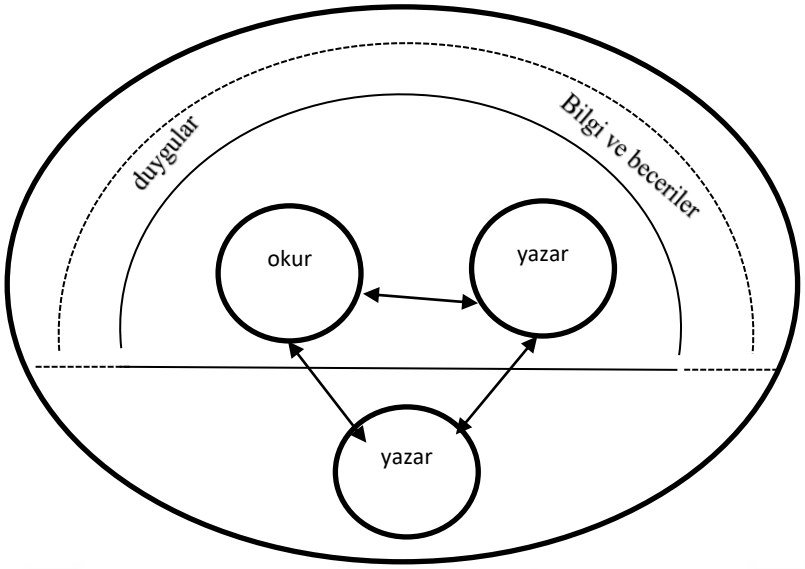
Stotsky'nin (1983) yaptığı araştırmadan başka okumanın yazmayı nasıl etkilediğine yönelik olarak Tierney ve Leys'in (1986: 21) görüşlerine göre, yazarların karşılaştığı okuma materyallerinin miktarı ve türü, yazarların becerilerini daha iyi anlamalarını sağladığı ve yazma yönünden ellerinde tuttukları değerleri etkilediği kadar konu seçimi, türü, yazma stili ve kelimeleri de etkileyebilmektedir. Farklı bir bakış açısıyla, örneğin, yazarlar yazma öncesinde bir konu hakkında araştırma yaparlarken, yazma sürecinde notlarını gözden geçirirken, diğer yazarın stili ve formatıyla kendilerininkini karşılaştırırken, çalışmalarını düzenlerken, kendi düşünce ya da tartışmalarını yeniden düşünüp değerlendirirken okumanın yazmayla daha doğrudan bağlantılı olduğu düşünülebilir (Tierney ve Leys, 1986: 21).

Stotsky (1983) ve Tierney ve Leys'in (1986) görüşleri eylemsel etkileşimlere odaklanırken Fitzgerald (1990: 82), okuma ve yazmayı bir evrendeki iki bağlantılı dünya gibi görür. Onların içinden çevresindeki boşluğa ileri-geri hareket ederek onların ilişkisini daha iyi görebildiğini ve nasıl ilişkili olduklarını daha iyi anlayabildiğini ifade eder. Yazar, okuma ve yazma arasındaki ilişkiyi incelerken, bu iki becerinin bilişsel benzerliklerine odaklanır. Ancak ona göre "en son adım, sadece okuma ve yazmadaki bilişsel örtüşmeyi değil aynı zamanda duygusal örtüşmeyi de keşfetmektir." Bu noktada, okuma ve yazma etkileşimini şöyle tarif etmiştir:

> ***"****Okuma ve yazma aşağıda gösterilen, birbirini etkileyen üç dünyanın evreni içinde hayal edilmektedir. Bir tanesi yazarın, bir tanesi okurun ve bir tanesi de yazılı metnin. Okurun ve yazarın bilgisi ve becerileri ve onların duyguları; yani, hisleri ve heyecanları ve belki en önemlisi evrene katılmak için gayret ve eğilimleri bu evreni kaplayan ve ona nüfuz eden şeylerdir. Sonraki tartışmalar, evrendeki başlıca ögelerin her birini ve sonra evrenin etkileşimli doğasının verilen bazı örneklerini açıklar."*

Yazar, aşağıdaki şemada bu etkileşimi göstermektedir.

Şekil 2. Fitzgerald'ın (1990) Okuma ve Yazma Becerileri Etkileşim Şeması



Fitzgerald'dan (1990: 83) Türkçeye çevrilmiştir.

Fitzgerald (1990), okuma ve yazma evrenindeki başlıca ögeleri; okurların ve yazarların duyguları, okurların ve yazarların bilgi ve becerileri ve metinsel özellikler olmak üzere 3 ana başlıkta değerlendirir. Fitzgerald'ın (1990) yaklaşımını daha iyi anlamak adına aşağıda bu başlıklar hakkında kısaca bilgi verilecektir.

Duygular: Değerlendirmeye öncelikle duygularla başlanmıştır. Çünkü yazara göre okur ve yazarların gayretleri, onlara bir görevi gerçekleştirmeleri için verilen emirler, dürtü ve motivasyonlar sayesinde okumak ya da yazmak için sebep bulabilirler. Eğer hiç dürtü yoksa okuma ve yazma olmaz. Yazara göre, bütün bunlar içinde kapsayıcı olan, zihinlerin iletişim isteğinde olmasıdır. Yazar burada diğer zihinlerle bağlantı kurma, diğer düşünceleri sarma ve onlar tarafından sarılma arzusu olduğunu ifade etmektedir (Fitzgerald, 1990: 84).

Bununla bağlantılı olarak, Boscolo, Ariasi, Favero ve Ballarin (2011: 467), çeşitli kaynaklardan hareketle (Alexander, 1997; Guthrie ve Wigfield, 2000; Hidi, 2001; Hidi ve Anderson, 1992; Sadoski ve Paivio, 2007; Schiefele, 1999; Wade, Buxton ve Kelly, 1999; Bruning ve Horn, 2000; Hidi ve Boscolo, 2006, 2007; Pajares ve Valiante, 2006) okuma-yazma ilişkisinin duyuşsal boyutunu değerlendirirken, okuma materyalinin daha fazla ya da daha az ilginç olması, değişik ya da eğlenceli olması sebebiyle öğrencinin okurken ona çeşitli yollarla duygusal karşılıklar verebileceğini; benzer şekilde yazmanın da konuya ve/veya gerçekleştiği duruma bağlı olarak kapsayıcı bir aktivite olabileceğini belirtmişlerdir. Yazarlara

göre öğrenci, kendini yazmada ne kadar yetkin hissettiğine ve görevi ne kadar uygulayabileceğine bağlı olarak daha fazla veya daha az kaygılı hissedebilir.

Bilgi ve Beceriler: Fitzgerald (1990: 85,86) bu başlık altında, okurların ve yazarların ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler üzerinde durur. Bunlardan ilki, "zihin buluşması" ve okuma ve yazmanın etkileşimli doğası hakkındaki bilgidir. Bu, üstbilgi ya da bilgi hakkındaki bilgi anlamına gelir.

Burada yazar iki temel özelliğe yer vermiştir: 1) Evrenin etkileşimli güdülerinin bilgisi, yani, okurların ve yazarların metin yoluyla diğerlerini araştırdığı bilgidir. 2) Okurların ve yazarların ortak bir anlayışlar sistemi içinde diğerlerini araştırdığı bilgidir (kararlaştırılmış sabit bir öncüller evreni içinde anlamın yaratılışını, zihinlerin buluşmasını tartışırlar)

Yazarın belirlediği bir diğer bilgi, *evrensel metin özellikleri bilgisidir*. Okurlar ve yazarlar, öz ya da içerik ve biçimle (yapı, yazım, noktalama) ilgili olan evrensel metin özelliklerinin bilgisine de ihtiyaç duyarlar.

Yazara göre okurların ve yazarların ihtiyaç duyacakları bir diğer bilgi, öze nasıl erişileceği, kullanılacağı ve yaratılacağı hakkında bilgi veren prosedürel bilgidir. Burada "prosedürel bilgi" kavramıyla, yazmak için verilerin hatırlanması, genelleştirmeler yapılması, karşılaştırmalar yapılması vb. süreçlerin uygulamaya geçirilmesi kastedilmektedir. Buna ek olarak, okur ve yazarlar, prosedürel bilgiye metnin formal özellikleri hakkında bildiklerine erişmek ve onları kullanmak için de ihtiyaç duyarlar. Yazar, okurların, bir hikâyeyi hatırlamalarına yardım etmesi için zihinlerinde bir şemayı (ya da taslak) somutlaştırmalarını buna örnek göstermektedir (Hillocks, 1986'dan akt. Fitzgerald, 1990: 86).

Metinsel özellikler; metnin asli, biçimsel ve üslupla ilgili özellikleridir. Bu özelliklerle yazar, metnin içeriği, biçimsel yapısı ve üslubuyla ilgili özelikleri kastetmektedir.

Fitzgerald, (1990) evrendeki ögelere ek olarak, evren içindeki etkileşimlerden de bahseder. Yazar, okuma-yazma evrenindeki etkileşimlerin "okur-yazar-metin" kavramlarına dayandığını ve bu üç dünya arasındaki bağlantıların nasıl gerçekleştiğini şöyle anlatır (Fitzgerald, 1990: 87,88):

Etkileşimin boyutlarından biri *yazarın bakış açısı*yla ilgilidir. Bu noktada yazarın hedefleri, amaçları ve oluşturduğu metinlerin, okurların hedefleri, beklentileri ve inançlarının bilgisinden etkilendiği vurgulanmaktadır. İkincisi, yazarlarla metinleri arasında bir bağlantı olduğu düşüncesidir. Buna göre yazarlar,

kendi hedefleri ve amaçlarıyla uyumlu olacak metinler yaratmayı denemektedirler. Üçüncüsü, yazarların, okurların hedefleriyle ilişki kurmak için metinleri üzerinde çalıştığı düşüncesidir. Yani yazarlar, okurların beklentileriyle uyumlu olacak ya da estetik yollara başvurarak okurun düşünceleriyle çatışacak metinler oluşturmayı denemektedirler. Dördüncüsü, yazarlar bir metin oluştururken ortaya çıkan metin yazarın hedeflerini, amaçlarını ve inançlarını etkileyebileceği düşüncesidir. Bu görüşe göre yazarlar önceden belirlenmiş hedeflerle ilgili planlarını devam ettirmekte sorun yaşayabilirler.

Fitzgerald'ın (1990) belirttiği etkileşimin boyutlarından bir diğeri ise *okurun bakış açısı* ile ilgilidir. Şöyle ki; okurların hedefleri, inançları ve beklentileri yazarların hedeflerinden, amaçlarından ve inançlarından etkilenebilir. İkincisi, okurların bakış açılarının metin anlamının yaratılmasını etkileyebileceği düşüncesidir. Buna göre okurlar metinleri okurken zihinlerinde bir takım hedeflere, inançlara ve beklentilere sahiptirler. Üçüncüsü, okurlar metin boyunca yazarların zihinlerini görmek için çalışırlar. Okur, metin ipuçlarını yazarın hedeflerini anlamaya çalışmak için kullanır. Dördüncüsü, okuma sırasında metin, okurun hedeflerini, inançlarını ve beklentilerini etkileyebilir.

Okuma ve yazmanın bilişsel boyutundaki ortaklık ve farklılık tartışmalarına ek olarak, Tompkins (1998: 131), okuma ve yazma süreçlerinin aşamaları arasındaki benzerliğe değinmektedir. Bu benzerlik yazarın Butler ve Turbill'den (1984) uyarladığı aşağıdaki tabloyla ortaya konulmuştur:

Tablo 2. Tompkins'in Butler ve Turbill'den (1984) Uyarladığı Okuma-Yazma Süreçleri Karşılaştırması

	Okurların Yaptıkları	Yazarların Yaptıkları
1.Aşama	**Hazırlık** Okurlar şunlar hakkındaki bilgilerini kullanırlar: • Konu • Okuma • Literatür • Dil sistemleri Okurun beklentileri şunlar tarafından belirlenir: • Önceki okuma/yazma tecrübeleri • Metnin formatı • Okuma amacı • Okuma için hedef kitle (metnin yazıldığı hedef kitle) Okurlar tahmin ederler.	**Yazma Öncesi** Yazarlar şunlar hakkındaki bilgilerini kullanırlar: • Konu • Yazma • Literatür • Dil sistemleri Yazarın beklentileri şunlar tarafından belirlenir: • Önceki okuma/yazma tecrübeleri • Metnin formatı • Yazma amacı • Yazma için hedef kitle Yazarlar düşünceleri bir araya getirir ve organize eder.

2. Aşama	**Okuma** Okurlar • Kelime ayırt etme stratejilerini kullanırlar. • Anlam oluşturma stratejilerini kullanırlar. • Okumalarını izlerler. • Anlam oluştururlar.	**Taslak Oluşturma** Yazarlar • Transkripsiyon stratejilerini kullanırlar. • Anlam oluşturma stratejilerini kullanırlar. • Yazmalarını izlerler. • Anlam oluştururlar.
3. Aşama	**Tepki verme** Okurlar • Metne tepki verirler. • Anlamı yorumlarlar. • Yanlış anlamaları açıklığa kavuştururlar. • Düşünceleri genişletirler.	**Gözden Geçirme** Yazarlar • Metne tepki verirler. • Anlamı yorumlarlar. • Yanlış anlamaları açıklığa kavuştururlar. • Düşünceleri genişletirler.
4.Aşama	**Keşfetme** Okurlar • Kelimelerin etkisini ve yazınsal dili incelerler. • Yapısal ögeleri keşfeder. • Metni diğerleriyle karşılaştırırlar.	**Düzeltme** Yazarlar • Mekanik hataları ayırt eder ve düzeltir. • Paragraf ve cümle yapısını gözden geçirir.
5. Aşama	**Genişletme** Okurlar • Yorumlarını genişletmek için metnin ötesine geçerler. • Sınıf arkadaşlarıyla projelerini paylaşırlar. • Okuma sürecini derinlemesine düşünüler. • Yaşam ve edebiyat arasında ilişkiler kurarlar. • Bir edebiyat parçasına değer biçerler. • Başarıyı hissederler • Tekrar okumak isterler.	**Yayınlama** Yazarlar • Kompozisyonlarının bitmiş suretini üretirler. • Gerçek hedef kitlelerle kompozisyonlarını paylaşırlar. • Yazım sürecini derinlemesine düşünüler. • Kompozisyona değer biçerler. • Başarıyı hissederler. • Tekrar yazmak isterler.

Bu tablo, Alharbi'nin (2015: 225) okuma ve yazmanın gelişim yollarının benzer olduğu, benzer süreçlere sahip oldukları ve ortak bilgi ve düşünceleri paylaştıkları görüşünü destekler. Okuma ve yazma Fitzgerald ve Shanahan'ın (2000) da ifade ettiği gibi özdeş beceriler olmasalar da süreç aşamaları pek çok ortaklığa işaret etmektedir.

2.3.1. Okuma-Yazma İlişkisiyle İlgili Kuramsal Modeller

Okuma ve yazma becerilerinin ilişkilerini açıklamak üzere literatürde bazı modeller ve görüşler ortaya koyulmuştur.

Tierney ve Shanahan (1991) okuma-yazma ilişkisiyle ilgili olarak üç temel yaklaşımdan bahseder (Tierney ve Shanahan'dan akt. Fitzgerald ve Shanahan, 2000:

39): Retorik ilişkiler, prosedürel bağlantılar ve paylaşılan bilgi. Yazarların verdiği bilgiye göre retorik yaklaşım, okuma ve yazmanın iletişim faaliyetleri olduğu ve okurların ve yazarların hem gönderici hem de alıcı olarak iletişimin nasıl çalıştığı hakkında fikir edindiği fikrine dayanır. Prosedürel yaklaşım, okuma ve yazmayı dış hedeflere ulaşmak için birleştirilebilecek fonksiyonel faaliyetler olarak değerlendirir. Bu yaklaşımda okuma ve yazmanın nasıl birlikte kullanılabileceği ile ilgili çalışmalar yapılır. Üçüncü yaklaşım, paylaşılan bilgi, okuma ve yazma arasındaki bilişsel süreçlerin ve paylaşılan bilginin analizidir (Fitzgerald ve Shanahan, 2000: 39, 40).

Fitzgerald ve Shanahan (2000: 40), okuma-yazma ilişkileri ve gelişimleri üzerine yaptıkları bir değerlendirmede, okuma ve yazmanın bilişsel süreçlerindeki ortaklıklara dayanarak okurların ve yazarların kullanması gereken bazı temel bilgi türlerinden bahsederler. Yazarlar bunları şöyle açıklamışlardır:

Üstbilgi: Üstbilişsel bilgi, okuma ve yazmanın amaçları ve fonksiyonları hakkındaki bilgiyi, okurların ve yazarların etkileşimini bilmeyi, kişinin kendi anlam oluşturma sürecini izlemesini (metacomprehension), kelime tanıma ya da üretim stratejilerini izlemesini ve kişinin kendi bilgisini izlemesini içeren çeşitli alt kategoriler içermektedir. Okuma ve yazmanın üst bilişsel yönü başarı beklentileri gibi motivasyonel faktörleri de içerir.

İkinci bilgi türü; *anafikir ve içerik hakkındaki alan bilgisi*dir. Bu, okur ve yazarların sahip olduğu bütün bilgi ve farkındalığa işaret eden bilgidir ve kaynağın ne olduğu önemli değildir. Bu kategori genellikle "dünya bilgisi" ya da "önbilgi"yi (okurun metne getirdiği bilgi) içerir. Aynı zamanda okuma ya da yazma etkileşimiyle sonuçlanabilen bilgiyi de içerir. Bu bilginin alt kategorileri, kelime anlamını ve ilişkili bir metin bağlamında oluşturulan anlamı içeren 'anlam bilimi'dir.

Yazarlar tarafından belirtilen üçüncü üst bilgi türü, *evrensel metin özellikleri hakkında bilgi*dir. Bu alan, her biri iki ya da daha fazla bilgi türü içeren 3 alt kategori içermektedir:

İlki, fonolojik farkındalığı, yazıbilim farkındalığı ve biçimbilim içeren grafofonik ya da harf ve kelime tanıma ve üretmedir.

Metin özelliklerinin ikinci alt kategorisi söz dizimidir. Bu alt kategori cümlelerin söz dizimini ve noktalamayı içermektedir.

Metin özelliklerinin 3. alt kategorisi metin formatıdır. Burada metinlerin daha büyük parçalarının söz dizimi (örneğin, hikâyenin grameri ya da açıklayıcı metin

yapıları) ve metin organizasyonu (örneğin, metnin sıralaması, grafikler) hakkındaki bilgiye yer verilmektedir.

Dördüncü temel bilgi türü, prosedürel bilgi ve okuma ve yazmayı başarma becerisidir (Langer, 1986'dan akt. Fitzgerald ve Shanahan, 2000: 40). Bu bilgi türü, daha önce bahsedilen alanlardaki herhangi bir bilgiye nasıl erişeceğini, kullanacağını ve oluşturacağını bilmeyi ve çeşitli işlemlerin sorunsuz bir şekilde birleştirilmesini sağlamayı içerir. Yazarlar, prosedürel bilginin, tahmin, soru sorma ya da benzerlikleri bulma gibi amaçlı stratejiler kadar tahmin etme ya da hafızadan ilgili bilgiyi geri çağırma gibi görece otomatik süreçleri de içerdiğini belirtmişlerdir (Kellogg, 1994'ten akt. Fitzgerald ve Shanahan, 2000: 40).

Fitzgeral ve Shanahan (2000), okuma ve yazmanın bazı ortak bilişsel kaynaklara dayanmalarına rağmen, özdeş beceriler olmadıklarını da vurgularlar. Okuma ve yazma ilişkili olduğu kadar, aynı zamanda bilişsel olarak oldukça ayrıdır.

Okuma yazma ilişkisi ile ilgili olarak bir başka model Eisterhold (1990) tarafından ortaya koyulmuştur. Eisterhold'un (1990) modeline göre ikinci dil öğretiminde okuma ve yazma ilişkisi 3 hipotezle açıklanmaktadır: Yönlü hipotez, yönlü olmayan hipotez ve çift yönlü hipotez.

Yönlü hipoteze göre, "okuma ve yazma bir yöntemle elde edilen herhangi bir yapının daha sonra diğerine uygulanabileceği şekilde yapısal bileşenleri paylaşır" (Eisterhold, 1990: 89). Yazar bu durumu şöyle örneklendirir: Bir okuma metninde karşılaştırma ve zıtlık gibi bir retorik yapıyı anlamak büyük olasılıkla bu yapının yazmada yeniden üretilmesine imkân verir. Bu durumda yapısal bilgi sadece bir yönde ilerleyebilir. Eisterhold (1990: 89), en yaygın yönlü modelin "yazmak için okuma modeli" (Bu modelden ayrıca bahsedilecektir.) olduğunu savunur. Çünkü burada, okuma yazmayı etkiler ancak yazma bilgisi okumada kullanışlı değildir. Hirvela'nın (2016: 39) değerlendirmesine göre bu becerilerden birindeki bilgi birikimi transfer edilebilir ve böylece diğerini bilgilendirebilir. Heeney (2015: 19) ise bu hipoteze göre bir becerinin diğeri için veri olduğunu belirtmiştir.

Yönlü olmayan hipoteze göre, "okuma ve yazma tek bir temel yeterlilikten, anlam oluşturmanın bilişsel süreci olan ortak bağlantıdan kaynaklanır" (Eisterhold, 1990: 90). Yazara göre bu model etkileşimli bir modeldir. Yönlü modelin aksine, yönlü olmayan modelde transfer her iki yönde de (yani okumadan yazmaya ve yazmadan okumaya) gerçekleşebilir. Bu modele göre bir alandaki gelişim diğerindeki gelişimle sonuçlanır. Yani, "okuma ve yazma becerileri, yazma için

okuma ya da okuma için yazma ana eylemine bakılmaksızın güçlenir, fakat bu her iki beceride etkinin eşit olduğu anlamına gelmez" (Hirvela, 2016: 39).

Eisterhold'un (1990: 92) çift yönlü hipotezine göre okuma yazma ilişkisi çift yönlüdür ve bu model en karmaşık modeldir. Çünkü bu modele göre okuma ve yazma etkileşimli olduğu gibi birbirine bağımlı becerilerdir. Yani bu görüşe göre "bir gelişim seviyesinde öğrenilen bir başka gelişim seviyesinde öğrenilenden nitelik olarak farklı olabilir" (Shanahan, 1984'ten akt. Eisterhold, 1990: 92). Hirvela'ya (2016: 39) göre bu modelde "iki beceri arasında, yönlü olmayan modele göre daha derin bir ilişki vardır."

Sonuç olarak, Eisterhold'un (1990: 93) oluşturduğu modellerin neye odaklandıkları ile ilgili verdiği bilgilere göre, *yönlü model* okuma ve yazma becerilerinin gelişiminde veriye –yazmak için okuma ya da okumak için yazma- odaklanmakta ve yazma derslerinde okumanın bilgi kaynağı olarak önemli bir rol oynaması gerektiğini savunmaktadır. *Yönlü olmayan model* ise okuma ve yazmada yer alan ortak temel bilişsel süreçlere odaklanır. *Çift yönlü model* ise okuma-yazma ilişkisini oluşturuyor gibi görünen çoklu ilişkilere ve birbiriyle ilişkili süreçlere odaklanmaktadır. Bu model, okuma yazma ilişkilerinin farklı gelişim adımlarında nitelik olarak farklı olma ihtimali üzerinde durur.

2.3.1.1. Shanahan ve Lomax'ın Okuma Yazma İlişkisi Modelleri

Okuma yazma ilişkisiyle ilgili olarak Shanahan ve Lomax (1986, 1988) modelleri 3'e ayırmıştır: Etkileşimli model, Yazmak için okuma modeli ve Okumak için yazma modeli.

Shanahan ve Lomax (1988: 196), üç teorik modelin her birinin kelime tanıma, cümle ve metni anlama, yazım, sözdizimi kuralları, kelime hazinesi ve hikâye yapısı bilgisi ölçütlerini içerdiğini belirtmektedirler. Ancak modeller, değişkenler arasındaki ilişkilerin düzenlenmesi ya da sıralanması açısından farklılaşmaktadır. Aşağıda bu modeller ayrıntılarıyla tanıtılmıştır.

a)Etkileşimli Model: Shanahan ve Lomax (1986: 117) tarafından verilen bilgilere göre etkileşimli model en karmaşık modeldir. Bu model, okumanın yazma gelişimini, yazmanın da okuma gelişimini etkileyebileceğini öne sürer. Yani bu yaklaşımda bilgi, okumadan yazmaya ve yazmadan okumaya transfer edilebilir (Shanahan ve Lomax, 1988: 199). Her bir beceri için birinden diğerine aktarım/etkileşim söz konusudur.

Shanahan ve Lomax (1986: 117) etkileşimli modelde okuma bilgisinin üç önemli ögeden ya da örtük değişkenden oluştuğunu belirtmişlerdir: Kelime analizi (ses-sembol ilişkisini kullanma yoluyla kelimeleri çözme becerisi), kelime anlamları ve metni anlama. Metni anlama, cümlelerin ve metinlerin anlamlarını yorumlama becerisiyle ilgilidir. Etkileşimli modelin yazma kısmı da dört örtük değişken içerir: yazım, kelime hazinesi, sözdizimi kuralları ve hikâye yapısı.

Bu modelin okuma kısmında, gelişimin söylem seviyeleri boyunca sadece ileri yönde; kabaca harflerden kelimelere, cümlelere ve genişletişmiş metinlere devam ettiği hipotezi kurulmuştur. İleri yönde olduğu belirtilen bu yaklaşım, çocuklar, yüksek seviyedeki anlama süreçlerini geliştirmeden önce yazıyı çözme ya da analiz etme becerilerini geliştirdikleri için benimsenmiştir (Chall, 1983'ten akt. Shanahan ve Lomax, 1986: 117).

Shanahan ve Lomax'ın (1986: 117) verdikleri bilgilere göre yazma gelişimi de etkileşimli modelde benzer yönde (yani ileri yönde) ortaya çıkar. Ancak bu süreçte yazma sürecinin mevcut bilgisine dayanmaktan çok okuma için kullanılan benzer yolla yazma süreci açıklanmaya çalışılmaktadır. Yazarlara göre bu durum, modelin ortaya atıldığı dönemde yazmanın bilişsel sürecinin ve yazmadaki gelişim sırasının açıkça belirlenmemesi ile ilgili olabilir.

Bu modele göre okumanın yazma üzerindeki etkisinin özel bir söylem seviyesi içinde ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Örneğin, kelime analizi bilgisi yazım becerisini etkiler. Herhangi bir söylem seviyesindeki okuma bilgisinin, daha yüksek seviyedeki yazma bilgisini etkileyebileceği; ancak böyle bir etkinin dolaylı olduğu ve daha düşük seviyeli bir yazmaya aracılık ettiği ifade edilmektedir (Shanahan ve Lomax, 1988: 199).

Etkileşimli modelde, yazmanın okuma üzerindeki etkisi de söylem seviyeleri boyunca yer almaktadır. Yazarların verdikleri bilgilere göre burada, daha düşük seviyedeki yazma bilgisi, söylemin sonraki yüksek seviyelerinde okuma bilgisine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca yazmanın, bu söylem hiyerarşisinde hemen üstünde bulunan okuma bileşenini etkilediği ve bu dolaysız ilişki yoluyla da yüksek seviyedeki okuma ögelerini etkilediği belirtilmektedir. Yazarlar, bu durumu şöyle örneklendirmektedir: Yazım bilgisi, okumada kelime bilgisini etkileyebilir. Bu ilişki yoluyla da yazım bilgisi okuduğunu anlamanın yorumlayıcı sürecini etkileyebilir (Shanahan ve Lomax, 1988: 199). Yazarlar tarafından verilen bilgilere bakıldığında, iki beceri arasındaki etkileşimin karmaşık yapısı dikkat çekmektedir. Bu durum

okuma ve yazma becerilerinin bilişsel yönü baskın ve çok değişkenli beceriler olmasıyla ilgili olabilir.

b) Yazmak için Okuma Modeli: Yazmak için okuma modeli, etkileşimli modeldekiyle aynı tarzda sıralanan aynı okuma ve yazma ögelerini içermektedir. Ancak bu modelin etkileşimli modelden farkı, okuma ve yazma değişkenleri arasındaki bütün ilişkilerin okumadan yazmaya doğru çıkmasıdır. Bu modele göre, okuma bilgisi yazmayı etkileyebilir, ancak yazma bilgisi okumada etkili ya da kullanışlı olmayacaktır (Shanahan ve Lomax, 1986: 117). Bu modelin anlayışına göre okuma bilgisi, yazma gelişimi üzerinde temel ve güçlü bir etkiye sahiptir (Shanahan ve Lomax, 1988: 200).

c) Okumak için Yazma Modeli: Shanahan ve Lomax'ın (1986: 117,118) verdiği bilgilere göre okumak için yazma modeli, daha önceki modellerde olduğu gibi aynı okuma ve yazma ögelerini ve aynı süreç içi ilişkileri içerir. Ancak bu modelde, yazmanın okumayı etkilemesi ama okumanın yazma üzerinde bir etkisinin olmaması söz konusudur. Etkileşimli model yapısının aksine, bu modelde yazma bilgisi, söylemin eşdeğer ve yüksek seviyelerinde okuma bilgisinin boyutlarını etkiler.

Shanahan ve Lomax (1986, 1988) tarafından oluşturulan modellere benzer şekilde, literatürdeki çeşitli kaynaklarda okuma ve yazma ilişkisi "yazmak için okuma, okumak için yazma ve öğrenmek için yazma" ilişkileri ile de ele alınmıştır. Aşağıda çeşitli kaynaklardan hareketle bu yaklaşımlar hakkında bilgi verilecektir.

2.3.1.2. Yazmak İçin Okuma Modeli

"Yazmak için okuma" kavramıyla ilgili olarak öncelikle Flower (1990a) tarafından verilen bilgilere değinmekte yarar vardır. Flower (1990a: 4), okuma yazma ilişkisine geçmeden önce okuryazarlık kavramı üzerinde durur. Yazarın Richardson vd.'den (1983) aktardığı bilgiye göre okuryazarlığın sadece okuma yazma bilmek olmadığı, hedef yönelimli, bağlama özgü bir aktivite olduğu, bireyin bir hedef başarmak için ikisini etkileşimli kullanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Flower (1990) çalışmasında yazmak için okuma kavramını 'yazmak amacıyla okumanın hedef yönelimli aktivitesi' olarak tanımlamıştır.

Flower'a (1990a: 6) göre yazmak için okuma, kişinin yazmada ihtiyaç duyacaklarını bilmek için ilgili kitap, makale ve belgeleri okuması sürecidir. Yazar, okuma ve yazma sürecinin ilişkili olduğu pek çok durumdan hareketle bu yapıyı oluşturmuştur. Örneğin bir öğrenci bir terimle ilgili 10 kitap okur ve bir makale

yazar. Bir sosyal araştırmacı belgeleri, kurum dokümanlarını, durum raporlarını okur ve raporlar yazar. Yazarın verdiği bu örneklerden hareketle, okuma ve yazma arasında çeşitli koşullarda uzak ya da yakın bir ilişki olabileceği ve hatta bireylerin bir şey yapmak için okumaları ve bir şey öğrenmek için okumaları arasında farklar olabileceği (Sticht, 1977'den akt. Flower, 1990: 6) de düşünülebilir.

Yazmak için okuma sürecini açıklarken 'eleştirel okuryazarlık' kavramı üzerinde de duran Flower (1990a), yazmak için okumanın, eleştirel okuryazarlığa gereksinim duyduğunu (en azından teoride), çünkü eleştirel okuryazarlığın bu iki süreci güçlü bir etkileşime soktuğunu belirtir. Yazara göre "okuma süreci kişinin kendi metnini üretme ihtiyacıyla yönlendirilen bir süreçtir. Bir yazar olarak okurdan beklenen bilgiyi manipüle etmesi ve onu kendi amaçlarına dönüştürmesidir" (Flower, 1990a: 6). Diğer taraftan yazar, yazmak için okumanın değişken bir süreç olduğunu, yazarın hedeflerine, ortaya çıktığı bağlamın etkisine ve yazarın yeteneklerine bağlı olarak her zaman eleştirel olmayabileceğini, bazen de basit bir süreç olabileceğini dile getirir. Örneğin, yazara göre kendi makalesi için bir kaynak okuyup intihal yapan bir yazarda (Flower, 1990a) ya da sırf dersten geçmek için üstünkörü okumalar yapıp bilgileri birleştiren bir öğrencide eleştirel okuryazarlık söz konusu olmaz.

Hirvela'nın (2016: 37) yazmak için okuma ile ilgili verdiği bilgilere göre, yazmak için okuma iki temel bakış açısıyla ele alınmaktadır. İlki, öğrenciler yazma hakkında öğrenmek için kaynakları okuduğu zaman ortaya çıkar. Bununla ilgili olarak yazar, öğrencilerin makalelerinin nasıl görünmesi ve kullanılması gerektiği hakkında açık bir resim elde etmelerine yardım etmek için öğretmenlerin "model makaleler"i kullanmasını örnek gösterir. İkinci bakış açısı ise, öğrencilerin, daha sonra onun hakkında yazmak için bir konuyla ilgili bilgi elde etmek amacıyla okumayı kullandığında ortaya çıkar. Burada, öğrencilerin yazdıklarına aktarılacak ilgili materyali (örneğin, olaylar, alıntılar) okuma yoluyla çıkarma görevi vardır. Sonuç olarak, yazara göre yazmak için okumanın temel hedefi daha iyi yazmaktır.

Bu doğrultuda yazmak için okuyan birey, metnin içeriğini, verilen mesajı anlamaya çalışır. Bu durum bir anlamda okunan metnin yazarı gibi düşünüp, kendi yazacağı metinde ihtiyaç duyacaklarını belirleme işlemidir. Bununla bağlantılı olarak Hirvela (2016: 51-59) yazmak için okuma çalışmalarıyla ilgili 4 stratejiden bahseder: çıkarma, yazar olarak okuma, retorik okuma ve model olma. Bu stratejiler kısaca şöyle açıklanabilir:

- Çıkarma, bir hedef doğrultusunda metinden, yazılacak metne veri olacak bilgiyi çıkarmak amacıyla okuma sürecine işaret eder.
- Yazar olarak okuma da çıkarmaya benzer bir işlemdir. Ancak temel amaç içeriği anlamaktan çok, okunan metnin metin özelliklerine odaklanarak kişinin kendi yazısını planlamak ve geliştirmek niyetiyle yaptığı bir okuma türü olarak düşünülebilir.
- Retorik okuma da çıkarma ve yazar olarak okumanın temel özelliğini taşımaktadır. Burada, okuma sürecinde yazarın retorik amacını ve beklentilerini anlayarak yazma süreci için bilgi edinme söz konusudur.
- Model olmada da teme düşünce, öğrencilere yazmaya başlamadan önce, yazmak istedikleri metinle ilgili modeller üzerinde detaylı olarak çalışmayı, bu modellere benzer ya da modellerden dönüştürülmüş metinler üretmeyi sağlamaktır.

Delaney (2008: 141), yazmak için okuma sürecini şöyle ifade etmektedir: "Belki, yazmak için okuma, okuma ve yazma için kullanılan temel süreçlerin ve stratejilerin bireyin hedef ve yetenekleri ile dış faktörler tarafından değiştirildiği okur-yazarlık becerileri arasında karşılıklı bir etkileşim olarak kavramsallaştırılmalıdır." Yazarın verdiği bilgilere göre yazmak için okuma, okuma ve yazma süreçlerinin karşılıklı etkileşimini elbette içermektedir. Ancak sadece okuma ve yazma becerilerine sahip olmak, yazmak için okuma görevlerini başarılı bir şekilde uygulamak için yeterli görülmemektedir (Grabe, 2001'den akt. Delaney, 2008:141).

Daha önce ifade edildiği gibi yazmak için okuma, eğitim ortamlarında çeşitli amaçlarla kullanılabilir. Dil eğitimi sürecinde sıkça karşımıza çıkan yazmak için okuma türlerinden biri de özet yazmadır. Özet yazarken, okuma sürecinde dikkatli bir biçimde metnin önemli noktalarına ve verdiği mesaja odaklanılır. Daha sonra da en önemli boyutlarıyla konu ortaya koyulur. Bu süreçte öğrenciler okuma ve yazmayla ilgili çeşitli becerilerini kullanarak, iki beceri arasındaki etkileşimi güçlendirebilirler.

Sonuç olarak, yazmak için okuma ilgili ortaya koyulan görüşler incelendiğinde, metin yazma sürecinde okumanın yazmayı destekleyici bir unsur olarak kullanıldığı görülmektedir. Okunan metinden elde edilen bilgiler, yazılan

metnin sadece içeriğini değil, metin türünü, yapısını, oluşturulan metnin dil özelliklerini de etkileyebilmekte, yazılacak metin için rehber olmaktadır.

2.3.1.3. Okumak İçin Yazma Modeli

Okuma-yazma ilişkisiyle ilgili olarak ortaya atılan bir diğer bağlantı türü de okumak için yazmaktır. Literatürde bununla ilgili yer alan bazı görüşler ve tanımlamalar aşağıda sunulmuştur.

Bir başka boyut, okumak için yazma, "okurun, okuması hakkında anlam oluşturmasını sağlayarak, okumadan önce, okuma boyunca ya da okumadan sonra yazmadır" (Hirvela, 2016: 69). Heeney (2015: 21) ise okumak için yazmanın, öğrenen kişinin kenar boşluklarına basitçe notlar alarak ya da bölüm sonuna bazı eleştirel düşüncelerini yazarak metinle meşgul olduğu gerçek fiziksel yazma aktivitesi olduğunu belirtmiştir.

Heeney'le (2015) paralel olarak Zamel (1992: 470, 471) yazının buluşsal doğasının bir kişinin bakış açısını, yorumunu ve metne anlık tepkilerini keşfetmesine ve dikkate almasına imkân verdiğini; bu durumun, metne verilen cevapları açık, kesin ve somut yaptığını dile getirir. Ayrıca öğrencilerin metinlere verdikleri tepkilerin farkında olmalarını sağlamak, onların okurken tecrübeli bir okur gibi hissetmelerini sağlamaktadır. Yazara göre her zaman metinlerimize yazılı olarak yanıt veremesek de metnin bölümlerinin altını çizdiğimizde, onları işaretlediğimizde, tepkilerimizi durdurduğumuz ve sözlü hale getirdiğimizde veya marjinal yorumlar karaladığımızda anlam oluşturmamızla ilgili bir kavrayış veren yorumlayıcı stratejiler kullanıyoruz demektir.

Hirvela'ya (2016: 37) göre okumak için yazma, okuma ve yazma arasında çok farklı bir ilişki içermektedir. Burada yazma, metinleri anlamlandırmak, böylece okuma tecrübesini geliştirmek ve okuma becerilerini oluşturmak için kullanılmaktadır. Yazar, okumak için yazma uygulamalarına özet yazmayı, açımlamalar yazmayı ve not almayı örnek göstermektedir. Çünkü bu işlemler sırasında kaynaklar dikkatlice okunur ve önemli bilgiler ayrıştırılarak kodlanır.

2.3.1.4. Öğrenmek İçin Yazmak

Heeney'e (2015: 21) göre öğrenmek için yazma okuma ve yazma arasında kritik bir bağlantı olduğu varsayımına dayanmaktadır. Hirvela'ya (2016: 37) göre öğrenmek için yazma yeni içeriğin daha derin anlaşılması için bir araç olarak

kullanılmaktadır. Schumacher ve Gradwohl Nash (1991), yazmanın, okulla ilgili materyalleri daha iyi anlamaları ve öğrenmeleri için öğrencilere yardım etmede oynayabileceği önemli rol hakkında çok sayıda çalışma olduğunu belirtmektedir. Bir konu hakkında yazmak, var olan bilgiyi pekiştirmeye yardım eder. Var olan bilgiler hakkında yazmak, bilginin kullanılması anlamına gelir ve kullanılan bilgiler kalıcı olarak öğrenilebilir. "Dil ediniminde genel olarak, sözlü ve işitsel maruz kalmanın dil yeterliliğini geliştirdiği ancak öğrenenler bir kere metinleri okuyabildiği ve birleştirebildiğinde, yazmanın 'dil ve yazmanın her ikisi için de öğrenme için temel, bağlam ve araç' (Cumming, 2011'den akt. Heeney, 2015: 22) olduğu varsayılır" (Heeney, 2015: 21,22).

Zamel'e göre (1992: 468), okuma eğer bir şeyle meşgul olma ve anlam oluşturma aktivitesini temsil ediyorsa okurların metne katkıda bulunmalarına ve metinle bağlantılar kurmalarına izin vermelidir. Yazara göre yazmak, okurun metinle diyalog kurması ve metnin içinde belirli bir yol bulmasını sağlaması amacıyla, bu katkıları ve bağlantıları keşfetmek ve açığa çıkarmak için eşsiz bir fırsat sunmaktadır. Yazmak, öğrencilere okumanın aktif ve üretken bir süreç olduğun keşfetmelerine fırsat verir ve öğrenciler okumayla ilgili eleştirel bir ders alır. Öğrencilerin sadece metindekini öğrenmesini değil, nasıl öğrendiklerini de öğrenmelerini sağlar (Zamel, 1992: 481). Craig (2013), yazmak için öğrenme (yazma süreci) ve öğrenmek için yazma (yazmadan öğrenme) arasında bir fark olduğunu belirtir. Yazar yazmak için öğrenmenin, öğretme, uygulama, taslak yazma, gözden geçirme ve düzeltme, geri bildirim alma ve muhtemelen yeniden gözden geçirme ve düzeltmenin eğitim süreci olduğunu; öğrenmek için yazmanın ise, bilginin eleştirel yansıtmasını ve uygulamasını ya da bilginin yeniden düzenlemesini gerektirdiğini belirtmiştir (Craig, 2013'ten akt. Heeney, 2015: 22).

2.3.2. Okuma-Yazma İlişkisinin Eğitim Sürecine Yansımaları Üzerine Birkaç Not

Bundan önceki başlıklarda okuma yazma ilişkisinin teorik alt yapısı üzerinde durulmuştu. Burada eğitim-öğretim ortamlarında okuma ve yazmanın nasıl ilişkilendirileceği ve iki becerinin birlikte nasıl kullanılacağı hakkında kısaca bilgi verilecektir.

Eğitim ortamlarında okuma ve yazmanın işlevi harflerle oluşturulan kelime ve kodların çözülmesi, harflerin birleştirilip kelimelerin sıralanması değildir. Bunun

ötesinde bu iki beceri anlam kurma ve anlam üretmeyi gerektirir. Bu iki becerinin bilişsel sürecinde başka yazarlardan etkilenme ve bunun sonucunda özgün ürünler ortaya koyma vardır. Bu doğrultuda, Shanahan'a (1990: 4) göre okuma ve yazma sosyal aktivitelerdir. Birey, yazarın kelimelerini okur ve amacından etkilenir, diğerlerini etkilemek ya da bilgilendirmek düşüncesiyle yazar (Shanahan, 1990: 4).

Eğitim ortamlarında "okuma ve yazma öğrenme ve düşünme için araç olarak kullanılabilirler. Onlar hayallerimizi canlandırabilir ya da çeşitli pratik aktiviteler oluşturmamıza izin verebilir" (Shanahan, 1990: 5). Birey okuma sırasında başkalarının düşüncelerinden hareketle kendi düşünme biçimini geliştirir, yeni bilgiler öğrenir. Bunun yanı sıra yazmaya geldiğinde, özgün bilgi ve düşünceler üreterek metnini oluşturur.

Okuma ve yazma becerileri ses, harf, kelime ve cümle bilgisi gibi yazılı dilin pek çok ortak özelliğini bilmeyi gerektirir. Buna ek olarak, her iki becerinin kullanımı metin bilgisine de ihtiyaç duyar. Metni anlama ve metin oluşturma sürecinde küçük yapı, büyük yapı ve üst yapı özelliklerinin yanı sıra metni planlarken gerekli olan yapısal özelliklerin bilinmesi bu becerilerin en doğru biçimde geliştirilmesi için önemlidir. Bunun için eğitim ortamlarında öncelikle dikkatli okuma yoluyla örnek metinler üzerinde çalışma yapılmalı, gerekli teorik bilgiler kazandırıldıktan sonra ikinci aşama olarak öğretmen rehberliğinde metin yazılmalıdır.

Okuma ve yazma becerileri sınıf ortamında bir araya getirildiği zaman, öğrencilere bu iki becerinin nasıl, ne zaman ve niçin birlikte kullanılabileceğinin öğretilmesi gerekir. Öğrencilere okuma ve yazmanın etkili bir şekilde birlikte kullanılmasının, onların hedeflerini başarma ve problemlerini çözme becerilerini geliştireceği öğretilmelidir (Shanahan, 1990: 5).

Okuma ve yazma ilişkisinin eğitim sürecine yansıması ile ilgili olarak Hirvela (2016: 132) şu önerilerde bulunmaktadır:

- Okuma ve yazmayı birlikte öğret, ayrı değil.
- Öğrencilere okuma ve yazmanın her ikisinin de düzenleme, anlam oluşturma eylemleri olduğunu göster.
- (a) Yazmayı geliştirmek için zengin bir çevre edinimi yaratmak amacıyla okumayı kullanarak (b) Okuma ve okuma gelişimine bir yol sağlamak için yazmayı kullanarak okumanın yazmayı ve yazmanın okumayı nasıl desteklediğini göster.

- Öğrencilerin onlar için anlamlı olan okuma/yazma görevleri yapmalarını sağla.
- Öğrencilere okuma yazma ilişkileri hakkında konuşmak için fırsatlar yarat.

Shanahan (1988: 636) tarafından, sınıfta öğrencilerin okuryazarlığını en iyi şekilde geliştirmek için okuma ve yazmanın nasıl birleştirileceğini açıklayan 7 ilke belirlenmiştir:

1) Okuma ve yazmanın ikisinin de öğretilmesi gerekir; 2) Her iki beceri de en erken sınıf düzeylerinde öğretilmelidir; 3) Okuma yazma ilişkisi, çeşitli gelişim seviyelerinde çeşitli yollarla vurgulanmalıdır; 4) Bilgi ve süreç ilişkileri vurgulanmalıdır; 5) Okuma ve yazma arasındaki ilişkiler öğrenciler için açık hâle getirilmelidir; 6) Okuma ve yazmanın iletişim yönleri vurgulanmalıdır ve 7) Okuma ve yazma anlamlı bağlamlarda öğretilmelidir.

Aşağıda bu maddelerin ne ifade ettiği hakkında Shanahan'dan (1988: 636-646) hareketle kısaca bilgi verilmiştir:

İlke 1: Okuma ve yazmanın ikisini de öğret: Okuma ve yazma becerileri benzer oldukları kadar ayrı beceriler olduklarından öğretmenler düzenli olarak ikisi hakkında da eğitim vermelidirler.

İlke 2: Her iki beceriyi de en erken sınıf düzeylerinde öğret: Bu ilkeye göre hem okuma becerisi hem yazma becerisi ile ilgili eğitim, eğitim-öğretim hayatının ilk sınıflarından itibaren verilmeye başlanmalıdır.

İlke 3: Eğitim, okuma yazma ilişkisinin gelişimsel doğasını yansıtmalıdır: Okuma ve yazma becerilerinin ilişkileri, bu becerilerin çeşitli seviyelerinde (harf bilgisinden metni anlama ve metin oluşturmaya kadar) değişkenlik gösterir. Bu nedenle, aradaki ilişkiden farklı gelişim seviyelerinde farklı yollarla yararlanılabilir. Yani iki beceri arasındaki ilişkinin doğası olgunlaşma ve öğrenmeyle bağlantılı olarak daha çok değişime uğramaktadır.

İlke 4: Okuma-yazma ilişkisini açık göster: Öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini ilişkilendirebilmeleri için bu iki becerinin benzerliğini anlamaları gerekir. Öğretmenler okuma ve yazmanın nasıl birlikte kullanılacağına, iki becerinin ilişkilerinin açık olduğuna rehberlik etmelidirler.

İlke 5: Eğitim, içerik ve işlem ilişkilerini vurgulamalıdır: Okuma ve yazma becerisi ilişkileri ses, kelime, cümle yapısı, metin organizasyonu vb. özellikler ile akıl yürütme, düşünme gibi işlemsel özellikler açısından ortaklığa sahiptir. Öğretim

sürecinde, iki beceri arasındaki ürün ve işlemlere yönelik ilişkilere dikkat çekilmelidir.

İlke 6: İletişimleri vurgula: Bu ilkeye göre iki beceri arasındaki ilişki, bireyler arasındaki iletişim süreci olarak değerlendirilir. Yani okuma-yazma ilişkisi okur yazar ilişkisidir. Bu süreçte birey, yazar olarak okur hakkında; okur olarak da yazar hakkında düşünür. Bu doğrultuda okuma ve yazma arasındaki sosyal iletişimi vurgulayan etkinlikler düzenlenmelidir.

İlke 7: Okuma ve yazmayı anlamlı bağlamlarda öğret: Okuryazarlık eylemleri estetik, ruhsal, tarihsel, eğlence vb. alanlarda farklı amaçlarla gerçekleştirilir. Bu ilke, okuma ve yazmanın çeşitli bağlamlarda amaca uygun olarak nasıl kullanılacağını bilmekle ilgilidir. Öğrencilere çeşitli konu alanlarında okuma ve yazmayı nasıl kullanacakları öğretilmelidir.

Sonuç olarak, okuma-yazma ilişkisinin eğitim ortamlarına yansıması, iki becerinin benzerlik ve farklılıklarının göz önünde bulundurularak birbirini destekleyecek şekilde sunulmasını gerektirir.

2.4. Sentez Metin Oluşturma

Çalışmamızda yer verilen "sentez metin oluşturma"nın temeli, Spivey (1983, 1990, 1997) tarafından ortaya atılan "söylem sentezi" kavramına dayanmaktadır. (Bu kavramın literatürde (bkz. Zhao, 2015) okuma yazma ilişkisinin teorik modellerinden biri olarak Yapılandırmacı Söylem Sentezi Modeli şeklinde ele alındığı da görülmüştür.) Söylem sentezi, yazarların birden fazla metni okurken ve bununla ilgili olarak kendi metinlerini oluştururken kullandıkları süreçle ilgili bir kavramdır (Spivey, 1984'ten akt. Spivey, 1997). Nelson (2009: 545) da söylem sentezi kavramını, "yazarların yeni metinlerini oluştururlarken birden fazla metinsel kaynaktaki materyali birleştirmesi" olarak tanımlamıştır.

Spivey (1997: 146) bu terimi, okuryazarlık eylemleriyle sınırlandırmıştır. Yazarlar kendi yazma amaçları için metinleri okurlar ve onları daha çok doğrudan kullanırlar. Yazara göre, "münferit, diğer metinlerle bağlantılı olmayan bir yazma parçası yoktur. Yazarlar kendi metinlerini oluştururken diğer yazarların metinlerindeki tecrübelerden yararlanır, görüşleri karşılaştırarak konu ve alanın seçeneklerini ve anlaşmalarını kullanarak söylemi inşa eder." Spivey (1997: 146), söylem sentezini, yazılan metin için anlam oluşturmak amacıyla, yazarın birden çok metinden ipuçlarını kullandığı anlama ve yazma süreci olarak değerlendirmektedir.

Yazar bir başka yayınında söylem sentezi sürecinde okurun rolünü şöyle ifade etmiştir: "Okurlar metindeki ipuçlarıyla çalışabilmek için önceden edinilmiş bilgilerini kullanırlar, metinden seçtikleri materyali içeren zihinsel sunumları organize ederler ve bunları ürettikleri materyalle birleştirirler" (Spivey, 1990: 256). Bu okuma süreci yazma sürecini de etkiler. Çünkü yazma sürecinde bireyler farklı türdeki metinlere ihtiyaç duyarlar. "Kaynaklardan yazarken okurlar, aynı zamanda yazarlar, yeni metinler oluşturmak için kaynak metinleri dönüştürürler" (Spivey ve King, 1989'dan akt. Spivey, 1990: 257). Spivey (1990: 257), yazarların bir tartışma, bir rapor, bir eleştiri, bir özet, bir öneri ya da diğer türlerden herhangi biri olabilen bir metni oluşturmak için diğer metinleri kullanırken, anlamı oluşturmak için organize etme, seçme ve birleştirmenin yapıcı işlemlerini uyguladıklarını belirtmektedir (Spivey, 1990: 257). Spivey'e (1990: 257) göre yazar bu eylemleri gerçekleştirirken iki tür bilgi kaynağına sahiptir: "Şu anda ulaşılabilen kaynak metinler ve uzun süreli hafızada daha önceden edinilmiş bilgiden üretilenler."

Zhao'ya (2015: 33) göre bu yapılandırmacı okuma ve yazma modeli, kaynaklardan yeni metinler oluştururken okuyucuların / yazarların gerçekleştirdiği dönüşümlere odaklanmıştır. Nitekim Spivey (1990: 256) de bu süreçte yazarların kaynak metinleri ayırdıklarını ve bu kaynaklardan seçtikleri içeriği yeniden yapılandırdıklarını; kaynak materyali depolanmış bilgiden ürettikleri içerikle birleştirdiklerini dile getirmektedir. Yine Zhao'ya (2015: 33,34) göre, sentez metin oluşturmanın üç işlemi – organize etme, seçme ve birleştirme- sentez yazmada anlam oluşturma ve metinsel dönüştürüm için esastır.

Spivey (1997: 147) de okunan metinler, organize etme, öncelik verme, içeriği bağlama yöntemlerini önerse bile, yazarın yeni bağlantıları uygulaması ve sentez için içeriği birleştirebilmek amacıyla yeni bir organizasyonel desen yaratması gerektiği üzerinde durur. Yazara göre bu dönüşümler amaç ve hedef kitle gibi retorik dönüşümler yoluyla motive edilir ve kompozisyon oluşturma ve anlama stratejileri yoluyla başarılır. Yazar, söylem sentezi kaynak metinleri okuma ve sentez metin yazmayı içerdiği için, her iki işlemin sınırlarını genişletme ve üretim ve anlamayı içeren anlam oluşturma sürecinde daha geniş bir alanda yer almayı gerekli ve mantıklı olarak görmektedir.

Segev-Miller (2004: 6), söylem sentezinin özet yazmaya benzediğini, ancak bilişsel olarak özetten daha zahmetli olduğunu belirtir. Spivey'e (1997) göre de öğrenciler, bir metni özetlerken metnin organizasyonu için kaynak metindeki

ipuçlarını kullanarak benzer bir metin oluştururlar. Yani okunan metnin eşyapılı (izomorfik) bir versiyonunu üretmiş olurlar. "Sentez yazma sürecinde ise, öğrencilerin, çeşitli kaynak metinlerin farklı - hatta bazen çelişkili – üst önermelerinden kendi üst önermelerini veya daha ziyade 'süper önermelerini' yaratmaları ve bunları daha önce varolmayan bir kavramsal yapı içinde düzenlemeleri gerekmektedir" (Segev-Miller, 2004: 6). Sonuç olarak, birden fazla kaynağın sentezinin yazılması, tek bir kaynağın eşyapılı özetini yapmaktan daha büyük ölçüde bilgi dönüştürmeyi gerektirmektedir (Mateos, Martin, Villalon, Luna, 2008; Mateos ve Sole, 2009). Ek olarak, "bir metnin özeti, basitçe, 'Bilgi Anlatma Modeli'ne göre oluşturulabilir. Ancak birden fazla kaynak metinden oluşturulan sentez bireyin, karşılaştırmaları, zıtlıkları, merkezdeki bir düşünce etrafında kaynak metinlerden gelen düşünceleri organize etmesini; yeni bir metin içinde onları kişinin ön bilgisiyle bütünleştirmesini" (Mateos vd., 2014 ve Segev-Miller, 2004'den akt. Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015: 276) ve eleştirel düşünmeyi gerektirir.

Spivey'e (1990) göre söylem sentezinin üç ana kavramı vardır: Seçme, organize etme ve birleştirme. Bu işlemlerle okur metinsel anlamı organize eder, sunmak üzere metindeki içeriği seçer ve metinde sunulan içerikle önceden edinilmiş bilgilerden üretilen içeriği birleştirir (Spivey, 1990: 257). *Seçme*, okurun önemli olarak algıladığı ve metindeki ipuçları tarafından da önemli gösterilen bilginin seçilmesidir. *Organize etme*, okurun metni organize etmek için içerikle ilgili zihinsel sunumlar oluşturma ve kendi metninde anlamı oluşturmak için yaptığı dönüşümlerdir. Bu dönüşümler sayesinde metin planlanır ve özgün bir ürün ortaya koyulur. *Birleştirme* ise yazarın birden çok metinden okuduğu bilgileri dönüştürerek aktarması ve yeni metinlerden öğrendikleriyle önceki bilgileri arasında ilişki kurarak bunları birleştirmesidir (Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015; Mateos ve Sole, 2009; Spivey, 1990; Spivey, 1997; Zhang, 2012; Zhao ve Hirvela, 2015).

Knoch ve Sitajalabhorn (2013: 303), Spivey ve King'in (1989) tanımına dayanarak söylem sentezinin 3 temel alt sürecini şöyle ifade ederler: "Organize etme (yazarlar yazılarının genel yapısı ve okudukları metinlerin yapısı hakkında düşündüklerinde), seçme (yazarlar okuduğunda ve okudukları metinlerden fikirler seçtiklerinde), ve birleştirme (yazıdaki fikirlerin birleştirilmesini ve okumalardaki fikirlerin yazarın kendi fikirleriyle bağlanmasını içerir)." Bu üç kavram, yazma

sürecinde "söylem sentezini" ortaya çıkarır. Bu kavramların ayrıntılarına ileride ayrı başlıklar hâlinde değinilecektir.

Şu ana kadar ifade edilen söylem sentezi kavramı çalışmamız kapsamında "sentez metin oluşturma" olarak ele alınmıştır. Sentez metin oluşturma, öğrencilerin aynı konudaki metinlerden edindikleri bilgileri sentezleyerek özgün bir metin oluşturma süreçlerini ifade eder. Çalışmamızda sentez metin oluşturma kavramıyla, öğrencilerin aynı konuda yazılmış 'bilgilendirici' türdeki metinlerden edindikleri bilgileri sentezleyerek özgün bir metin oluşturma süreçleri kastedilmektedir. Spatt (2011: 181) ise çeşitli kaynakları birlikte harmanlamayı sentez olarak adlandırır. Sentez metin oluşturma sürecinin literatürde "kaynaklardan yazma (Kirkpatrick, 2007; Nash, Schumacher ve Carlson, 1993; Reynolds, 2006; Segev-Miller, 2004; Spivey, 1990), söylem sentezi (Segev-Miller, 2004; Spivey ve King, 1989; Spivey, 1997), sentez metin yazma (Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015; van Ockenburg, van Weijen ve Rijlaarsdam, 2019), -daha az kullanılmakla birlikte- rapor yazma (Reynolds, 2006; Spivey, 1990)" gibi kavramlarla da ifade edilebildiği görülmektedir. Ayrıca bu kavramın yazmak için okuma (Flower, Stein, Ackerman, Kantz, McCormick ve Peck, 1990) kavramıyla da bağlantılı olduğu görülmektedir.

Spivey ve King (1989: 11) söylem sentezi ve yazmak için okuma bağlantısını anlatırken bazı yazmak için okuma görevlerinde okurlar/yazarların bir konuyla ilgili birden çok metni okuyarak bunları yeni metinler oluşturmak için sentezlediklerini, kaynaklardan içeriği seçtiklerini ve bu içeriği yeni bir organizasyonel yapı için düzenlediklerini ifade ederler. Buna ek olarak birçok kaynakta bulunabilen ilişkili fikirler arasında da bağlantı kurarlar. Yazarlara göre sentez aslında, hem okurun metinlerdeki ipuçlarından zihinsel bir sunum oluşturduğu bir anlama eylemi hem de yazma sürecinin amaç, hedef kitle gibi retorik etkenleri ile planlama, gözden geçirme gibi yazma stratejilerini tarafından şekillenen ve metinle sonuçlanan bir yazma eylemidir.

Sole, Miras, Castells, Espino ve Minguela, (2013: 66) ise bu yazma eyleminin planlamaya aracı, metinselleştirmeyi, bütün süreci izlemeyi, öğrencinin kendi metniyle kaynak metinler arasında iyi bir uyum sağlamasını, bu nedenle de detaylandırmadan ve daha önce ifade edilen izleme sürecinden emin olmak için tekrar okumayı gerektirdiğini belirtir.

Buna ek olarak Spivey (1990), kaynaklardan yazma sürecinde okuma ve yazmanın etkileşimini, kaynaklardan metin oluşturma sürecini anlatırken dile

getirmiş olur. Yazara göre kaynaklardan metin yazarken, okuma ve yazma işlemleri birbirine karışır. Bu süreçte yazma amaçları için yapılanlarla okuma amaçları için yapılanları birbirinden ayırmak imkânsız olmasa da zordur. Çünkü bu süreçte seçme, organize etme ve birleştirmeye yönelik yapılan işlemler hem okuma da hem de yazma sürecinde uygulamaya koyulur. Birey okuma esnasında bilgi seçme, bilgileri detaylandırma, organize etme, yorumlama ve birleştirme gibi işlemler yaparken; bu işlemleri yazmaya geçtiğinde de devam ettirir. Buna ek olarak, kaynaklardan yazma eylemleri karma okuryazarlık eylemleridir. Yani yazma okumayı etkiler, okuma da yazmayı etkiler (Spivey, 1990). Bu durum, kaynaklardan yazma sürecinde bireylerin çeşitli okuma ve yazma görevleriyle etkileşime girerek bağlamsal kararlar almaları gerektiğine işaret etmektedir (Kucer, 1985; McGinley, 1992; Spivey, 1990'den akt. Hirvela ve Du, 2013). Yani birey, okur olmak ve yazar olmak arasında karmaşık, üst seviyeli bir rol alır.

Sentez metin oluşturma sürecinde okumadan bahsederken, bunun yinelemeli ve metinler arası bir okuma olduğundan bahsetmekte de yarar vardır. Sole, Miras, Castells, Espino ve Minguela'nın (2013: 66) verdiği bilgilere göre, sentez metin oluşturma görevi, birbirine bağlanabilecek ilgili bilgi ögelerinin seçileceği iki ya da daha fazla dokümanter kaynağın ele alınması ve anlaşılmasını içerir. Bu durumda bir sentez üretmek için, öğrenciler hem ilgili bilgileri belirlemeli hem de onu detaylandırma ve birleştirme için metinleri okumalı ve yeniden okumalıdır (Nelson, 2008'den akt. Sole, Miras, Castells, Espino ve Minguela, 2013: 66). Sentez metin oluştururken, öğrencilerin her zaman yinelemeli bir okuma süreci geçireceği söylenemese de (örnek için bkz. Lenski ve Johns, 1997) genelde yazmak için okuma, özelde sentez metin oluşturma çalışmalarında beklenen okuma şeklinin yinelemeli okuma olduğu üzerinde durulmaktadır.

Sentez metin oluşturma sürecindeki okumanın "metinler arası" nitelikte bir okuma olması, okurların/yazarların hem kaynak metinler hem de ön bilgileri arasında ilişki kurmalarına dayanmaktadır. Metin oluşturmak için kaynak metinlere ve ön bilgisine başvuran birey bu bilgiler arasında karşılaştırma, ilişkilendirme, eleştiri, değerlendirme, yorumlama vb. işlemlere başvurur. Metinler arası okuma başlığında da değinildiği gibi bu süreç metinler arası okuma süreci açısından önemlidir.

Hirvela ve Du (2013), akademik yazma öğretiminde kaynak kullanma becerisinin öneminden bahsederken, bu becerinin okuma ve yazma arasında önemli bağlantılar içerdiğini belirtir. Yazara göre bu süreçte bireyler, yazma amaçlarına en

uygun bilgileri tanımlamak için kaynakları etkin bir şekilde okumayı ve yazma eyleminde, bu materyali yazdıkları metne başarılı bir şekilde dâhil etmeyi bilmelidirler (Hirvela, 2004'ten akt. Hirvela ve Du, 2013: 87).

Reynolds (2006: 15), sentez metin oluşturma sürecini bir 'yazmak için okuma görevi' olarak nitelendirerek, bu görevde başarılı olmak için, metinleri kavrayabilmek ve okunanları yansıtan iyi düzenlenmiş kompozisyonlar üretebilmek gerektiğini belirtir. Yazara göre "rapor yazmanın okuma ve yazma süreçlerinde bireylerin metinlerden anahtar kavramları yakalamalarına ve sentezlenmiş şekilde yazılı kelimelerle açıklamalarına izin verilerek, kişi yazılı kaynaktan önemli, açık ve örtük bilgileri seçmeli ve daha sonra bu fikirleri birlikte düzenlemeli ve birleştirmelidir."

Beal (2010: 52) de birden fazla metnin sentezlenmesini tanımlarken, literatürden hareketle tespit edilen ortaklıkları şöyle belirlemiştir:

- "Birden fazla metnin ögelerini birleştirme;
- Bu ögeler arasında ilişkiler bulma;
- Elde edilen bilgiyi bütünleştirme ve
- Büyük bir resim, desen, düşünce ya da icat gibi bir şey yaratma."

Reynolds (2006) ve Beal (2010) tarafından verilen bilgiler incelendiğinde, sentez yazmanın, bilginin ilişkilendirilerek birleştirilmesi ve bu birleşimden yeni ve özgün bir bütün oluşturulması anlamına geldiği söylenebilir.

Buna ek olarak, sentez yapan kişi şunları yapabilmelidir: "1) Okuduğu her bir metni kelimesi kelimesine anlar; 2) Etkili bir okuyucunun geriye kalan dört özelliğini kullanır: bağlamsallaştırma, yorumlama, bütünleştirme, değerlendirme" (Arrasmith ve Dwyer, 2001'den akt. Beal, 2010: 52). Bu özellikler sentez metin oluşturma sürecinin kritik kavramlarından biri olan okuma süreciyle ilgilidir. Daha önce ifade edildiği gibi, sentez metin oluşturma süreci bir yazmak için okuma sürecidir ve iyi bir okur olmak iyi bir yazar olmanın ön koşulu olarak görülebilir. Bu noktada sentez metin yazma sürecine geçmeden önce birey okuduklarını anlamalı, bilgileri bağlamsallaştırma, yorumlama, bütünleştirme ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme etkinlikleriyle yazıya hazırlamalı ya da yazıya geçirmelidir.

Okumanın temel hedefi olan anlama, sentez metin oluşturma sürecinin üç temel boyutunun –seçme, organize etme ve birleştirme- her biri için önemlidir. Örneğin, seçme aşamasında bireyler okudukları kaynaklardaki tüm bilgileri

akıllarında tutamazlar ya da tüm bilgileri not alamazlar. Bu nedenle bu aşamada hangi bilgilerin yazacakları metne uygun olduğunu, önemli ya da gerekli olduğunu belirlemek zorundadırlar. Bunun için de metni iyi anlamaları gerekir. Organize etmede bilgilerin düzenlenmesi, hangi bilginin nasıl ve nerede sunulacağının belirlenmesi içeriğin iyi anlaşılmasına bağlıdır. Birleştirme sürecinde de, seçilen bilgilerin ilişkilendirilmesi, dönüştürülmesi, yazılacak metnin ilgili bölümlerinde ön bilgilerin getirilmesi de iyi bir anlama sürecini gerektirir. "Flower (1989), öğrencilerin bir kaynak metni okumak ve zihinsel bir özet oluşturmak da dâhil olmak üzere, okurken, yazma süreciyle normal olarak ilişkili bilişsel çalışmaların çoğunu yaptığından, anlama sürecinin, sentezlemenin bir parçası olarak, önemini vurgulamıştır" (Flower, 1989'dan akt. Ockenburg, Weijen ve Rijlaarsdam, 2019: 403).

Sentez metin oluşturma, bireyin metin üretme sürecinde kaynaklardan gelen bilgilerle yazarın önceki bilgileri arasındaki etkileşimi ifade ettiğinden bu süreçte "yazarlar, destekleyici belgeleri değerlendirir, bilgileri önceki bilgileri temelinde karşılaştırır ve ölçüp biçer, seçimden sonra çıkarır ve her yeni bilgiyi o ana kadar üretilen metne göre kullanır" (Boscolo, Arfe ve Quarisa, 2007: 422).

Bu işlem süreci şu becerileri gerektirir:

- "Birden çok kaynaktan doğru ve önemli bilgileri kullanma;
- İlişkileri açıklamak ve geniş kalıpları tespit etmek;
- Birleştirilmiş çözümler veya fikirler oluştururken çoklu perspektifleri veya çeşitli olasılıkları tanıma ve
- Diğerleri için yeni bilgiler inşa etmek için edindiği anlayışları kullanma" (Beal, 2010: 52,53)

Bu durumda yazarın, seçme, organize etme ve birleştirme süreçlerinden başka dikkate alması gereken bazı hususlar vardır. Sentez metin oluşturma sürecinde yazar seçtiği bilgilerin oluşturacağı metin için önemine, gerekli olup olmadığına dikkat etmeli, metinler arasındaki ilişkileri özgün metninde doğru kurabilmeli, konuyu okuduğu metinlerden daha geniş bir bakış açısıyla ele alıp detaylandırmalı ve aynı zamanda eldeki bilgilerden yeni bilgiler ortaya koyma becerisine de sahip olmalıdır.

Harris (2004: 24) de kaynaklardan yazarken öğrencilerin ne tür işlemler yaptıkları ile ilgili literatürü incelediğinde 3 temanın ortaya çıktığını belirlemiştir:

> *"1) Kaynak malzemelerden yazmak, yazarın okuyup yazarken planlamasını, organize etmesini ve hedef belirlemesini gerektiren karmaşık bir süreçtir.*

2) İçerik, metin yapısı deneyimleri ve ön bilgilerine erişebilen öğrenci yazarlar bunu yapamayanlara göre daha eleştirel okurlar ve daha etkili yazarlar.
3) Yazma görevleri için sorgulamaya dayalı okuma yapan öğrencilerin görevlere daha çok katılması daha olasıdır."

Reynolds'a (2006: 3) göre de kaynaklardan yazma okuma ve yazmayı birleştiren çok yönlü bir süreçtir. Çeşitli kaynaklardan (Brown ve Day, 1983; Kintsch ve van Dijk, 1978; Armbuster ve diğerleri, 1987; Dickson, Simmons ve Kameenui, 1998; Englert, Raphael, Fear ve Anderson; 1988; Meyer, 1975; Spivey ve King, 1989; Flower ve Hayes, 1994) hareketle yazar, bu sürecin içerdiği bilişsel süreçleri şöyle belirlemiştir: "Özetleme kurallarını takip ederek ve metin yapısı bilgisini uygulayarak temel düşünceleri belirleme; kaynaklar arasında bilgiyi sentezleme ve yazma sürecinin planlama, dönüştürme ve gözden geçirme işlemleri süresince düşünceleri yazıya aktarma." Bu bilişsel işlemler, sentez metin oluşturmanın okuma ve yazma boyutlarının bilişsel işlemlerdeki etkileşimini de ortaya koymaktadır.

Benzer şekilde Nash (1990: 11), yazarın kaynaklardan yazma sürecinde yaptıkları çeşitli aktiviteleri şöyle belirlemiştir: "Yazar, yazısı için konuyu seçmeli, konuyla ilgili kaynakları belirlemeli ve değerlendirmeli, belirlenen kaynaklardan bilgiyi seçmeli ve son olarak metni organize etmeli ve yazmalıdır." Yazarın belirttiği bu hususlar da sentez metin oluşturma sürecindeki okuma ve yazma boyutlarını yansıtır niteliktedir.

Emehatsion (1998: 52) da kaynaklardan yazma sürecinin, içeriğin ana fikrinin tam olarak anlaşılması, önemli bilgiyi belirleme becerisi, uzun süreli bellekte saklanan önceki bilgilerle kaynaklardaki yeni bilgileri çıkarma ve bunları birleştirebilme becerisi, yazarın ön bilgisinin organizasyon ilkelerine dâhil edilen kaynakların organizasyonundan sentezlenebilecek, yeni oluşturulan metne uygun organizasyon yapıları oluşturma becerisi ve dili uygunluk ve doğruluk yönünden değiştirme becerisini içerdiğini dile getirmektedir.

Yukarıda ifade edilen beceriler içinde, sentez metin oluşturma sürecinin spesifik bir özelliği olan kaynak kullanımı üzerinde de durmakta yarar vardır. Grabe (2003), bütünleştirilmiş yazma görevlerinde (kaynaklardan bilgi kullanarak yazma kastediliyor) kaynak kullanırken yazarların alma ihtiyacı duyacağı kararları şöyle betimlemiştir:

"1. Metinden ne kadar bilgi alınmalıdır; hangi bilgi alınmalıdır?
2. Bu bilgi göreve ve yazarın hedeflerine ne kadar uygun?

3. Metin kaynağından öğrenci yazısına geçerken bilgi ne kadar doğru bir şekilde sunulmalıdır?
4. Dönüştürme ya da metinsel bilgiyi kullanmak için hangi biçimsel mekanizmalar kullanılmalıdır?" (Grabe, 2003'ten akt. Plakans ve Gebril, 2012: 20).

Bilgilendirici türde bir sentez metin oluşturulurken kaynak kullanımı daha kritik bir önem arz eder. Çünkü bilgilendirici yazma genellikle öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgi almalarını gerektirir. Bu durumda "öğrencilerin bilgiyi etkili bir şekilde bütünleştirmek için 'analiz, sentez yapmaları ve kendi yazılarıyla diğerlerinin fikirlerini birleştirmeleri' (Graham, Macarthur ve Fitzgerald, 2013'ten akt. Hathaway, 2016: 51) gerekir. Bu nedenle Hathaway, (2016: 51) bilgilendirici metin yazmak için kaynak kullanmanın kolay bir görev olmadığını belirtmektedir.

Bu durumda, sentez metin oluşturma sürecinde, bilgi seçimi ve bilgi sunumunda kaynak kullanımının kritik bir yeri olduğu söylenebilir. Ayrıca başarılı bir sentez metin oluşturmak için kaynakların nasıl kullanıldığı da son derece önemlidir.

Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam'a (2015: 277) göre birden fazla kaynağa dayalı bir sentez metin yazmak, üç temel yüksek seviye işlem gerektirir:

"1) Kaynaklar bütünleyici olarak okunmalıdır. Yani okurlar metinler arasında geçiş yapmalı ve bu metinler arasında anlamsal ilişkiler kurmalı; karşılaştırma yapmalı, tezat oluşturmalı ve özet yapmalıdırlar (Perfetti, Rouet ve Britt, 1999'dan akt. Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015: 276)
2) Yazılı metnin üretilmesi sırasında, yazar kaynak metinler ile yazılan sentez metin arasında sürekli geçiş yapmalı; kaynak metinlerin altını çizme, not alma, kabaca bir taslak oluşturma gibi etkinlikler yürütmelidir.
3) Yazar, hâlihazırda yazılmış metni sürekli izlemeli ve gözden geçirmelidir."

Yukarıdaki maddeler, sentez metin oluşturma sürecinin, sıradan okuma ve yazma işlemlerinden çok ileri seviyeli okuma ve yazma stratejilerinin kullanımını gerektirdiğini göstermektedir. Nitekim Luo (2018: 8, 9) da sentez yazma sürecinde öğrencilerin not alma (seçme stratejisi olarak), özetleme, grafik düzenleyicilerden yararlanma gibi stratejiler kullandıklarını belirtmiştir.

Boscolo, Arfe ve Quarisa'ya (2007: 422) göre yazarlar sentez metin oluşturma sürecinde farklı bilgi kaynaklarını detaylandırmalı ve bunları daha kapsayıcı bir metin içinde (intertext) karşılaştırmalı, dönüştürmeli ve bütünleştirmelidir. "Metinler arası bir metin" olarak değerlendirebileceğimiz "intertext", yazarın önceden okuduğu çeşitli kaynaklardan getirdiği bilgilerin tek bir

metin kapsamında bütünleştirilerek sunulması anlamına gelmektedir. Bu süreçte yazarların "her bir metni birleştiren ilgili kavramların havuzuna karşılık gelen, farklı metin tabanlarından bir 'metinler arası' durum modeli oluşturmaları gerekir. Farklı metin tabanlarından benzersiz bir durum modeli oluşturmak, kaynakların derinlemesine incelenmesini gerektiren karmaşık bir iştir" (Van Dijk ve Kintsch, 1983'ten akt. Boscolo, Arfe ve Quarisa, 2007: 422). Bu karmaşık işlem sadece bütünleştirmeye değil –yukarıda ifade edildiği gibi- karşılaştırma ve dönüştürüm işlemlerine de bağlıdır. Sentez yazma sürecinde karşılaştırmanın çoğunlukla bilgi seçimi sürecinde gündeme geldiği; dönüştürmenin ise yazma süreciyle ilgili olduğu söylenebilir. Çünkü dönüştürüm için bilginin anlaşılması, değerlendirilmesi, seçilmesi ve yazarın zihinsel süzgecinden geçirilerek, yeni metnin formatına ve içeriğine uygun olarak aktarılması söz konusu olacaktır. Segev Miller (2004) da dönüştürümün kavramsal, sözbilimsel ve dilbilimsel olmak üzere üç seviyede gerçekleşebildiğini belirtmektedir. Ayrıca sentez metin oluşturma sürecinin temel kavramları olan seçme, organize etme ve birleştirme de dönüştürüm uygulamalarıdır. Sentez metin oluşturma sürecinde anlamlı dönüştürümler yapmak için tekrarlamalı bir okuma sürecinin, düşünmenin ve planlamanın da önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Boscolo, Arfe ve Quarisa (2007: 422) dönüştürme işleminin yazarın kaynakların içeriğini yeni yollarla ilişkilendirdiği ve kaynak materyaller ile kendi bilgisi arasındaki bağlantıları kurduğu aktif ve yapıcı bir süreç olduğunu belirtir. Bu nedenle, yazarlara göre iyi bir sentez, diğer metinlerin özetinden daha fazlası olup; yazarın amaçlarına göre (ör. ikna etmek, açıklamak, özetlemek) yeni bir sunumda içeriğin detaylandırılmasıdır. Bu düşünceyi destekleyecek şekilde, Mateos, Martin, Cuevas, Villalon, Martinez ve González Lamas (2018: 1) da sentez yazma sürecinde metin içi ve metinler arası bütünleştirme kavramlarını ortaya atarlar. Metin içi bütünleştirme bir kaynaktan bilgi/fikirleri seçmeyi ve bunları kendi içinde bütünleştirmeyi ifade etmektedir. Metinler arası bütünleştirme ise çeşitli metinlerdeki bilgiler arasında bağlantı kurmayı gerektirir.

Sentez metin oluştururken, dönüştürüm işlemiyle bağlantılı olarak ele alınabilecek bir diğer kavram da "açımlama (farklı ifadelerle anlatma)" (bkz. İlgili literatür: paraphrasing) dır. "Açımlamada yazar bazı yeni kelimeler ve gramer yapılarıyla kaynak metinden orijinal dil ile gramer yapılarının bir araya getirilmesiyle bireysel cümlelerini yeniden biçimlendirir" (Hirvela ve Du, 2013: 88). Bu durumda,

kaynak metindeki bilgi/düşüncenin anlamı/içeriği/mesajı değiştirilmeden aktarılmış olur. Doğrudan alıntı yapmak yerine açımlamadan yararlanmak, bilginin kopyalanması gibi yer yer etik ihlale neden olacak bir davranışın önüne geçtiği gibi kaynaklardan hareketle kendi metnini oluşturan yazarın kaynak metni anladığını (özümsediğini) görmek için de iyi bir kanıt olacaktır. Buna ek olarak açımlama, yazarın "çıkarımsal düşünmesini" (bkz. Yamada, 2003), değerlendirme ve karar verme becerilerini kullanmasını da sağlayacaktır.

Sentez metin oluşturmanın kavramsal ve kuramsal yönüne ek olarak, pedagojik yönü üzerinde de temel hatlarıyla durmakta yarar vardır. Bu temel hususlar, sentez metin oluşturmanın okuma dışındaki faktörlerle etkileşimi, yazma, öğrenme, düşünme ve anlamayla bağlantılı işlevleriyle ilgilidir.

Sentez metin oluşturmanın karma yapısıyla bağlantılı olarak, literatürde bu beceriyi etkileyebilecek bazı faktörlerden bahsedilmektedir. Çeşitli araştırmalarda (McMackin, 1994; Monopoli, 2002; Reynolds, 2006; Risemberg, 1993; Spivey ve King, 1989), bireylerin okuduğunu anlama başarısına ek olarak, yazma başarısı, konuyla ilgili ön bilgisi, görevin sunum şekli, öğrencilere verilen eğitim ile sentez metin oluşturma başarısı arasında bağlantı olduğu belirtilmiştir. Buna ek olarak kullanılan kaynak metinlerin türü ve niteliğinin (dinleme metni/ okuma metni), içerik özelliklerinin, yapısal özelliklerinin vb. sentez yazma sürecini ve başarısını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultuda, sentez metin oluşturma becerisi, farklı alanlardaki becerilerin gelişmişliğine ihtiyaç duymakla birlikte bir yandan da etkileşimde olduğu bu becerileri geliştirebilir.

Sentez metin oluşturma sürecinde, özellikle "bilgilendirici metinlerle çalışılırken yazarın içeriği anlaması, metni özel bir bilgi için incelemesi, ana fikri çıkarması, belli bilgileri önemli olarak etiketlemesi, belirlenmiş bilgileri ön bilgileriyle birleştirmesi, kaynaklardaki bilgileri ilişkilendirmesi ve yazılı bir raporda sunmak için bilgiyi organize etmesi gerekir" (Brown ve Day 1983; Kintsch ve van Dijk 1978; Lenski 1998; Spivey 1991; Spivey ve King 1989'den akt. Perin, Keselman ve Monopoli, 2003: 20).

Kaynaklardan yazmanın, yazma sürecini olumlu yönde etkileyebileceği bazı hususlar vardır: a) Yazmaya başlamadan önce kaynakların okunması öğrencilerin kendi metinlerinin içeriğini oluştururken kullanacakları bilgiyi sunar. b) Okunan metinler hakkında yazma/okunan metinlerdeki bilgilerden hareketle yazma üst düzey düşünmeyi geliştirebilir. c) Yazmadan önce okumak metinlerin niteliğini (yapısal ve

içerik) olumlu yönde etkileyebilir. d) Kaynak metinler öğrencilere metin organizasyonu, metin yapısı oluşturma, dil kullanımı vb. konularda destek olabilir.

Nitekim Hathaway'in (2016: 51) verdiği bilgilere göre de bilgilendirici yazmada iki farklı amaç için kaynaklardan yararlanılır. Bunlardan ilki, "kaynakların, bilgilendirici metinde sunulan fikirleri geliştirmek, bu fikirlerin doğruluğunu ispat etmek ve desteklemek için kullanılacak bilgiyi temin etmek için kullanılmasıdır." İkincisi ise "kaynakları kılavuz metinler olarak kullanmaktır." Yani yazar "kaynak metindeki kelime seçimi, yapı, stil, düzenleme ve kılavuz metindeki yazmanın diğer elementleri üzerine çalışır ve bunları kendi yazısına uygular."

Buna ek olarak, "kaynaklardan metin oluşturma yazarın çeşitli etkinlikler yapmasını gerektirir. Bu etkinlikler, bir konu seçmeyi, kaynakları bulmayı ve değerlendirmeyi, kaynaklardan bilgileri seçmeyi ve makaleyi organize edip yazmayı içerir" (Nash, Schumacher ve Carlson, 1993: 159). Nash, Schumacher ve Carlson'a (1993) göre belirtilen bu aktiviteler, kaynaklardan yazmanın mutlaka, adım adım doğrusal bir şekilde gerçekleşmediğini göstermektedir. Nitekim Flower ve Hayes (1981) da yazma sürecindeki adımların (planlamadan gözden geçirmeye kadar) doğrusal ve hiyerarşik bir düzende ilerlemediğini, bazen yazma sürecindeki bir adımın diğeri içine yerleşebileceğini –bir başka ifadeyle yinelemeli, ileri geri giden bir süreç olduğunu- ifade etmişlerdir.

Nelson (2009: 546) metinlerin bağlamında yazmanın, genellikle diğer yazarların çalışmalarını değerlendirmeyi, okurlara nasıl yorumlayacaklarını göstermeyi, neye değer verilmesi gerektiğine işaret etmeyi ve mevcut işle tutarlı olmayan iddiaları çürütmek için olumsuz yorumlar yapmayı gerektirdiğini belirtmektedir. Bununla birlikte yazar eleştirinin kapsamı ve niteliğinde hem disiplinle ilgili hem de kültürler arası farklılıklar olduğunu, çünkü önceki çalışmalardaki eksikliklere işaret etmenin tüm kültürlerde geleneksel görünmediğini dile getirmektedir.

Nelson (2009: 546) bu durumla hipermetinler arasında da ilgi kurar. Nelson, hipermetinleri, yazarın yer verilen ilgili metinlerle –yazılı olduğu gibi görsel ve işitsel metinler- bağlantı kurduğu söylem sentezi süreci için bilinen bir araç olduğunu dile getirir. Yazara göre, bu metinlere, belki de tümüne erişmek için, bir okurun tek yapması gereken şey tıklama yapmaktır ki bu da kolay bir harekettir. Burbules ve Callister (1996) hiper metin ile ana metnin ne olduğu konusunda bir kararsızlık olabileceğini dile getirmiştir (Burbules ve Callister, 1996'dan akt. Nelson, 2009).

Şöyle ki, "başlangıçta okunan (hiper) metin, diğer ilgili metinlere bağlantılar sağlayan birincil metin gibi görünür. Ancak yazar diğer metinlere geçer ve bunlardan geri dönmezse, bu metinler birincil durumu üstlenebilir. Böylece daha önce ana metin olan metin sadece bir geçit olur." (Burbules ve Callister, 1996'dan akt. Nelson, 2009: 546).

Yazarın verdiği bu bilgilere eğitimsel açıdan bakıldığında, son yıllarda dil eğitimi araştırmalarında yer verilen hipermetinlerin sentez metin oluşturmada da araç olarak kullanılabileceği, öğrencilere çoklu ortamlardan yararlanarak öğrenme ve bilgi üretme becerisi kazandırabileceği görülmektedir. Hipermetinlerle yapılacak sentez metin yazma uygulamaları, aşağıda ifade edilen yüksek okuryazarlık becerilerini geliştirmek adına da yararlı olacaktır.

Newell, VanDerHeide ve Wilson (2013), kaynaklardan yazma sürecini öğrencilerin okuryazarlık becerileriyle ilişkilendirir. Langer'a (2002) göre "öğrencilerden diğer metinlerden hareketle kendi metinlerini oluşturmalarını istemek, bazı eğitimcilerin 'yüksek okuryazarlık' adını verdikleri ayırıcı bir özelliktir" (Langer, 2002'den akt. Newell, VanDerHeide ve Wilson, 2013: 142). Yazarlara göre "bu kavram sadece temel okuryazarlığı değil, 'okuma, yazma, dil ve içeriğin birlikte çalışma şeklinin daha derin bilgisini' (Langer, 2002'den akt. Newell, VanDerHeide ve Wilson, 2013: 142) içerir." Ayrıca verilen bilgilere göre bu kavram kaynaklardan yazma durumunda kendi yazısında diğerlerinin fikirlerini analiz etme, sentezleme ve birleştirme becerisini de içermektedir.

Yukarıda ifade edilen "yüksek okuryazarlık"la ilişkilendirilebilecek bir kavram da akademik yazmadır. Lisans ve üstü eğitim seviyelerinde sıklıkla dile getirilen akademik yazma becerisi, öğrencilere daha alt eğitim kademelerinde de kazandırılabilir. Öğrencilerin seviyelerine uygun bilgilendirici/bilimsel metinleri okumaları ve yine seviyelerine göre bu türden metin yazmaları akademik yazma sürecine atılan bir adım olacaktır. Bu minvalde, bilgilendirici metinlerden hareketle sentez metin oluştururken, öğrencilerin akademik yazma becerileri de geliştirilebilir. Flower (1990b), sentezin entelektüel olarak çok yönlü bir çaba olduğunu, çünkü yazarın denetleyici bir kavram çerçevesinde bilgiyi yeniden organize etmesini ve birleştirmesini gerektirdiğini belirtir. Yazara göre bu da akademik yazmanın, özellikle öğrencilerin akademik yazmalarının, dayanak noktalarından biridir.

Sentez metin oluşturma süreci, öğrenmeyi desteklemek için de bir araç olarak kullanılabilir. Sentez metin oluşturma sürecindeki yazmak için okuma, öğrenmek

için okuma ve yazma amacıyla da kullanılabilir. "Öğretmenler, öğrencilerin içerik bilgisi edinmelerine, düşüncelerini organize etmelerine ve içeriği akılda tutma becerilerini geliştirmelerine yardım edecek sentez görevleri verebilir" (Ockenburg, Weijen ve Rijlaarsdam, 2019: 402).

Mateos, Sole, Martin, Cuevas, Miras ve Castells (2014: 171) öğrenme potansiyelinin, yazarın metnin içeriğine ve yapısına karar verdiği bir metnin üretimini gerektiren daha karmaşık görevlerde geliştiğini dile getirir. Yazarlar, özet yazarken öğrencilerin kaynak metinle aynı yapıyı kullanabildiğini ve kaynak metni bir tür bilgi anlatımıyla sunup kendilerini sınırlandırabildiklerini belirtmektedirler. Bu durumda, hem kaynak metinlerden hem de uzun süreli bellekten bilgiyi sadece anlatmak, bilgi dönüşümünün eksikliğini göstermektedir. Bununla birlikte, bir sentez yazmak ise, birden fazla metin kaynağının farklı "üst önermelerinden" bir bütünleştirici fikir veya "süper önerme" geliştirmeyi gerektirmektedir (Segev-Miller, 2004'ten akt. Mateos, Sole, Martin, Cuevas, Miras ve Castells, 2014: 171). "Yazar, farklı kaynaklardan gelen bilgileri bütünleştirmek için organizasyonel yapıya ilişkin kararlar almak zorundadır ve bu bilgi dönüşümüne yol açabilir" (Mateos, Sole, Martin, Cuevas, Miras ve Castells, 2014: 171). Yazma sürecinden ve öğrenme sürecinden istenen de bilginin olduğu gibi anlatılması değil, farklı kaynaklarla sentezlenerek dönüştürülebilmesidir.

Sentez metin oluşturma sürecinin öğrencilere katkılarından biri de disipliner metinleri kullanmayı öğrenmelerini sağlamasıdır. Öğrenciler eğitim sürecinde hem okuma hem de yazma becerileri açısından aynı disiplin/konu altında bilgi sunan metinleri anlamayı ve bu metinlerden yararlanarak daha kapsayıcı bir metin (intertext) oluşturmayı başarabilmelidirler. Spivey'e (1997) göre de öğrenciler için bir akademik disiplini öğrenmek, hem okuma hem yazma için onun içeriğini ve aynı zamanda disipliner metinleri kullanmayı öğrenmek demektir.

Öğrenmeyi destekleyecek sentez görevlerinden biri de daha önce de bahsi geçen "açımlama"dır. Hirvela ve Du (2013) açımlama sayesinde öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile ilgili fikir sahibi olabileceğimizi belirtirler. Ayrıca açımlamanın öğrencilere kaynak metinleri dikkatli okuma fırsatı ve dille ilgili de fırsatlar sunduğunu, bu sayede öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştireceğini ifade ederler. Bu nedenle açımlama bir öğrenme türü, açımlama çalışması da bir öğrenme çalışması olarak ele alınabilir.

Sentez metin oluşturma süreciyle ilgili şu ana kadar verilen tüm bilgiler göz önünde bulundurulduğunda bu sürecin, pek çok alt beceride bilgi ve başarı gerektiren, zorlayıcı bir çalışma olduğu söylenebilir. Literatürdeki bazı kaynaklar da bu becerinin zorlayıcı bir beceri olduğu üzerinde durmaktadır (Fisher ve Frey, 2014; Mateos, Martin, Villalon ve Luna; 2008; Mateos ve Sole, 2009; Spatt, 2011). Spatt'a (2011: 218, 219) göre yazarın amacı, çeşitli görüşler hakkındaki incelemelerine dayanarak kendi tez ifadesini ortaya koymaktır. Bu görüşlerden bazıları yazarın görüşüyle ya da kendi içinde çatışabilir. Bu çeşitlilik dolayısıyla birden çok kaynağı organize etmek karmaşık tek bir metinle çalışmaktan bile daha zordur. Nitekim Mateos ve Sole (2009) tarafından yapılan durum araştırmasında da sentez yazmanın ortaokuldan üniversiteye kadar farklı sınıf seviyeleri için zorlayıcı bir beceri olduğu ortaya koyulmuştur. Benzer şekilde Mateos, Martin, Villalon ve Luna (2008) tarafından 15 yaş grubunda 3 kız 6 erkek öğrenciyle yapılan çoklu durum araştırmasında, sadece 2 özet ve 1 sentez metninin iyi düzeyde yazıldığı; diğer öğrencilerin özet ve sentez yazma başarılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Sentez metin oluştururken, bireyin iki ya da daha fazla kaynaktan edindiği materyalle kendi bilgisini birleştirdiğini ve kendi tezini açıklamak ya da desteklemek için bir sonuç çıkardığını belirten Wilhoit (2016: 183), bilgilendirici bir sentez yazarken karşılaşılabilecek problemleri şöyle belirlemiştir (Wilhoit, 2016: 198, 199):

1. Metinlerin içerik, yapı ya da dil özelliklerinden dolayı anlaşılmaları zor olabilir. Bu durumda okurun güçlü eleştirel okuma becerisine sahip olması gerekir.
2. Kullanılacak kaynak metinlerde güç algılanabilecek farklılıklar bulunabilir ve bunlar gözden kaçırılabilir. Yazar, kaynak metindeki farklılıklar konusunda dikkatli olmalıdır.
3. Yazar, kaynak metinleri incelerken ve metnini yazarken mümkün olduğunca objektif olmalıdır. Çünkü yazarın amacı, konu ya da yazının niteliği hakkında yorum yapmak değildir.
4. Bilgilendirici bir sentezi organize etmek de zor olabilir. Yazar tezini nasıl yapılandıracağına, bilgiyi nasıl düzenleyeceğine, dönüşümleri nasıl uygulayacağına karar vermek zorundadır.
5. Bilgilendirici bir metin yazarken belgelemeyi de uygun şekilde yapmak zor olabilir. Kaynak metinler uygun şekilde kullanılmaz ve belgelenmezse metnin açıklığı ve intihal sorunları ortaya çıkabilir.

Belirtilen maddelerden hareketle de sentez metin oluşturmanın bilgi birikimi ve dikkat gerektirdiği ortaya çıkmaktadır. Bu durumda, sentez metin oluşturma sürecine yönelik düzenlenecek eğitimlerin hassas ve ayrıntılı bir programlama süreci gerektirdiği söylenebilir. Ek olarak, öğrencilere süreç içinde iyi model olunması ve öğrencilerin yazma sürecinin her aşamasına aktif katılımı da oldukça önemlidir.

2.4.1. Sentez Metin Oluşturma Sürecinin Üç Temel Alt Kavramı

Spivey (1983, 1990, 1997) söylem sentezini oluşturma sürecini üç temel kavrama dayandırır: Seçme, organize etme, birleştirme. Spivey'e (1997: 136) göre yeni bir anlam ve yeni bir metin oluşturma, bir tür diğer yazarların ve çalışmalarının benimsenmesi ve dönüştürümü olabilir. Bu noktada yazar materyale kendi bakış açısından ve kendi amaçları doğrultusunda yaklaşır. Yazar bunun, organize etme, seçme ve birleştirmedeki dönüştürümleri içerdiğini belirtmiştir.

Zhang (2012: 15) sentez yazmanın bu üç işleminin iki durum altında gerçekleştiğini ifade etmektedir: anlamı yapılandırma ve metinsel dönüştürüm. Zhang'a göre hem anlamı yapılandırırken hem de metinsel dönüştürüm sürecinde yazar, bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde şimdiki kaynak metni ve önceden edinilmiş bilgiyi bütünleştirmektedir. Okurların daha önce edindikleri bilgileri kullanma amacı anlamayı kolaylaştırma, metinlerden seçtikleri bilgiler sunmak için zihinlerindeki bilgileri organize etme ve ürettikleri bilgileri birleştirme olabilir. Yazarlar ise metinlerden seçilen bilgileri organize etmek ve bu bilgileri belirli görevle uygun şekilde birleştirmek için metinsel dönüştürümler gerçekleştirmektedirler.

Yukarıda bu üç kavramın süreç içindeki işlevleri hakkında verilen bilgilerden hareketle kavramların ayrıntılarına bakmakta yarar vardır.

2.4.1.1. Organize Etme

Organize etme, sentez metin oluşturma sürecinin 3 temel kavramından biridir. İşlevsel süreçte organize etme, bilgiyi "seçme" işleminden sonra gelse de Spivey'in (1990; 1997) kavramları sunum sırası dikkate alınarak öncelikle "organize etme"nin kavramsal ve pedagojik yönü üzerinde durulacaktır.

Sentez metin oluşturma sürecinde bilgi organizasyonu hem okuma hem de yazma sürecinde karşımıza çıkar. "Bir metni okuma sürecinde bireyler, kendi anlam sunumlarını oluşturarak metni organize ederler. Metnin içeriğindeki parçaları, bu parçalar arası ilişkileri metindeki ipuçlarıyla birlikte tahmin etmek ve ayırt etmek

için –söylem desenlerinin bilgisini de içeren- önceden edinilmiş bilgilerini kullanırlar" (Spivey, 1990: 262, 263). Bu doğrultuda okuma sürecindeki organizasyondan kastımız, okuma yoluyla edinilen bilgilerin, uzun süreli bellekte var olan şemalarla birlikte işlenmesi ve bu yolla konuyla ilgili zihinsel bir sunumun oluşturulmasıdır. Bu noktada birey, anlama becerisini işe koşar ve daha pasif bir konumdadır.

Yazma süreci başladığında ise metni organize etme sürecinde –bir adım öncesinde okur olan- yazar çok daha aktif bir rol alacaktır. Spivey (1990: 265) bu süreci anlatırken işe "Okurlar aynı zamanda yazar oldukları zaman metin organizasyonuna ne olur?" sorusuyla başlar ve şöyle devam eder:

> *"Kaynaklardan hareketle yazarken yazarlar, zihinsel temsillerini biçimlendirirken ve yazdıkları metin için biçim oluştururken hem içeriği hem de ilişkileri keşfeder ve icat ederler. Sentez metin oluşturma sürecinde de yazmanın herhangi bir türünde olduğu gibi, organize etme bir anahtar ögedir. Sentez metin oluşturma sürecinde okurlar, kendi metinlerini oluşturmak için aynı zamanda yazar olurlar. Bu yazarlar genellikle farklı anlamları oluşturmak için okuduklarından dolayı, okuma araştırmalarında sıkça görülmeyen yapısal dönüşüm kanıtları görmeliyiz. Yazarlar genellikle kendi yeni metinlerini oluşturma, kendi katkılarını yapma niyetiyle metinlere yaklaşırlar (Kaufer ve Geisler, 1989'ten akt. Spivey, 1990: 265). Bu nedenle, kaynağın genel organizasyon modelini korumak, yazarlar bu seçeneğe sahip olmasına rağmen, kaynaklardan kompozisyon oluşturmada çok yaygın olmamalıdır."*

Spivey'e (1990) göre yazarlar bu seçeneği özet yazarken kullanırlar. Yazar, özet yazma durumlarının çoğunda, özetin kaynak metnin yapısal olarak bir minyatürünün olduğu görüşündedir. Bireyler metnin yapısal olarak sunduğu şeyden yararlanarak metin ipuçlarını takip ederler ve özeti çerçevelemek için kaynağın geniş çaplı organizasyon yapılarını uygun hâle getirirler. Bütün özetler kaynak metinle eşyapılı olmasa da, özel bir bilgi araştıran insanlara yönelik olarak hazırlanan indexler gibi, özetler kaynak metinlerle karşılaştırıldığında, yapısal kopyalar genellikle çok belirgin olur.

Eşyapılı özetler yazma dışında, kaynak metinlerden yararlanılarak oluşturulan metinlerde, kaynak metinlerle orijinal sentez metin arasındaki farkı yaratacak husus organizasyondur. Schlumberger (1991), de organizasyonun, bir sentez metnin eşsiz olmasını sağlayan unsurdur olduğunu belirtir. Bu farklılığı sağlamak için de yazarlar

metinleri yapı ve içerik açısından dönüştürürler. Nitekim Zhao ve Hirvela'ya (2015: 220) göre "organize etme okurların/yazarların kendi metinlerinde metin içeriğini organize etmek ve anlam oluşturmak için tasarlanmış zihinsel temsiller yarattıkları zamanki dönüşümü ifade eder."

Spivey'e (1990: 266) göre yazarların, içeriği şekillendirirken onları farklı yollara götüren söylem hedefleri vardır. Aynı zamanda yazarlar, çeşitli kaynaklardan materyalleri içeren bir yapı oluşturmalıdırlar. Bu dönüştürüm işleminde yazarlar, kaynak metinlerin içeriğini farklı yollarla bölümleyip parçalarına ayırır ve kaynaklardaki içeriği kendilerine göre yeniden şekillendirirler. Yapısal dönüştürümler, farklı parçalar oluşturmak için yeniden sıralama ve yeniden birleştirme yapıp evrensel yapıyı devam ettirebilir ya da dönüştürümler farklı bir tür organizasyonel yapı üretmeyi gerektirebilir (Spivey, 1990: 266).

Benzer şekilde, Nelson (2009: 545), organize etme sürecinde yazarların neyin, neyle, nereye gitmesi gerektiğine karar verdiğini; okudukları metinleri genellikle "parçalarına ayırma" ve yeni yapılar oluşturma anlamına gelen bir düzen ya da uzlaşma sağladıklarını ifade etmiştir.

Yukarıda verilen bilgilerden hareketle, sentez metni organize ederken söz konusu olan "dönüştürüm" işleminin içerik ve yapı olmak üzere iki boyutunun olduğunu söylemek mümkündür. İyi bir sentez metin organizasyonu, yazarların kaynak metinlerdeki içeriği nerede, nasıl kullanacağını belirleyerek, kopyalamadan, dönüştürerek sunmasını ve içeriği en iyi şekilde sunmak için uygun yapıyı geliştirmesini gerektirir. Bu doğrultuda, sentez metnin yapısı, kaynak metinlerin yapısını kopyalamadan özgün bir planlamayla metni oluşturmaya dayanır.

Boscolo, Arfe ve Quarisa (2007: 422), organizasyonun, seçilen içeriklerin bir metin yapısı içerisinde mantıksal ilişkilerine ve yeni metin içindeki göreceli uygunluğuna göre düzenlenmesi anlamına geldiğini ifade eder. Yazarların Spivey'den (1997) aktardığı bilgilere göre metinleri sentezlerken yazarlar okudukları metinlerden biriyle aynı organizasyonu takip etme eğilimindedir. Bununla birlikte, içeriğin sıralanmasında ve birleştirilmesinde, kaynak materyalleri kullanarak yazarın kişisel yapılandırmasını yansıtmada çok fazla değişkenlik vardır.

Zhao (2015: 34) yazarların yazma sürecinde yeni anlam oluşturmak için metin organizasyonu ve içeriği dönüştürdüklerini belirtir. Zhao'ya göre yazarların zihinsel sunumu, tek bir kaynakla çalışırken genellikle orijinal kaynağa benzese de birden çok kaynaktan sentezleme yaparken, sentez metinlerin metin

organizasyonunun orijinal metinlerin yapısından farklı olması muhtemeldir. Çünkü çoklu kaynakları uygun hâle getirmek için yazarların zihinsel sunumlarını yeniden şekillendirmeleri gerekmektedir.

Risemberg, (1993) Zhao (2015) tarafından ifade edilen bu durumu, organize etme sürecinde yazarların kendi metin yapılarını oluşturmaları gerektiği üzerinde durarak destekler. Şöyle ki, Risemberg (1993: 42) organize etme sürecinde okurun, anlamın nasıl organize edilebileceğine dair ipuçları için metne başvurduğunu belirtir. Yazara göre bu durum metin yapısıyla ilgili ön bilgi kullanılarak gerçekleştirilmektedir. Bunun ardından yazarlar kendi metin yapılarını oluştururlar. Metinden alınan içerik birimlerini yeniden düzenlerler ve bu birimleri birleştiren yeni kategoriler yaratırlar.

Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam'a (2015: 276, 277) göre, "organize etme sürecinde öğrenciler fikirleri birbirine bağlamalarını sağlayacak kaynaklarda ipuçları ararlar. Fikirleri yazılı hâle getirdiklerinde, yeni oluşturulan kategoriler de dâhil olmak üzere kendi gruplarını ve fikir dizilerini oluştururlar." Verilen bu bilgilere göre, yazarların bilgilerden kendi gruplarını ve fikir dizilerini oluşturmaları onların dönüştürüm yaptıklarına ve kendi zihinsel sunumlarını oluşturduklarına işarettir.

Mateos ve Sole (2009: 436) de organize etme sürecini Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam'a (2015) benzer bir yaklaşımla ele almıştır. Mateos ve Sole'e (2009) göre "organize etme sürecinde okurlar fikirleri nasıl organize edeceklerini belirlemek için metinlerde ipuçları ararlar. Yazarken ise farklı metinlerin içeriğini düzenlemek için kendi yapılarını yaratırlar ve içeriği birlikte gruplandırmak için yeni düşünce kategorileri oluştururlar."

Sentez metin yazmada bilgilerin dönüştürümü ve metin organizasyonu süreciyle ilgili olarak Zhang (2012: 16) da yazarların zihinsel sunumlarını yeniden şekillendirdikleri ve metin biçimleri oluşturdukları zaman metin bilgisi arasındaki ilişkileri çıkarabileceklerini belirtir. Çünkü yazarlar, birden fazla kaynak kullandıklarında birden fazla kaynaktan farklı bilgi parçaları içeren bir organizasyon yaratmaları gerekir. Bu durumda da bazen yazarın kendi metninin organizasyonu, kaynak metnin orijinal yapısına benzerken diğer zamanlarda tamamen farklı bir organizasyon oluşturmaları gerekir.

Bu ifadelerden de anlaşıldığı gibi, sentez metin yazarı, metni organize etme sürecinde kaynak metinlerdeki içerik ve yapıdan etkilenmekle birlikte; her iki unsura kendi yorumunu da katarak özgün bir ürün ortaya koymaktadır.

Watanebe (2001: 25), kaynaklardan yazma sürecinde içerik organizasyonunun, yazarın kaynak metinlerin rolünü nasıl kavramsallaştırdığıyla yakından ilgili olduğunu belirterek kaynak metinlerin rolünün de eldeki görevin gereksinimine ve yazarın görev sunumuna bağlı olduğunu dile getirir. Bu durumda, Watanabe'ye göre bazen yazarlar sadece kendi düşüncelerini canlandırmak için kaynak metinleri okuyabilir. Bir fikir hakkında bir şeyler yazmayı düşündüklerinde, kaynak metindeki herhangi bir noktaya cevap vermek zorunda olmayabilirler.

Watanabe (2001: 25), bazı durumlarda ise yazma görevinin kaynak metinlerdeki önemli bilgilerin özeti olarak adlandırılabilecek bir şey olarak algılanabileceğini belirtir. Ek olarak yazarın yazma amacı, farklı kaynaklardaki ortak konuyu bulmak ve onun üzerinde sentez yazmak; metinlerindeki gündemi geliştirmek için ilgili bilgiyi seçmek ve kullanmak da olabilir.

Organize etme kavramı hakkında üzerinde önemle durulacak hususlardan biri de bireylerin metin organizasyonunu düzenlerken ne tür stratejiler kullandıklarıdır. Kirkpatrick'e (2012) göre sentez metin oluşturma sürecinde, metni organize ederken dikkate alınması gereken ilk strateji "planlama"dır. Metni bir plan dâhilinde organize etmek hem süreci kolaylaştıracak hem de metnin niteliğini arttıracaktır. Bununla birlikte Kirkpatrick' e (2012) göre, organizasyona yardımcı olması için önemli bilgilerin altını çizme, işaretlemeler yapma, geleneksel tür yapısını kullanma, kaynak metnin yapısını örnek alma, grafik düzenleyicilerden yararlanma, taslak oluşturma, ana hatları belirleme, kaynakları tartışma vb. yollar metni organize etmeye yardımcı olabilir (Kirkpatrick, 2012). Bilgilerin seçilmesi aşamasında düzenli bir biçimde not alma, bu notları organize etme gibi uygulamalar da metin organizasyonunu kolaylaştıracak stratejiler olarak değerlendirilebilir.

Sentez metnin organizasyonunu stratejik yöntemlerle yapmak önemlidir. Çünkü organizasyon, metnin giriş, gelişme, sonuç bölümlerini planlama ve düzenlemeyi; konu ve içeriğe göre bilginin sunulacağı yapıları (karşılaştırma, açıklama, tanımlama, problem-çözüm vb.) belirlemeyi ve bunları metnin uygun bölümlerine yerleştirmeyi içerir. Nitekim Emehatsion (1998: 55) da yazarların, yeni bir metin yazmak için metinleri okurlarken metinlerin nasıl organize edildiğini anlamaya ihtiyaç duyduklarını, böylece kendi metinleri için uygun organizasyonu

oluşturabileceklerini belirtir. Ek olarak yazar, yazarların girişin, gelişmenin ve sonucun ne içermesi gerektiğini de bilmeye ihtiyaç duyduklarını da ifade etmektedir.

Bunların dışında, organize etme sürecinde yazarın kaynak metinlerdeki bilgiyi özgün metnine uygun şekilde transfer etmesi de gerekir. Bütün bunları yapmak eğitimin hemen her kademesindeki öğrenci için zorlayıcı olabilir.

Verilen bilgilerden hareketle, organize etme boyutunun sentez metin oluşturma süreci ve nitelikli bir metin ortaya koymak için büyük bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ancak sentez metnin organizasyonundaki başarı, bilgiyi seçme ve birleştirme boyutlarındaki başarıyla da yakından ilişkilidir. Doğru bilgilerin seçimi ve bunların en iyi şekilde harmanlanması, metin organizasyonunu destekleyecek ve organizasyondaki başarıyı daha dikkat çekici hâle getirecektir.

2.4.1.2. Seçme

Sentez metin oluşturma sürecinin temel alt kavramlarından biri de "seçme"dir. Esasında kaynak metinlerden ilgili/önemli/gerekli görülen bilginin seçimini ifade eden bu kavramın kuramsal ve pedagojik yönü üzerinde durulacaktır.

Seçme kavramının açıklanması ve anlaşılması için başvurulacak ilk kaynak Spivey (1990) olmalıdır. Yazara göre "bir metinden anlam oluşturmak, içeriği organize etmek kadar seçmeyi de gerektirir. Çünkü metnin sunduğu şeylerin sadece bir alt kümesi temsilin bir parçası hâline gelir" (Spivey, 1990: 271). Emehatsion'a (1998: 56) göre seçme "anlam oluşturmada hayati bir rol oynayan temel ve ilgili bilgilerin seçilme sürecini ifade eder." Zhao ve Hirvela'ya (2015: 220) göre ise "seçme, kaynaklardan önemli ve ilgili bilgilerin seçilmesi işlemidir."

Spivey'e (1990: 273, 274) göre "kaynaklardan yazma sürecinde yazarlar kendi sunumlarını oluşturmak için metinsel kaynaklardan içeriği seçerler ve kendi metinlerine katmak için bu içerikten bazısının ilgili olduğunu varsayarlar." Yazarın çeşitli kaynaklardan (Kennedy, 1985; Nelson, 1988; Spivey, 1984, 1991; Spivey ve King, 1989'den akt. Spivey, 1990: 274) aktardığı bilgilere göre, "bazen kaynakları parantezlerle, yıldız imiyle (*), yıldızlarla işaretleyerek, kaynakların altını çizerek ve notlar alarak seçici sürecin işaretlerini bile verirler."

Emehatsion (1998: 56), seçme süreci için yazarlardan beklenen bazı davranışları sıralamıştır. Bunlar: Ana noktalar ile küçük detaylar arasında ayrım yapma ve yazılan metinde tekrar ya da fazlalık olmaması için temel fikirleri ve detayları belirlemedir. "Ana fikirlerin ve detayların önemine göre sıralanması,

yararsız bilgilerin elenmesi veya yok sayılması, yazma için bilgi seçiminde faydalı bir stratejidir" (Emehatsion, 1998: 56). Bu doğrultuda yazarlar, seçim yaparken bazı ilgi ilke ya da ilkeleri kullanırlar.

Spivey'e (1990) göre bu ilkelerden biri metinsel ilgidir. Bazı kaynaklardan yazma eylemlerinde, mesela özet yazarken, yazarlar diğer yazarların metinlerinin eşyapılı bir minyatürünü üretirler. Bu tür bir eylemde, metin organizasyonuyla seçilen içerik arasında bir bağlantı görülebilir. Yazar, yapısal olarak en önemli olanı, önceden oluşturulan metin planına en iyi uyanı seçer. "Çoğu zaman, okurların bir metinden anlam çıkarırken önemli olduğunu düşündüğü şey, yazarların metinde önem verdiği şeydir; okuyucular seçimlerini, Van Dijk'in (1979) *metinsel ilgi* dediği temelde yaparlar." (Spivey, 1990: 272). Nelson (2009) da seçme sürecinde, yazarların yazılacak metinle ilgili olduğunu düşündükleri materyali seçtiklerini belirtir.

Nelson'un (2009) bilgi seçimini etkilediğini belirttiği bir diğer husus retorik faktörlerdir. Retorik faktörlerden kasıt, yazarın yaratmak istediği karakter ya da yazarın hedef kitlesidir. Nelson'a göre yazar, bu retorik faktörlere göre bilgi seçimi yapabilir.

Aynı zamanda yazarlar birden çok kaynağa sahip oldukları ve bir konuda genel bilgi sunmak için onları sentezledikleri zaman uyguladıkları 'metinler arası' ölçütü de ortaya çıkar. Yani bireyler kullandıkları bütün metinlerde geçen (her metinde tekrar eden) bilgileri seçme eğiliminde olabilirler (Spivey, 1990; Spivey ve King, 1989). Bu bilgiyi destekler biçimde Nelson (2009: 545) yazarların bazen metindeki boşlukları doldurmak veya belirli noktalar oluşturmak için özel bir içerik aradıklarını; bazen de seçimlerini farklı metinlerde tekrar ettiği için metinler arasılık yönünden "önemli" görülen ve güvenilirliği konusunda anlaşma varmış gibi görünen materyale dayandırdıklarını ifade eder.

Spivey'e (1990: 275) göre "yazarların kullandıkları diğer bir ölçüt de kaynakların yapısal ögeleriyle değil yeni metin için inşa edilen anlamın düzenlenişiyle bağlantılıdır. İçerik ilgisi, yazarın kaynak materyali farklı bir şekle dönüştürürken ortaya çıkan yapıyla ilişkisine bakarak belirlenir."

Spivey (1990) bunlara ek olarak, kültürel geçmiş (Steffensen, Joag-Dev ve Anderson, 1979 akt. Spivey, 1990: 273), ön bilgi (Anderson, Reynolds, Schallert ve Goetz, 1977 akt. Spivey, 1990: 273), ilginçlik derecesinin (karşılaştırın, Hidi ve Baird, 1988; Kintsch,1980'den akt. Spivey, 1990: 273) de bilgi seçimini

etkileyebileceğini belirtmiştir. Spivey'e (1990) benzer şekilde Risemberg (1993: 42) de ön bilginin, içerik birimlerinin çeşitli metinlerde kaç kez yer aldığının ve bireylerin kültürel geçmişinin önemli bilgilerin seçimini belirleyen ölçütler olduğunu ifade eder.

Mateos ve Sole (2009: 436) de bilgi seçiminde "önem" ve "ilgi" kavramları üzerinde durur. Yazarlara göre "seçme sürecinde bireyler kaynaklardaki çeşitli içeriğin önem seviyesini belirler. Daha sonra da çeşitli ilgi ve önem kriterlerine (metinsel, metinler arası, retorik ve kişisel) uygun olarak en önemli olduğunu düşündüklerine kendi metinlerinde yer verirler."

Seçme işlemini anlatırken önem kavramı üzerinde duran bir diğer araştırmacı da Risemberg'tir (1993). Risemberg'e (1993: 42) göre "seçme sürecinde öncelikle okur çeşitli metinlerde bulunan içerik birimlerinin ilgili önemini belirler; daha sonra da kendi metninde en önemli olanlara yer verir."

"Sentez metin oluşturmanın seçme aşamasında bireyler, okuyucular olarak yazarın sunduğu metin ipuçlarına dayanarak önemli bilgileri seçerler. Yazar olarak ise, ilgili bilgileri yazılarının amacına ve kaynak bilgisinin seçimi için belirledikleri kriterlere göre seçebilirler" (Zhao, 2015: 34). Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam (2015: 276) da seçim sürecinde öğrencilerin kaynaklardaki bilgi içeriğinin önem derecesini belirlediğini ve kendi yazılarında en önemli olduğunu düşündükleri fikirlere yer verdiklerini ifade etmektedirler.

Kirkpatrick, (2012: 35-37) kaynaklardan yazma sürecinde yazarların bir sonraki metne dâhil edilmesi için kaynak bilgisinin yalnızca bir kısmını seçmeleri gerektiğini ifade eder. Kirkpatrick'e göre yazarların hangi bilgilerin seçilmesi gerektiğine ilişkin kararlarını etkileyen pek çok faktör vardır: Yazılacak metnin türü kaynak seçimini etkileyebilir. Hatta bazı ileri akademik yazmalarda seçme süreci daha ayrıntılı ve karmaşık olabilir; alıntıların kendisi retorik amaçlara hizmet edebilir. Ek olarak, çalışmanın türü (teorik ya da deneysel), hedef kitle ve yayın yeri de alıntıyı etkileyebilir.

Verilen bilgilere ek olarak Zhang (2012: 16, 17), sosyal durum ile bağlamsal ilgi, görevin amacı, okurların kendi inançları gibi faktörlerin metinlerden bilgi seçimini etkileyebileceğini belirtmiştir. Ayrıca yazar, anlamın yeniden yapılandırılması sürecinde yazarların kendi ilgi ilkelerine göre bilgileri seçtiklerini ve seçimlerini metinlerinde sunduklarını belirtir. Buna göre "yazarların genellikle kullandıkları ilgi ilkeleri, kaynak metinlerdeki bilginin hiyerarşik yerleşimi gibi

metinsel ilgiyi içerir. Ayrıca yazarların tüm kaynak metinlerde bulunan bilgileri seçmek için metinler arası ilgi kriterleri kullanmaları da olasıdır" (Zhang, 2012: 16, 17).

Kirkpatrick ve Klein (2009) ise kaynaklardan yazma sürecini etkili bir biçimde gerçekleştirmek için yazarların hedefleriyle uyumlu içeriği seçmek ve bu hedefleri gerçekleştirmek için bu bilgiyi bağlamından ayrı bir biçimde değerlendirmek ya da "dönüştürmek" zorunda olduklarını (Segev-Miller, 2004, 2007; Spivey, 1997'den akt. Kirkpatrick ve Klein, 2009: 309, 310) dile getirmektedirler. Yazarlar burada bilgi seçiminde önceden belirlenen "hedefler" üzerinde durmaktadır.

Sentez metin oluşturmanın "seçme" boyutuyla ilgili ayrıntılı olarak sunulan bilgiler incelendiğinde, seçme işleminin kaynak metinlerle ve yazarla ilgili pek çok faktörden etkilendiği görülmektedir. Ayrıca seçme işleminin, oluşturulacak özgün sentez metnin içeriğine yön veren önemli bir işlem olduğu da dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, seçme işlemi aşamasında okuduğunu anlama becerisinin önemi de göz ardı edilmemelidir. Çünkü okuma sırasında, okuduklarını eleştirel bir gözle değerlendirebilen bireylerin, bilgi seçimi konusunda daha başarılı olacağı öngörülebilir.

2.4.1.3. Birleştirme

Sentez metin oluşturma sürecinin üçüncü alt kavramı "birleştirme"dir. Bu kavram uluslararası literatürde "connecting" kavramıyla ifade edilmiştir. Bu kavramın Türkçe karşılığı "ilişki kurma, bağlantı kurma" gibi anlamlara gelse de, literatürdeki (Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015; Mateos ve Sole, 2009; Spivey, 1990; Zhang, 2012; Zhao ve Hirvela, 2015) açıklamalarına bakıldığında ilişki kurma ya da bağlantı kurma kavramlarının açıklamaları tam olarak karşılamadığı belirlendiği için "birleştirme" kavramının uygun olduğuna karar verilmiştir. Aşağıda literatürde kavram hakkında verilen bilgiler ayrıntılarıyla sunulmaya çalışılmıştır.

Spivey'e (1990: 276) göre birleştirme "kişinin önceden bildikleriyle metinde açıkça belirtilen içeriği birleştirirken okurun yaptığı üretimdir." Yazara göre "önceki bilgiyle bu türden bir ilişki kurulduğunda, okuma seçici bir süreç olduğu kadar üretici bir süreç olur. Bu durumda süreç, sadece bazısı kaynak metinlere uzanabilen içeriğin değil uzanamayan içeriğin de birleştirildiği anlamın sunumuyla sonuçlanır."

Ortaya çıkan bu metin de bir temsilci olmalı ve kaynaklardan seçilen bilgilerin iyi bir birleşimini yansıtmalıdır (Ockenburg, Weijen ve Rijlaarsdam, 2019).

"Yazarlar kaynaklardan metin yazarken metinleri, iki tür bilgi havuzundan içeriği karıştırarak oluştururlar: kaynak metinler ve sakladıkları bilgileri. Onlar, kaynaklardan seçtikleri içerikle önceden edindikleri bilgilere dayanan içeriği birbirine karıştırarak kaynak metinleri dönüştürürler" (Spivey, 1990: 278, 279). Zhao ve Hirvela'ya (2015: 220) göre de "birleştirme, okurun/yazarın birden fazla kaynak metni harmanladığı ve onları ön bilgisiyle birleştirdiği metinsel dönüştürüm sürecini ifade eder." Yani yeni bir metin oluşturma sürecinde, kaynak metinlerin kullanımında, hem bu kaynaklardan elde edilen içerik hem de bireylerin önceki bilgileri devreye girer. Bu bilgiler dönüştürülerek sunulur.

Sentez metin oluşturma sürecinde okurlar/yazarlar, anlam oluşturmak ve özgün metinlerini yapılandırmak için önceden bildikleriyle kaynak metinlerden gelen bilgileri birleştirerek sunarlar. Bu süreçte de metinlere çıkarımsal bilgiler eklerler. Ancak daha sonra metindeki bilgilerle kendi bilgilerini ayırt edemeyebilirler. Yani yazar sentez metnini üretirken hem ön bilgilerini kullanır hem de kaynak metinlerden gelen bilgileri kullanır. Metin oluşturma sürecinde bu iki bilgi türü birbiriyle ilgili içerik sunar ve birbirinden ayrılmaz. Bazı durumlarda, metinlerde bilgi boşlukları olduğu zaman yazar ön bilgilerinden yararlanabilir (Zhao, 2015; Zhang, 2012). Sentez metin oluşturma sürecinde yazarın ön bilgileri kullanma amacı; konuyu detaylandırmak, kaynak metinlerdeki bilgileri desteklemek ya da karşıt görüş geliştirmek vb. de olabilir.

Spivey (1990) yazarların içeriği ne ölçüde ürettiklerini açıklarken kaynak metinlerdeki içerik ile var olan bilgilerindeki içeriği etkileşime soktuklarını, her iki kaynağın da –kaynak metinler ve ön bilgi- ilgili içeriğe sahip olduğunu belirtir. Ancak kaynak metinlerin, yeni oluşturulacak metin için çok fazla ilgili içeriğe sahip oldukları durumlarda, onu çözümlerken yazarın kaynak metne çok fazla şey eklemeyebileceğini de dile getirir.

Spivey (1990) sentez metin oluşturmaya yönelik yaptığı araştırmalarda yazarların anlamı şekillendirirken içeriği yeniden sıraladığını ve yeniden yapılandırdığını ancak yazarların yeni metni doldurmak için pek çok içerikte hâlâ kaynak metinlere dayandıklarını ifade etmektedir. Spivey, yazarların metinlerinde pek çok özel içerik kaynak metinlerle doğrudan bağlantılı olmasına rağmen,

oluşturdukları anlam içeriğinin şekillendirme ve konumlandırma açısından yeni olduğunu belirtmiştir.

Spivey (1990: 280), yazarların geniş çaplı bir içerik üretmesi ve ürettikleri içeriği metinlerine eklemeleri sürecini açıklarken "biçim" kavramı üzerinde durur. (Spivey biçim kavramıyla, yazarların metinlerini yapısal anlamda biçimlendirmesini kastetmektedir[2].) "Metinsel kaynaklarda ilgili materyal varsa, yazarlar ondan içerik seçebilir. Eğer kaynaklarda ilgili içerik yoksa yazarlar, yeterince bilgiye sahiplerse, biçimi doldurmak için muhtemelen içerik üreteceklerdir. Bu şekilde, biçim buluşsal olabilir." (Spivey, 1990: 280). Burada birleştirme sürecinin aynı zamanda bir 'içerik üretimi' süreci olduğuna dikkat çekmekte yarar vardır.

Boscolo, Arfe ve Quarisa (2007), birleştirmenin kaynak bilgisini homojen bir metin içinde bağlamakla ilgili olduğunu; yeni bir ilişkili söylem üretmek için, tematik olarak ilişkili materyaller arasındaki kavramsal, dilsel bağlantılar ve farklı metin parçaları arasındaki mantıksal ilişkiler yoluyla bilgilerin yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtir (Spivey, 1997'den akt. Boscolo, Arfe ve Quarisa, 2007: 422).

Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam (2015: 277), birleştirme süreci boyunca yazarların kaynak metinlerden gelen çeşitli bilgi parçalarını birbirleriyle ve -içeriklerini dönüştürmelerini sağlayabilecek- önceki bilgileri ile ilişkilendirdiklerini ifade etmiştir. Verilen bu bilgi, birleştirme sürecinin bir alt işlemi olarak değerlendirilebilecek "ilişki kurma" ile ilgilidir. Benzer şekilde Mateos ve Sole (2009: 436) de birleştirme sürecinde yazarların içeriğin az ya da çok önemli bir dönüşümüne yol açabilecek ön bilgileriyle farklı kaynaklardan içeriği birleştirdiklerini belirtirler.

Nelson (2009: 545) birleştirme aşamasındaki ilişki kurma sürecini açıklarken yazarların, birleştirme sürecinde önermeler, düşünceler, olaylar, aynı zamanda da bazıları kendi arasında anlaşan bazıları ise aynı fikirde olmayan yazarlar arasında birleştirici bağlantılar kurduklarını ifade etmiştir. Çünkü yazarlar "sentez metinlerini oluştururken, tematik olarak ilişkili materyal parçaları yaratarak yeni bağlantılı söylemi üretmek zorundadırlar. Ancak aynı zamanda okurun metinde cümleden cümleye ya da cümlecikten cümleciğe geçerken ihtiyaç duyduğu bir tür ilişki akışını da sağlamak zorundadırlar" (Spivey, 1997: 159).

[2]Araştırmacı notu

Sentez metin yazma bir süreç olarak değerlendirildiğinde elbette seçme ve organize etme boyutlarının işlevi de oldukça kritiktir. Ancak birleştirme, bir metnin "sentez" olarak değerlendirilebilmesi için en önemli kavramdır denilebilir. Çünkü diğer yazma süreçlerinde de –örneğin özet yazmak- bilgi seçimi ya da metin organizasyonu yine söz konusu olacaktır. Ancak farklı metinlerdeki bilgiyi ve ön bilgiyi ilişkilendirerek birleştirmek metnin "sentez" olması için ayırıcı bir özelliktir. Benzer şekilde Schlumberger (1991: 64) de tutarlı ve bağdaşık ikinci dereceden bir söylem parçası oluşturmak için kaynak materyalle ilişki kurabilmenin sentez metin oluşturma için önemli bir süreç olduğunu ifade etmektedir.

Bu süreçte, kaynak metinler ve ön bilgi sürece temel teşkil ettiğinden kaynaklardaki bilgilerin benzerliği ya da farklılığı; kaynaklarda birbiriyle çelişen ifadelerin bulunması, yazarın kaynak metinlerdeki bilgilere çok yabancı olması, bu bilgilerin yazarın ön bilgisiyle örtüşmesi ya da çelişmesi, yazarın konuyla ilgili ön bilgisinin fazla ya da az olması birleştirme sürecini etkileyebilecek hususlardır.

Verilen bilgilere bakıldığında birleştirme, yazarın kaynak metinlerdeki bilgilerle ön bilgilerini ilişkilendirdiği, aynı zamanda da bu bilgileri dönüştürüp şekillendirerek özgün bir biçimde sunduğu süreci ifade etmektedir. Bu süreçteki alt işlemler, ilişki kurma, açımlama, dönüştürme, yorumlama, detaylandırma, değerlendirme vb. bilişsel ve yazmayla ilgili işlevsel süreçleri içerebilir. Bütün bunların –her zaman tam anlamıyla gerçekleşmese de- bir arada işe koşulması, birleştirme işleminin sentez metin oluşturma sürecindeki yerini de ortaya koymaktadır.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu başlıkta, alanyazında mevcut çalışma ile benzerlik gösteren çalışmaların sonuçlarına yer verilmiştir. Ulusal alanyazında, mevcut çalışmayla benzer bir çalışmaya rastlanmadığından sadece uluslararası alanyazında yer alan çalışmalar üzerinde durulmuştur.

Spivey (1983) tarafından yapılan araştırmada amaç, yetenekli ve daha az yetenekli okurların söylem sentezi yazma performanslarını incelemektir. Bu amaçla son ve sondan bir önceki sınıfta okuyan 40 öğrenci okuduğunu anlama başarılarına göre yetenekli ve daha az yetenekli okur olarak gruplandırılarak bir araştırma yürütülmüştür. Çalışmada kompozisyonlar ve sentez süreciyle ilgili şu değişkenler belirlenmiştir: Metin yapısının organizasyonu ve bağlantısallığı, içeriğin niceliği ve

bütüncül nitelik kompozisyon için belirlenen değişkenlerdir. Sentez süreci için ise planlama, gözden geçirme ve görevde harcanan zaman değişkenleri belirlenmiştir. Çok değişkenli varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasındaki genel farklılık önemli derecede bulunmuştur. Gruplar, çeşitli önem seviyelerindeki bilginin seçimindeki farklılıklar açısından da karşılaştırılmıştır. Buna göre, bütün gruplar bilgi seçiminde önem ilkesine dikkat etmekle birlikte, gruplar bilginin sürekli olarak daha önemli olma durumuna göre farklılaşmıştır.

Çalışmada, ürün ve süreçle ilgili belirlenen değişkenlere ilişkin sonuçlar da ayrıntılı olarak sunulmuştur. Sonuçlardan kısaca şöyle özetlenebilir:

Yetenekli ve daha az yetenekli okurların metinlerindeki içerik birimleri sayıca birbirinden farklıdır. Az başarılı okurlar daha az içeriğe yer vermiştir. Metinlerde organizasyon açısından çok önemli farklılıklar görülmemiştir. İyi okurlar daha iyi ilişkilendirilmiş metinler oluşturmuşlardır. Süreç ile ilgili incelemelerde, öğrencilerin süreç boyunca çeşitli işaretlemelerden yararlandıkları, kenar boşluklarına notlar aldıkları, taslak oluşturdukları, gözden geçirme uygulamaları yaptıkları belirlenmiştir.

Spivey ve King (1989) tarafından 6, 8 ve 10. sınıflardan 20'şer öğrencinin katılımıyla bir araştırma yürütülmüştür. Söz konusu araştırmada öğrencilerin yazdıkları metinlerin nicelik, organizasyon, bağlantısallık, bütüncül nitelik metin ölçütleriyle; planlama, yeniden uyarlama ve okuma yazma zamanı olarak belirlenen görev yönetimi ölçütlerinin okuma seviyesi ve sınıf seviyesine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmaya göre sınıf seviyesiyle karşılaştırıldığında okuma becerisinin sentez yazma başarısıyla daha yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Şöyle ki; iyi okurlar kaynak kullanımı konusunda daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca daha detaylı plan yapmışlar, metin yazarken daha çok zaman harcamışlar ve kendilerine daha fazla görev çıkarmışlardır. Bu durumda, harcanan zamanın ve iyi bir planlamanın metin niteliğini etkilediği görülmüştür. Başarısız okurların ise metinler arası etkileşimde daha pasif oldukları görülmüştür. Ek olarak, iyi okurların zayıf okurlara göre metni daha iyi detaylandırdığı, daha sıkı organize ettiği, içeriği daha iyi ilişkilendirdiği ve bütüncül nitelikte de daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır.

Belirlenen diğer değişkenlere göre başarılar karşılaştırıldığında, 3 sınıf seviyesinde nicelik, bağlantısallık ve bütüncül nitelik konusunda farklılıklar belirlenmiştir. Sonuçlar, 6. sınıf öğrencilerinin nicelik ve bütünsel nitelikte 10. sınıf

öğrencilerinden farklı olduklarını; birbirlerinden önemli ölçüde farklı olmayan, 8. ve 10. sınıfların her ikisinden bağlantısallıkda da farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Büyük öğrencilerin raporlarının 6. sınıf öğrencilerine göre içerikte daha ayrıntılı, daha iyi ilişkilendirilmiş ve bütüncül nitelik açısından da daha iyi olduğu da ortaya çıkmıştır.

Murray (1992) tarafından yapılan araştırmada, kaynak temelli kompozisyon yazma görevinde bilgiyi seçmek ve organize etmek için bilgilendirici metin yapılarının stratejik araçlar olarak kullanımı incelenmiştir. Bu süreçte, kaynaklardan yazmanın anlama, sentezleme ve metin oluşturma süreçleri üzerinde durulmuştur. 94 lise son ve sondan bir önceki sınıf öğrencileriyle yapılan deneysel araştırmada öğrenciler iki standart yapıdan –matriks ya da konulu ağ- birini çerçeve olarak kullanarak metinlerden bilgileri sentezlemişlerdir. En sonda da bir yapısal desen kullanılarak metin organize edilip, bilgiler sunulmuştur. Sonuçları kısaca özetlemek gerekirse, metin yapılarının kullanımının kaynaklardan yazma sürecini etkilediği söylenebilir. Verilen eğitim, öğrencilerin karmaşık okuryazarlık görevlerini yerine getirmelerinde onlara yardımcı olmuştur. Ayrıca nitel verilere göre de yapısal desenlerin bilgileri organize etmede ve metin yazmada yararlı olduğu belirlenmiştir.

Risemberg (1993) tarafından yapılan çalışmada, biri betimsel diğeri deneysel olmak üzere iki farklı araştırma yürütülmüştür. 71 üniversite öğrencisi ile yapılan betimsel araştırmada, öğrencilerden iki metin okumaları ve bunlardan hareketle bir karşılaştırma-zıtlık metni yazmaları istenmiştir. Bu süreçte öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden organize etme/dönüştürme ve bilgi araştırma stratejileri de incelenmiştir. Sonuçlar metin niteliğinin 4 değişkenle (okuma becerisi, organize etme/dönüştürme, yazma özyeterliği ve bilgi araştırma) de pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Ek olarak, sadece okuma becerisi ve bilgi araştırmanın yazmaya katkıda bulunduğunu belirlenmiştir.

Deneysel modelle düzenlenen ikinci çalışmanın amacı, bilginin araştırılmasının grafik düzenleyici olarak bilinen ön yazma stratejisinin öğrenimini nasıl etkilediğini incelemek ve grafik düzenleyicilerin kompozisyon yazmadaki etkinliğini ölçmektir. Bu doğrultuda, birinci araştırmadakinden farklı ancak benzer geçmişe sahip 71 üniversite öğrencisiyle iki grup oluşturulmuştur: grafik düzenleyici eğitimi alan grup ve kontrol grubu. Eğitimden sonra her iki grup da 1. çalışmadakiyle aynı metin yazma çalışmasıyla görevlendirilmiştir. Bu araştırmada da değişkenler, yazma öz yeterliliği, organize etme/dönüştürme, bilgi araştırma ve yazma niteliği

olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, yazma niteliğiyle okuma, öz yeterlik ve organize etme değişkenleri arasında önemli düzeyde ilişki bulunmuş ancak bilgi araştırma değişkeniyle ilişki bulunmamıştır. Ayrıca deney grubu kontrol grubuna göre öz yeterlik, organize etme ve yazma niteliğinde daha yüksek; bilgi araştırmada daha düşük puanlar almıştır.

Nash, Schumacher ve Carlson (1993) tarafından yapılan araştırmada amaç, Gentner'in (1983) analojik akıl yürütmeyle ilgili yapısal haritalama modeline dayanan kaynaklardan yazmada yapısal haritalama ile ilgili varsayımları test etmektir. Çalışmaya 84 psikoloji öğrencisi katılmıştır. Çalışma 2 (metin sırası) x 2 (metinlerin şeffaflığı) deseninde yürütülmüştür. Öğrenciler benzerlik ya da farklılığına göre düzenlenen ve yapılarına ve konularına göre farklı sıralarda değiştirilerek sunulan metinler okumuşlardır. Sonrasında öğrencilerden karşılaştırmazıtlık metinleri yazmaları istenmiştir. Sonuçlara göre öğrencileri ilk metni temel metin olarak kullanmaktadırlar. Yüksek şeffaflık (benzer organizasyondaki metinler) grubundaki öğrenciler düşük şeffaflık (organizasyonu farklı olan metinler) grubundaki öğrencilere göre daha iyi organize edilmiş metinler yazmışlardır. Düşük şeffaflık grubundaki öğrenciler yüksek şeffaflık grubundaki öğrencilere göre daha iyi dilbilimsel nitelikte yazılar yazmışlardır. Ayrıca Gentner'den uyarlanan modelin yazarların bazı yazma görevlerinde birden çok kaynağı nasıl kullandıklarını kavramsallaştırmada faydalı olduğu ortaya çıkmıştır.

McMackin (1994) tarafından yapılan araştırmada, 9. ve 11. sınıflarda başarılı ve az başarılı okurların söylem sentezi görevini nasıl tanımladığı, yazma öncesi ve yazma aşamalarında bilgiyi nasıl organize ettiği, yazarken hedeflerini nasıl belirlediği, mantıklı bir yazılı sentez oluşturmak için fikirleri nasıl ilişkilendirdiği karşılaştırılmıştır. Çalışmanın ikinci amacı, öğrencilerin sentez metin yazdıkları okuma seviyesini belirlemede anlama seviyelerinin önemli bir faktör olup olmadığını belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmaya 54 öğrenci ve 10 İngilizce öğretmeni katılmıştır. Elde edilen sonuçları kısaca özetlemek gerekirse, öğretmenlere uygulanan Görev İzlenim Anketi ile ilgili 15 soru için 10 İngilizce öğretmeni arasında önemli bir anlaşma olduğunu görülmüştür. Ek olarak, on beş anket sorusunun beşindeki öğrenci yanıtlarının dağılımı sınıf veya yetenek açısından önemli ölçüde farklı bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre, yeteneğin ortaklaşa düşünülen bütün değişkenler için önemli bir faktör olduğu görülmüştür. Tek değişkenle yapılan test

sonuçlarına göre ise yetenekteki farklılık, organizasyon, bağlantısallık ve bütün başarı için önemlidir.

Hauser (1995) tarafından yapılan araştırma, 2x2 deneysel desene göre düzenlenmiş ve 100 üniversite öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, aynı konudaki iki kaynak materyalden bilgi kullanımı ve hatırlanması üzerinde okuma becerisi seviyesi ve metin yapısı eşleşmesinin etkilerini test etmektir. Sonuçları kısaca özetlemek gerekirse, materyallerin metin yapısının, bilginin hatırlanması ve kalıcılığı etkilediği bulunmuştur. Metin yapısı, materyalin yazmada kullanılırken nasıl organize edildiğini etkilemektedir. Ek olarak durum etkileşimlerine göre okuma becerisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Çalışmada belirlenen farklı değişkenlerle ilgili sonuçlara da ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Emehatsion (1998), akademik yazma öğretiminde birden çok kaynak kullanarak yazma öğretimi yapmanın mevcut geleneksel yaklaşımdan daha etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla bir araştırma yürütmüştür. Çalışma 56'sı deney 56'sı kontrol grubunda bulunan 112 üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Deney grubu, birden çok kaynaktan hareketle metin oluşturmayı içeren bir eğitim almıştır. Kontrol grubu ise 16 hafta boyunca mevcut geleneksel yaklaşımla eğitim almıştır. Sonuçta kaynak kullanma yaklaşımına göre eğitim alan deney grubu öğrencilerinin puanları ile ise geleneksel yaklaşımla eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deneysel bulgulara ek olarak anket ve görüşmeler yoluyla toplanan verilerden hareketle de öğrenci ve eğitimcilerin görüşleri hakkında ayrıntılı bulgulara ulaşılmıştır.

Read (2000) tarafından 24 birinci ve ikinci sınıf öğrencisiyle yapılan durum çalışmasında, ilkokul çocuklarının bilgi kaynakları ile nasıl etkileşime girdiklerini ve bu kaynakları kullanarak bilgilendirici metni nasıl yazdıklarını açıklamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin süreçlerine ve ürünlerine yönelik olarak 2 soruya cevap aranmıştır. Süreçle ilgili olarak, ilkokul öğrencilerinin bilgi kaynakları ile nasıl etkileşime girdikleri ve kendi bilgilendirici metinlerini nasıl yazdıkları incelenmiştir. Ürünle ilgili olarak ise öğrencilerin ürettikleri metinlerin doğası incelenmiştir. 3 haftalık inceleme sonucunda, öğrencilerin, bilgi metinlerini anlama, bilgi toplama ve önceki bilgileri ve kişisel deneyime bağlanma yoluyla öğrenmelerini konumlandırma şeklinde başlıklandırılan okuma görevlerini başarıyla gerçekleştirdiği görülmüştür. Ek olarak, öğrenciler yeni metinlerini yazarken

kaygılarının içerik, biçim ve süreç üzerine odaklandığı görülmüştür. Ayrıca öğrenci davranışlarından hareketle de öğrencilerin görev yönetileri hakkında sonuçlara ulaşılmıştır.

Britt ve Aglinskas'ın (2002) lise ve üniversite öğrencilerinin kaynak kullanımı, bağlamsallaştırma ve doğrulama becerileriyle ilgili mevcut yeterlilik derecelerini incelemek ve bu becerileri öğretmek için dizayn edilen bilgisayar temelli özel öğretim sisteminin gelişim ve değerlendirmesini açıklamak amacıyla yaptıkları araştırmada, 3 temel deneysel çalışma dizayn edilmiştir. Birinci deneysel araştırmada herhangi bir destek bulunmadığında, lise ve üniversite öğrencilerinin kaynak bilgisine ne ölçüde dikkat ettiği doğrudan incelenmiştir. 2A deneysel araştırmasında, deney grubu 2 gün *Sihirbazın Çırağı* adlı bilgisayar uygulamasıyla eğitim almış, kontrol grubu ise normal eğitim aktivitelerine devam etmiştir. Her iki gruba da eğitim öncesinde ve sonrasında kaynak kullanımı testi verilmiştir. 2B deney uygulamasında, farklı bir gruba farklı bir eğitim modülüyle 2A deneyi tekrar edilmiştir. 3. deneysel çalışmada *Sihirbazın Çırağı* uygulamasının etkililiğinin ortamın doğasına mı, yoksa öğrencilerin okuduğu belirli malzemelere mi bağlı olduğu araştırılmıştır. Her üç araştırmanın sonuçlarına göre, aynı içeriğin geleneksel sınıf etkinliği ya da metin kitabı kullanılarak sunulması yerine *Sihirbazın Çırağı* bilgisayar uygulamasıyla yapılan çalışmada, transfer testinde kaynak kullanımının, bağlamsallaştırmanın ve doğrulamanın geliştiği tespit edilmiştir. Ayrıca *Sihirbazın Çırağı* uygulamasını kullanan grup, karşılaştırma grubuna göre daha bütünleştirilmiş, daha fazla kaynak belirtilmiş, birincil ve ikincil kaynaklardan daha fazla bilgiye referans gösteren metinler üretmiştir.

Monopoli (2002) tarafından 135 6. sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada amaç, okuma, yazma, özel önbilgi, ilgi ve genel fen bilgisinin 6. sınıf öğrencilerinin fen kaynaklarından yazma yeteneğini nasıl etkilediğini incelemektir. Öğrencilerden sınıf düzeylerine uygun fen kitaplarındaki kaynaklara dayanarak 2 orijinal rapor yazmaları istenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, özel önbilgi, ilgi ve genel fen bilgisinin fen kaynaklarından yazma becerisiyle önemli derecede ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, okuduğunu anlama ve yazma becerileri de öğrencilerin kaynaklardan yazma becerileriyle ilişkili bulunmuştur.

Hammann ve Stevens (2003) tarafından 2x2 öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılarak 63 8. sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmada, öğrencilere özetleme becerileri eğitimi ve metin yapısı eğitimi verilmiştir. Bir grup sadece metin

yapısı eğitimi almış, bir grup sadece özetleme becerileri eğitimi almış, bir grup da her ikisinin eğitimini almıştır. 2 grup da kontrol grubu olarak belirlenmiş ve bu gruplara hiç eğitim verilmemiştir. Öntest ve sontestte öğrencilerden iki bilgilendirici metne dayanarak karşılaştırma-zıtlık yapısında kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bağımlı değişkenlerin içerik ve yapı olarak belirlendiği araştırmanın sonuçlarına bakıldığında, metin yapısı eğitimi alan öğrencilerin karşılaştırma-zıtlık yapısındaki puanlarında anlamlı bir değişim görülmüştür. Ancak içerik puanlarının diğer gruplardan düşük olduğu belirlenmiştir. Özetleme becerileri eğitimi alan öğrencilerin ise yapı değişkenindeki puanlarında önemli bir etki görülmemiştir.

Segev-Miller (2004) tarafından 24 ilkokul öğretmeniyle yapılan öntest-sontest desenli araştırma, ilgili stratejilerin ve değerlendirme kriterlerinin açık bir şekilde öğretilmesinin öğretmenlerin söylem sentezi süreçleri ve ürünleri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere sentez metin oluşturmayla ilgili eğitim verilmiştir. Eğitim sonucunda, öğretmenlerin ürünleri ve eğitim süreçleri değerlendirildiğinde, deneklerin öz değerlendirmelerine göre, söylem sentezi görev performansına yönelik verilen açık eğitimin hem süreçler hem de ürünler üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Reynolds (2006) tarafından 121 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmanın temel amacı bilgi kaynaklarından kompozisyon oluşturmada başarıyı arttırmak amacıyla tasarlanmış bir eğitimin etkinliğini araştırmaktır. İkinci amaç ise, öğrencilere kaynaklardan yazma öğretilirken metin yapısı öğretiminin bir başka koşulla karşılaştırılarak etkisini araştırmaktır. Bu doğrultuda çalışmada, metin yapısı, öz düzenleme ve kontrol grubu olmak üzere 3 grup oluşturulmuştur. Metin yapısı grubunda, sıralama metin yapısı özelliklerine dikkat çekilmiş ve kaynaklardan yazma eğitimi verilmiş; öz düzenleme grubunda öz düzenleme stratejilerinden bazıları öğretilmiş ve yine kaynaklardan yazma eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise kaynaklardan yazma ile ilgili herhangi bir eğitim almamış, aynı konularda hikâye yazmış ve sorulara cevap vermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kaynaklardan yazma eğitimi alan metin yapısı ve öz düzenleme grupları temel düşüncelerin sunumunda, metin niteliğinde ve içerik bilgisinde sontestte, önteste göre ve kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca metin yapısı ve öz düzenleme grupları yakın ve uzak zamanlı transferlerde de kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır.

Kirkpatrick (2007) tarafından yapılan araştırmada, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin (deney grubu 41, kontrol grubu 42) kaynaklardan yazma sürecinde karşılaştırmazıtlık yapısıyla raporlar yazmalarına yönelik bir eğitim düzenlenmiştir. 6 ders uygulanan eğitim sonucunda, eğitim alan grubun almayan gruba göre karşılaştırmazıtlık yapısında rapor yazmada daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Boscolo, Arfe ve Quarisa (2007) tarafından 52 psikoloji bölümü öğrencisiyle yapılan öntest-sontest desenli araştırmada amaç, üniversite öğrencilerinin birden çok kaynaktan sentez yazma becerilerini geliştirmek ve verilen eğitimin öğrencilerin akademik yazma ile ilgili inançlarına etkisini analiz etmektir. 10 bölümden oluşan ve 12 haftada tamamlanan eğitim sonucunda öğrencilerin sentez metinlerinin niteliğinde artış görülmüştür. Metin organizasyonu, bağdaşıklık, bilgi birimleri ve bilgilendiricilik boyutlarında gelişmeler görülmüş; birleştirme boyutunda önemli bir değişim olmamıştır. Ek olarak öğrencilerin inançlarında da az bir gelişme görülmüştür.

Mateos, Martin, Villalon ve Luna (2008) tarafından çoklu durum araştırması yöntemiyle yapılan araştırmada genel amaç 15 yaşındaki lise öğrencilerinin öğrenmek için okuma ve yazma içeren görevlerle karşılaştıkları zaman yaşadıkları zorlukları betimlemektir. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin bilgilendirici metinleri okurken ve yeni bir metin yazarken bilişsel ve üstbilişsel etkinliklerini ve bu etkinliklerin yazılı ürünleriyle ilişkilerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu hedef, ürünler ve süreçler incelenerek, iki farklı görevdeki performanslar karşılaştırılarak ve bütünleştirilmiş analiz kategorilerini kullanarak okuma ve yazma süreçlerini eş zamanlı olarak inceleyerek gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Çalışma 3 kız ve 6 erkekten oluşan 9 kişilik bir grup üzerinde yapılmıştır. Öğrencilere iki ayrı görev verilmiştir. Birinci görevde bir metnin özet yazmaları istenirken, 2. görevde 2 metinden hareketle sentez metin oluşturmaları istenmiştir. Ayrıca sesli düşünme yöntemiyle anlama ve yazma süreçleri hakkında bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, öğrencilerin yazdığı özet ve sentez metinlerinin çoğunun düşük ve düşük-orta seviyelerinde olduğu, bilişsel ve üst bilişsel süreçlerde açımlama, yeniden ifade etme, önceki bilgiyle içeriği ilişkilendirerek detaylandırma en yaygın görülen işlemler olmuştur. Öğrencilerin farklı görevleri yerine getirme şekillerinde önemli bir fark görülmemiştir. Okuma ve yazma sırasındaki öğrencilerin süreç etkinlikleri ile yazılı ürünlerinin kalitesi arasında korelasyon bulunmasa da,

okuma ve yazmayı esnek bir şekilde kullanan öğrencilerin en iyi ürünleri ortaya koydukları belirlenmiştir.

Mateos ve Sole (2009) tarafından, çeşitli eğitim seviyelerinden 45 öğrenciyle (12-12 yaşlarından 12, 14-15 yaşlarında 11, 16-17 yaşlarında 11 ve üniversitede öğrenim gören 11 öğrenciyle) yapılan durum çalışmasında öğrencilerin sentez yazma performansları incelenmiştir. Öğrencilerin sentez görevleri, sentez ürünleri, her seviyede uygulanan prototipik prosedürler ve yazılan ürünlerin niteliği analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, sentez yazmanın öğrencileri için zorlayıcı bir beceri olduğu ortaya çıkmıştır. Ürünlerin kalitesi eğitim seviyelerine göre farklılık göstermiştir. Düşük seviyedeki öğrenciler sentezden uzak metinler oluşturmuşlardır. Birçok öğrencinin kaynak metinleri yanlış yorumladığı bulunmuştur. Süreçte uygulanan prosedürler bakımından, eğitim sisteminin üst seviyesindeki öğrencilerin uyguladıkları prosedürlerin daha karmaşık ve uygun olduğu daha düşük seviyedeki öğrencilerin ise daha basit ve doğrudan prosedürler uyguladıkları belirlenmiştir.

De La Paz ve Felton (2010) tarafından 160 11. sınıf öğrencisiyle yapılan yarı deneysel araştırmada, tarihsel muhakeme stratejisi öğretiminin etkisi incelenmiştir. Araştırmada bütünleştirilmiş okuma ve yazma uygulaması ile öğrencilerin kanıt temelli tartışma yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğrenciler, İspanyol-Amerikan savaşından Tonkin Körfezi olayına kadar uzanan 20. Yüzyıl Amerikan tarihi konularını kullanarak tarihsel sorgulama stratejilerini öğrenmişlerdir. Ayrıca, öğrenciler her tarihsel olay ile ilgili tartışmacı makaleler hazırlamak için bir ön yazma stratejisi de öğrenmişlerdir. Sonuçlara bakıldığında, kontrol grubu ile kıyaslandığında eğitim alan öğrencilerin metin uzunluğu, niteliği, doğru bilgi kullanma, ikna edicilik ve iddia ve çürütmelerin kullanımı gibi hususlarda daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Dovey (2010) tarafından lisansüstü öğrenciler ile yapılan araştırma, akademik amaçlı İngilizce alanında, teoride lisansüstü bir temel konu geliştirme deneyimini yansıtmakta ve kaynaklardan yazmayı kolaylaştırmada hem tür farkındalığının hem de süreç yönetiminin rolünü araştırmaktadır. Öğrencilere 13 hafta boyunca verilen eğitim sonucunda öğrenci metinlerindeki başarının arttığı tespit edilmiştir.

Martínez, Martín ve Mateos (2011), öğrencilere çevre bilgisi konulu bazı metinlerden hareketle sentez metin yazmayı öğretmeye yönelik bir eğitim programı düzenlenmiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, iki farklı gruptan toplam 32 6. sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Ayrıca sınıf

öğretmeni de çalışmaya katılmıştır. Sonuçlara bakıldığında, programa katılan öğrencilerin kontrol grubuna göre daha iyi ürünler ortaya koydukları, sentez yazma görevi boyunca daha fazla okuma yazma prosedürü kullandıkları görülmüştür. Ek olarak, programa katılan sınıf öğretmeni de çalışmayı olumlu değerlendirmiştir.

Zhang (2012) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 35 (19 kontrol, 16 deney) üniversite öğrencisiyle yapılan öntest-sontest deney ve kontrol gruplu araştırmada, öğrencilere sentez metin yazma eğitimi verilmiştir. Öntest ve sontestte öğrencilerden problem çözüm yapısında sentez metin yazmaları istenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında ve deney grubunun öntest-sontest başarı puanları arasında genel metin niteliği, retorik yapı ve içerik bakımından önemli farklar görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarının da eğitimin olumlu etkisini destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

Kirkpatrick (2012) tarafından yapılan araştırmada, bir okul ortamında internet kaynaklarından yazma araştırılmıştır. 9 yüksek başarılı 12. sınıf öğrencisiyle yürütülen araştırmada, öğrenciler 'hayvanlar üzerindeki kozmetik testleri' konusunda internetten araştırma yapmış ve bu konu hakkında tartışmalar yazmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin şu üç yazma sürecinden birini kullandığı belirlenmiştir (Kirkpatrick 2012): 1) Öğrenciler içeriği bir çerçeve olarak topladı ve yapılandırdı ve sonra bu çerçeveden hareketle bir taslak oluşturdu. 2) Öğrenciler notlar alarak içeriği topladı, bunu özet bir çerçevede yapılandırdı ve sonra her iki dokümandan hareketle metnin taslağını oluşturdu. 3) Öğrenciler bir paragrafa odaklandı ve bu paragrafın araştırılması, hazırlanması ve gözden geçirilmesi süreçlerini harmanladılar. Ek olarak, öğrenciler; Kanada'nın hayvanlar üzerindeki kozmetik testleri politikasının ne olması gerektiğiyle ilgili bir iddia geliştirmişlerdir. Araştırma yaparken içerik terimleri ile yapısal terimlerin birleştirildiği terimler kadar çok özel araştırma terimlerini de kullanmışlardır. Materyallerini dikkatli bir biçimde seçmiş ve değerlendirmişler; sık sık içeriği metinle ilişkisi yönünden değerlendirmişlerdir. Öğrenciler notları kullanmak, taslaklar oluşturmak, zihinsel planlar ya da girişler yapmak gibi çeşitli yolları kullanarak organizasyon yapmışlardır. Taslak oluştururken, öğrenciler notların, taslakların, zihinsel taslakların, girişlerin, internet kaynaklarından daha önce okunanların ve/ya da internet kaynaklarından yeni okunanların kombinasyonundan hareketle içeriği ve yapıyı oluşturmuşlardır.

Sole, Miras, Castells, Espino ve Minguela (2013) tarafından 15-16 yaşlarında 10 dördüncü sınıf zorunlu ortaöğretim öğrencisi ile yapılan araştırmada, üç tarih

yazısının yazılı bir sentezinin üretilmesinde yer alan süreçler ve bu üç yazının üretilen metinlerin özellikleri ile olası ilişkileri ve görevi takiben elde edilen anlama derecesi araştırılmaktadır. Sonuçlara bakıldığında öğrencilerin tam anlamıyla başarılı bir sentez üretemediği, daha karmaşık süreçlerden geçen öğrencilerin daha başarılı metinler yazdıkları, daha az başarılı sentez metinler yazan öğrencilerin sadece kaynak metinlerden fikirleri yakalamak için yeniden okudukları ve kendi metinlerine harfi harfine aynısını yazdıkları belirlenmiştir.

Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam (2015), sentez metinlerin nasıl yazılacağı ile ilgili strateji eğitimi yoluyla metinlerden öğrenmeyi geliştirmek amacıyla 62 altıncı sınıf öğrencisiyle (33 deney grubu, 29 kontrol grubu), kontrol gruplu öntest-sontest desenini kullanarak bir çalışma yürütmüşlerdir. Bu deneysel programda 1) içeriği öğrenme düzeyi, 2) yazılan metinlerin niteliği, 3) okuma ve yazma aktivitelerinin biçimleri (32 kişinin katıldığı alt örneklemle) test edilmiştir. Eğitim, her biri 60 dakikadan oluşan 12 oturumla verilmiştir. Deney grubundaki öğrenciler tarihle ilgili iki açıklayıcı metin kullanılarak strateji merkezli bir programla eğitim almışlardır. Kontrol grubu ise aynı içeriği metin kitaplarındaki geleneksel görevlerle çalışmışlardır. Sonuçlara bakıldığında öntest ve sontest arasında ve gruplar arasında farklılıklar görülmüştür. Kontrol grubunun ön ve sontestlerinde değişiklik olmazken, deney grubunda sontest lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Ayrıca, deney grubunun kontrol grubuna göre içeriği daha iyi öğrendiği, daha iyi metinler yazdığı, bilgiyi daha iyi yorumlayıp bütünleştirdiği ve daha komplike metin işleme aktiviteleri sergilediği görülmüştür.

Massengil (2015), karma yöntem modellerinden yakınsak paralel desene göre düzenlediği araştırmasında, ilk yıl yazma kurslarındaki 500 öğrenciye lise yazma tecrübeleri ve yazma özyeterlikleriyle ilgili bir anket uygulamıştır. Eş zamanlı olarak 57 öğrenciden de birden çok kaynaktan bilgiyi sentezleyerek orijinal bir tartışma yazmaları istenmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre, bütün öğrencilerin en az yılda bir kez kaynaklardan yazma gerektiren bir araştırma ödeviyle görevlendirildiği tespit edilmiştir. 3 tip lise yazma görevi bulunmuştur: Akademik yazma, akademik olmayan yazma ve bilgi göstermek için yazma (kısa cevaplar, çalışma kâğıtları vb.). Ayrıca analizlere göre 4 tür lise yazma tecrübesi tespit edilmiştir: 1) Yoğunlaştırılmış yazma grubu, 2) Akademik yazma grubu, 3) Nadiren yazma grubu, 4) Bilgiyi göstermek için yazma grubu. Ek olarak, yazma özyeterliği ile ilgili betimleyici

analizler de lise yazma tecrübeleri ile yazma öz yeterliği arasında ilişki olduğunu ortaya koymuştur. İlişkilerle ilgili ayrıntılı sonuçlara çalışmada yer verilmiştir.

Nitel sonuçlara göre 57 metnin analizinden, öğrencilerin kaynaklardan yazma becerilerini ayırt eden beş beceri ortaya koyulmuştur: seçme, değerlendirme, organize etme, birleştirme ve dokümantasyon. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ve lise yazma tecrübelerine göre amaçlı olarak seçilen metinler yazma göreviyle ilgili 4 yaklaşım ortaya koymuştur: Kontrol dışı metinler, kaynağın hâkim olduğu metinler, yazarın hâkim olduğu metinler ve iletişimin baskın olduğu metinler. Hangi gruptaki öğrencilerin nasıl metinler oluşturduğu ile ilgili ayrıntılı bilgilere sonuçlarda yer verilmiştir.

Zhao (2015) tarafından yapılan araştırmada, 2. dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin kompozisyon kurslarında sentez yazmayı öğretme ve öğrenme süreci incelenmiştir. Gömülü çoklu durum çalışması yöntemiyle dizayn edilen çalışmada, ikinci dil olarak İngilizcede yazma öğreten öğretmenin sentezi anlama durumu ve sentez yazma eğitimine pedagojik yaklaşımı incelenmiştir. Ayrıca İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 4 Çinli öğrencinin sentez yazma süreçleri incelenmiştir. Sonuçlara incelendiğinde, öğretmen uygulamasıyla ilgili olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmen sentez yazma eğitimini kurs boyunca geliştirebileceği şekilde sunumunu yapılandırmıştır. Ayrıca hem kurumun eğitim bağlamı hem de öğretmenin sentez görevleri sunumu öğretmenin öğretim uygulamalarını etkilemiştir. Öğrencilerle ilgili sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrenciler akademik yazma becerilerinin gelişmesinde sentez yazmanın yararını anlamışlar; organizasyon öğretimi ve alıntı yapma uygulamalarını yararlı bulmuşlar; öğretmen-öğrenci özel derslerini ve geri bildirimleri yararlı bulmuşlardır. Metinler incelendiğinde; başarılı yazarların uygun kaynakları seçebildiği, metinler arası ve metin içi bağlantılar kurabildiği, yazar-kaynak bağlantısını kurabildiği görülmüştür. Daha az başarılı olan yazarların ise kaynakların seçilmesinde ve birleştirilmesinde zorluklar yaşadıkları, tartışmalarını desteklemek için daha çok kişisel örneklere yer verdikleri ve özetleme ya da açımlama yerinde daha çok doğrudan alıntı kullandıkları tespit edilmiştir. Ek olarak, başarılı yazarların kaynak kullanımı ve sentez yazmayı net bir şekilde anladığı; kaynakların iddialarını desteklemek için temel ögeler olduğunu bildiği görülmüştür. Ancak başarısız yazarların, kaynakları metinleri için yardımcı ögeler olarak gördükleri, kaynakları basitçe uygun bir şekilde atıf yapma aracı olarak gördükleri belirlenmiştir.

Zhao ve Hirvela (2015) tarafından yapılan araştırmada 2 Çinli öğrencinin ikinci dil olarak İngilizce yazma kursunda akademik sentez yazmayı öğrenme tecrübeleri incelenmiştir. Sonuçlarda öğrencilerin sentezi anlamaları ve kaynakların fonksiyonu ile model metinler ve kendi sentez metinlerini oluşturmak arasında kurdukları bağlantılara ilişkin veriler elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin bu yeni okuma yazma görevini tamamlamak için retorik okuma stratejilerini kullanma yetenekleri kadar sentezi anlamaları ve kaynak metinlerin sentez yazmayı öğrenmede önemli bir rol oynadığı görülmüştür. Öğrencilerin retorik okuma stratejilerini uygulama yetenekleri sentez yazma sürecindeki farklılaşan performanslarını açıklamıştır.

Cumming, Lai ve Cho (2016), birinci ve ikinci dillerde ve üniversitelerde, kolejlerde ve ortaokullarda öğrenciler de dâhil olmak üzere çeşitli bağlamlarda, çeşitli kaynaklarda kaynaklardan yazma üzerine araştırma yapan yayınlanmış çalışmaların sistematik bir sentezini gerçekleştirmişlerdir. 1993'ten 2013'e kadar kitaplarda ve hakemli dergilerde yayımlanmış 69 deneysel çalışmanın incelendiği araştırmanın sonuçları şöyledir: 1) Öğrenciler kaynaklardan yazmanın karmaşık süreçleriyle ilgili zorluklar yaşar ancak bu zorluklarla başa çıkabilecek belli stratejiler de geliştirir., 2) Ön bilgi ve tecrübe öğrencilerin kaynaklardan yazma performansını etkiler., 3) Ana dilini kullanan ve ikinci dilini kullanan öğrenciler arasında kaynakları anlamalarında ve kullanımlarında farklılıklar ortaya çıkabilir., 4) Kaynaklardan yazmayı içeren görevlerde performans, çalışma koşullarına ve yazılan ve okunan metin türlerine göre değişir., 5) Eğitim, öğrencilerin yazılarında kaynak kullanımlarını geliştirmelerine yardımcı olabilir.

González Lamas, Cuevas ve Mateos (2016) tarafından 14-16 yaşlarında 100 öğrenciyle yapılan araştırmada, okunan metinlerden hareketle öğrencilerin tartışmacı sentez metin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan eğitim programlarının etkinliğini araştırmak amaçlanmıştır. Programlardan biri açık, uygulama, geribildirim (EPF), diğeri açık, uygulama, geribildirim, model olma ve rehberlik (EPFMG) içermektedir. Programda öz düzenleme stratejilerine dayalı bir öğretim yapılmıştır. Öntest sontest yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, bir gruba EPF ve bir gruba da EPFMG programıyla eğitim verilmiştir. Sonuçlara bakıldığında, her iki gruptaki öğrencilerde de gelişme görülmüştür. Her iki programdaki öğrenciler argüman seçimi, detaylandırma, metin içi entegrasyon ve yapı durumlarında eşit olarak gelişmişlerdir. Ancak metinler arası entegrasyon

durumunda, program türüne göre farklılıklar bulunmuştur. Bu boyutta EPFMG programı öğrencileri gelişmiş, EPF programı öğrencileri gelişmemiştir. Ayrıca programların yazma inancına farklı bir etkisi olduğu da görülmüştür. EPFMG programındaki öğrencilerin akademik yazmaya yönelik epistemik inançları EPF programındaki öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Martinez, Mateos ve Martin (2017) tarafından 11-12 yaş grubu öğrencilerine okuma ve yazmayı araç olarak kullanarak içerik öğrenmeyi sağlamak adına "Öğrenmek İçin Sentez Yazma Stratejileri" adlı bir eğitim düzenlenmiştir. Bu eğitimde özel hedef, öğrencilerin farklı metinlerden gelen bilgileri seçerek, ayrıntılandırarak, ilişkilendirerek ve birleştirerek bu içeriği derin ve yapıcı bir şekilde öğrenmek amacıyla okumayı ve yazmayı öğrenmesidir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplu desene göre yapılan 3 araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim alan öğrencilerin metinlerinin yer verilen fikirler, detaylandırma, bilgi organizasyonu, bağdaşıklık, tutarlılık ve çeşitli kaynaklardan bilgilerin birleştirilmesi konusunda daha başarılı oldukları; sentez yazarken daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlayacak okuma ve yazma prosedürlerini kullandıkları; metin içeriğini anlamlı ve derin bir şekilde öğrendikleri, kaynak metinleri sorunsuzca okuyabildikleri, kendi yazılarını hazırlarken kaynaklara geri dönebildikleri, ürettikleri metinleri gözden geçirebildikleri ve öğrenmelerini düzenlemek için yazılı kılavuzu kullanabildikleri tespit edilmiştir.

Luo (2018) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada sentez yazma için "seçme, organize etme, birleştirme ve düzenleme (SOAR)" strateji sistemiyle ilgili iki deneysel araştırma içeren bir çalışma yürütülmüştür. Birinci deneysel araştırmada, SOAR sistemiyle sağlanan öğretim materyallerinin etkisi araştırılmıştır. Deney sonucunda iki grup arasında anlamlı fark bulunmuştur. SOAR destekli öğrenciler, SOAR desteği almayan öğrencilere göre daha tamamlanmış yazılar, daha çok düşünce içeren yazılar, kategorik olarak daha iyi organize edilmiş yazılar ve daha çok metinler arası bağlantılar içeren yazılar oluşturmuşlardır. 2. deneyde SOAR'ın eğitilebilirliği ve öğrencinin ürettiği SOAR malzemelerinin sentez yazmaya etkisi araştırılmıştır. 116 öğrenci ilk önce temel sentez yazma görevini tamamlamıştır. Daha sonra, SOAR grubu SOAR eğitimi almış, kontrol grubu ise tercih ettikleri stratejilerle çalışmışlardır. Daha sonra da başka bir sentez yazma görevi yapmışlardır. Sonuçta SOAR eğitiminin etkili olduğu; eğitimden sonra SOAR

eğitimli öğrencilerin kontrol grubuna göre daha fazla bilgi seçtiği, daha eksiksiz ve iyi organize edilmiş metinler ürettikleri belirlenmiştir.

Mateos, Martin, Cuevas, Villalon, Martinez ve González Lamas (2018), 114 üniversite öğrencisiyle, farklı kaynaklardan çelişkili bilgileri birleştirerek tartışmacı sentez yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan iki farklı müdahale türünün etkinliğini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yürütmüşlerdir. Müdahalelerden biri işbirlikli çalışma uygulaması, diğeri işbirlikli çalışma uygulaması ve açık strateji eğitimi içermektedir. Araştırma sonucunda açık strateji eğitimi alan öğrencilerin sentez yazma becerilerini geliştirdikleri ve kaynaklardan seçtikleri tartışmaların sayısını artırdıkları görülmüştür.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada temelde sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak düzenlenen eğitimin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin sentez metin oluşturma becerisine etkisi araştırılmıştır. Bununla birlikte elde edilen nicel verilerin desteklenmesi ve daha ayrıntılı değerlendirilmesi için eğitim süreciyle ilgili öğrenci görüşleri ve ürünleri de nitel veri toplama yöntemleriyle (görüşme ve doküman incelemesi) analiz edilmiştir. Bu yönüyle araştırmada hem nicel hem nitel verilerin bir arada değerlendirilmesine dayanan karma yöntem kullanılmıştır.

3.1.1. Karma Yöntem: İç İçe Desen

Karma yöntemler tek bir veri toplama yöntemi (nicel veya nitel) kullanıldığında elde edilen bulguların araştırma problemini açıklamada yetersiz kaldığı ya da elde edilen bulguların çeşitli yollarla desteklenmek istendiği durumlarda başvurulan yöntemlerdir.

Creswell (2017: 2), "karma yöntem araştırmalarını, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlamaktadır." Yazara göre bu araştırma yaklaşımının temel varsayımı; araştırmacı, araştırma problemini daha iyi anlamak için istatistiki eğilimleri (nicel veriler), öyküler ve kişisel deneyimlerle (nitel veriler) birleştirdiğinde bu yöntemlerden herhangi birini yalnız başına kullanmaya kıyasla daha avantajlı olacağıdır. Benzer şekilde, Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007: 113), karma yöntem araştırmalarını, nitel ve nicel araştırmaların bakış açısına her zaman yer veren, birden çok bakış açısını, durumu, görüşü dikkate almaya çalışan bir bilgi (teori ve uygulama) yaklaşımı olarak ele alırlar.

Karma yöntemin nicel ve nitel verilerin toplanması ve değerlendirilmesi sırasında izlenen yollara göre; araştırmada nitel ya da nicel verilerden hangisinin daha baskın olduğuna göre değişen pek çok deseni bulunmaktadır (Creswell, 2005; Creswell, 2017a; Creswell, 2017b; Creswell ve Plano Clark, 2014; Johnson ve Christensen, 2004; Mertkan, 2015; Plano Clark ve Ivankova, 2018; Tashakkori ve Teddlie, 2003). Araştırmacılar çalışmalarının veri toplama tekniklerinin sırasına, şekline, hangi veri ya da yöntemin baskın olduğuna göre araştırma desenlerini belirler/oluştururlar.

Creswell ve Plano Clark (2014: 72-76), karma desenin seçiminde dikkat edilecek prensipleri şu başlıklar altında ele alır:

1) Nitel ve Nicel Aşamalar Arasındaki Etkileşim Seviyesini Belirleme (İlişkinin bağımsız seviyesi ve ilişkinin etkileşimli seviyesi)

2) Nitel ve Nicel Aşamaların Önceliğini Belirleme (eşit öncelik, nicel öncelik, nitel öncelik)

3) Nitel ve Nicel Aşamaların Zamanlamasını Belirleme (eş zamanlı, sıralı, çok aşamalı)

4) Nicel ve Nitel Verileri Nasıl ve Nerede Birleştireceğini Belirleme (yorumlama, veri çözümlemesi, veri toplama, desen aşamasında birleştirme)

Kaynaklar incelendiğinde (Creswell, 2005; Creswell, 2017; Creswell ve Plano Clark, 2014; Johnson ve Christensen, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 2003), tez çalışmamıza uygun karma yöntem modelinin, Creswell ve Plano Clark (2014) tarafından belirlenen **iç içe desen** olacağı düşünülmüştür. Creswell ve Plano Clark'ın (2014: 80) verdiği bilgilere göre bu desen türünde araştırmacı, verileri geleneksel nicel ve nitel desenler içinde toplar ve çözümler. "Araştırmacı, deneysel çalışma gibi nicel bir aşma içine nitel bir aşama ya da durum çalışması gibi nitel bir aşama içerisine nicel bir aşama ekleyebilir" (Creswell ve Plano Clark, 2014: 80). Bu desende destekleyici aşamanın amacı, genel deseni bir şekilde geliştirmektir (Creswell ve Plano Clark, 2014: 80).

Çalışmada karma yöntem deseninin iç içe desen olarak belirlenmesinin nedenleri Creswell ve Plano Clark'tan hareketle (2014: 98, 99) şöyle ifade edilebilir:

1. İkinci veri kümesinin toplanması ve analizi veri toplanmasının gerçekleştirilmesinden önce/ gerçekleştirilmesi sırasında/ veya sonrasında meydana gelmiş olabilir ve analiz geleneksel olarak daha büyük desen ile bağlantılı olarak

hareket eder. Mesela, araştırmacılar, deneysel desenin unsurlarını desteklemek üzere, nitel bir aşamayı nicel bir deneyin içine gömerler**.**

Mevcut çalışmada, nicel verilerin desteklenmesi için görüşme ve doküman incelemesi gibi yöntemlerden yararlanılmıştır.

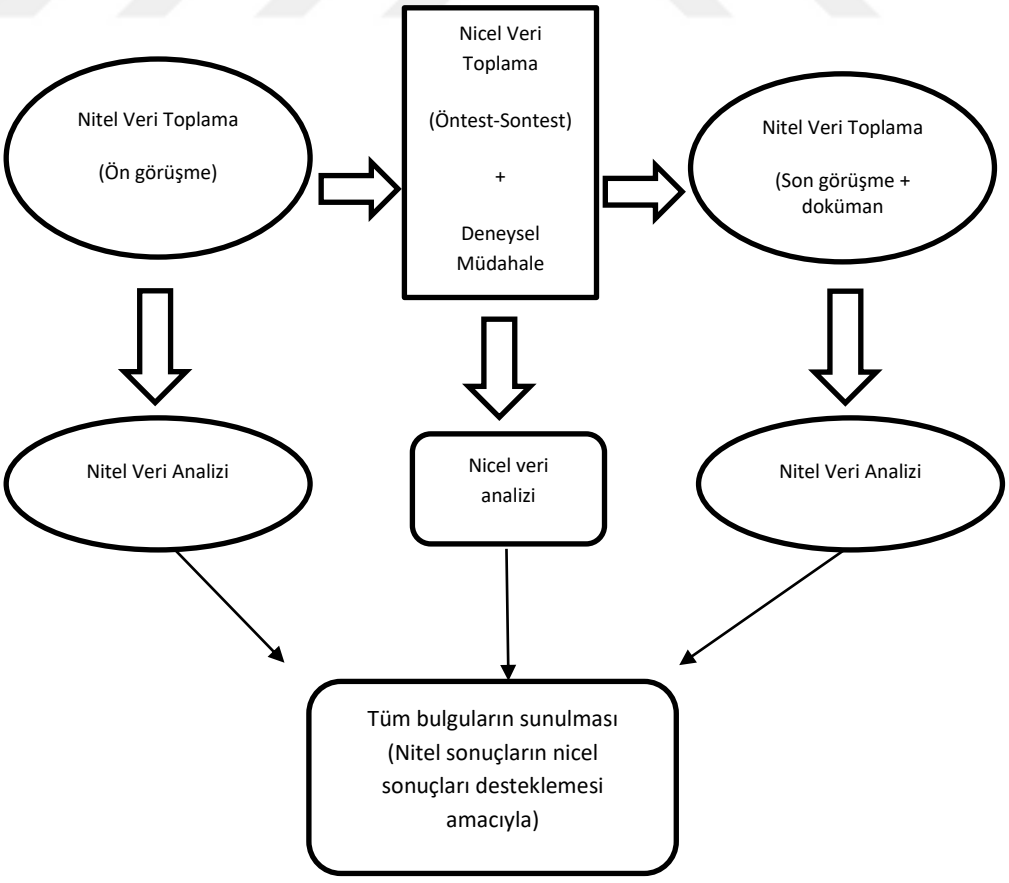
2. İç içe deneysel karma yöntem deseni durumunda, araştırmacılar bu yöntemi, nitel veriyi daha baskın nicel çalışma içindeki ikincil aşama sorusunu cevaplarken işin içine katmak durumundadır.

Çalışmada nitel veri, çalışmanın nicel boyutunu desteklemek ve açıklamak amacıyla geliştirilen ikincil soruları yanıtlamak amacıyla kullanılmıştır.

3. Nitel sonuçların deneysel prosedürleri ve deney sonuçlarının anlaşılırlığını nasıl güçlendirdiğini açıklamak, müdahale sürecini test etmek, veri toplama prosedürünü iyileştirmek ve katılımcıların deneye katılım konusundaki tepkilerini açıklamak amacıyla kullanılması, çalışmanın bakış açısına uygun görülmüştür.

İç içe desene göre araştırmada veri toplama konusunda izlenen yol aşağıdaki şekilde gösterilmiştir:

Şekil 3. Veri Toplama Süreci



3.2. Araştırmanın Nicel Boyutu

3.2.1. Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Çalışma

Deneysel deseni söz konusu çalışma kapsamında ele almadan önce deneysel araştırmaların ilgili alanyazında yer alış şekline bakmak gerekecektir. "Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır. Deneysel desenlerde temel amaç, değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisini test etmektir" (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 195).

Cohen, Manion ve Morrison (2005: 211), deneysel araştırmaların temel özelliğini şöyle açıklar:

"Deneysel araştırmanın temel özelliği, araştırmacıların, ilgilendikleri olayların belirlediği durumları kasıtlı olarak kontrol ve manipüle etmeleridir. En basit haliyle, bir deney –bağımsız değişken olarak adlandırılan- bir değişkenin değerinde değişim yapmayı ve bu değişikliğin –bağımlı değişken olarak adlandırılan- diğer değişken üzerindeki etkisini gözlemlemeyi içerir"

Gerçek deneysel desenlerde, birden çok grup bulunur ve gruplar yansız atama ile oluşturulur (Karasar, 2012). Ancak Cohen, Manion ve Morrison, (2005: 212) eğitim ortamlarındaki pek çok deneysel çalışmanın deneysel olmaktan çok yarı deneysel olduğunu belirtirler. Çünkü eğitim ortamlarındaki deneysel çalışmalarda ya gönüllü katılımcılarla gruplar oluşturulmakta ya da daha önceden oluşturulmuş gruplar (sınıflar) üzerinde çalışma yapılmaktadır. Bu durumda yarı deneysel çalışmalarda grupların deney ve kontrol olarak yansız atanması söz konusudur ancak gruplara katılımcılar seçkisiz yöntemle atanmamıştır (Creswell, 2005; Johnson ve Christensen, 2004).

Söz konusu çalışma, sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik verilen eğitimin etkisi araştırıldığı için deneysel bir çalışmadır. Ancak uygulama, önceden oluşturulmuş gruplar (sınıflar) üzerinde yapıldığı için öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışmadır. Uygulama yapılan sınıf rastgele belirlenmiş, ancak katılımcılarda bir değişiklik yapmak söz konusu olmamıştır. Ayrıca deney ve kontrol grupları, araştırma sonuçlarını etkileyebileceği düşünülen okuduğunu anlama, genel yazma başarı puanları, ön ve sontestlerde hakkında yazılacak konuyla ilgili ön bilgi düzeyleri, Türkçe dersi akademik başarı puanları ve sentez metin

yazma başarı puanları açısından denkleştirilmiştir. Bu denkleştirmenin ayrıntıları Grupların Eşitliği başlığı altında detaylı olarak yer almaktadır.

Deneysel sürecin ayrıntıları da verilerin toplanması ve analizi başlığı altında detaylı olarak yer almaktadır.

3.3. Araştırmanın Nitel Boyutu

Araştırmanın nitel boyutunda görüşme ve doküman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Görüşmeler, deney grubundan 12 öğrenciyle uygulama öncesi ve sonrasında verilen eğitime yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi ise, nicel sonuçların desteklenmesi ve daha iyi açıklanması amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma metinleri, çalışma kâğıtları (varsa) ve metinleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan uygulamaların detayları verilerin toplanması ve analizi başlığı altında ayrıntılı olarak yer almaktadır.

3.4. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim öğretim yılında Hatay il merkezinde bulunan bir devlet okulunun 7. sınıfında öğrenim gören 51 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubu 16 kız, 10 erkek; kontrol grubu 13 kız, 12 erkek öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. “Bu örnekleme yönteminde, evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir” (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 85).

Okulda araştırmaya başlanmadan önce, okul idaresiyle görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışmaya katkı sağlayıp sağlamayacakları konusunda bilgi alınmıştır. Okul idaresi İl Milli Eğitim Müdürlüğünün iznini almak koşuluyla okulda çalışma yapılabileceğini bildirmiştir. Daha sonra Hatay Valiliği ve Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır (Ek 1). Buna ek olarak, araştırmacı tarafından çalışmanın yürütüleceği öğrencilerin ailelerine çalışma hakkında bilgi veren bir mektup gönderilerek veli izni de alınmıştır (Ek 2).

Gerekli izinlerin alınmasının ardından deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada grupların eşitlenmesinde izlenen yol aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

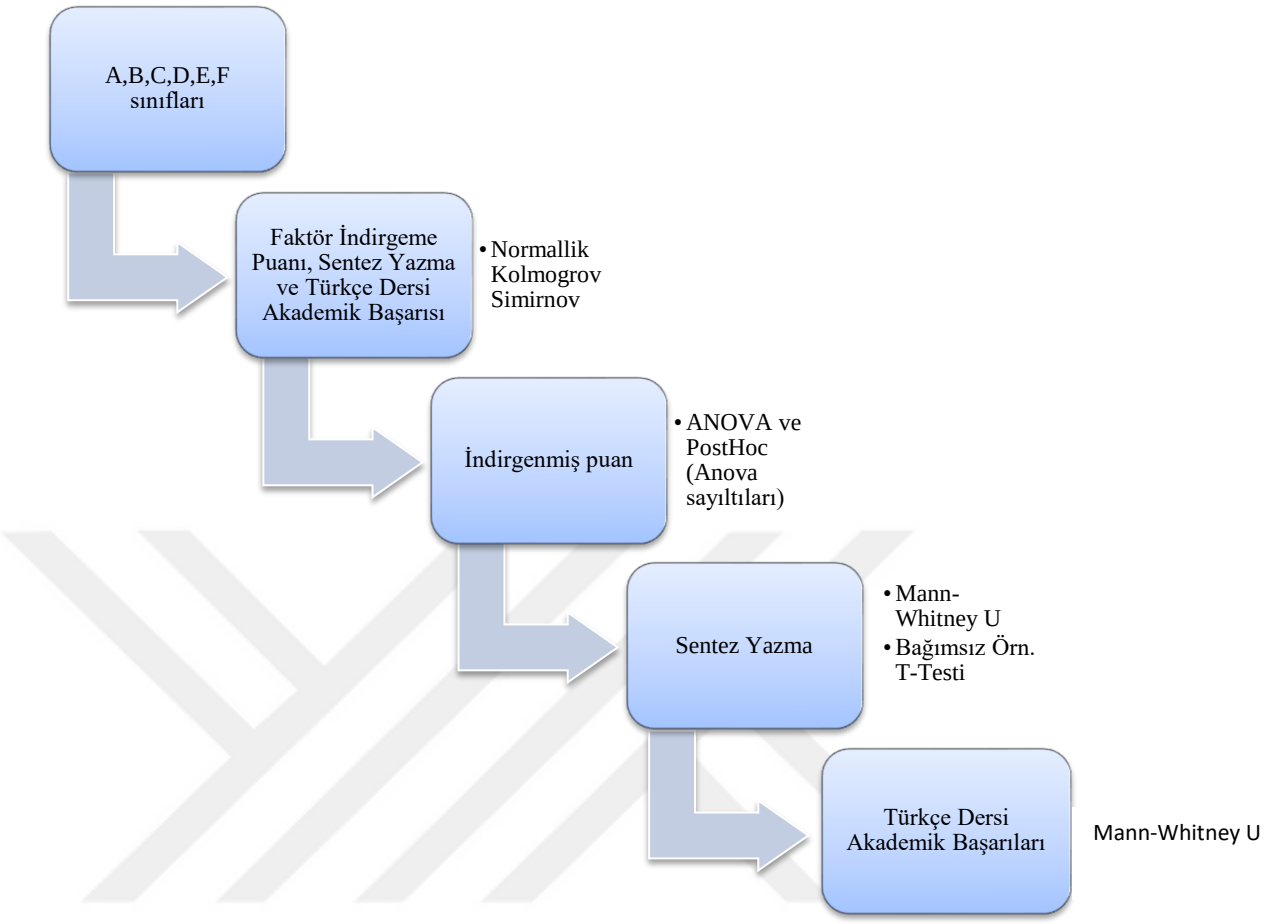
3.4.1. Grupların Eşitliği ve Öntest

Grupların eşitlenmesi sürecinde, çalışmada değişimi gözlenen sentez yazma puanı (öntest) yanı sıra, okuma, yazma, konuyla ilgili ön bilgi başarı puanları ve Türkçe dersi akademik başarı puanları da dikkate alınmıştır. Bu amaçla, okuma, yazma ve konuyla ilgili ön bilgi başarı puanlarından bir faktör indirgeme puanı elde edilmiştir. Bu verileri grup eşitlemede dikkate almaktaki amaç, okuma, yazma ve sentez metin yazılacak konuyla ilgili ön bilginin sentez metin yazma başarısını etkileyebilecek değişkenler olarak görülmesidir. Monopoli (2002) tarafından yapılan araştırmada da bu değişkenler ile sentez yazma başarısı arasında ilişki tespit edilmiştir. Grup eşitleme sürecinde bu değişkenler arasında anlamlı fark bulunmayan gruplar belirlenerek, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılık en aza indirilmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra sentez yazma ve Türkçe dersi akademik başarı puanları açısından da gruplar denkleştirilmiştir.

Grupların eşitlenmesinde öğrencilerin okuma, yazma ve ön bilgi puanlarıyla yapılan faktör indirgeme sonucunda elde edilen standart puan, Türkçe dersi akademik başarıları ve sentez yazma başarıları analiz edilmiştir. Analizde grupların indirgeme puanı, sentez yazma başarıları ve Türkçe dersi akademik başarı puanlarının tümü açısından arasında anlamlı fark bulunmayan grup/grupların belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda, öncelikle indirgeme puanı açısından verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış ve verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür ($p>.05$). Buna ek olarak, ANOVA'nın diğer iki koşulu olan varyans eşitliği ve verilerin bağımsızlığı (Can, 2014: 148) da yerine getirilmiştir. Ardından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Test sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ($p<0.05$) ve farkın hangi gruplarda olduğunu belirlemek amacıyla PostHoc analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda indirgeme puanı açısından aralarında anlamlı fark bulunmayan gruplar belirlenmiştir.

İndirgeme puanı açısından aralarında anlamlı fark bulunmayan gruplar, kendi içinde sentez yazma başarısı açısından analiz edilerek aralarında anlamlı farklılık bulunmayan gruplar belirlenmiştir. En sonda da aralarında anlamlı fark olmayan gruplar Türkçe dersi akademik başarıları açısından karşılaştırılarak, aralarından anlamlı fark bulunmayan gruplar belirlenmiştir. Random yöntemle, bu gruplardan biri deney biri de kontrol grubu olarak atanmıştır. Aşağıdaki şemada grupların belirlenmesi sürecindeki işlem akışı sunulmuştur:

Şekil 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Belirlenmesi Sürecindeki İşlem Akışı



Aşağıda verilen tabloda grupların belirlenmesi ve öntest sürecinde yapılan analizler tablolaştırılmıştır:

Tablo 3. Grupların Belirlenmesi ve Öntestte Yapılan Analizler

		Mann Whitney U	T-Testi	ANOVA	PostHoc
Çalışma öncesi (grupları eşitleme)	İndirgeme Puanı			✓	✓
	Sentez Yazma	✓	✓		
	Türkçe Dersi Akademik Başarısı	✓			
Öntest	Sentez Yazma	✓	✓		

3.4.1.1.. İndirgeme Puanı Değişkenine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Belirlenmesi

İndirgeme puanları açısından analiz yapılırken öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığına bakılmış; verilerin normal dağılım sergilediği görülmüştür

(p>.05). Ancak varyanslar homojen olmadığı için (p<.05) Post Hoc analizi yapılırken Dunnets analizine başvrulmuştur.

Tablo 4. İndirgeme Puanları Açısından Fark Olup Olmadığına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark Olan Gruplar	Anlamlı Fark Olmayan Gruplar
Gruplar Arası	30.822	5	6.164	7.284	.000	A-B, A-F, B-C, B-D, B-F, E-F	A-C,A-D, A-E, B-E, C-D, C-E, C-F, D-E, D-F
Gruplar İçi	142.178	168	0.846				
Toplam	173.000	173					

ANOVA ve Dunnets test analizlerinden ortaya çıkan sonuçlara göre Tablo 4'te hangi gruplar arasında anlamlı farklılığın olduğu (p<.05) görülmektedir.

3.4.1.2. Sentez Yazma Puanı Değişkenine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Belirlenmesi

İndirgeme puanına göre aralarında anlamlı fark olmayan gruplar ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda gruplar değişkenine göre normallik analizi varsayımı sağlanan veriler için t-testi, sağlanmayan verilerde karşılaştırmalar Mann Whitney U analizi ile yapılmıştır. Bu analiz sonucunda, arasında anlamlı fark bulunan (p<.05) ve bulunmayan (p>.05) gruplar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 5. Sentez Yazma Değişkenine Göre Arasında Anlamlı Fark Bulunan ve Bulunmayan Gruplar

Fark Olan Gruplar (elenenler)	**Fark Olmayan Gruplar**
B-E, C-D, C-F, D-E	A-C, A-D, A-E, C-E, D-F

3.4.1.3. Türkçe Dersi Akademik Başarı Değişkenine Göre Gruplar Arasındaki Farkın Belirlenmesi

Sentez Yazma puanına göre aralarında anlamlı fark olmayan gruplar Türkçe dersi akademik başarısı için de ayrı ayrı analize tabi tutulmuştur. Yapılan analiz sonucunda gruplar değişkenine göre normallik analizi varsayımı karşılanamamıştır (p<.05). Bu sebeple analiz işlemine parametrik olmayan analizlerle devam edilmiştir. Yani karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır.

Tablo 6. Türkçe Dersi Akademik Başarı Değişkenine Göre Arasında Anlamlı Fark Bulunan ve Bulunmayan Gruplar

Fark Olan Gruplar	**Fark Olmayan Gruplar**
A-C	A-D, A-E, C-E, D-F

Yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlara göre aralarında anlamlı fark bulunmayan gruplardan A-D grubu random yöntemle seçilerek, A grubu deney D grubu ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Belirlenen A ve D gruplarının tüm değişkenler açısından yapılan analizleri aşağıda ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

3.4.1.4. İndirgeme Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkın Belirlenmesi

Tablo 7. İndirgeme Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Olarak Yapılan T- Testi Sonuçları

Grup	N	x̄	SS	Sd	t	p
A şubesi	26	-.3908	.88411	49	-1.468	.149
D şubesi	25	.0057	1.04180			

A ve D grupları arasında İndirgeme Puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Bağımsız Örneklemler t-testi sonucuna göre iki grup arasından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t= -1.468 p>.05).

3.4.1.5. Sentez Yazma Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkın Belirlenmesi

Tablo 8. Sentez Yazma Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Olarak Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A şubesi	26	25.96	675.00	324.000	.985
D şubesi	25	26.04	651.00		

A ve D grupları arasında Sentez Yazma Puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Mann-Whitney U testi

sonucuna göre iki grup arasından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (U=324.000 p>.05). Bu sonuç A ve D gruplarının öntest puanlarındaki eşitliği de ortaya koymaktadır.

3.4.1.6. Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkın Belirlenmesi

Tablo 9. Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanı Değişkenine Göre A ve D Grupları Arasındaki Farkı Belirlemeye Yönelik Olarak Yapılan Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
A şubesi	26	25.77	670.00	319.000	.910
D şubesi	25	26.24	656.00		

A ve D grupları arasında Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre iki grup arasından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (U= 319.000, p>.05).

3.5. Veri Toplama Araçları

3.5.1. Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği

Öğrencilerin sentez metin yazma becerilerinin ne düzeyde geliştiğini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından *Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği* geliştirilmiştir (bkz. Ek 3).

Rubriğin geliştirilmesine geçilmeden önce ilgili literatür taranmış, (Asencion, 2004; Beal, 2010; Emehatsion, 1998; Gebril, 2006; Holmberg, 1998; Kim, 2008; Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015; Mateos, Martin, Villalon ve Luna, 2008; Mateos ve Sole, 2009; McMackin, 1994; Nash, 1990; Reynolds, 2006; Risemberg, 1993; Schlumberger, 1991; Sole, Miras, Castells, Espino ve Minguela, 2013; Watanabe, 2001; Zhang, 2012;) alanda kullanılan rubrikler ve sentez metinleri değerlendirmeye yönelik kullanılan yöntemler incelenmiştir. İncelenen çalışmalardan ve mevcut çalışmanın ihtiyaçlarından hareketle sentez metinleri değerlendirmede kullanılacak rubrik şu aşamalara göre hazırlanmıştır:

1. Öğrenci metinlerinde ölçülmesi planlanan ölçütler listelenmiştir. Bu ölçütlerden hareketle rubrik için 5 boyut belirlenmiş ve boyutlarda ölçülmesi planlanan maddeler yazılmıştır.

2. Yazma çalışmalarının değerlendirilmesinde holistik ve analitik rubrikler yaygın olarak kullanılır. Holistik rubrik, çeşitli yazma ögelerinin bütün bir puan içinde hesaplanarak performansın genel bir betimlemesinin yapıldığı rubriklerdir. Analitik rubrikler ise yazıyı dikkate alınan çeşitli boyutlar açısından ayrı ayrı puanlayarak metnin ayrı ögelerinin değerlendirilmesini sağlar. Böylece metindeki güçlü ve zayıf yanların ayırt edilmesini mümkün kılar (Hirvela, 2016: 119, 120). Bu sebeple, çalışmada daha ayrıntılı bir ölçme yapabilmek adına rubrik, "analitik rubrik" şeklinde geliştirilmiştir. Bu sayede rubriğin farklı boyutlarına ilişkin gelişimin de değerlendirilmesi planlanmıştır.

3. Puanlamadaki hassasiyeti arttırmak; düzeyler için uygun ve yeterli tanımlama yapabilmek adına rubriğin 4 düzeyli olmasına karar verilmiştir. Bu noktadan sonra da düzeyler için tanımlar yazılmıştır.

4. Geliştirme aşaması tamamlandıktan sonra rubrik; 5 Türkçe eğitimi alan uzmanına, 1 ölçme değerlendirme alan uzmanına ve 1 rubrik geliştirme çalışmaları yapan program geliştirme alan uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda rubrikte gerekli değişiklikler yapılarak güvenilirlik analizine hazır hâle getirilmiştir.

Geliştirilen rubriğin puanlayıcı güvenilirliğinin değerlendirilmesi için uygulama yapılan okulun tüm 7. sınıf öğrencilerinden alınan 180 verinin 60 tanesi araştırmacı ve Türkçe eğitimi alanında uzman bir öğretim elemanı tarafından *Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği* ile puanlanmıştır. Puanlama sonucunda rubrik boyutları ve rubrikten elde edilen toplam puan için kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi yapılmıştır. Ancak bu analizden önce iki puanlayıcı, uzman değerlendirme toplantısı yaparak örnek veriler üzerinden, anlaşılmayan/yanlış değerlendirilen noktaları belirlemiştir. Bu düzenlemenin ardından rubriğe son şekli verilerek metinler araştırmacı ve diğer uzman tarafından bağımsız bir biçimde puanlanmıştır. Yapılan puanlayıcılar arası güvenilirlik analizinden çıkan sonuçlar şöyledir:

1. *Metnin Genel Organizasyonu Boyutu* için öncelikle, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı ($p<.05$) tespit edilmiştir. Bu durumda iki puanlayıcı arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Sperman Sıra Farkları

korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (r=.79, p<.05).

2. *Metin Yapısı Oluşturma Boyutu* için öncelikle, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı (p<.05) tespit edilmiştir. Bu durumda iki puanlayıcı arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Sperman Sıra Farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (r=.72, p<.05).

3. *İçerik ve Anlatımı Düzenleme Boyutu* için öncelikle, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı (p<.05) tespit edilmiştir. Bu durumda iki puanlayıcı arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Sperman Sıra Farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (r=.74, p<.05).

4. *Kaynak Metinlerin Kullanımı Boyutu* için öncelikle, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı (p<.05) tespit edilmiştir. Bu durumda iki puanlayıcı arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Sperman Sıra Farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (r=.81, p<.05).

5. *Dil Kullanımı Boyutu* için öncelikle, verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı (p<.05) tespit edilmiştir. Bu durumda iki puanlayıcı arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Sperman Sıra Farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve çok yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (r=.91, p<.05).

6. Rubrikten elde edilen toplam puanlar arası korelasyonu belirlemek için öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre verilerin normal dağılmadığı (p<.05) tespit edilmiştir. Bu durumda iki puanlayıcı arasındaki korelasyonu belirlemek amacıyla Sperman Sıra Farkları korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki puanlayıcı arasında pozitif yönde ve çok yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (r=.93, p<.05).

Analizlerdeki korelasyon düzeyi Alpar'ın (2018: 409) Pearson r korelasyon katsayısı büyüklüğü için yaptığı ve aynı nitelendirmenin Spearman, Phi, Cramer V vb. ilişki katsayıları için de kullanılabileceğini belirttiği tabloya göre belirlenmiştir.

Tablo 10. Korelasyon Katsayısı Büyüklüğü İçin Nitelendirmeler

r'nin Değeri	Nitelendirme
0.00-0.19	İlişki yok ya da önemsenmeyecek düzeyde düşük ilişki
0.20-0.39	Zayıf (düşük düzeyde) ilişki
0.40-0.69	Orta düzeyde ilişki
0.70-0.89	Kuvvetli (yüksek düzeyde) ilişki
0.90-1.00	Çok kuvvetli düzeyde ilişki

3.5.2. Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği

Öğrencilerin genel yazma becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından ortaokul 7. sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği kullanılmıştır (bkz. Ek 4). Rubriğin kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla, aracın geliştirilmesi sürecinde literatürde yer alan yazılı anlatım değerlendirme rubrikleri (Bağcı, 2007; Dölek, 2016; Kaldırım, 2014; Ömür, 2009; Sever, 1993; Şengül, 2011; Topuzkanamış, 2014; Ülper, 2008;) incelenmiş ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar) (2017) kazanımları göz önüne alınarak maddeler yazılmıştır. Bunun yanında Türkçe eğitimi alanında uzman 4, ölçme değerlendirme alanında uzman 1 ve rubrik geliştirme çalışmaları yapan program geliştirme alanında uzman 1 öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Rubriğin güvenilirliğinin sağlanması için verilerin %30'u Türkçe eğitimi alanında uzman iki puanlayıcı tarafından puanlanmış, daha sonra da puanlayıcılar arası güvenilirlik kontrolü için Pearson Korelasyon Analizi yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki puanlayıcı arasındaki korelasyon katsayısı .85 bulunmuştur. Bu sonuca göre iki puanlama arasında yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

3.5.3. Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi için Ateş (2008) tarafından 7. sınıf düzeyi için geliştirilen okuduğunu anlama testi kullanılmıştır (Ek 6). Bu test kendi içinde olaya dayalı metne yönelik 30 sorudan oluşan bir test, düşünceye dayalı metne yönelik 30 sorudan oluşan bir test, şiire

yönelik 15 sorudan oluşan bir test ve bilimsel bir metne yönelik 15 sorudan oluşan bir test içermektedir. Öğrencilere toplamda 90 soru içeren bir okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Uygulanan okuduğunu anlama testinin güvenilirliği .92 düzeyindedir.

3.5.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Görüşme, çeşitli kaynaklarda **"**genellikle iki ancak bazen daha fazla kişi arasında gerçekleşen, diğerlerinden bilgi almak için bir kişi tarafından yönetilen amaçlı bir sohbet" (Bogdan ve Biklen, 2007: 103); "önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci" (Stewart ve Cash, 1985'ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 129) olarak tanımlanmaktadır.

Nitel veri toplama sürecinde görüşmeler, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere üç farklı şekilde yapılabilmektedir. Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aşağıda belirtilen özelliklere sahiptir:

- Görüşme kılavuzu yarı yapılandırılmış görüşme sorularını içerir.
- Sorular esnektir.
- Genellikle her katılımcıdan spesifik veriler toplanır.
- Görüşmenin büyük bir kısmı açıklığa kavuşturulması istenen sorular veya sorunlardan oluşur.
- Önceden belirlenmiş ifade ve soru ayrıntıları yoktur (Merriam, 2013: 87).

Görüşmelerde kullanılan soru türleri Patton (2014: 348-351) tarafından şöyle sınıflandırılmıştır: Deneyim ve davranış soruları, düşünce ve değer soruları, duygu ve his soruları, bilgi soruları, duyusal sorular ve geçmiş ile ilgili ve demografik sorular. Bu araştırmada öğrencilere yöneltilen sorular deneyim, bilgi, duygu ve düşünce sorularını içermektedir.

Görüşme formları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken bazı ilkeler vardır. Yıldırım ve Şimşek (2016: 137-145) görüşme formunun hazırlanmasında dikkate alınması gereken ilkeleri şöyle sıralarlar:

Kolay anlaşılabilecek sorular yazma, odaklı (spesific) sorular hazırlama, açık uçlu sorular sorma, yönlendirmekten kaçınma, çok boyutlu soru sormaktan kaçınma, alternatif sorular ve sondalar (probes) hazırlama, farklı türden sorular yazma, soruları

mantıklı bir biçimde düzenleme ve soruları geliştirme. Bu çalışmanın soruları bu ilkeler göz önünde bulundurularak yazılmıştır. Bunlara ek olarak, görüşme formundaki sorular (bkz. Ek 7, Ek 8) hazırlanırken sırasıyla şu hususlar da göz önünde bulundurulmuştur:

a. Görüşme yapılacak bireylerin özellikleri: Görüşme yoluyla veri toplama sürecini en doğru şekilde yönetebilmek için öncelikle görüşme yapılacak bireylerin özelliklerine uygun bir sürecin tasarlanması gerekir. Bir başka ifadeyle "mülakat, görüşme yolu ile bilgi toplama, ilk önce, kimin ile görüşüleceği konusunda karar vermek ile başlar. Bu da araştırmacının neyi, kimin bakış açısından öğrenmeyi istemesini bilmesine bağlıdır" (Merriam, 2013: 101, 102). Görüşme yapılacak bireylerin özelliklerini bilmek, görüşme formunu hazırlanırken soruların nasıl sorulacağı, hangi kelimelerin seçileceği, ne tür sondaların hazırlanacağını belirlemek açısından da önemlidir. Çalışmada görüşülen bireyler ortaokul 7. sınıf öğrencileridir. Bu nedenle görüşme formu hazırlanırken soruların açık ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiş, görüşme esnasında yer yer örneklendirmelerle açıklamalar yapılmış, detaylandırmayı sağlamak için alternatif sorulardan yararlanılmış, ayrıca öğrencilerin kişilik ve psikolojik özelliklerini etkileyecek söylem ve durumlardan kaçınılmıştır.

b. Görüşme yoluyla veri toplanacak ölçütlerin belirlenmesi: Veri toplanacak ölçütlerin belirlenmesinde; araştırmacı tarafından öğretim sürecinin planlanması için hazırlanan ve öğretim materyallerinin geliştirilmesine esas teşkil eden öğretim basamakları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, kaynak metinlerin okunması sürecinden yazının tamamlanmasına kadar geçecek süreçte öğrencilere kazandırılacak beceriler listelenmiştir. Ayrıca, son görüşme formu için öğrencilerin yazma süreci ve aldıkları eğitimle ilgili olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla da bazı başlıklar belirlenmiş, bunlar için de soru yazılması planlanmıştır.

c. Görüşme Sorularının Yazılması: Ön görüşme formu için sorular yazılırken, daha önce belirtilen öğretim basamakları dikkate alınmakla birlikte, araştırmacı tarafından verilecek eğitim öncesinde, okuma ve yazma süreçlerinde öğrencilerin neler yaptığını, düşündüğünü ve neler bildiğini belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur. Cevaplar yetersiz geldiğinde içeriği detaylandırmak amacıyla kullanılacak alternatif sorular da belirlenmiştir. Görüşme sürecinde ihtiyaca göre sondalar da kullanılmıştır.

Son görüşme formu için sorular yazılırken, öğretim basamakları dikkate alınarak sorular belirlenmiştir. Son görüşme formunda, öğretim basamaklarına yönelik olarak hazırlanan sorular, içerik ve anlam olarak ön görüşme formundan çok farklı olmamakla birlikte; son görüşmede öğrencilerin aldıkları eğitimden sonra neler yaptıklarını belirlemeye yönelik sorular yazılmıştır. Bunlara ek olarak, ön görüşme formundan farklı olarak son görüşme formunda daha önce belirlenen ölçütlere uygun olarak, öğrencilerin yazma süreci ve aldıkları eğitimle ilgili olarak bilgi, duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla da ek sorular yazılmıştır. Ayrıca formdaki her soru için cevaplar yetersiz geldiğinde soruların içeriğini detaylandırmayı sağlayacak alternatif sorular belirlenmiştir. Görüşme sürecinde ihtiyaca göre sondalar da kullanılmıştır.

d. Görüşme sorularının uzman görüşüne sunulması: Araştırmacı tarafından yazılan soruların, araştırmanın amacına ve belirlenen ölçütlere uygunluğu açısından değerlendirilmesi için, ön görüşme formu, son görüşme formu ve soru yazımında dikkate alınan ölçütler listesi, Türkçe eğitimi alanında uzman 3 ve nitel araştırma yöntemleri alanında uzman 1 öğretim üyesine gönderilmiştir. Uzmanlar tarafından yapılan değerlendirmelere göre sorularda gerekli düzenlemeler yapılarak formlara son şekli verilmiştir.

e. Sorular İçin Pilot Uygulama: Formun geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak amacıyla formlardaki sorular, deney ve kontrol gruplarında yer almayan, akademik başarısı iyi, orta ve kötü düzeyde sınıflandırılabilecek 3 yedinci sınıf öğrencisine ayrı ayrı yöneltilerek soruların doğru anlaşılıp anlaşılmadığı test edilmiştir. Yapılan pilot uygulamada soruların anlaşılırlığı ile ilgili herhangi bir sorun bulunmamıştır.

3.6. Öğretim Materyalleri

3.6.1. Metin Seçimi

Metin seçiminde dikkate alınan nicel ve nitel özellikler alan yazın, mevcut araştırmanın amaçları ve özellikleri doğrultusunda şöyle belirlenmiştir:

1. Ölçme sürecinde ve eğitim sürecinde kullanılacak metinler; aynı konuda yazılmış, ortak ve birbirinden farklı nitelikte bilgiler içeren metinlerdir. Her bir konu için 2 farklı metin kullanılmıştır. (Başlangıçta her bir konu için 3 metin kullanılması

planlansa da materyal geliştirme sürecindeki deneme uygulamalarıyla 3 metnin hem zaman hem de öğrenci motivasyonunu sağlama açısından sıkıntı çıkaracağı tespit edilmiştir.)

2. Seçilen metinlerin öğrencilerin hem ön bilgilerine hitap edecek nitelikte hem de öğrencilere yeni bilgiler de sunabilecek düzeyde olmasına özen gösterilmiştir. Özellikle öntest ve sontest için kullanılacak "dinozorların özellikleri" konulu metinlerde öğrenciler için yeni bilgilerin de yer alıp almadığı kontrol edilerek ölçme açısından öğrenciler eşit konumda tutulmak istenmiştir. Örneğin, "futbol" gibi erkek öğrencilerin daha yatkın olabileceği ya da özel ilgi duyan öğrencilerin çok fazla şey bileceği konular seçildiği zaman ortaya çıkan metnin niteliğinin bu durumdan etkilenebileceği düşünülmüştür. Nitekim Monopoli (2002) tarafından yapılan araştırmada, konuyla ilgili özel önbilgi ile kaynaklardan hareketle yazma başarısı arasında önemli bir ilişki tespit edilmiştir. Buna ek olarak, Cumming, Lai ve Cho (2016) tarafından 69 deneysel çalışmayla ilgili yapılan araştırmada önbilgi ve tecrübenin kaynaklardan yazma performansını etkilediği belirlenmiştir. Bu nedenle, aşağıda görüleceği gibi, belirlenen konular aynı zamanda öğrencilerin bir takım ön bilgilere de sahip olabilecekleri konulardır.

3. Metinler, başlıklarıyla beraber 238-499 kelimeden oluşmaktadır. Çalışmada asıl hedef, öğrencilerin okuma sonrasında özgün bir metin oluşturmaları olduğu için, okuma süresini uzatacak ve not almayı zorlaştıracak kadar uzun metinler ile içerik bakımından yetersiz olan kısa metinler tercih edilmemiştir.

4. Gerekli görülen durumlarda, araştırmacı tarafından metinlere ekleme, çıkarma, ifade/kelime değiştirme gibi işlemler uygulanmıştır. Metinlerin asıl hâlleri ve araştırmacı tarafından değiştirilmiş biçimlerine bir örnek Ek 9'da sunulmuştur. Ayrıca bazı metinler çeşitli kaynaklardaki bilgilerden yararlanılarak araştırmacı tarafından yazılmıştır. Okuma metinleri ile ilgili kaynakça listesi Ek 10'da sunulmuştur.

Yukarıdaki hususlar dikkate alınarak belirlenen metinler, Türkçe eğitimi alanında uzman 5 öğretim üyesi ve 3 Türkçe öğretmeninin görüşüne sunulmuştur. Öğretim üyelerinden ve öğretmenlerden her bir metin grubu için aşağıdaki tabloyu puanlamaları istenmiştir. Puanlamada 1=en kötü 5=en iyi puana işaret etmektedir.)

Tablo 11. Metin Değerlendirme Ölçütleri

Ölçüt	1	2	3	4	5
1)Metinler içerik açısından birbirini tamamlar/birbiriyle örtüşür niteliktedir.					
2)Metinler yapısı ve içeriği özgün bir metin oluşturmak için uygundur.					
3)Metinler öğrencilerin çok aşina olabilecekleri bilgiler içermektedir.					
4)Metinler uygun/yeterli **bilgi birimi** içermektedir. (Çalışmada öğrencilerden seçmelerini bekleyeceğimiz ana bilgileri kastediyorum.)					
5) Metinler konu, ana düşünce ve yardımcı düşünceler açısından iyi düzenlenmiştir.					
6)Metinler sınıf düzeyi için uygundur.					

Öğretim üyeleri ve öğretmenler tarafından yapılan puanlama sonucunda metinler belirlenirken, toplam puan bakımından yüksek metinler tercih edilmekle birlikte 3. ölçüt (Metinler öğrencilerin çok aşina olabilecekleri bilgiler içermektedir.) bakımından 3 ve altı puan alan metinlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. Daha önce de ifade edildiği gibi öğrenciler için hem yeni bilgi içeren hem de kısmen ön bilgi sahibi oldukları metinler sunulması gerekmektedir. Diğer maddeler için de en yüksek puanların verilmiş olmasına özen gösterilmiştir. Sayısal sonuçlara ek olarak öğretim üyeleri ve öğretmenlerin metinlerle ilgili yorum/öneri/düzeltmeleri de dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda uzman görüşüne sunulan metinlerin konuları ve aldıkları puanlar aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Tablo 12. Uygulamada Kullanılabilecek Metinlerin Uzman Görüşünden Aldıkları Puanlar

METİNLER	Toplam Puan Ortalaması	3. Madde Puan Ortalaması
ÇİKOLATA	**24.75**	**13**
İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ	19.625	17
KÜREK SPORU	20	14
OKÇULUK	19.625	14
FOTOĞRAF	24.75	19
MARS	**24.75**	**18**
PARFÜM	23.125	20
ROBOT	**25.25**	**16**
SAAT	**23.875**	**13**
DİNOZOR	**24.875**	**15**
GEMİ	24	15

KİTAP	24.75	19
PİRAMİT	**25.5**	**14**
HAVA TAŞIMACILIĞI	**24.75**	**19**
DONDURMA	**24.5**	**15**

Puanlama ve yazılı görüşler doğrultusunda çikolata, Mars, robot, saat, piramit, hava taşımacılığı ve dondurma konulu metinler eğitim sürecinde, "dinozorların özellikleri" konulu metinler ise öntest ve sontestte kullanılmak üzere seçilmiştir.

Öntest ve sontestte kaynak metin olarak kullanılan metinlerden biri "Dinozorların Dünyası" başlıklı metindir. Metnin asıl hâli çalışmaya uygun şekilde düzenlenmiştir. Bu metin ve düzenlenmiş hâli Ek 11'de görülebilir. Metnin düzenlenmiş ve çalışmada kullanılan şekli 314 kelimeden oluşmaktadır.

Öntest ve sontestte kaynak metin olarak kullanılan metinlerden diğeri "Geçmişin Gerçek 'Dev'leri Dinozorlar" başlıklı metindir. Metnin asıl hâli çalışmaya uygun şekilde düzenlenmiştir. Bu metin ve düzenlenmiş hâli Ek 11'de görülebilir. Metnin düzenlenmiş ve çalışmada kullanılan şekli 499 kelimeden oluşmaktadır.

Belirtilen özelliklere ek olarak, metin seçiminde TÜBİTAK tarafından yayınlanan dergi ve kitaplardan, çeşitli kültür, bilim yayınlarından ve internette güvenilir bilgi sunabileceği düşünülen sitelerden yararlanılmıştır.

3.6.2. Eğitim Fasikülleri

Uygulama sürecinde, araştırmacı ve öğrencilerin yararlanması için hazırlanan fasiküller, hazırlık fasikülleri ve sentez metin oluşturma uygulamaları için hazırlanan fasiküller olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Sentez metin oluşturma uygulamaları için hazırlanan fasiküller, "materyal öğretim basamakları" temel alınarak düzenlenmiştir. (Materyal Öğretim Basamakları için bkz. Ek 12)

Hazırlık fasikülleri, öğrencilere okumayla ilgili birtakım temel bilgileri kazandırmaya ve öğrencileri okuma sürecine hazırlamaya yönelik olarak hem öğrenciler hem de araştırmacı için birer tane hazırlanmıştır. Araştırmacı için hazırlanan fasikül dersi yönlendirme amaçlı bir plan niteliği taşırken, öğrenciler için hazırlanan fasiküller bilgi sunumu ve uygulaması içindir (Bkz. Ek 13). Bu materyaldeki bilgilerin hazırlanmasında araştırmacının ön bilgileriyle birlikte çeşitli kaynaklardaki (Akhondi, Malayeri ve Samad, 2011; Akyol, 2016; Armbruster,

Anderson ve Ostertag, 1987; Cameron ve Craig, 2013; Cummins; 2015; Gagnon ve Ziarko, 2012; Hall, Sabey ve McClellan, 2005; Meyer ve Ray, 2011; Özmen, 2011; Ray ve Meyer, 2011; Temizkan, 2009; Williams, 2005) bilgilerden de yararlanılmıştır.

Hazırlık sürecinde kullanılan fasiküllerden bir diğeri de yazma süreciyle ilgili birtakım temel bilgileri kazandırmaya ve öğrencileri yazma sürecine hazırlamaya yönelik olarak hem öğrenciler hem de araştırmacı için birer tane hazırlanmıştır. Araştırmacı için hazırlanan fasikül dersi yönlendirme amaçlı bir plan niteliği taşırken, öğrenciler için hazırlanan fasiküller bilgi sunumu ve uygulaması içindir. (Bkz. Ek 14)

Hazırlık fasiküllerinin 2 haftalık uygulamasının ardından kullanılmak üzere sentez metin oluşturma uygulamaları için hazırlanan fasiküllerle öğretim yapılmıştır. Bu fasiküller her bir metin grubu için, öğretmenler ve öğrencilere ayrı ayrı hazırlanmıştır. (Ek 15 ve Ek 16'da örnek olması açısından birer öğrenci fasikülüne yer verilmiştir.) Çikolata, dondurma, Mars, piramit, robot, saat ve hava taşımacılığı temalarının her biri için belirlenen, benzer içerikteki 2'şer metin daha rahat bir okuma süreci geçirmek adına fasiküller içine yerleştirilmemiş, sırayla ayrı ayrı dağıtılmıştır. Bunun yanı sıra öğrenci ve öğretmen fasiküllerinin içeriği şöyle düzenlenmiştir:

Öğrenci fasiküllerinde, kaynak metinlerin her birinin okunma süreci için (okuma öncesi, okuma sırası ve sonrası) hazırlanmış birer bölüm, metinlerdeki paragrafların temel düşüncelerini yazmak amacıyla kullanılan bir tablo, aldıkları notları organize etmelerini ve metinlerini planlamalarını kolaylaştıracak bir okuma-yazma not tablosu, sentez metin oluşturma sürecinin adım ve uygulamalarını gösteren bir yazma bölümü ve metnin bölümlerini organize ederek bütünleştirebilecekleri bir yazma tablosu bulunmaktadır. Bu bölümler birleştirilerek bir kitapçık formatında öğrencilere sunulmuştur.

Araştırmacı için hazırlanan fasiküllerde ise (örnek için bkz. Ek 17 ve Ek 18), öğretim uygulaması sırasında ihtiyaç duyulacak notları içeren okuma süreci için birer bölüm, metinlerdeki paragrafların temel düşüncelerini yazmak amacıyla kullanılan bir tablo, aldıkları notları organize etmelerini ve metinlerini planlamalarını kolaylaştıracak bir okuma-yazma not tablosu ve sentez metin oluşturma sürecinin adım ve uygulamalarını gösteren bir yazma bölümü bulunmaktadır. Araştırmacının kullandığı fasiküller, öğrenci fasikülleriyle benzer bir içeriğe sahip olmasına rağmen,

onlardan farkı araştırmacının okuma ve yazma sürecine hazırlık için bu fasikülleri kullanmasıdır.

Bunlara ek olarak, geliştirilen materyallerde sunulan bilgi ve örnekler, eğer başka kaynaklardan alınmışsa, uygulama sırasında kullanılan materyallerde kaynak bilgisine yer verilmemiş; ancak etik bir sorunla karşılaşılmaması için ilgili kaynaklar eklerde verilen örneklere koyulmuştur.

Eğitim sürecinde, araştırmacı tarafından geliştirilen materyallere ek olarak, akıllı tahta ve doküman kamerasından da yararlanılmıştır. Akıllı tahta, hem okuma hem de yazma sürecinde öğrencilere uygulama adımlarını gösterirken destek alınan bir materyaldir. (Bunun yanı sıra metin oluşturma uygulamaları beyaz tahtada model olarak yazma yoluyla da öğretilmiştir.)

Doküman kamerası ise öğrencilere metinlerin okunması sorasında, not alma, altını çizme, yuvarlak içine alma, işaretlemelerden yararlanma vb. tekniklerin öğretiminde, araştırmacının model olması amacıyla kullanılmıştır.

3.7. Pilot Çalışma

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinin ardından, bu iki grup dışındaki bir 7. sınıf grubuyla, sentez metin oluşturma sürecinde kullanılacak fasiküllerden biri iki hafta süreyle işlenmiştir. Yapılan bu pilot uygulama sonucunda, hedef beceriyi kazandırmak için zaman tasarrufu sağlama, kazandırılması planlanan bazı becerilerin asıl beceriyi (sentez metin oluşturma) kazandırmak adına çok elzem olmaması, bazı hususların tüm metinlerde aynen tekrar etmesi (örneğin, metinlerin tamamının amacı bir konu hakkında bilgi vermek) nedeniyle öğrencilerin olumsuz tutum sergileyebileceklerinin öngörülmesi gibi sebeplerle materyallerin ilk formatında bazı değişikliklere gidilmiştir. Yapılan bu değişiklikler aşağıda ayrıntılarıyla açıklanmıştır:

Uygulamanın okuma ve yazma boyutlarında, ana fikri, bakış açısını belirleme, okuma ve yazma amacını belirleme, yazmaya başlamadan önce hedef kitleyi belirleme, okuma sonrası konuyu belirleme başlıkları pilot uygulama sonrasında çıkarılmıştır. Yazılacak metnin konusunun ne olacağı üzerinde ise kısaca durulmuştur. Çünkü çalışmanın niteliği gereği kullanılan metinlerde belirtilen unsurların pek ön plana gelmediğine karar verilmiştir. Ayrıca bu hususlar hakkında asıl uygulama öncesi verilen 3 haftalık hazırlık eğitiminde öğrencilere bilgi verilmiştir.

Ek olarak, okuma sürecinde paragrafın temel düşüncesini belirleme uygulamasının, eğitim sürecinin yarısında hem okunan metinler üzerinde yapılmasına hem de yazılacak metinlerin her bir paragrafının temel düşüncesinin belirlenmesine karar verilmiştir. Buradaki amaç temel düşünce belirleme ve ifade etmenin daha iyi öğrenilmesini sağlamaktır. Eğitimin ikinci yarısında ise, kazandırılması hedeflenen işleve uygun olarak, yazılan metnin gelişme bölümünün her bir paragrafının bir temel düşünceye uygun yazılması hususu üzerinde durulmasına karar verilmiştir.

Materyalin okuma aşamasında, okuma öncesi çalışmalar sadece başlık ve görsellere bakmayla sınırlandırılmış, böylece metnin ne hakkında olduğunu tahmin etmeleri istenmiştir. Bunun nedeni zamandan tasarruf sağlayarak sentez metin oluşturma ile ilgili stratejik tekniklere daha çok yoğunlaşmak ve yapılan çalışmanın niteliği gereği okuma öncesi stratejilerin ayrıntılandırılmasına ihtiyaç duyulmamasıdır.

Pilot uygulama sonrası, gözden geçirme ve düzeltme aşamasıyla ilgili hususlar üzerinde, zaman problemi nedeniyle detaylı olarak durulmamasına, dikkat edilmesi gereken genel hususların öğretiminin yapılmasına karar verilmiştir.

3.8. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak çalışmanın farklı aşamalarında nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler, grupların çeşitli değişkenler açısından denkleştirilerek deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi, deneysel uygulama sürecindeki öntest ve sontestlerden elde edilmiştir.

Nitel verilerin toplanmasında görüşme ve doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Görüşme verileri deney grubu öğrencilerinden deneysel uygulama öncesinde ve sonrasında alınmıştır. Doküman incelemesi ise deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, öntest ve sontestte kullandıkları kaynak metinler, not kâğıtları ve yazdıkları sentez metinler üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Veri toplama süreci ve analizler, aşağıda her bir veri türü için ayrıntılı bir biçimde sunulmuştur.

3.8.1. Nicel Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın grupların eşitlenmesi sürecindeki nicel verilerin tamamı, Hatay il merkezindeki bir okulda öğrenim görmekte olan 183 7. sınıf öğrencisinden alınmıştır. Öğrenciler 6 ayrı şubede öğrenim görmektedirler.

Grupların eşitlenmesi sürecinde, öğrencilerin sentez yazma becerilerini etkileyebileceği düşünülen okuduğunu anlama başarı puanı, genel yazma başarı puanı ve konuyla ilgili ön bilgi başarı puanı değişkenlerinden SPSS 22.0 paket programı kullanılarak faktör analiziyle standart bir puan elde edilmiş, bu puan indirgeme puanı olarak ele alınmıştır. Bu standart puanın elde edilmesi için veri toplama süreci şöyle gerçekleşmiştir:

İndirgeme puanının elde edilmesinde kullanılan okuduğunu anlama başarısıyla ilgili veriler, tüm 7. sınıf şubelerinden gruplar ve oturumlar hâlinde toplanmıştır. Uygulamalar metinlerin türü, uzunluğu ve soru sayıları dikkate alınarak bir ders saatinde 30 soruluk test sunulacak şekilde düzenlenmiştir. Dolayısıyla bir grupta, bir okuduğunu anlama testi 3 ders saati sürede tamamlanmıştır. Her bir grup için veri toplama sürecine araştırmacı bizzat katılmıştır. Ayrıca öğrenciler kişisel bilgilerinin ve test sonuçlarının kimseyle paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir.

Öğrencilerin genel yazma başarılarının belirlenmesi amacıyla, öğrencilere bir ders saatinde aşağıdaki konulardan istedikleri biriyle ilgili bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Konuların öğrenci seviyesine uygunluğunun belirlenmesinde, Türkçe eğitimi alanında uzman 3 öğretim elemanından ve bir Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır.

Ayrıca öğrenciler verilerin kimseyle paylaşılmayacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir.

1.Ormanları korumanın önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

2.Sevdiğiniz bir spor dalını kurallarıyla beraber anlatınız.

3.Sevdiğiniz bir filmi anlatınız.

4. Sosyal medya araçlarının (facebook, whats upp, twitter vb.) gençler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri neler olabilir? Bu konudaki görüşlerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.

5.Teknolojik gelişmelerin insan hayatındaki yeri ve önemi hakkındaki düşüncelerinizi anlatan bir kompozisyon yazınız.

6.Dostluğun önemini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Öğrencilerden toplanan veriler, araştırmacı tarafından sınıf düzeyine uygun olarak geliştirilen Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği ile puanlanmıştır.

Öğrencilerden öntestte ve sontestte dinozorların özellikleri hakkında bilgi veren metinlerden yararlanarak sentez bir metin oluşturmaları isteneceği için, dinozorlar hakkındaki ön bilgi düzeylerinin belirlenmesi amacıyla öğrencilere boş birer sayfa dağıtılarak "Dinozorlar hakkında bildiğiniz her şeyi yazınız." denilmiştir. Bu uygulama için öğrencilere ortalama 15-20 dk. süre verilmiştir.

Öğrencilerin dinozorlar hakkındaki ön bilgilerinin toplanmasının ardından, verilerin analiz edilmesinde sınıflama ve sıralama yoluyla puanlama yöntemleri kullanılmıştır. Sıralama yöntemine göre puanlamada, cevaplar en az başarılıya doğru sıralanır. Sınıflama yönteminde ise sınav kağıtları iyi-orta-kötü gibi kategorilere ayrılır. Puanlama hassasiyetini arttırmak için belirlenen kategoriler de kendi içinde tekrar iyi-orta-kötü vb. şeklinde bir sınıflamaya tabi tutulabilir (Atılgan, Kan ve Aydın, 2017: 143, 144). Bu doğrultuda çalışmadaki kâğıtların puanlanmasında şu yol izlenmiştir:

Her bir sınıftaki öğrenci kâğıtları kendi içinde "iyi, orta ve kötü" olmak üzere 3 gruba ayrılmıştır. Cümlelerin anlam içeriği dikkate alınarak yapılan bu ayrımda, kâğıtlar bilgi sayısı ve bilgi niteliği açısından değerlendirilerek gruplandırılmıştır. Bu değerlendirmeye göre bilgi birimi sayısı 5 ve 5'in altında olan kâğıtlar kötü, 6-10 bilgi birimi sayısı olan kâğıtlar orta ve 10'un üzerinde bilgi birimi sayısı olan kâğıtlar iyi grubunda değerlendirilmiştir. Gruplandırılan kâğıtlar 10 puan üzerinden puanlanmıştır. Puanlamada esas alınan ölçüt ise şöyle belirlenmiştir:

Kötü grubundaki kâğıtlar kendi içinde sınıflandırılarak, bilgi sayısı ve niteliğine göre 0-3 puan değerleriyle puanlanmıştır. Orta gruptaki kâğıtlar kendi içinde sınıflandırılarak, bilgi sayısı ve niteliğine göre 4-7 puan değerleriyle puanlanmıştır. İyi gruptaki kâğıtlar ise yine kendi içinde sınıflandırılarak bilgi sayısı ve niteliğine göre 8-10 puan değerleriyle puanlanmıştır. Buna ek olarak yanlış bilgiler sayılmamıştır.

Analizin güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacı tarafından puanlanan metinler bir ay sonra tekrar puanlanarak iki puanlama arasındaki korelasyona bakılmıştır. Korelasyon analizinde öncelikle veri dağılımının normalliği kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov Normal Dağılım Testi'ne göre verilerin normal dağılmadığı ($p < .05$) tespit edilmiştir. Bu nedenle iki puanlama arasındaki ilişkiye Sperman Sıra Farkları Korelasyon analiziyle bakılmıştır. Analiz sonuçlarına göre iki

puanlama arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir (r= .96, p< .05).

Her grup için indirgeme başarı puanı elde edildikten sonra verilerin normalliği kontrol edilmiştir. Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçlarına göre bu değişken açısından normal dağılım sağlanmıştır (p>.05). Verilerde ANOVA sayıltıları da sağlandığı için ANOVA ve Post Hoc analizleriyle bu değişken açısından hangi gruplar arasında fark olmadığı belirlenmiştir.

Grupların eşitlenmesi sürecinde dikkate alınan bir başka değişken grupların sentez yazma başarı puanlarıdır. Bu verilerin toplanmasında, öğrencilere dinozorların özellikleri hakkında bilgi veren iki bilgilendirici metin sunulmuştur (Bkz. Ek 11). Onlardan bu iki metindeki bilgilerden yararlanarak aynı konuda kendi özgün metinlerini oluşturmaları istenmiştir. Bu uygulama için öğrencilere 2 ders saati zaman verilmiştir. Yazılan metinler araştırmacı tarafından geliştirilen Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği ile puanlanmıştır.

İndirgeme puanı açısından aralarından anlamlı fark bulunmayan gruplar, sentez metin yazma başarı puanlarına göre de ikişer ikişer eşleştirilerek, normal dağılıp dağılan veriler Bağımsız Örneklemler t-Testi ile analiz edilmiştir. Normal dağılmayan veriler üzerinde dönüşüm işlemleri uygulanmasına rağmen normalliğin sağlanamadığı durumlarda ise analizler Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Bu analizler sonucunda da aralarında anlamlı farklılık olmayan gruplar belirlenmiştir.

Son olarak sentez yazma başarıları arasında anlamlı fark olmayan gruplar Türkçe dersi akademik başarı puanları açısından da ikişer ikişer eşleştirilerek normal dağılıp dağılmama durumlarına göre (normal dağılmayan veriler için dönüşüm işlemleri uygulanmıştır) Bağımsız Örneklemler t-Testi ve Mann Whitney U testleri ile analiz edilmişlerdir. Bu analiz sonucunda da aralarında anlamlı farklılık olmayan gruplar belirlenmiştir.

Her üç değişken açısından da aralarında anlamlı fark olmayan gruplar, random yöntemle deney ve kontrol grupları olarak belirlenmişlerdir.

Çalışmanın öntesti, deney ve kontrol gruplarının sentez metin yazma başarı puanlarına göre belirlenmiştir. Grupların eşitlenmesinin ardından deney ve kontrol grubu sentez yazma başarısı açısından tekrar analiz edilmiştir. Verilerde dönüşüm işlemleri uygulanmasına rağmen normal dağılım sağlanamadığından Mann Whitney U testi yapılmış ve iki grubun sentez yazma başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca iki grup rubriğin boyutları açısından

da Bağımsız Örneklemler t-Testi ve Mann Whitney U testleri ile karşılaştırılmış, tüm boyutlarda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Çalışmanın sontest verileri yine deney ve kontrol gruplarının sentez metin yazma başarı puanlarına göre belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanlarının istatistiksel olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla, öncelikle dağılımın normalliği kontrol edilmiştir. Dönüşüm işlemlerine rağmen normallik sağlanamadığı için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Ayrıca rubrikte yer alan "metnin genel organizasyonu, metin yapısı oluşturma, içerik ve anlatımı düzenleme, kaynak metinlerin kullanımı ve dil kullanımı" boyutları açısından da deney ve kontrol gruplarının sontest puanları, boyutlardaki verilerin normal dağılıp dağılmama (dönüşüm işlemlerine rağmen) durumlarına göre Mann Whitney U ve Bağımsız Örneklemler t-Testi ile analiz edilmiştir.

Deney grubu kendi içinde öntest ve sontest puanları açısından İlişkili Örneklemler için t-Testi ile analiz edilmiştir. Bunun yanı sıra rubrikte yer alan "metnin genel organizasyonu, metin yapısı oluşturma, içerik ve anlatımı düzenleme, kaynak metinlerin kullanımı ve dil kullanımı" boyutları açısından öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Verilerin normal dağıldığı durumlarda İlişkili Örneklemler İçin t-Testi ve normalliğin dönüşüm işlemleriyle de sağlanamadığı durumlarda Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile analiz edilmiştir.

Kontrol grubu da kendi içinde öntest ve sontest puanları açısından İlişkili Örneklemler için t-Testi ile analiz edilmiştir. Yine rubrikte yer alan "metnin genel organizasyonu, metin yapısı oluşturma, içerik ve anlatımı düzenleme, kaynak metinlerin kullanımı ve dil kullanımı" boyutları açısından öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmalar, verilerde normallik sağlanamadığı için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır.

Çalışmadaki bütün nicel verilerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir.

3.8.1.1. Deneysel İşlem

Çalışmada araştırmacı aynı zamanda öğretmen konumundadır. Çalışılan konunun alanda yeni bir konu olması, öğretmenlerin konu hakkında bilgilendirilerek uygulama yapılmasını gerektirmektedir. Ancak araştırmaya gönüllü olarak katılacak öğretmen bulunamaması nedeniyle uygulamalar araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı deney grubundaki uygulama sırasında, önceden belirlenen bütün

aşamalara fiilen uymuş, süreç içinde planda yer almayan herhangi bir uygulama ya da değişiklik yapmamıştır.

Sentez metin oluşturma eğitimini vermeye yönelik asıl deneysel eğitime geçmeden önce, farklı bir grupla 2 hafta pilot uygulama yapılmış; 3 hafta süreyle de öğrencilere okuduğunu anlama ve planlı yazma süreciyle ilgili temel bilgileri içeren bir eğitim sunulmuştur. Bu eğitimin amacı, birtakım üst düzey beceriler (analiz, değerlendirme, sentez, bilgi organizasyonu vb.) gerektiren sentez yazma eğitimi için öğrencilere temel becerileri kazandırmaktır. Deney ve kontrol gruplarında fark oluşturmamak adına bu hazırlık eğitimi hem deney hem de kontrol grubuna verilmiştir.

Sentez metin oluşturma becerisini geliştirmeye yönelik yapılan deneysel eğitim 14 hafta sürmüştür. Öğrencilere haftada 3 ders saati eğitim verilmiştir. Bu süre zarfında, çikolata, dondurma, Mars, piramit, robot, saat ve hava taşımacılığı temalarıyla ilgili, aynı konuda ve benzer içerikte yazılmış, her gruptaki ikişer metinle ilgili sentez metin oluşturma eğitimi verilmiştir. Bu eğitim süreci en temel haliyle; kaynak metinlerin okunması (not alma, altını çizme, işaretlemeler yapma vb. tekniklerle), ihtiyaç duyulan bilgilerin seçilerek şablonlara not alınması, ilgili bilgilerin ilişkilendirilmesi/birleştirilmesi ve metin bütünlüğü göz önüne alınarak organize edilmesi sürecini kapsamaktadır. Hazırlık süreci ve deneysel uygulamanın nasıl yapıldığı aşağıda ayrıntılarıyla anlatılmıştır.

Hazırlık eğitiminde öğrencilere bilgilendirici metnin unsurlarının (konu, amaç, bakış açısı, temel düşünceler ve destekleyici düşünceler) öğretimi ve bilgilendirici metin planını oluşturan unsurların öğretimi (sınıflama, sıralama, açıklama, karşılaştırma-zıtlık, problem-çözüm, sebep sonuç vb.) yapılmıştır.

Deneysel işlem sürecindeki uygulamalar okuma ve yazma süreci olarak iki başlık altında ele alınmıştır:

Eğitim sürecinin ilk adımı öğrencilere, metinleri nasıl okumaları gerektiği ve kendilerine verilen fasiküllleri nasıl kullanacaklarını öğretmekle başlamıştır. Okuma sürecindeki uygulamalar, okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aktiviteler olarak üç ana başlıkta ele alınmıştır.

Okumaya başlamadan önce öğrencilerden, başlık ve görsellerden hareketle metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmeleri istenmiştir. Bu uygulamanın amacı, öğrencilerin bilişsel motivasyonunu sağlayarak konuya ısındırmaktır.

Sentez metin oluşturma eğitiminde, okuma sırası aktiviteler, öğrencilerin yazacakları özgün metinlerin içeriğinin oluşturulması ve metin organizasyonu için temel bilgileri kazanmayı sağlar. Bu bağlamda, her bir metin için ayrıntılı bir okuma süreci gerçekleştirilmiştir.

Okuma sırasında en çok uygulanan teknik, önemli bilgilerin altını çizmedir. Bu teknikte amaç, okuma sırasında, bilgi değerlendirmesi yaparak önemli bilgilere dikkat çekmek ve altı çizili bilginin uygun şekilde not alınmasını sağlamaktır. Buna ek olarak önemli görülen bilgilerin yanına yıldız, ünlem, ok vb. belirleyici bir işaret kullanma gibi yöntemlere de başvurulmuştur. Öğretmen (araştırmacı) doküman kamerası yardımıyla model olarak nasıl bir okuma yaptığını göstermiştir.

Okuma sırasında, yazmaya da hazırlık niteliği teşkil edebilecek en önemli uygulamalardan biri de not almadır. Not alma, iki şekilde uygulanmıştır. İlki, metindeki bilgiyle ilgili bir ön bilgi veya düşünce olduğu zaman metnin kenar boşluklarına not almadır. Bu okuduğunu anlamayı destekleme amacıyla yapılmıştır. Öğretmen (araştırmacı) doküman kamerası yardımıyla model olarak nasıl bir okuma yaptığını göstermiştir. İkincisinde ise araştırmacı tarafından hazırlanan yazma not tablosuna, bilgiyi kopyalamadan, kategorilendirerek uygun şekilde not alma şekli öğretilmiştir. Bu işlemde de araştırmacı not tablosuna not yazarak model olmuş, öğrencilerden aynı notu, aynı bölüme yazmalarını istemiştir.

Bilgilerin altını çizme, işaretleme yapma ve not alma bilgi seçimiyle ilgili uygulamalardır. Bilgi seçimiyle eş güdümlü olarak dikkat çekilen bir başka husus metin yapısı unsurları olmuştur. Bilgilerin hangilerinin önemli olup olmadığına karar verirken, bilginin sunumu üzerinde de durularak, karşılaştırma, sınıflama, sıralama vb. yapılardan bahsedilmiştir. (Bu yapıların öğretimi, 3 haftalık hazırlık eğitiminde ayrıntılı olarak verilmişti. Bu noktada hatırlatmalarla dikkat çekilmiştir.)

Kategorilendirme işlemi şöyle gerçekleşmiştir: Hazırlanan yazma not tablosu, ilgili bilgileri, bu bilgilerle ilgili temel düşünceyi, paragrafın konusunu (yani paragraftaki bilgilerin konunun hangi boyutu hakkında bilgi verdiğini) ve metni planlarken ilgili boyutun sırasını yazmayı sağlayacak bir yapıda oluşturulmuştur (Bkz. Ek 15'teki yazma not tablosu). Metinden not edilmesine karar verilen bilgi bir hücreye yazılarak orada metnin bir boyutuyla ilgili konu hücresi açılır. Daha sonraki bilgiler için eğer konunun yeni bir yönünden bahsediyorsa yeni bir hücreye yazılır, önceden belirlenmiş bir boyutla ilgiliyse de ilgili olduğu konu hücresine yazılır. Aynı konudaki bilgiler aynı hücreye not edildiğinde oradaki bilgilerden oluşacak

paragrafın konusu belirlenir. Metinler okunup not alma işlemi tamamlandığında, paragrafların temel düşüncesi belirlenir. Yazma aşamasının planlama adımında da paragraflar hangi sırayla sunulacaksa, o sıraya göre numaralandırılır. Yazma sırasında da giriş, gelişme paragrafları (tablodaki sıraya göre) ve sonuç paragrafı geliştirilerek yazılır.

Yazmaya hazırlık olarak, eğitim sürecinin yarısında temel düşünce ve destekleyici düşünce bulma uygulaması hem okuma hem de yazma sırasında gerçekleştirilmiştir. Hatta bulunan temel düşünceler her metin için metin unsurları not tablosuna ayrı ayrı yazılmıştır. Bu sayede, öğrencilerin temel düşünceleri nasıl bulacakları ve ifade edecekleri kavratılmaya çalışılmıştır. Destekleyici düşüncelerin de temel düşünceler etrafında nasıl şekillendiği ele alınmıştır.

Okuma sırasında dikkat çekilen hususlardan bir diğeri yönlendirici sözcükler olmuştur. Yönlendirici sözcüklerden kasıt; metindeki kavramlar, durumlar, nesneler arasındaki karşılaştırmaları, benzerlikleri, sebep sonuç ilişkileri, şart ifadeleri ve bunlara işaret eden bağlantı kelimeleridir. Öğrencilere dağıtılan metinlerde bu kelimeler koyu renkle yazılarak, anlamı ve işlevi üzerinde durulmuştur. Ayrıca hem hazırlık eğitiminde hem de asıl uygulama sırasında çeşitli metin yapılarında ne tür yönlendirici sözcüklerin kullanıldığına da dikkat çekilmiştir. Bu durum, öğrencileri hem yazma sürecine hazırlamış hem de okuma sürecine katkı sağlamıştır. Ayrıca tıpkı bilgi seçiminde olduğu gibi, bu aşamada da metin yapısı öğretimi desteklenmiştir.

Okuma sırasında, yazmadaki metin tutarlılığıyla ilgili olarak dikkat çekilen bir diğer husus, bağlantı ögeleridir. Bu ögeler, cümleler arası bağlantıyı sağlayan bir cümle olabileceği gibi, metnin belirli bölümlerinde kullanılan “sonuç olarak, özetle vb.” ifadeleri içerebilir. Bu tür cümle ya da ifadeler her metinde bulunmamakla birlikte, yeri geldikçe metin üzerinde gösterilmiştir. Amaç, öğrencileri yazma sürecinde bağlantılı bir anlatım tarzına zihinsel olarak hazırlamaktır. Aynı zamanda yazma sırasında da yer yer bu tür ifadeler kullanarak yazma öğretilmiştir.

Son olarak, okuma sırasında dikkat çekilen bir diğer husus, bilinmeyen kelimelerdir. Sentez yazmada, okuma süreci, yazma sürecinin âdeta hazırlığı olduğu için metinlerin iyi anlaşılması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle yer yer öğrencilerin bilmedikleri kelimeler için bağlamı kullanma, tahmin, açıklama gibi kısa çalışmalar yapılmıştır.

Birinci metnin okuma sürecinin tamamlanmasının ardından, ikinci metinlerin okunmasına geçilmiştir. Bu süreçte yukarıda ifade edilen uygulamalar aynı şekilde gerçekleştirilmesine rağmen, ek olarak metinlerarası okuma süreci de devreye girmiştir. Bu okuma sürecinde not alınan tablodan ve okuma sırasındaki hatırlatmalardan hareketle bağlantılar kurulmaya çalışılmıştır. Karşılaştırma, ilişki kurma, yorum yapma, değerlendirme, fikir üretme ve anlam kurmayla metin işleme süreci gerçekleştirilmeye çalışılır. Anlam kurma okunan metinler arasında ve öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri arasında olabilir. Bu amacı gerçekleştirmek adına, metin işleme sürecinde hem iki metnin karşılaştırılması sağlanmış hem de sorular sorularak ve öğrencilere konuşma fırsatı verilerek ön bilgiler harekete geçirilmeye çalışılmıştır. Gerekli görülen yerlerde bunlar da not alınarak yazma sürecine eklenmesi sağlanmaya çalışılmıştır. En sonunda da var olan bilgilerin sentezini yapmaya yönelik olarak ilgili bilgiler bir arada ele alınmıştır. Bu son kısım, yazmaya hazırlık sürecinin de başlangıcı sayılabilir.

Metinlerin okuma sonrası uygulamaları, normal okuma sürecindeki stratejilerin kullanımından farklı olarak, çalışma gereği yazma sürecine hazırlık adımlarıyla değerlendirilmiştir. Burada alınan notlar incelenerek yazmaya hazırlık aşamasına geçilmiştir.

Yazma aşaması, sentez metin oluşturma sürecinin asıl basamağını teşkil eder. Bu basamakta, sentez metin oluşturma ile ilgili kritik beceriler temel olarak hazırlık, planlama, düzenleyerek yazma ve gözden geçirme ve düzeltme aşamalarına yerleştirilerek sunulmuştur. Çünkü öğrenciler kaynak metin destekli bir yazma süreci geçirecek de olsalar, en nihayetinde bir metin oluşturma uygulaması yapacaklardır. Bu nedenle hem konuya özgü becerilerin hem de genel anlamda yazma sürecine yönelik uygulamaların bir arada düşünülmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda her bir aşamadaki uygulamalar aşağıda ayrıntılarıyla sunulmuştur:

Sentez metin oluşturma sürecindeki hazırlık, alışılagelmiş yazma sürecindeki hazırlıktan farklıdır. Bu süreç okuma sonrası ile bağlantılıdır. Yazmaya hazırlık aşamasının ilk adımı **konuyu belirleme**dir. Konuyu belirleme için öğretim aşamasında öğrenciler konunun ne olması gerektiği ve nasıl ifade edilmesi gerektiği konusunda yönlendirilmişlerdir. (Hazırlık eğitiminde de bu husus üzerinde durulmuştu.) Ancak ön ve sontestlerde konuyla ilgili yönlendirme yapılmamıştır. Konu belirlenirken, öğrencilere aldıkları notlardan hareketle belirledikleri konuya

uygun olarak metin oluşturacakları ifade edilmiştir. Yani, konuya göre içerik oluşturmaları gerektiğine dikkat çekilmiştir.

Hazırlığın ikinci aşaması, **yazıda kullanılabilecek bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarma**dır. Burada öncelikle okuma sürecinde alınan notlar gözden geçirilmiştir. Ağırlıklı olarak, not tablosuna yazılmış notlar incelense de (varsa) metin üzerine alınan notlar, işaretlemeler de dikkate alınmaya çalışılmıştır. Bu inceleme sonucunda, tekrar eden, belirlenen konuya göre gereksiz ya da ayrıntı olduğu düşünülen notların üstü çizilmiştir. Bu uygulamayla oluşturulacak paragrafların içeriğiyle ilgili de bir zihinsel hazırlık süreci başlamıştır.

Planlama aşaması da hazırlık aşamasında olduğu gibi iki aşamadan oluşturulmuştur. Bunlardan ilki, konularına göre gruplandırılmış bilgilerle ilgili **temel düşünceleri belirleme**ktir. Bu uygulama, o paragrafta temel olarak neyin ele alınacağının bir cümleyle ifade edilmesidir. Böylece gruptaki bilgiler tek bir mesaj etrafında şekillendirilmeye çalışılmıştır. Her bir gruptaki bilgilerin nasıl sunulacağı, nasıl bağlanacağı ise daha sonraki yazma aşamasında ele alınmıştır.

Planlamanın ikinci aşaması **taslak oluşturma**dır. Bu aşamada not alma sürecinde kullanılan tablodan yararlanılmıştır. Gruplanan ve temel düşünceleri oluşturulan bilgilerin hangi sırayla verileceği bu aşamada belirlenmiştir. Amaç, öğrencileri tutarlı bir içerik oluşturmaya sevk etmektir. Bu doğrultuda, başlangıçta araştırmacı model olma yoluyla sıralamanın nasıl yapılacağını göstermiştir. Daha sonraki uygulamalarda da sıralama yapılırken alınan notların içeriğine bakılmış, hangi tür bilgilerin başlangıçta sunulması gerektiğine, bilgilerin nasıl bir sırada verilirse anlamlı olacağına soru-cevap yöntemiyle karar verilmiştir. Örneğin, çikolatanın tarihiyle ilgili olan metinde, kronolojik bir sıra takip edilmesi gerektiği, çikolatanın ilk olarak nasıl ve nerede bulunduğundan başlanarak günümüzdeki durumuna gelinmiştir.

Yazma sürecinin üçüncü aşaması düzenleyerek yazma aşamasıdır. Bu aşamada fiili olarak yazma başlamıştır. Bu süreç, sentez metin oluşturma sürecinin ana aşamalarından biri olan **organize etmeyle** ilgilidir. Yazma sürecinde, ilk aşama giriş paragrafının yazılması olmuştur. Bu adımda öncelikle girişin nasıl olması gerektiği soru-cevap ve tartışma yöntemleriyle anlatılmış, okunan metinlerin giriş kısımlarının olumlu-olumsuz yönleri değerlendirilmiştir. Ardından mevcut konuyla ilgili nasıl bir giriş yapılacağı, cümleye nasıl başlanacağı, giriş paragrafında nelerden

bahsedileceği tartışılmıştır. Bu aşamada araştırmacı sesli düşünme yöntemiyle model olarak giriş paragrafını öğrencilerle birlikte tahtaya yazmıştır.

Gelişme paragraflarına gelindiğinde, bir paragraf oluştururken asıl hedef temel düşünceye bağlı destekleyici düşüncelerin düzenlenerek sunulması olmuştur. Bu durum öğrencilere öğretilirken, araştırmacı öğrencilere bilgilerin kaynak metinlerden doğrudan kopyalanmayacağını, bilgileri kendi cümleleriyle nasıl ifade edebileceklerini, bilgilerin rastgele sıralanmayacağını, paragrafların nasıl yazılacağını sesli düşünme yoluyla model olarak göstermiştir. Bu aşamada öncelikle gruplandırılan bilgilerin hangi sırayla sunulacağı numaralandırılarak belirlenmiştir. Araştırmacı paragrafları tahtaya yazarak, öğrencilerle birlikte oluşturmuştur. Öğrenciler de kendi fasiküllerine paragrafları yazmışlardır.

Gelişme paragraflarında bilginin çeşitli yollarla detaylandırılmasına da özen gösterilmiştir. Kaynaktaki bilgiyi yorumlama, örnekler kullanma, farklı bilgilendirici metin yapısı unsurlarını kullanma, düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma gibi yollarla bilgiler detaylandırılmıştır. Tutarlılığı sağlamak adına, gerekli yerlere metin yapısına uygun yönlendirici sözcüklerin kullanımına özen gösterilmiştir. Bu hususların tamamını bir metin yazımında kullanmak da mümkün olmamıştır. Farklı konulara ilişkin metinler yazılırken, yeri geldikçe uygun detaylandırma yöntemleri kullanılmıştır.

Gelişme bölümü yazılırken dikkat çekilen bir diğer husus, paragraflar arası geçişlerdir. Paragraflar arası geçişlerin öğretimi yapılırken, bir paragraf tamamlandıktan sonra sıradaki paragrafın ve yazılan paragrafın içeriği karşılaştırılmış, nasıl bir bağlantı cümlesi kurulabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu aşamada soru-cevap ve beyin fırtınası yoluyla ifadeler geliştirilmiştir.

Yazma sırasında içerik oluşturulurken, sürecin doğal akışı içerisinde yazım ve noktalama ile ilgili hususlar da göz önünde bulundurularak yazma çalışmaları yapılmıştır.

Sonuç bölümü yazılırken araştırmacı öncelikle sonuç bölümünün metni toparlayıcı nitelikte yazılması gerektiği üzerinde durmuştur. Öğretim sürecinde ise, öncelikle gelişme bölümü gözden geçirilerek, paragraflarda hangi hususlar üzerinde durulduğuna bakılmıştır. Buradaki bilgi ve düşüncelerden hareketle sonucun nasıl olacağı tahtaya yazılıp model olunarak gösterilmiştir.

Metin yazılırken bölümler arasındaki geçişe de dikkat çekilmiş; giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinde bir konu –dolayısıyla içerik- bütünlüğü olmasına çalışılmıştır.

Metin yazımı bitikten sonra **başlık bulma** eğitimi verilmiştir. Öncelikle başlığın en son yazılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim yapılırken öncelikle öğrencilerin nasıl başlık bulduklarını belirlemek adına yazılan metne başlık önermeleri istenmiştir. Önerilen başlıklar değerlendirilmiştir. Bu uygulamanın ardından öğrencilere başlığın konuya uygun, içeriği kapsayıcı, özgün ve dikkat çekici olması gerektiği ifade edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı yazılan metinle ilgili çeşitli başlık önerilerini tahtaya yazmış, hangi başlığın yazdıkları metne daha uygun olabileceğini öğrencilerle tartışmıştır. Örnekleri gören öğrencilerden yeni başlıklar önermelerini istemiştir.

Yazma sürecinin son aşaması gözden geçirme ve düzeltmedir. Deneysel uygulama sürecinde, üzerinde en az durulan basamak gözden geçirme basamağı olmuştur. Bunun bir sebebi, ön görüşmede elde edilen verilere bakıldığında, öğrencilerin gözden geçirme ve düzeltme uygulamaları ile ilgili birtakım ön bilgilere sahip olmalarıdır. Diğer sebebi de eğitim sürecinde öğrencilerin sentez metin oluşturma ile ilgili diğer becerilerin geliştirilmesine daha fazla ihtiyaç duymaları sonucu, metin oluşturma eğitimine ağırlık verilmesidir. Bunlara rağmen, metinler yazıldıktan sonra öğrencilerin cümleler arası bağlantılara, paragrafların nasıl oluşturulduğuna, giriş, gelişme ve sonuç paragraflarına, kullandıkları bilgilere bakmaları istenmiştir. Bu değerlendirmeyi yaparken, öğretildiği gibi yazıp yazamadıklarını kontrol etmeleri hedeflenmiştir.

3.8.1.2. Nicel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmada nicel verilerin geçerlik ve güvenirliğini sağlamak adına araştırmacı veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve deneysel uygulama süreci ile ilgili bir takım önlemler almıştır. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirliği için yapılan uygulamalar ve istatistikler veri toplama araçları bölümünde ayrıntılı bir biçimde anlatılmıştır. Deneysel uygulama sürecinin geçerlik ve güvenirliği için alınan önlemler şunlardır:

Çalışmadan elde edilen puanların sağlıklı bir biçimde karşılaştırılabilmesi için deney ve kontrol grupları denkleştirilmiştir. Birbirine denk gruplar belirleme sürecinde, öğrencilerin okuma, yazma ve ön bilgi puanlarından hareketle bir indirgeme puanı oluşturularak sınıfların bu puan açısından, sentez yazma başarı puanı açısından ve Türkçe dersi akademik başarı puanı açısından denk olanları belirlenmiştir. Bu sayede öğrencilerin sentez yazma başarılarını, dolayısıyla

sonuçları, etkileyebilecek değişkenler çalışmanın en başından kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Bütün bu değişkenler açısından denk olan gruplardan random yöntemle deney ve kontrol grupları olarak atanmıştır. Gruplardaki öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir.

Başarı denkliğinin yanı sıra öğrencilerin eğitim ortamları (sınıf düzenlemesi, teknolojik imkânlar vb.) açısından da benzer olmalarına özen gösterilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının deneysel işlem dışında farklı bir eğitim alıp almadıklarını belirlemek adına sınıflarda işlenen konularla ilgili öğretmenden bilgi alınmıştır. Buna ek olarak, deney grubundaki öğretim içeriği araştırmacı tarafından kontrol grubuna da sunulmuş ancak okuma süreçleri ve sentez metin yazma süreci hakkında eğitim verilmemiştir. Metinler ve yazma süreci öğretim programı doğrultusunda, diğer derslerde yapılan okuma ve yazma çalışmalarına benzer şekilde düzenlenmiştir.

Deneysel uygulama süreci, eğitim sürecini ve öğrenci motivasyounu etkileyebilecek yazılı sınavlar, deneme sınavları, resmi tatil ve bayramlar vb. dikkate alınarak planlanmıştır. Ek olarak, öğrencilerin motivasyonunu yükseltmek ve yazmaya yönelik olumsuz tutumlarını en aza indirmek adına, uygulama öncesinde öğrenciler aldıkları eğitimin kendilerine neler kazandıracağı konusunda bilgilendirilmiş, bir takım temel bilgilerle eğitim sürecine ısınmaları sağlanmış, uygulama sırasında konuya uygun olarak ödül mekanizmalarından yararlanılmış ve araştırmacı eğitim sürecinde aktif bir rol model olarak süreçte yer almıştır. Ayrıca nicel verilerin toplanması ve analizinde bilimsel ve istatistikler yöntemler dikkate alınarak güvenilir sonuçlara ulaşılmıştır.

3.8.2. Nitel Verilerin Toplanması ve Analizi

Nitel araştırmalarda genellikle üç temel veri toplama tekniği vardır. Bunlar: Görüşme, gözlem ve doküman incelemesidir. Bu araştırmanın nitel veri toplama boyutu için doküman incelemesi ve görüşmeden yararlanılmıştır.

Doküman incelemesi, "araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar" (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Bu araştırmada doküman incelemesi, öğrencilerin öntestte ve sontestte yazdıkları metinlerde metin organizasyonu, metin yapısı oluşturma, içerik ve anlatımı düzenleme, kaynak metinlerin kullanımı ve dil kullanımıyla ilgili sorunları tespit etmek; öntest ve sontestte kullanılan kaynak metinlerdeki yazım ve işaretlemelerden

hareketle okuma süreçlerini incelemek ve not kâğıtlarından hareketle metne hazırlık süreçleriyle ilgili fikir yürütmek amacıyla kullanılmıştır.

Bu doğrultuda, öntestte ve sontestte yazılan sentez metinler analiz edilirken araştırmanın alt problemlerinin nitel boyutu temel alınmıştır. Yani doküman incelemesinin amacı, öğrenci başarısına ilişkin analiz sonuçlarını desteklemektir. Bu amaçla metinler analiz edilirken, öğrenci başarılarını belirlemede ölçme aracı olarak geliştirilen Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği boyutları esas alınmıştır. Ancak doküman incelemesi rubrik boyutları ve maddeleriyle sınırlandırılmamış, boyutlarda yer almayan ya da boyutlarla ilgili ortaya çıkan farklı sorunlar da kaydedilmiştir. Ek olarak, belirlenen sorunlar detaylandırılarak ifade edilmiştir. Örneğin, öğrenci işlevine uygun bir giriş yazamadıysa, bu sorunun kaynağının ne olduğu, girişin neden işlevine uygun olmadığı açık bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Her boyutla ilgili belirlenen sorunlar listelenerek, kaç öğrencide bu sorunla karşılaşıldığına ilişkin frekans değerleri verilmiştir. Bu değerlerden hareketle de her bir boyutta ortaya çıkan toplam sorun sayısına ulaşılmıştır.

Kaynak metinlerin analizine başlanmadan önce, öğretim sürecinde okuma ile ilgili öğretilen/kullanılan teknikler belirlenmiştir. Buna göre doküman incelemesinde temel alınan ölçütler şöyledir:

1) Önemli noktalarının altını çizme

2) Önemli kelime ve kavramları yuvarlak içine alma

3) İşaretlemelerden yararlanma (Önemli kelime ve cümlelerin, önemli örneklerin, tartışmanın/fikrin değiştiği noktaların altı çizilmeli, renkli işaretleme sistemi kullanılmalı.)

4) Önemli bölümlerden notlar alma (Kenar boşluklarına notlar alma kullanılabilir.)

Bu hususlarla ilgili olarak okuma metinleri ayrıntılı bir biçimde analiz edilmiştir. Öğrencilerin uygulamaları listelenmiş ve frekans değerleri verilmiştir.

Not kâğıtlarına, öğrencilerin yazma sürecine hazırlanırken nasıl not aldıklarını belirlemeye yönelik olarak doküman incelemesi yapılmıştır. Analize başlanmadan önce notların hangi açılardan değerlendirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bununla ilgili olarak, öğrencilere verilen eğitim göz önünde bulundurulup metinlerde kullanılacak bilgilerin nasıl not edildiği, içerik ve metin organizasyonunu planlamak adına ne tür uygulamaların yapıldığının incelenmesine

karar verilmiştir. Bu doğrultuda alınan notlar, ayrıntılı biçimde listelenmiş ve frekans değerleri verilmiştir.

Analizin güvenilirliğini sağlamak için kodlamalar bir kez yapıldıktan sonra, veriler ve kodlamalar tekrar gözden geçirilmiş, kararsızlık durumlarında Türkçe eğitimi alan uzmanı olan bir öğretim elemanıyla uzman değerlendirme toplantısı yapılarak ifadeler düzenlenmiştir.

Araştırmada kullanılan diğer nitel veri toplama yöntemi **görüşmedir.** Bu çalışmada deneysel uygulama öncesinde yapılan görüşmeler, öğrencilerin okuma ve yazma ile ilgili bilgi ve düşüncelerini belirlemek, eğitim sürecinde de gerekli bölümlerde düzenleme yapmak amacını taşımaktadır. Deneysel uygulama sonrasında yapılan görüşmeler ise sentez yazma becerisi kazandırmaya yönelik verilen eğitim hakkında öğrencilerin bilgi, görüş ve duygularını öğrenmek; ayrıca nicel veri toplama teknikleriyle elde edilen bulguları daha iyi açıklamak ve desteklemek amacıyla kullanılmıştır.

Nitel veri toplama sürecinde görüşmeler, odak grup görüşmeleri şeklinde olabildiği gibi bireysel de olabilir. Bu çalışmada, görüşmeler için deney grubundaki öğrenciler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle Türkçe dersi akademik not ortalamalarına ve öğretmen görüşlerine göre kötü, orta ve iyi olmak üzere sınıflandırılmış; her bir düzey için –gönüllülük esasına dayanarak- 4'er öğrenci seçilerek toplamda 12 öğrenciyle görüşme yapılmıştır.

Ön görüşme ve son görüşmeler, öncelikle araştırmacı tarafından Microsoft Word programında düzenlenmiştir. Daha sonra ise MAXQDA Nitel Veri Analizi Programı kullanılarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

En genel hatlarıyla araştırmada nitel veriler, nicel bulguların anlaşılırlığına katkı sağlamak amacıyla kullanılmıştır.

3.8.2.1. Öğrenci Metinlerinin ve Kaynak Metinlerin Bilgi Birimi Analizi

Kaynak olarak kullanılan metinlerin ve öğrenci metinlerinin bilgi birimleri açısından analiz edilmesinde şöyle bir yol izlenmiştir:

İlk olarak, metinlerin bilgi birimleri açısından analiz edilmesinde, metin yazma sürecinde alınması gereken temel bilgiler belirlenmiştir. Bu bilgilerin belirlenmesinde öncelikle her metindeki her paragrafta yer alan temel düşünce çıkarılmıştır. Daha sonra temel düşünceler, eğer gerekliyse, bilgi birimlerine

ayrılmıştır. Bunun dışında paragrafta temel (yönlendirici) bilgiyle ilgili destekleyici düşünceler belirlenmiş ve bunlar da bilgi birimlerine ayrılarak listelenmiştir.

Cümle içerdiği alt anlamlara parçalanmıştır. Yani her bir cümle bir bilgi birimi sayılmak yerine, bir cümleden bir konu ya da kavramla ilgili kaç tür bilgi/anlam çıktığına bakılmıştır. Bu durumun gerekçesi şöyle açıklanabilir: Öğrenci metinden bilgiyi alırken bir cümleyi tamamen almayabilir. Kısaltarak alabilir. Bu durumda hangi bilgilere yer verdiği cümle ayrımdan daha ayrıntılı olarak ele alınmalıdır. Örneğin, "Geçmişin Gerçek Devleri Dinozorlar" başlıklı metinde yer alan "Bir dinozor, çok eskiden yaşamış, çok büyük kertenkele benzeri sürüngenlere verilen ortak bir addır." cümlesinde dinozorların çok eskiden yaşadıkları, çok büyük hayvanlar oldukları, kertenkeleye benzedikleri ve sürüngen oldukları anlamları çıkmaktadır.

1. Bir bilgi birimiyle ilgili açıklamalar o bilgi biriminin içinde değerlendirilmiştir. Örneğin, "Dinozorların Dünyası" adlı metinde yer alan "hepçil" kelimesi "yani hem ot hem de etle beslenen" şeklinde açıklanmıştır. Hepçil kelimesini devamındaki bu açıklama ayrı bir bilgi birimi olarak değerlendirilmemiştir.
2. Bir bilgiyle ilgili olarak verilen örnekler ayrı bir bilgi birimi olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, "Dinozorların Dünyası" adlı metinde uçan dinozorlara örnek olarak verilen "Arşopteriks" ayrı bir bilgi birimidir.
3. Metindeki önemli bilgi birimlerinin belirlenmesinde esas olan husus, paragraflara ve dolayısıyla metnin konusuna esas teşkil eden bilgilerdir. Örneğin, dinozorların beslenme şekilleri, fiziksel özellikleriyle ilgili temel bilgiler, ne zaman ortaya çıkıp ne zaman yok oldukları, nasıl yok oldukları vb. bilgiler önemlidir. Daha önemsiz olan bilgiler ise "ayrıntı/detaylandırma" amaçlı kullanılan bilgilerdir. Örneğin, Dinozorların Dünyası adlı metinde geçen "Bazı etçil dinozorlar, ön ayaklarını kol gibi de kullanabiliyorlardı." bilgisi ayrıntı bir bilgidir ve önemli bir bilgi olarak değerlendirilmesi gerekmez.
4. Öğrenci kaynak metinden bir bilgi alırken, anlamı değiştirmeyecek nitelikte bir kelimeyi/kelimeleri değiştirmişse, o kelime/kelimeler de kaynaktan alınmış bilgi birimi olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, öğrenci Geçmişin Gerçek "Dev"leri Dinozorlar metninde geçen "Bir dinozor, **çok eskiden** yaşamış, **çok büyük** kertenkele benzeri sürüngenlere verilen ortak bir addır." cümlesindeki **çok eskiden** ifadesi yerine **yıllar önce** ifadesini; **çok büyük** ifadesi yerine de **dev** kelimesini kullanmıştır. Bu tür kelime değişiklikleri de o kaynaktan alınmış bir bilgi olarak

değerlendirilmiştir. Çünkü yapılan tanımın tamamı bir kaynakta bilgi olarak geçmektedir.

5. Bilgi birimleriyle ilgili sayımlarda, her iki metinde ortak olarak yer alan bilgiler, hem birinci metin hem de ikinci metin için kodlanmıştır.

Bilgilerin önem derecesinin belirlenmesinde şöyle bir yol izlenmiştir: Paragraflarda belirlenen temel düşünceler ve bunlarla doğrudan ilgili olan bilgiler önemli bilgi; önemli bilgileri detaylandıran bilgiler ise destekleyici bilgilerdir. Örneğin, dinozorların çok fazla türü olduğuyla ilgili bir temel bilgiye, "Dinozorların, güvercin ya da kedi büyüklüğünden yaklaşık 14 fil büyüklüğüne kadar farklı boyutlarda olanları var" bilgisi eklendiğinde bu bilgi destekleyici bir bilgi olarak değerlendirilmiştir. Bilginin önemi, metin içeriğinde yönlendirici olup olmaması bağlamında değerlendirilmiştir.

3.8.2.2. Öğrenciler Tarafından Oluşturulan Metinlerin Bilgi Birimler Açısından Analizi

Öğrenciler tarafından oluşturulan sentez metinler bilgi birimleri açısından analiz edilirken, kaynak metinler için hazırlanan bilgi birimleri listesi kılavuz olarak kullanılmıştır. Metinlerin kaynak metinlerdeki temel düşünce ve destekleyici düşünceleri nasıl ve ne kadar kapsadığı değerlendirilmiştir. Bu konuda dikkate alınan hususlar şöyledir:

1. Metinlerdeki bilgiler "Geçmişin Gerçek Devleri Dinozorlar" metni için "1" koduyla, "Dinozorların Dünyası" metni için "2" koduyla kodlanmıştır. Ayrıca her iki metinde ortak olan bir bilgi kullanıldıysa bu da "1 ve 2" şeklinde kodlanmıştır.

2. Kaynak metinden eksik, yanlış, kopyalanarak ya da eksik kopyalanarak alınmış metinler de bilgi birimi olarak sayılmıştır. Çünkü hangi durumda olursa olsun kaynak kullanımı söz konusudur. Ancak bu kullanımlardaki hatalar metin üzerinde belirtilerek rubrikteki değerlendirmede dikkate alınmıştır.

3. Bilgi sayımında aynı metinden alınan ve metnin faklı kısımlarında tekrar eden bilgiler ikinci kez sayılmamıştır. Ancak bazı bilgilerin her iki metinde de ortak olması nedeniyle öğrenci benzer bilgiyi farklı metinden tekrar aldıysa bu bilgi sayılmıştır. Çünkü farklı bir kaynağın kullanımı söz konusudur.

4. Öğrenci her iki metinde de ortak olan bilgiyi kullandıysa, bu bilgi hem birinci metin için hem ikinci metin için bir bilgi birimi olarak sayılmıştır. Çünkü hem

öğrencinin metni hangi metinden aldığı tam olarak tespit edilemez hem de her iki kaynaktan da bir bilgi kullanımı söz konusudur.

5. Kaynakla bağlantılı olmasına rağmen doğrudan kaynaktan alınmayan ifadeler öğrenci yorumu olarak değerlendirilmiştir. Örneğin, Dinozorların Dünyası" metninde dinozorların 10-100 yıl arasında yaşadıkları belirtilmiştir. Öğrencinin bu bilgiyle bağlantılı olarak "Dinozorların yaşam süreleri belirsizdir." demesi kendi yorumudur.

3.8.2.3. Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirliği

"Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir" (Kirk ve Miller, 1986'dan akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 269). Verilerin geçerlik kontrolü iç geçerlik ve dış geçerlik olmak üzere iki açıdan ele alınmaktadır.

Miles ve Huberman (2016: 278) iç geçerliği (inandırıcılık), 'doğruluk değeri' olarak nitelendirir. Yani çalışmanın bulgularının bir anlam taşıması, çalışılan kişiler ve okurlar açısından inanılırlığı iç geçerlikle ilgilidir. Yıldırım ve Şimşek (2016: 270) ise iç geçerliği, olgulara ilişkin yorumlarımızın gerçek durumu yansıtması olarak değerlendirirler.

Bu çalışmada iç geçerliliği sağlamak için görüşmelerden ve doküman incelemesinden elde edilen veriler tekrar tekrar değerlendirilmiş, sonuçlara nasıl ulaşıldığı çeşitli örneklerden hareketle açık bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca kodlamalar, temalar ve bunlarla ilgili yorumların değerlendirilmesi için uzman incelemesi yöntemine başvurulmuştur.

Dış geçerlik (aktarılabilirlik), araştırma sonuçlarının genellenebilirliği, bir başka ifadeyle çalışma sonuçlarının farklı durumlara ne derece uygulanabileceği ile ilgilidir (Merriam, 2013; Miles ve Huberman, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel araştırma sonuçlarının nicel araştırma mantığıyla genellenebilmesi mümkün görünmemektedir. Nitel araştırmanın genellenmesi, nicel araştırmadaki gibi ilkeler, kurallar biçiminde değil; deneyimler ve örnekler biçiminde olur. Sayısal genelleme yapılmaz, analitik genelleme söz konusudur (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 271).

Bu doğrultuda, söz konusu çalışmada dış geçerliği sağlamak adına uygulama sürecindeki etkinliklerin içerikleri çalışma kapsamında ayrıntılı bir biçimde sunulmuş; görüşme ve dokümanlara ilişkin bulgular ayrıntılı bir biçimde aktarılmış ve doğrudan alıntılarla zenginleştirilmiştir. Ayrıca örneklemede azami çeşitliliği sağlamak adına görüşme verileri için amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum

çeşitlilik" örnekleme yöntemiyle veri toplanarak dış geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Doküman incelemesinde de tüm öğrencilerin verileri analize tabi tutulmuştur.

Güvenirlik, "çalışma sürecinin tutarlı; zaman, araştırmacı ve mekân karşısında görece sabit olması" (Miles ve Huberman, 2016: 278), yani araştırmadan elde edilen bulguların yeniden üretilip üretilememesi (Merriam, 2013: 211) ile ilgilidir. Ancak nitel araştırmalarda güvenilirliği bulguların tekrar edilip edilemeyeceği ile değil, sonuçların toplanan verilerle tutarlı olup olmadığıyla değerlendirmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Merriam, 2013: 212).

İç Güvenirlik (Tutarlılık): Araştırmaların iç güvenirliğinin sağlanması için toplanan verilerin betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulması, aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dâhil edilmesi, gözlem yoluyla elde edilen bulguların görüşme yoluyla teyit edilmesi, veri analizinde bir başka araştırmacının kullanılıp ulaşılan sonuçların teyit edilmesi, verilerin önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye göre analiz edilmesi gibi önlemler önerilmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 275).

Bu çalışmada iç güvenirliğin sağlanması adına, başka bir uzman ile veri analizi sürecinde görüşme yapılmıştır. Ayrıca veriler, çalışma kapsamında belirlenmiş kavramsal çerçeveye uygun olarak toplanmış ve yine bu çerçeveye göre analiz edilmiştir.

Dış güvenirlik (teyit edilebilirlik): Araştırmaların dış güvenilirliğinin sağlanması için araştırmacının araştırma sürecindeki konumunu açık hâle getirmesi, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık bir biçimde tanımlanması, araştırmadaki sosyal ortam ve süreçlerin tanımlanması, veri analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımların tanımlanması, veri toplama ve analiz yöntemleriyle ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılması gibi önemler önerilmektedir (LeCompte ve Goetz, 1982'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 273-274).

Bu çalışmada dış güvenilirliği sağlamak adına araştırmacının araştırmadaki konumunun tanımlanması ve veri toplama ve analiz aşamalarının ayrıntılı bir biçimde sunulması gibi önlemler alınmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt probleminde deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ve öğrenci ürünleri ile görüşlerinin bu fark durumunu nasıl açıkladığı araştırılmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Öntest	26	31.6154	6.54875	25	-6.601	.000	-1.294
Sontest	26	44.2308	13.15844				

Tablo 13 incelendiğinde, sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklemler t-testi sonucunda, grubun öntest puan ortalaması ($\bar{X}$=31.6154) ile sontest puan ortalaması ($\bar{X}$=44.2308) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=6.601, p<.05). Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü d=-1.294 şeklinde bulunmuştur. Etki büyüklüğünün düzeyinin yorumlanmasında, .2 (düşük), .5 (orta) ve .8 (yüksek) şeklinde bir derecelendirme yapılabilir (Green ve Salkind, 2014: 153). Bu durumda hesaplanan etki büyüklüğü, aradaki farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, söz konusu grupta sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik düzenlenen eğitimin, öğrencilerin sentez metin yazma başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmektedir.

Öğrenciler tarafından yazılan metinlerin sentez metin yazma genel başarı puanlarının yanı sıra, genel başarı puanının elde edilmesinde değerlendirmeye alınan rubrik boyutlarındaki fark da test edilmiştir. Dağılımın normal olduğu boyutlar için

İlişkili Örneklemler t-testi, normalliğin sağlanamadığı boyutlar için ise Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 14. Deney Grubu Öğrencilerinin Metnin Genel Organizasyonu Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	X̄	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Öntest	26	4.6923	1.64364	25	-6.042	.000	-1.185
Sontest	26	9.1923	4.68204				

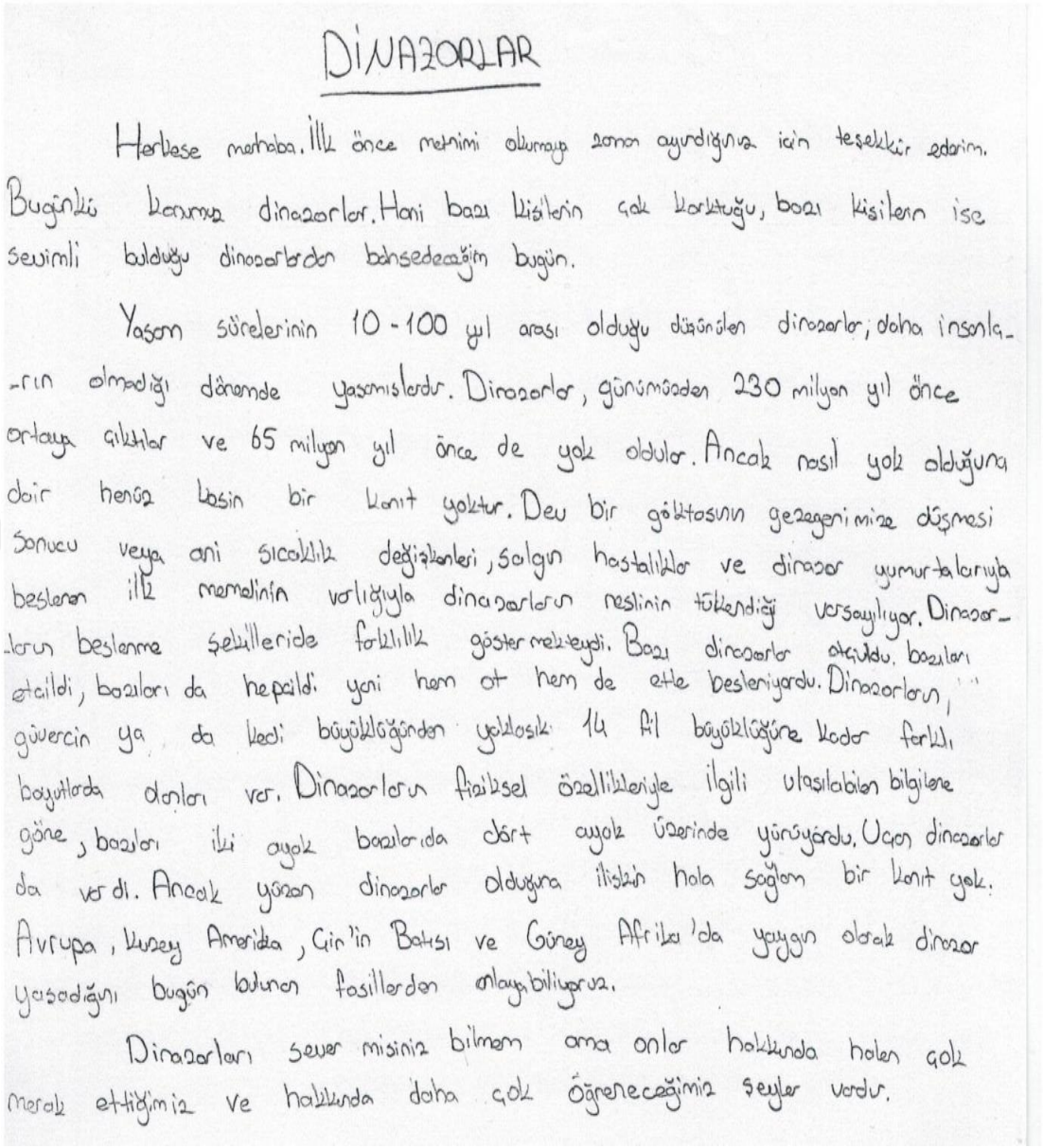
Tablo 14 incelendiğinde *Metnin genel organizasyonu boyutunda*, öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analiz sonucunda, grubun öntest puan ortalaması ($\bar{X}$=4.6923) ile sontest puan ortalaması ($\bar{X}$=9.1923) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=-6.042, p<.05). Hesaplanan etki büyüklüğü (d=-1.185) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, verilen eğitimin söz konusu gruptaki öğrencilerin metin organizasyonu başarılarında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazdıkları metinler, metnin genel organizasyonu açısından değerlendirildiğinde elde edilen bulguların aradaki anlamlı farklı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Aşağıda söz konusu boyuttaki doküman incelemesine ilişkin bulgular ayrıntılı olarak verilmiştir:

Deney grubu öğrencilerinin *öntestte* sentez metin oluşturma becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak yapılan doküman incelemesinde *metnin genel organizasyonu* boyutuyla ilgili olarak elde edilen bulgular şöyledir:

İncelenen metinlerde öğrencilerden bazılarının içerik ve/ ya da biçimsel açıdan giriş bölümünü karşılayan bir başlangıç yapmadığı (f=11) tespit edilmiştir. Giriş bölümü bulunan metinlerde ise tek cümleyle giriş yapma (f=2), girişte metnin bağlamına uymayan ifadeler kullanma (f=1), bilgilendirici metin niteliğine uygun olmayan bir giriş yapma (f=1), girişte sonuç ifadelerine yer verme (f=1), giriş işlevini tam olarak karşılamayan ancak konuya hazırlayıcı bir nitelik taşıyan giriş yapma (f=2), doğrudan bilgi anlatımıyla giriş yapma (f=7) ve kaynak metnin giriş bölümüne öykünme (f=3) sorunları tespit edilmiştir. Şekil 5'te bilgilendirici metin niteliğine uygun olmayan bir giriş örneği bulunmaktadır.

Şekil 5. Bilgilendirici Metin Niteliğine Uygun Olmayan Giriş Örneği



DİNAZORLAR

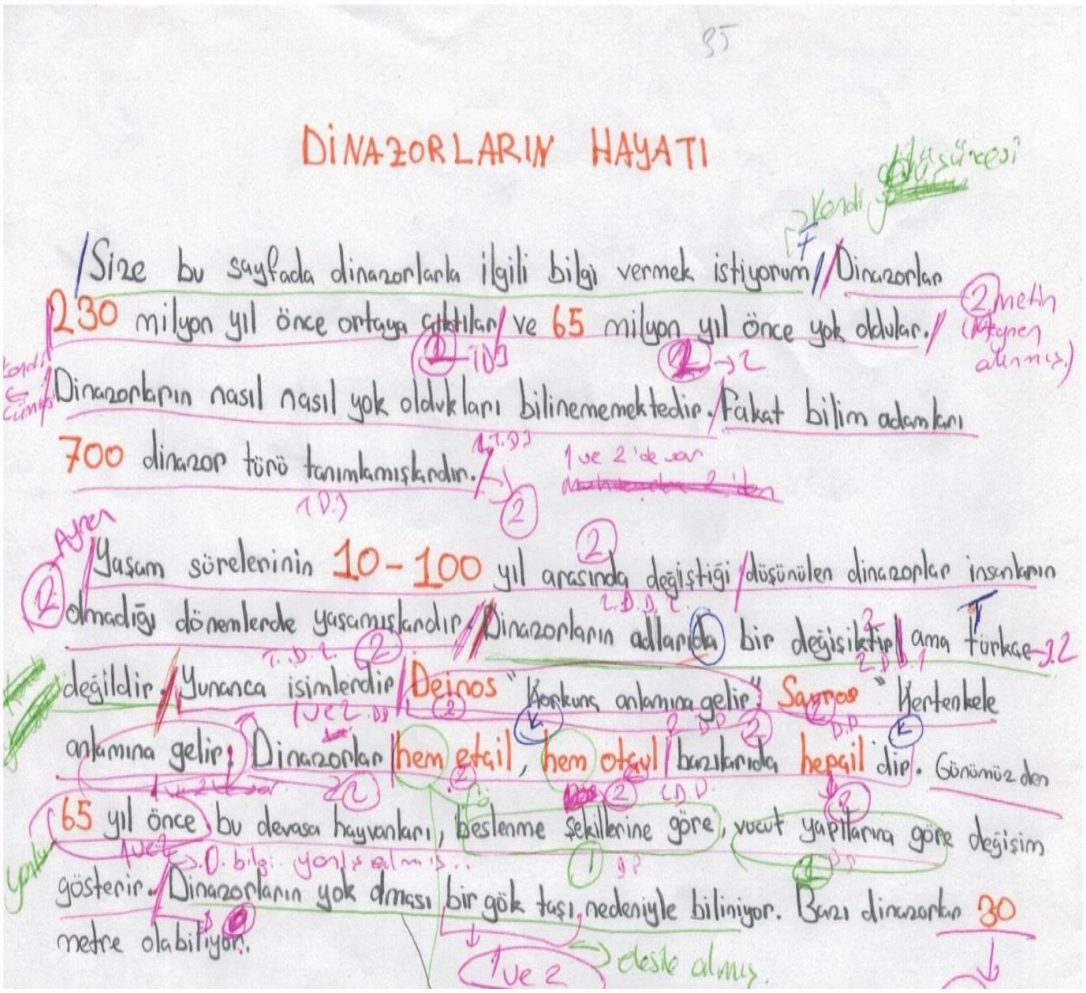
Herkese merhaba. İlk önce merakımı okumaya zaman ayırdığınız için teşekkür ederim. Bugünkü konumuz dinazorlar. Hani bazı kişilerin çok korktuğu, bazı kişilerin ise sevimli bulduğu dinazorlardan bahsedeceğim bugün.

Yaşam sürelerinin 10 - 100 yıl arası olduğu düşünülen dinazorlar, daha insanların olmadığı dönemde yaşamışlardır. Dinazorlar, günümüzden 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar ve 65 milyon yıl önce de yok oldular. Ancak nasıl yok olduğuna dair henüz kesin bir kanıt yoktur. Dev bir göktaşının gezegenimize düşmesi sonucu veya ani sıcaklık değişiklikleri, salgın hastalıklar ve dinazor yumurtalarıyla beslenen ilkel memelinin varlığıyla dinazorların neslinin tükendiği varsayılıyor. Dinazorların beslenme şekilleride farklılık gösteriyordu. Bazı dinazorlar otçuydu, bazıları etçildi, bazıları da hepsiydi yani hem ot hem de etle besleniyordu. Dinazorların, güvercin ya da kedi büyüklüğünden yaklaşık 14 fil büyüklüğüne kadar farklı boyutlarda türleri var. Dinazorların fiziksel özellikleriyle ilgili ulaşılabilen bilgilere göre, bazıları iki ayak bazılarında dört ayak üzerinde yürüyordu. Uçan dinazorlar da vardı. Ancak yüzen dinazorlar olduğuna ilişkin hala sağlam bir kanıt yok. Avrupa, Kuzey Amerika, Çin'in Batısı ve Güney Afrika'da yaygın olarak dinazor yaşadığını bugün bulunan fosillerden anlayabiliyoruz.

Dinazorları sever misiniz bilmem ama onlar hakkında halen çok merak ettiğimiz ve hakkında daha çok öğreneceğimiz şeyler vardır.

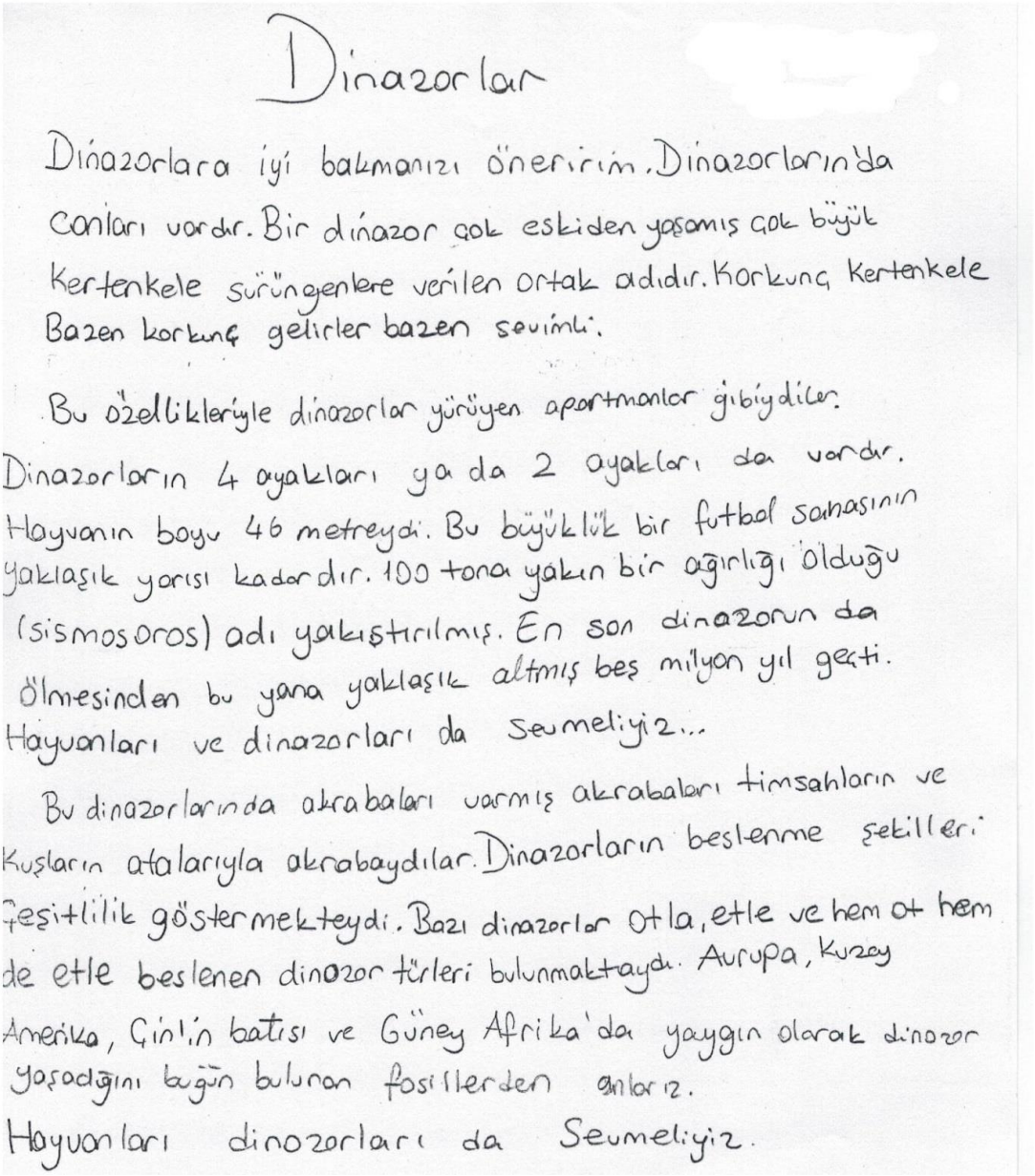
Gelişme bölümünde tespit edilen sorunlar şöyledir: Gelişme bölümünde konuyu çok az detaylandırma (f=24), bir paragrafta farklı boyutlarla ilgili bilgi sunma (f=24), tutarsız bir gelişme bölümü yazma (f=24) ve kısmen tutarlı bir gelişme bölümü yazma (f=1). Şekil 6'da detaylandırma ve tutarlılık sorunları olan bir metin örneği görülmektedir:

Şekil 6. Detaylandırma ve Tutarlılık Sorunları Bulunan Metin Örneği



Metinlerin sonuç bölümleri incelendiğinde, bazı öğrencilerin sonuç yazmadığı (f=13) tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin metinde ele alınanları toparlayıcı, işlevine uygun bir sonuç yazamadıkları da görülmüştür. Bununla ilgili olarak, gelişme bölümünde verilmesi gereken bilgileri sonuçta verme (f=9), konuyla ilgili tahmin, öneri, mesaj, kişisel yorum vb. sonuç ifadelerine tek cümlede yer verme (f=5), sonucu kaynak metnin sonucundan kopyalama (f=1), kaynak metnin/metinlerin sonucuna öykünme (f=1), sonuçta metnin bağlamına uymayan ifadeler kullanma (f=5) sorunları tespit edilmiştir. Aşağıdaki şekilde gelişme bölümünde verilmesi gereken bilgileri sonuçta veren ve metnin bağlamına uygun olmayan ifadeler kullanılan bir metin örneği görülmektedir:

Şekil 7. Gelişme Bölümünde Verilmesi Gereken Bilgileri Sonuçta Verme ve Sonuçta Metnin Bağlamına Uygun Olmayan İfadeler Kullanma Sorunları



Dinazorlar

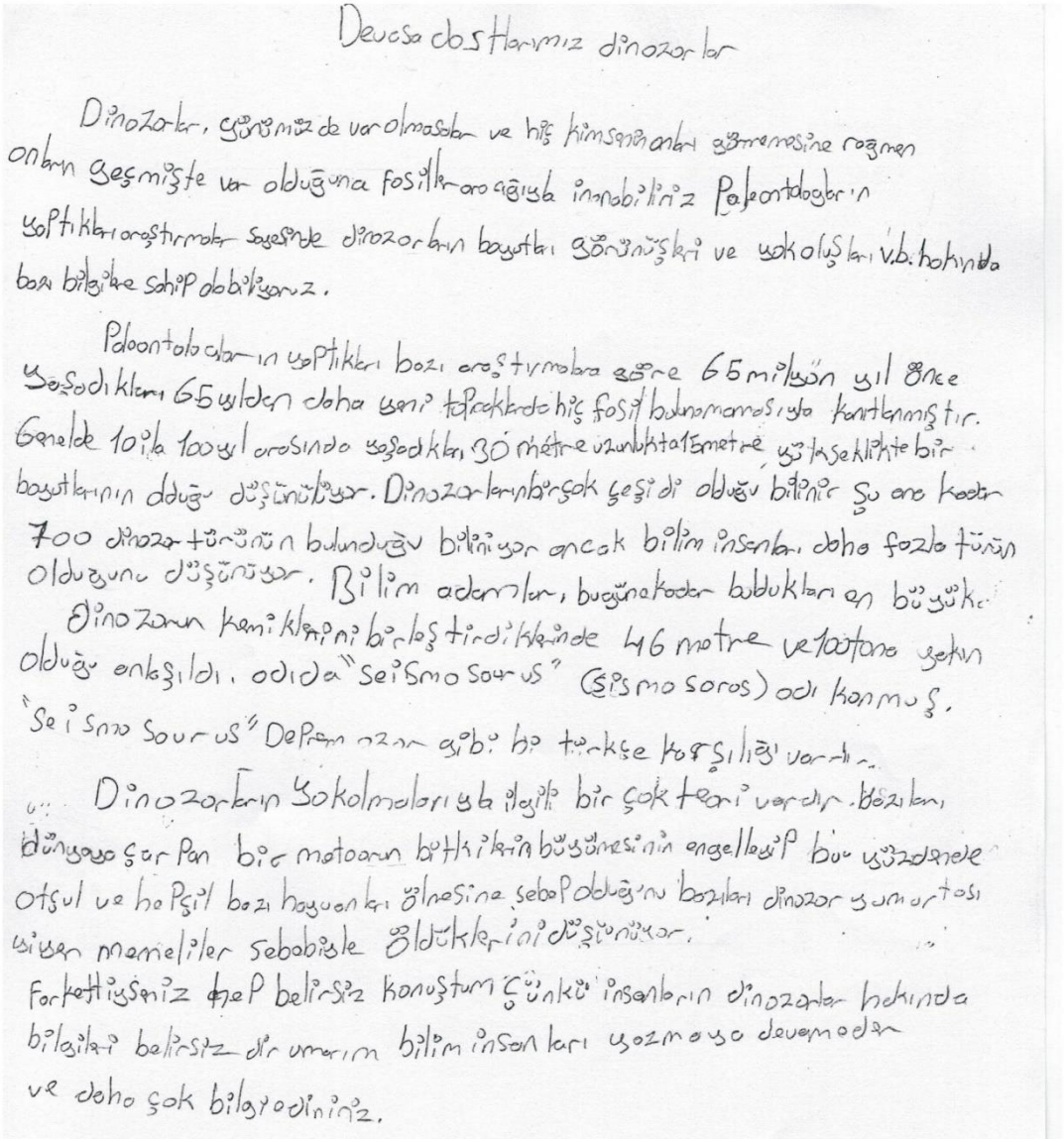
Dinazorlara iyi bakmanızı öneririm. Dinazorların'da canları vardır. Bir dinazor çok eskiden yaşamış çok büyük kertenkele sürüngenlere verilen ortak adıdır. Korkunç kertenkele Bazen korkunç gelirler bazen sevimli.

Bu özellikleriyle dinazorlar yürüyen apartmanlar gibiydiler.
Dinazorların 4 ayakları ya da 2 ayakları da vardır. Hayvanın boyu 46 metreydi. Bu büyüklük bir futbol sahasının yaklaşık yarısı kadardır. 100 tona yakın bir ağırlığı olduğu (sismosoros) adı yakıştırılmış. En son dinazorun da ölmesinden bu yana yaklaşık altmış beş milyon yıl geçti. Hayvanları ve dinazorları da Seumeliyiz...

Bu dinazorlarında akrabaları varmış akrabaları timsahların ve kuşların atalarıyla akrabaydılar. Dinazorların beslenme şekilleri çeşitlilik göstermekteydi. Bazı dinazorlar otla, etle ve hem ot hem de etle beslenen dinazor türleri bulunmaktaydı. Avrupa, Kuzey Amerika, Çin'in batısı ve Güney Afrika'da yaygın olarak dinazor yaşadığını bugün bulunan fosillerden anlarız.
Hayvanları dinozorları da Seumeliyiz.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin organizasyonuyla ilgili olarak giriş, gelişme ve sonuç bölümleri için ayrı paragraflar oluşturmama (f=7) ve giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında tutarlı bir bağlantı kuramama (f=12) sorunları tespit edilmiştir. Aşağıda bölümleri arasında tutarlılık sorunları olan bir metin örneği görülmektedir.

Şekil 8. Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümleri Arasında Tutarlı Bağlantı Kuramama Sorunları



Devasa dostlarımız dinozorlar

Dinozorlar, günümüzde var olmasalar ve hiç kimsenin onları görmemesine rağmen onların geçmişte var olduğuna fosillerarasıyla inanabiliriz Paleontologların yaptıkları araştırmalar sayesinde dinozorların boyutları görünüşleri ve yok oluşları v.b. hakında bazı bilgilere sahip olabiliyoruz.

Paleontologların yaptıkları bazı araştırmalara göre 65 milyon yıl önce yaşadıkları 65 yıldan daha yeni topraklarda hiç fosil bulunamamasıyla kanıtlanmıştır. Genelde 10 ila 100 yıl arasında yaşadıkları 30 metre uzunlukta 15 metre yükseklikte bir boyutlarının olduğu düşünülüyor. Dinozorların birçok çeşidi olduğu bilinir şu ana kadar 700 dinozor türünün bulunduğu biliniyor ancak bilim insanları daha fazla türün olduğunu düşünüyor. Bilim adamlar, bugüne kadar buldukları en büyük dinozorun kemiklerini birleştirdiklerinde 46 metre ve 100 tona yakın olduğu anlaşıldı. adıda "Seismosaurus" (Şismosoros) adı konmuş. "Seismosaurus" Depremozor gibi bir türkçe karşılığı vardır.

Dinozorların yokolmalarıyla ilgili bir çok teori vardır. Bazıları dünyaya çarpan bir meteorun bitkilerin büyümesinin engelleyip bu yüzdende otçul ve hepçil bazı hayvanları ölmesine sebep olduğunu bazıları dinozor yumurtası yiyen memeliler sebebiyle öldüklerini düşünüyor.

Farkettiyseniz hep belirsiz konuştum çünkü insanların dinozorlar hakında bilgileri belirsiz dir umarım bilim insanları yazmaya devamedeler ve daha çok bilgiediniriz.

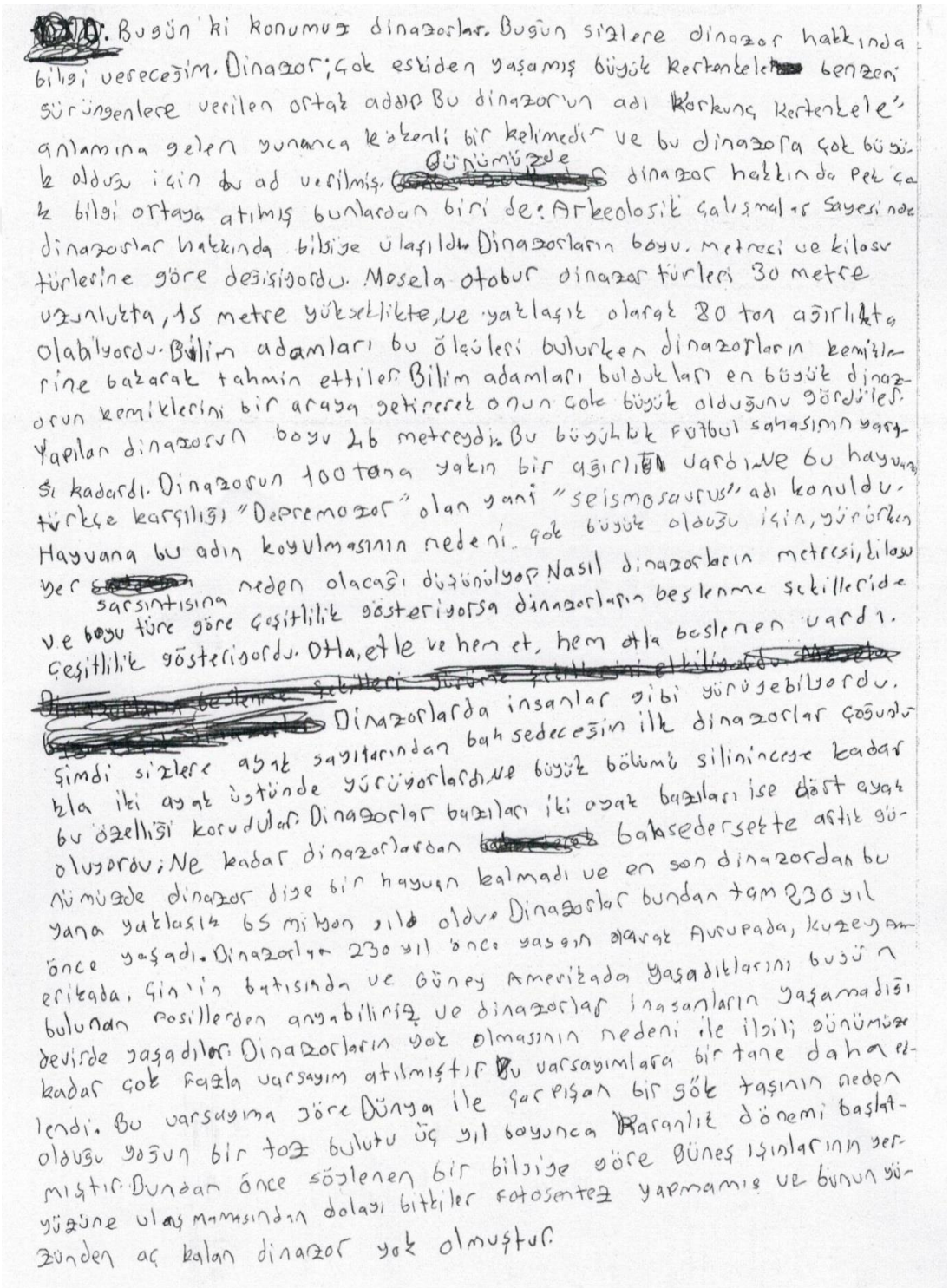
Metinlerin başlıkları incelendiğinde, bir öğrencinin başlık yazmadığı, bir öğrencinin de anlamsız bir başlık yazdığı tespit edilmiştir. Gruptaki öğrencilerin büyük çoğunluğunda (f=24) özgün bir başlık yazamama sorunu vardır.

Deney grubu öğrencilerinin *sontestte* sentez metin oluşturma becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak yapılan doküman incelemesinde *metnin genel organizasyonu* boyutuyla ilgili olarak elde edilen bulgular şöyledir:

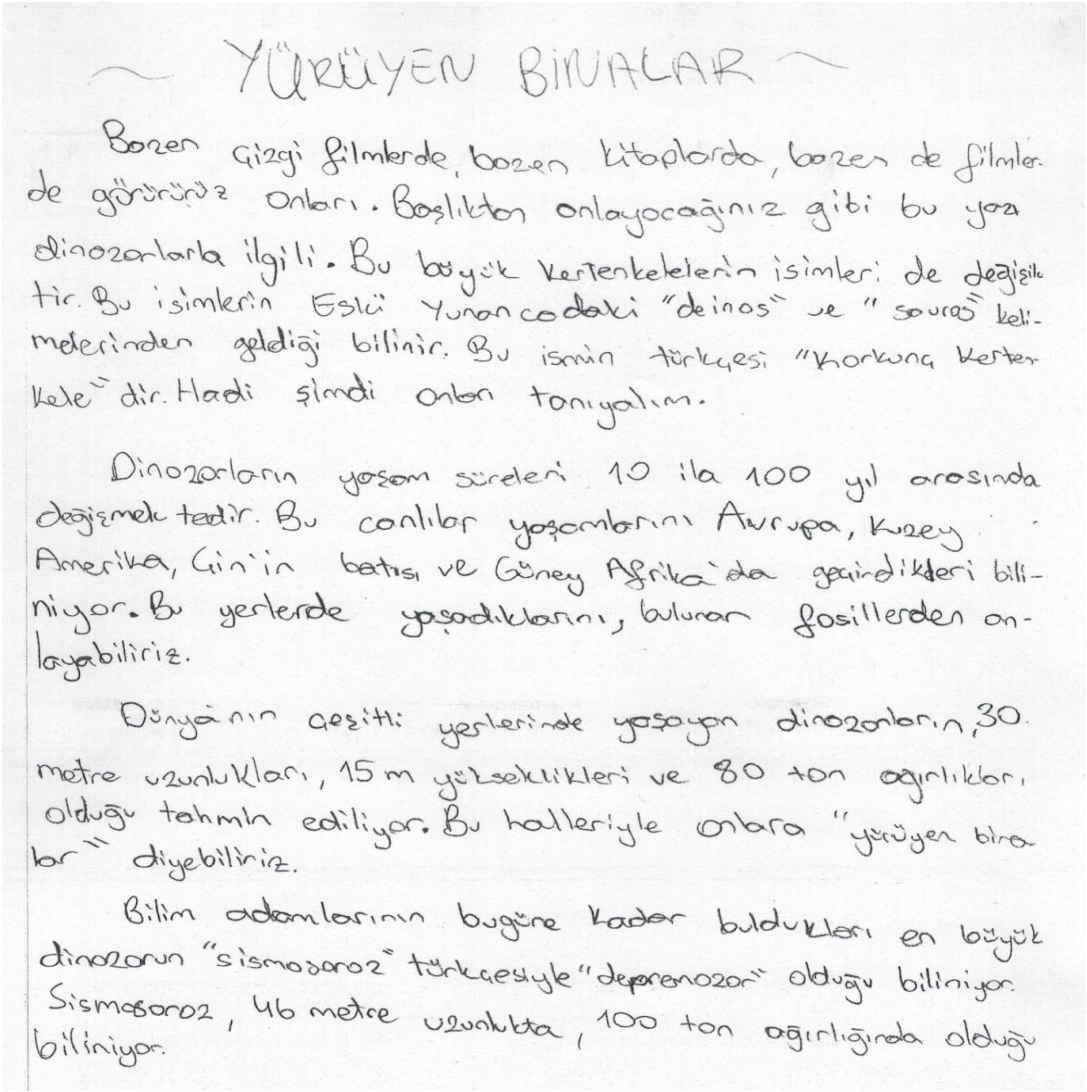
Sontestte, öntestten farklı olarak, içerik ve/ ya da biçimsel açıdan giriş bölümünü karşılayan bir başlangıç yapmayan öğrenci tespit edilmemiştir. Ancak giriş bölümü oluşturmayla ilgili olarak bazı öğrencilerde hatalar tespit edilmiştir. Bunlar: Gelişmede verilmesi gereken bazı bilgileri girişte verme (f=1), bilgilendirici metin niteliğine uygun olmayan bir giriş yapma (f=1), giriş işlevini tam olarak

karşılamayan ancak konuya hazırlayıcı bir nitelik taşıyan giriş yapma (f=1), doğrudan bilgi anlatımıyla giriş yapma (f=11) ve kaynak metnin giriş bölümüne öykünme (f=6)'dir. Şekil 9'da bilgilendirici metin niteliğine uygun olmayan bir giriş örneği, Şekil 10'da da giriş işlevini tam olarak karşılamayan ancak konuya hazırlayıcı bir nitelik taşıyan giriş örneği görülmektedir:

Şekil 9. Bilgilendirici Metin Niteliğine Uygun Olmayan Giriş Bölümü Örneği



Şekil 10. Giriş İşlevini Tam Olarak Karşılamayan Ancak Konuya Hazırlayıcı Bir Nitelik Taşıyan Giriş Örneği



YÜRÜYEN BİNALAR

Bazen çizgi filmlerde, bazen kitaplarda, bazen de filmlerde görürüz onları. Başlıktan anlayacağınız gibi bu yazı dinozorlarla ilgili. Bu büyük kertenkelelerin isimleri de değişiktir. Bu isimlerin Eski Yunancadaki "deinos" ve "sauros" kelimelerinden geldiği bilinir. Bu ismin türkçesi "korkunç kertenkele" dir. Hadi şimdi onları tanıyalım.

Dinozorların yaşam süreleri 10 ila 100 yıl arasında değişmektedir. Bu canlılar yaşamlarını Avrupa, Kuzey Amerika, Çin'in batısı ve Güney Afrika'da geçirdikleri biliniyor. Bu yerlerde yaşadıklarını, bulunan fosillerden anlayabiliriz.

Dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan dinozorların, 30 metre uzunlukları, 15 m yükseklikleri ve 80 ton ağırlıkları olduğu tahmin ediliyor. Bu halleriyle onlara "yürüyen binalar" diyebiliriz.

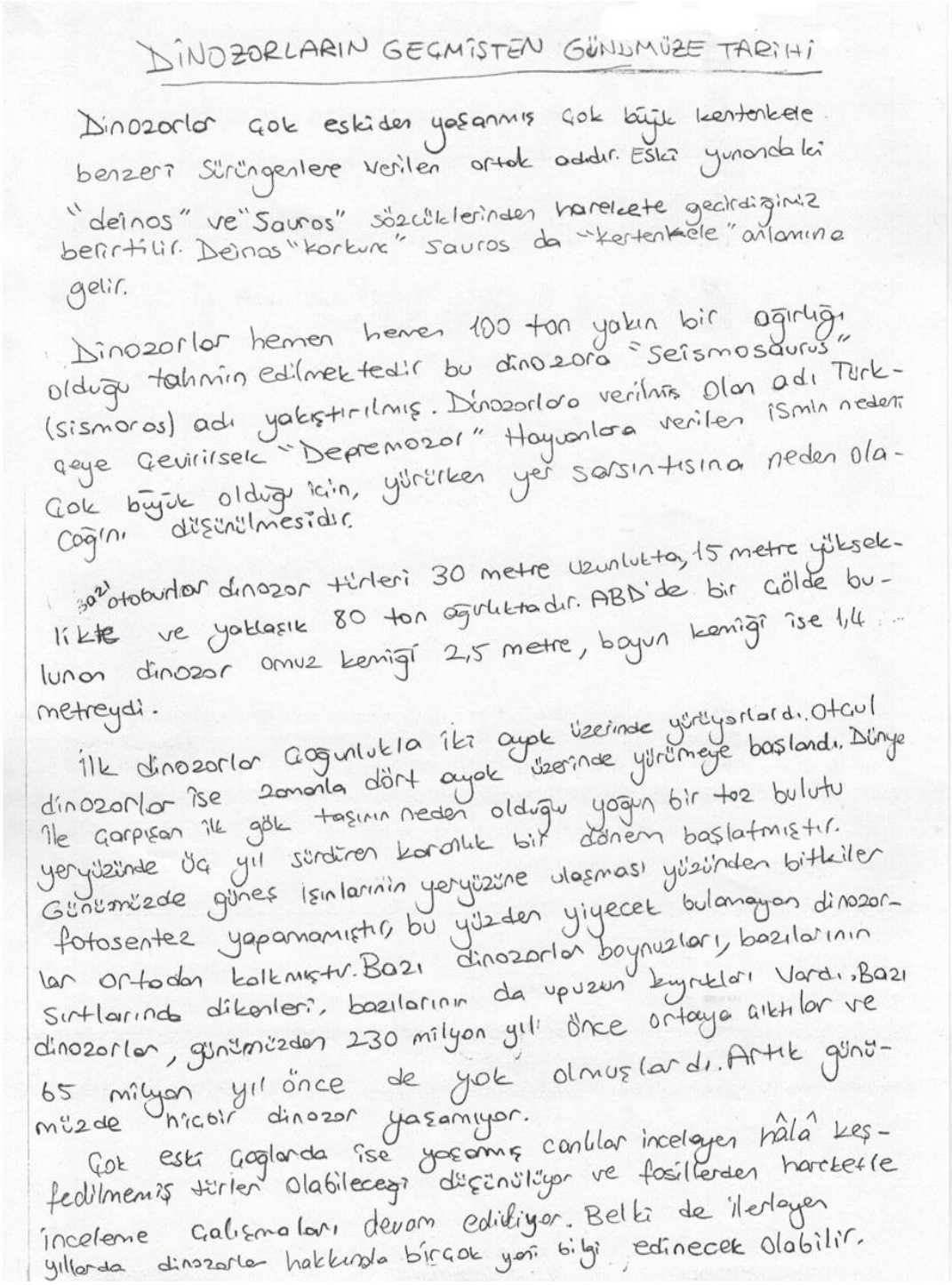
Bilim adamlarının bugüne kadar buldukları en büyük dinozorun "sismosaroz" türkçesiyle "depremozor" olduğu biliniyor. Sismosaroz, 46 metre uzunlukta, 100 ton ağırlığında olduğu biliniyor.

Sorunlar incelendiğinde, öğrencilerin giriş yazma konusunda sontestte (f=20) önteste (f=28) göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Sontest metinlerin gelişme bölümünde tespit edilen sorunlar şöyledir: Bazı öğrenciler, gelişme bölümünde konuyu kısmen detaylandırmış (f=9), bazıları da çok az detaylandırmıştır (f=5). Tutarlılıkla bağlantılı olarak bazı öğrenciler gelişme bölümündeki bir/birkaç paragrafı kendi içinde tutarsız yazmıştır (f=9). Tutarlılıkla ilgili olarak karşılaşılan diğer sorunlar tutarsız bir gelişme bölümü yazma (f=10) ve kısmen tutarlı bir gelişme bölümü yazmadır (f=5). Tespit edilen bu sorunlar, çoğunlukla düşük, zaman zaman da orta akademik başarı seviyesindeki öğrencilerde görülmüştür. Ancak genel duruma bakıldığında öğrencilerin gelişme bölümü yazma konusunda sontestte (f=38) önteste göre (f=73) daha başarılı oldukları dikkat

çekmektedir. Aşağıdaki şekilde metnin detaylandırılmasında ve tutarlılığında sorunlar tespit edilen bir metin örneği görülmektedir:

Şekil 11. Detaylandırma ve Tutarlılık Sorunları Bulunan Bir Metin Örneği



DİNOZORLARIN GEÇMİŞTEN GÜNÜMÜZE TARİHİ

Dinozorlar çok eskiden yaşamış çok büyük kertenkele benzeri sürüngenlere verilen ortak addır. Eski yunandaki "deinos" ve "Sauros" sözcüklerinden harekete geçirdiğimiz belirtilir. Deinos "korkunç" sauros da "kertenkele" anlamına gelir.

Dinozorlar hemen hemen 100 ton yakın bir ağırlığı olduğu tahmin edilmektedir bu dinozora "seismosaurus" (sismoros) adı yakıştırılmış. Dinozorlara verilmiş olan adı Türkçeye çevirirsek "Depremozor" Hayvanlara verilen ismin nedeni çok büyük olduğu için, yürürken yer sarsıntısına neden olacağını düşünülmesidir.

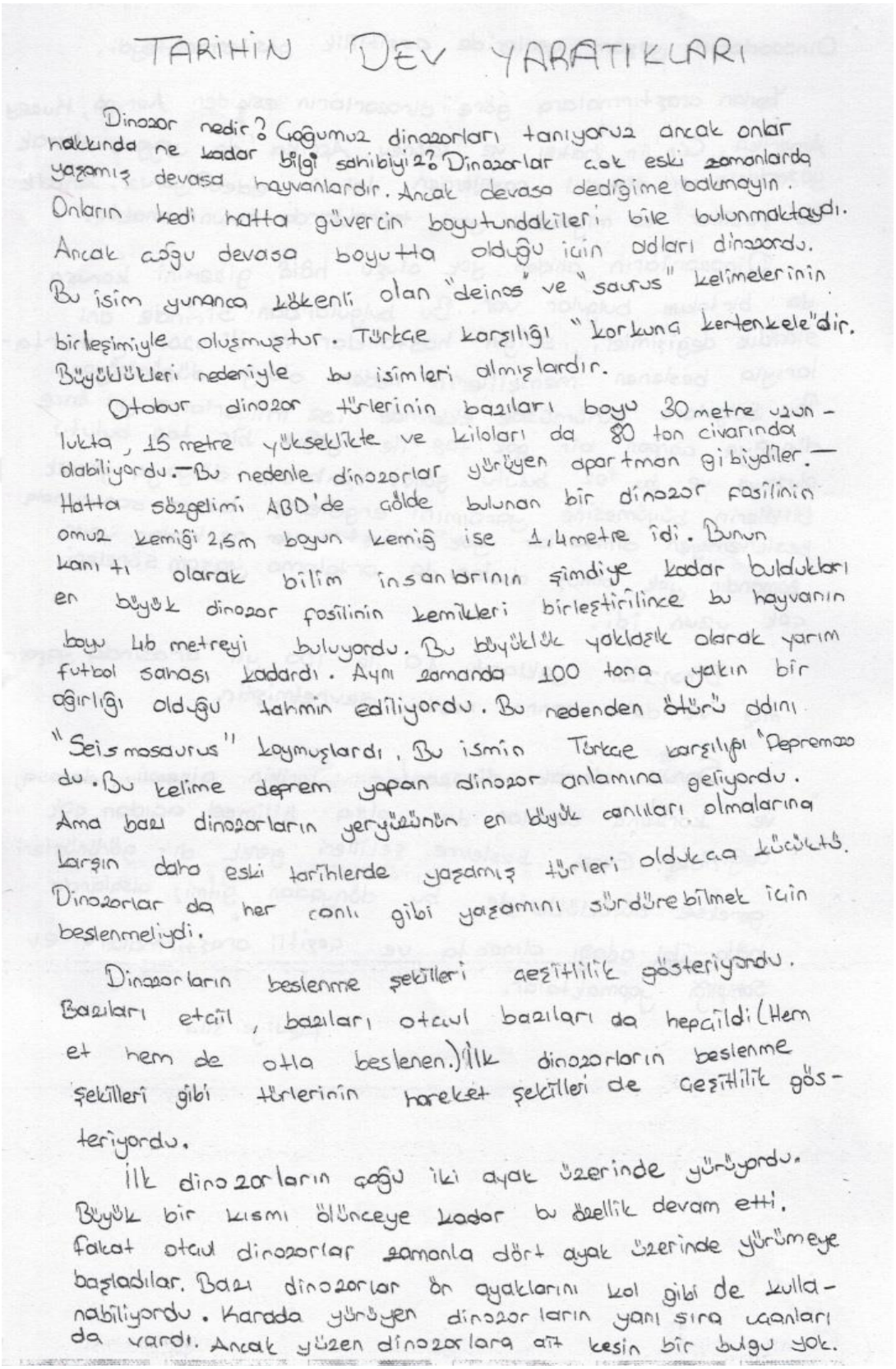
Otobüsler dinozor türleri 30 metre uzunlukta, 15 metre yüksekliktе ve yaklaşık 80 ton ağırlıktadır. ABD'de bir çölde bulunan dinozor omuz kemiği 2,5 metre, boyun kemiği ise 1,4 metreydi.

İlk dinozorlar çoğunlukla iki ayak üzerinde yürüyorlardı. Otçul dinozorlar ise zamanla dört ayak üzerinde yürümeye başlandı. Dünya ile çarpışan ilk gök taşının neden olduğu yoğun bir toz bulutu yeryüzünde üç yıl süründen karanlık bir dönem başlatmıştır. Günümüzde güneş ışınlarının yeryüzüne ulaşması yüzünden bitkiler fotosentez yapamamıştır, bu yüzden yiyecek bulamayan dinozorlar ortadan kalkmıştır. Bazı dinozorlar boynuzları, bazılarının sırtlarında dikenleri, bazılarının da uzun kuyrukları vardı. Bazı dinozorlar, günümüzden 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar ve 65 milyon yıl önce de yok olmuşlardı. Artık günümüzde hiçbir dinozor yaşamıyor.

Çok eski çağlarda ise yaşamış canlılar inceleyen hâlâ keşfedilmemiş türler olabileceği düşünülüyor ve fosillerden hareketle inceleme çalışmaları devam ediliyor. Belki de ilerleyen yıllarda dinozorlar hakkında birçok yeni bilgi edinecek olabilir.

Şekil 12'de ise detaylandırma, tutarlılık ve organizasyon bakımından daha başarılı bir metin örneği görülmektedir.

Şekil 12. Detaylandırma, Tutarlılık ve Organizasyon Bakımından Başarılı Metin Örneği



TARİHİN DEV YARATIKLARI

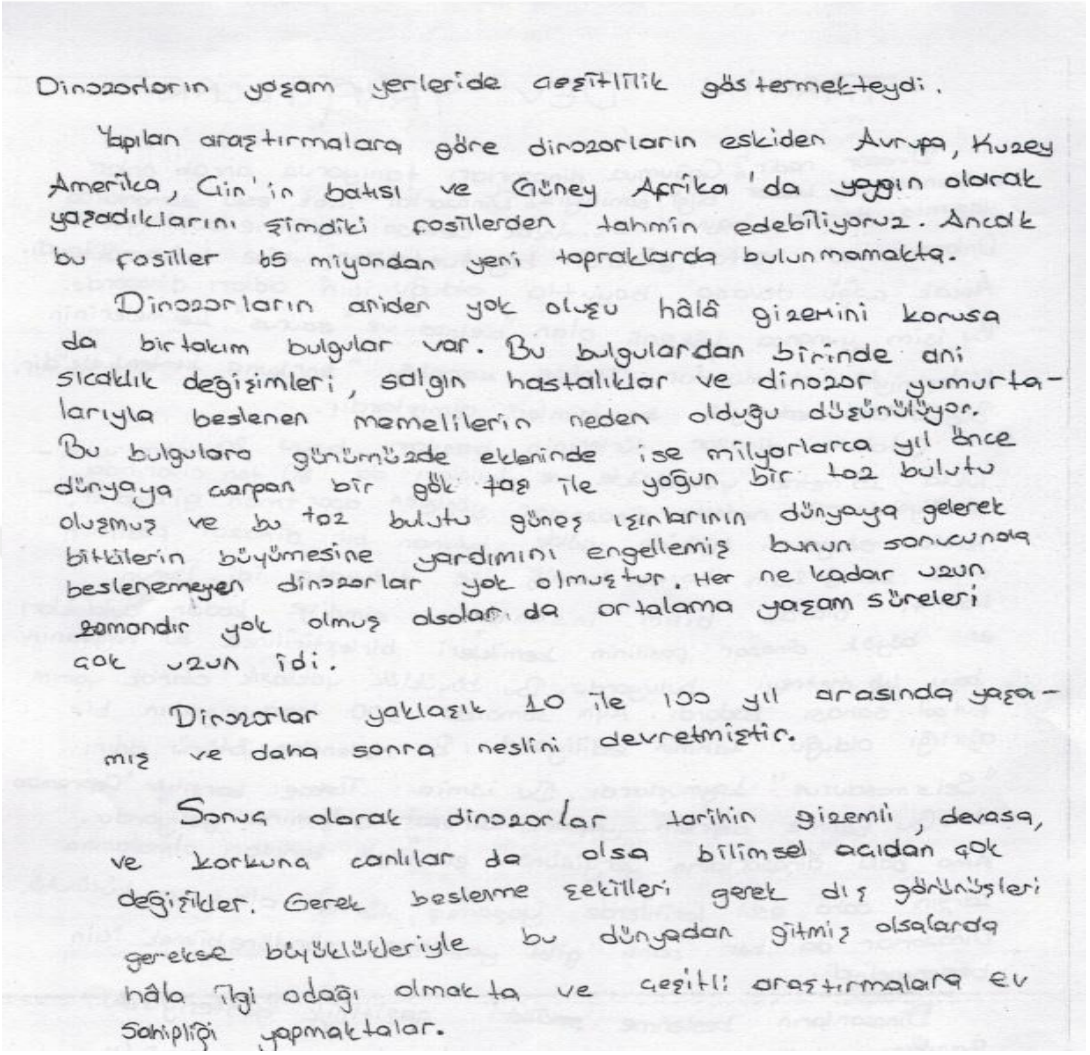
Dinozor nedir? Çoğumuz dinozorları tanıyoruz ancak onlar hakkında ne kadar bilgi sahibiyiz? Dinozorlar çok eski zamanlarda yaşamış devasa hayvanlardır. Ancak devasa dediğime bakmayın. Onların kedi hatta güvercin boyutundakileri bile bulunmaktaydı. Ancak çoğu devasa boyutta olduğu için adları dinozordu. Bu isim yunanca kökenli olan "deinos" ve "saurus" kelimelerinin birleşimiyle oluşmuştur. Türkçe karşılığı "korkunç kertenkele"dir. Büyüklükleri nedeniyle bu isimleri almışlardır.

Otobur dinozor türlerinin bazıları boyu 30 metre uzunlukta, 15 metre yükseklikte ve kiloları da 80 ton civarında olabiliyordu.-Bu nedenle dinozorlar yürüyen apartman gibiydiler.— Hatta sözgelimi ABD'de çölde bulunan bir dinozor fosilinin omuz kemiği 2,5m boyun kemiği ise 1,4metre idi. Bunun kanıtı olarak bilim insanlarının şimdiye kadar buldukları en büyük dinozor fosilinin kemikleri birleştirilince bu hayvanın boyu 46 metreyi buluyordu. Bu büyüklük yaklaşık olarak yarım futbol sahası kadardı. Aynı zamanda 100 tona yakın bir ağırlığı olduğu tahmin ediliyordu. Bu nedenden ötürü adını "Seismosaurus" koymuşlardı. Bu ismin Türkçe karşılığı "Depremozdu. Bu kelime deprem yapan dinozor anlamına geliyordu. Ama bazı dinozorların yeryüzünün en büyük canlıları olmalarına karşın daha eski tarihlerde yaşamış türleri oldukça küçüktü. Dinozorlar da her canlı gibi yaşamını sürdürebilmek için beslenmeliydi.

Dinozorların beslenme şekilleri çeşitlilik gösteriyordu. Bazıları etçil, bazıları otçul bazıları da hepçildi (Hem et hem de otla beslenen.) İlk dinozorların beslenme şekilleri gibi türlerinin hareket şekilleri de çeşitlilik göstermiyordu.

İlk dinozorların çoğu iki ayak üzerinde yürüyordu. Büyük bir kısmı ölünceye kadar bu özellik devam etti. Fakat otçul dinozorlar zamanla dört ayak üzerinde yürümeye başladılar. Bazı dinozorlar ön ayaklarını kol gibi de kullanabiliyordu. Karada yürüyen dinozorların yanı sıra uçanları da vardı. Ancak yüzen dinozorlara ait kesin bir bulgu yok.

Şekil 12 (Devamı)



Dinozorların yaşam yerlerinde çeşitlilik göstermekteydi.

Yapılan araştırmalara göre dinozorların eskiden Avrupa, Kuzey Amerika, Çin'in batısı ve Güney Afrika'da yaygın olarak yaşadıklarını şimdiki fosillerden tahmin edebiliyoruz. Ancak bu fosiller 65 milyondan yeni topraklarda bulunmamakta.

Dinozorların aniden yok oluşu hâlâ gizemini korusa da birtakım bulgular var. Bu bulgulardan birinde ani sıcaklık değişimleri, salgın hastalıklar ve dinozor yumurtalarıyla beslenen memelilerin neden olduğu düşünülüyor. Bu bulgulara günümüzde eklerinde ise milyonlarca yıl önce dünyaya çarpan bir gök taşı ile yoğun bir toz bulutu oluşmuş ve bu toz bulutu güneş ışınlarının dünyaya gelerek bitkilerin büyümesine yardımını engellemiş bunun sonucunda beslenemeyen dinozorlar yok olmuştur. Her ne kadar uzun zamandır yok olmuş olsalar da ortalama yaşam süreleri çok uzun idi.

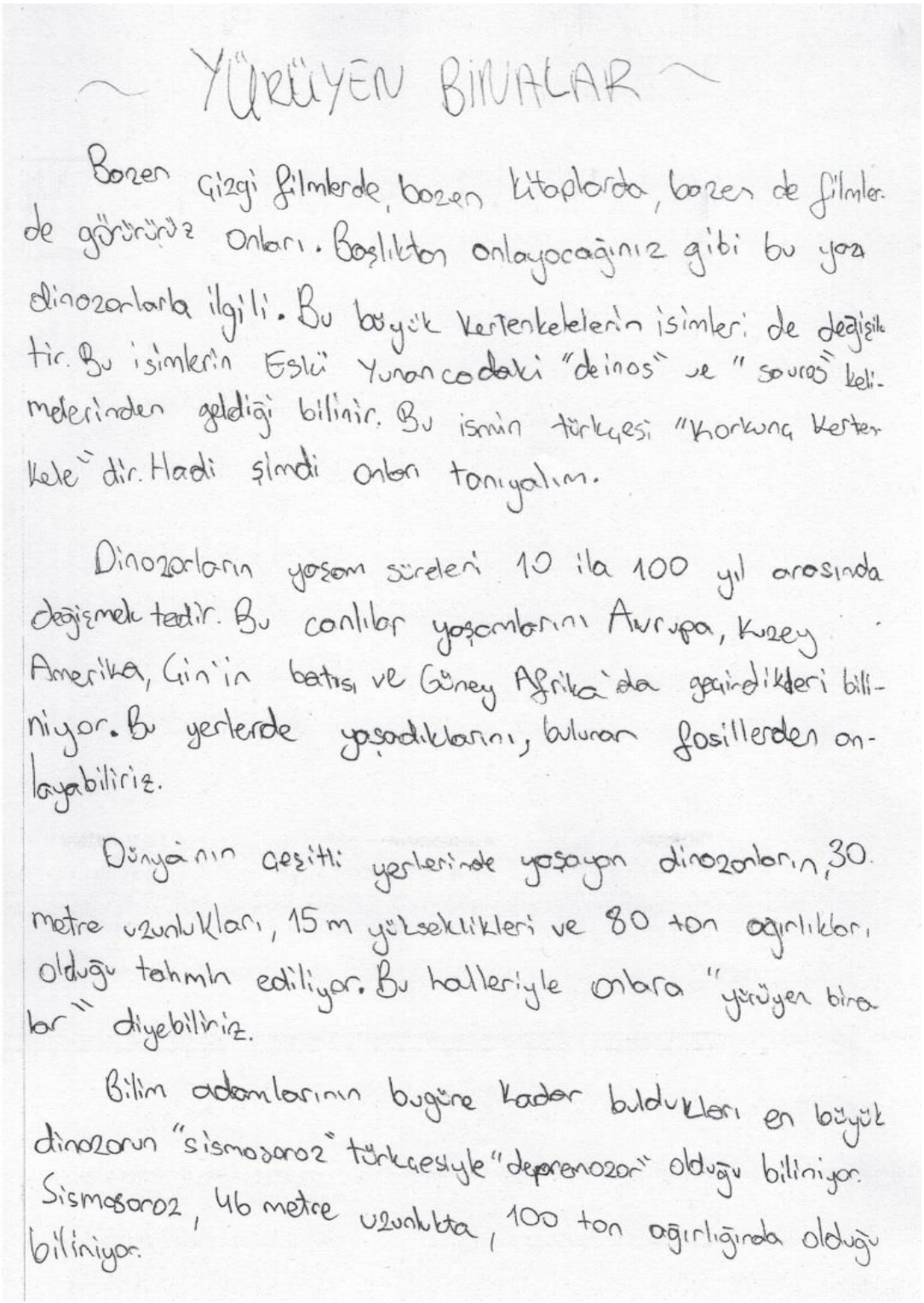
Dinozorlar yaklaşık 10 ile 100 yıl arasında yaşamış ve daha sonra neslini devretmiştir.

Sonuç olarak dinozorlar tarihin gizemli, devasa, ve korkuna canlılar da olsa bilimsel açıdan çok değişikler. Gerek beslenme şekilleri gerek dış görünüşleri gerekse büyüklükleriyle bu dünyadan gitmiş olsalarda hâla ilgi odağı olmakta ve çeşitli araştırmalara ev sahipliği yapmaktalar.

Metinlerin sonuç bölümleri incelendiğinde, iki öğrencinin sonuç yazmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin metinde ele alınanları toparlayıcı, işlevine uygun bir sonuç yazamadıkları da görülmüştür. Bununla ilgili olarak, gelişme bölümünde verilmesi gereken bilgileri sonuçta verme (f=6), konuyla ilgili tahmin, öneri, mesaj, kişisel yorum vb. sonuç ifadelerine sadece tek cümlede yer verme (f=2), sonuçta birkaç kişisel düşünce ve tahmine yer verme (f=1), sonuç bölümünde birkaç cümleyle kişisel yorum aktarma (f=1), sonucu kaynak metnin sonucundan kopyalama (f=1), kaynak metnin/metinlerin sonucuna öykünme (f=9) sorunları tespit edilmiştir. Gelişme bölümünde olduğu gibi burada da tespit edilen sorunların, çoğunlukla düşük, zaman zaman da orta akademik başarı seviyesindeki öğrencilerde olduğu görülmüştür. Ancak genel duruma bakıldığında öğrencilerin sonuç bölümü yazma konusunda sontestte (f=22) önteste göre (f=34)daha başarılı

oldukları dikkat çekmektedir. Aşağıdaki şekilde öntestteki metinlere göre daha iyi yazılmış bir sonuç örneği görülmektedir.

Şekil 13. İyi Bir Sonuç Bölümü Örneği



~ YÜRÜYEN BİNALAR ~

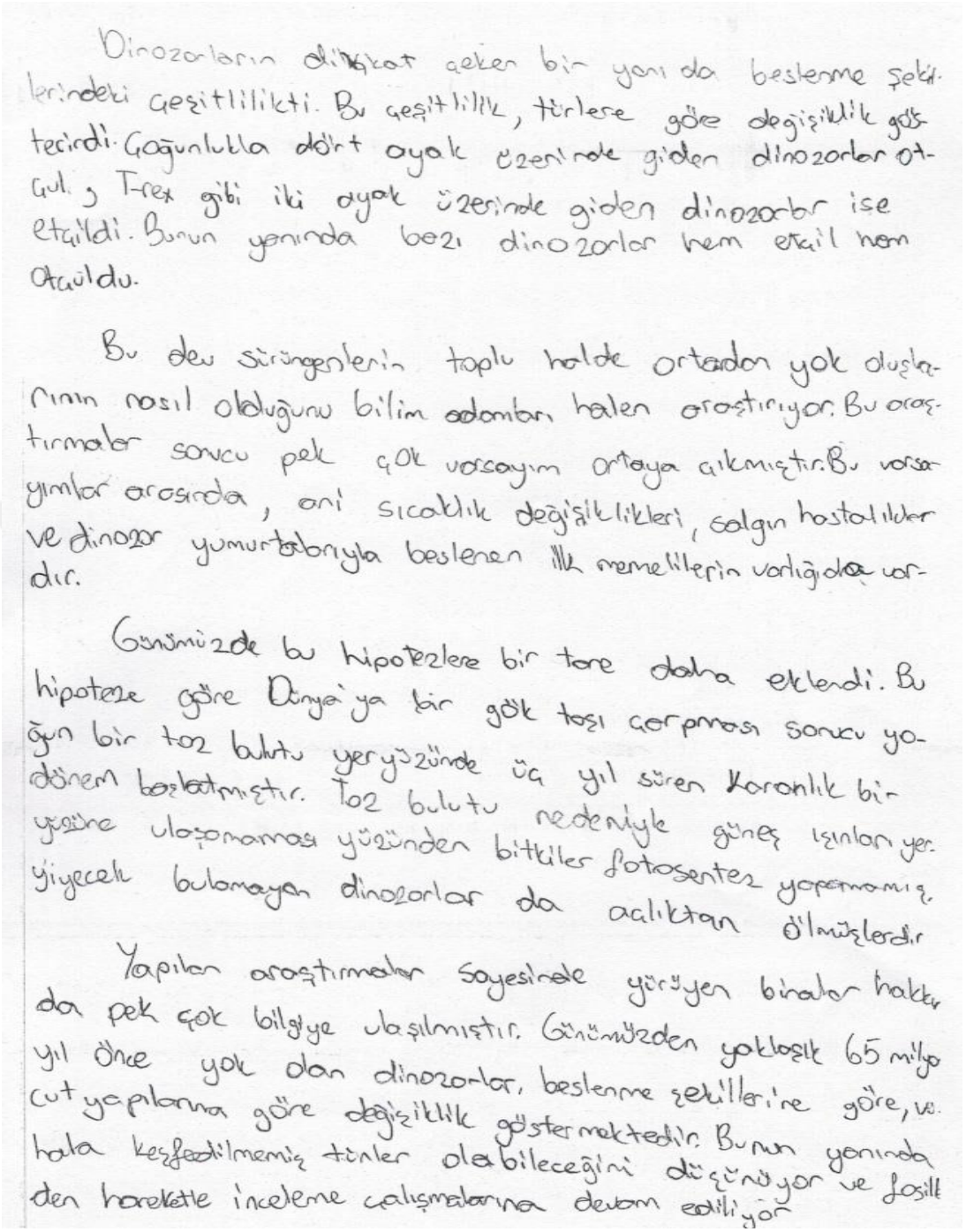
Bazen çizgi filmlerde, bazen kitaplarda, bazen de filmlerde görürüz onları. Başlıktan anlayacağınız gibi bu yazı dinozorlarla ilgili. Bu büyük kertenkelelerin isimleri de değişiktir. Bu isimlerin eskisi Yunancadaki "deinos" ve "souros" kelimelerinden geldiği bilinir. Bu ismin türkçesi "korkunç kertenkele"dir. Hadi şimdi onları tanıyalım.

Dinozorların yaşam süreleri 10 ila 100 yıl arasında değişmektedir. Bu canlılar yaşamlarını Avrupa, Kuzey Amerika, Gin'in batısı ve Güney Afrika'da geçirdikleri biliniyor. Bu yerlerde yaşadıklarını, bulunan fosillerden anlayabiliriz.

Dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan dinozorların, 30 metre uzunlukları, 15 m yüksekllikleri ve 80 ton ağırlıkları olduğu tahmin ediliyor. Bu halleriyle onlara "yürüyen binalar" diyebiliriz.

Bilim adamlarının bugüne kadar buldukları en büyük dinozorun "sismosaroz" türkçesiyle "depremozor" olduğu biliniyor. Sismosaroz, 46 metre uzunlukta, 100 ton ağırlığında olduğu biliniyor.

Şekil 13. (Devamı)



Dinozorların dikkat çeken bir yanı da beslenme şekilleriyle ilgili çeşitlilikti. Bu çeşitlilik, türlere göre değişiklik gösteriyordu. Çoğunlukla dört ayak üzerinde giden dinozorlar otçul, T-rex gibi iki ayak üzerinde giden dinozorlar ise etçildi. Bunun yanında bazı dinozorlar hem etçil hem otçuldu.

Bu dev sürüngenlerin toplu halde ortadan yok oluşlarının nasıl olduğunu bilim adamları halen araştırıyor. Bu araştırmalar sonucu pek çok varsayım ortaya çıkmıştır. Bu varsayımlar arasında, ani sıcaklık değişiklikleri, salgın hastalıklar ve dinozor yumurtalarıyla beslenen ilk memelilerin varlığı da vardır.

Günümüzde bu hipotezlere bir tane daha eklendi. Bu hipoteze göre Dünya'ya bir gök taşı çarpması sonucu yoğun bir toz bulutu yeryüzünde üç yıl süren karanlık bir dönem başlatmıştır. Toz bulutu nedeniyle güneş ışınları yeryüzüne ulaşamaması yüzünden bitkiler fotosentez yapamamış, yiyecek bulamayan dinozorlar da açlıktan ölmüşlerdir.

Yapılan araştırmalar sayesinde yürüyen binalar hakkında pek çok bilgiye ulaşılmıştır. Günümüzden yaklaşık 65 milyon yıl önce yok olan dinozorlar, beslenme şekillerine göre, vücut yapılarına göre değişiklik göstermektedir. Bunun yanında hala keşfedilmemiş türler olabileceğini düşünüyor ve fosiller üzerinden hareketle inceleme çalışmalarına devam ediliyor.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin genel organizasyonu incelendiğinde sadece bir öğrencinin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri için ayrı paragraflar oluşturmadığı, bazı öğrencilerin de bu bölümler arasında tutarlı bir bağlantı kuramadığı tespit edilmiştir (f=8). Bu açıdan öğrencilerin sontestte (f=9) önteste göre (f=19) olumlu bir değişim gösterdikleri dikkat çekmektedir.

Metinlerin başlıkları incelendiğinde, iki öğrencinin başlık yazmadığı, bir öğrencinin de içeriğe uygun olmayan bir başlık yazdığı tespit edilmiştir. Bu

öğrenciler düşük akademik başarı grubundaki öğrencilerdir. Düşük ve orta başarı gruplarındaki bazı öğrenciler ise özgün bir başlık yazamama (f=14) sorunu tespit edilmiştir. Ancak genel olarak grubun başlık yazma konusunda sontestte (f=17) önteste göre (f=26) daha başarılı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Metnin genel organizasyonu için yapılan detaylı değerlendirme sonucunda öğrencilerin sontestlerinde tespit edilen sorunlarda (f=106), önteste göre (f=180) bir azalma söz konusudur. Bu durum, öğrencilerin öntest ve sontestleri arasında, sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması sonucunu destekler niteliktedir. Bu değişimin öğrenci görüşlerine yansımaları ise aşağıdaki gibidir.

Deney grubu öğrencileriyle *uygulama öncesinde* yapılan görüşmelerde hazırlık aşamasında metin organizasyonuna yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Uygulama öncesinde öğrencilerin yazmaya hazırlık aşamasında yaptıklarına ilişkin elde edilen bulgularda "Metin organizasyonu hazırlığı" ile ilgili olarak öğrencilerin metne başlık buldukları (f=1) ve yazının giriş kısmını düşündükleri (f=1) tespit edilmiştir. Giriş kısmıyla ilgili olarak yüksek akademik başarı grubundaki öğrencilerden olan K3 yazmaya başlamadan önce ne yaptığı sorulduğunda "*İlk olarak nasıl başlayacağımı düşünüyorum*." cevabını vermiştir.

Son görüşmede, hazırlık aşamasından farklı olarak planlama aşamasında metin organizasyonu ile ilgili kodlar belirlenmiştir. Bunlar; başlığı planlama (f=1) ve giriş, gelişme, sonuç bölümlerini planlama (f=5)'dır. Başlığı planlama ile ilgili olarak orta akademik başarı grubundaki K5 yazmaya başlamadan önce nasıl bir başlık yazabileceğini planladığını ancak yazmadığını dile getirmiştir.

Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini planlama ile ilgili olarak orta (K6) ve yüksek (K4) akademik başarı grubundan öğrencilerin görüşleri örnek olarak sunulmuştur:

K6: *"…Girişte okuru meraklandırıyorum. Çok az bilgi veriyorum. Sonra gelişmede konuları ayırarak bilgileri yazıyorum. Sonuçta da kısaca özetliyorum ve bitiriyorum…"*

Araştırmacı: *"Peki bunları yaparken nasıl bir plan yapmış oluyorsun?"*

K6: *"Mesela gelişme paragrafı için bir düzen oluyor. Önce hangi konu gelecek sonra hangi konu gelecek. Bunu planlıyorum."*

K4: *"Okuduğumda girişte işaretlemiştim. Zaten sonuçta hepsinin özetini çıkardım. Gelişmede de dediğimiz gibi özelliklerini yazdım."*

Araştırmacı: *"Yani mesela giriş için işaretlediğin notları mı kullandın? Biraz daha açıklar mısın ne yaptığını?"*

K4: *"Yani giriş için işaretlediğim notları kullandım, gelişmede konunun ayrıntılarını yazdım, sonuçta da tüm konuyu özetledim."* Öğrencinin bu ifadelerinden, gelişme ve sonucu doğru öğrendiğini görebiliriz. Nitekim, öğrenci tarafından oluşturulan metin de bu durumu destekler niteliktedir.

Bu boyutla ilgili olarak öğrenciler, *ön görüşmede* giriş yazma (f=5), gelişme ve sonucu planlayamama (f=2), metne başlık bulma (f=3), başlığa uygun metin yazamama (f=1) kodlarına ilişkin sorunları olduğunu dile getirmişlerdir.

Giriş yazmayla ilgili olarak yüksek, orta ve düşük akademik başarı grubundan bazı öğrenciler sorun yaşamaktadır. Yüksek, orta ve düşük akademik başarı seviyesindeki öğrencilerden olan K3, K8 ve K10 girişte ne yazılması gerektiğini bulmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

Gelişme ve sonuç bölümleriyle ilgili olarak orta akademik başarı grubundaki K6 sorununu şöyle ifade etmiştir: *"Aklımdan düşünürken gelişme ve sonuç bölümleri uzun oluyor. Sonra onları yazıya geçirirken orada zorlanıyorum."* Düşük başarı grubundaki K9 ise *"Gelişme ve sonuçta ne yazacağımı bilemiyorum bazen."* ifadesiyle sorununu dile getirmiştir. Öğrencilerin bu ifadeleri metin bölümlerinin işlevleri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını aynı zamanda öğrencilerin iyi bir planlama yeteneklerinin de olmadığını göstermektedir.

Metne başlık bulma ve başlığa uygun metin yazamama sorunları düşük ve orta gruptaki öğrencilerin belirttiği sorunlardır. Öğrencilerin hazırlık aşamasında başlık bulmaya çalışmaları, bazı öğrencilerin başlığın en son belirlenmesi gerektiği bilgisinden yoksun olduğunu göstermektedir. Bu durumu orta başarı grubundaki K5 şöyle ifade etmektedir:

"Uygun başlık bulmak zor. Ya da uygun başlık bulurum ama ona hikâye bulamam. Hep öyle olur."

Öğrencinin başlığa hikâye uydurma davranışı da dikkat çekici bir bulgudur.

Son görüşmede, öğrencilerin hazırlık aşamasında metin organizasyonuyla ilgili zorlandıkları hususlar, giriş yazma (f=2) ve gelişme yazma (f=1) ile ilgili sorunlardır.

Giriş yazmayla ilgili sorun yaşadığını dile getiren öğrenciler, yüksek (K2) ve düşük (K12) akademik başarı grubunda yer almaktadırlar. Öğrenciler yaşadıkları sorunu şöyle dile getirmişlerdir:

K2: *"Cümleye nasıl başlasam diye çok düşündüm. Zordu."*

K12: *"İlk giriş paragrafına başlarken zorlandım."*

Araştırmacı: *"Neden?"*

K12: *"Nasıl başlayacağımı bilemedim. Ama başlayınca devamı geliyor."*

Öğrencilerin girişe nasıl başlayacakları konusunda sorun yaşadıkları görülmektedir.

Gelişme yazmayla ilgili, düşük akademik başarı grubundan K9, sorununu şöyle dile getirmiştir: *"Gelişme paragrafına ne yazacağımı bulmakta zorlandım."* Öğrencinin gelişme bölümünde zorlanmasının nedeni, iyi bir hazırlık ve planlama süreci geçirmemiş olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin planlama aşamasında metin organizasyonuyla ilgili zorlandıkları hususlar giriş bölümü (f=1), gelişme bölümü (f=1) ve sonuç bölümü (f=2) ile ilgilidir.

Giriş yazmada yaşadığı zorlukla ilgili olarak, düşük akademik başarı grubundan K10 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir: *"Nasıl başlayacağımı bulmakta zorlandım. Yani metinlere bakarsam aynısını kopyalayıp yapıştırma gibi olur dedim. Orada biraz zorlandım."*

Öğrencinin ifadesine bakıldığında okuma metinlerinden bilgi kopyalamaması gerektiği düşüncesine sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Orta akademik başarı grubundan K8 gelişme ve sonuç yazmakta zaman zaman zorluk yaşadığını belirtmiştir. Sonuç yazmayla ilgili sıkıntı yaşadığını söyleyen bir başka öğrenci orta akademik başarı grubundan K7'dir:

K7: *"Sonuç biraz zorluyor."*

Araştırmacı: *"Neden?"*

K7: *"Diğer paragraflarla bağlantılı olması lazım ama bunu kurabilmek zorlayıcı."*

Öğrencinin bu ifadesinden sonuç işlevi ve yapısının farkında olduğu ancak uygulamakta zorlandığı anlaşılmaktadır.

Eğitim öncesi, öğrencilerin **yazma sırasındaki** uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde metin organizasyonuyla ilgili olarak elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

Öğrencilerin metin organizasyonuyla ilgili yaptıkları uygulamalarda giriş yazma (f=11), gelişme yazma (f=11), sonuç yazma (f=12), başlık bulma (f=12) kodları tespit edilmiştir.

Giriş yazmayla ilgili olarak elde edilen bulgularda yüksek, orta ve düşük başarı grubundaki öğrenciler giriş bölümünü nasıl yazdıklarına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Yüksek başarı grubundan K1 girişte tanımlama yaptığını, konuyu tanımladığını veya kavramın sözlük anlamı gibi bilgileri verdiğini belirtmiş; K2 ise girişin çok abartılı ve az olmamasına dikkat ettiğini söylemiştir.

Orta akademik başarı grubundaki K7 ve K8 ise giriş bölümünde konuyu tanıttıklarını, K5 ise kendi düşüncelerini aktardığını ifade etmişlerdir.

Düşük akademik başarı grubundaki öğrencilerden K9 girişte metnin ne hakkında olduğunu yazdığını, K10 sorularla giriş yaptığını, K11 ise başlıktan yararlanarak en başta metindeki konu hakkında bilgi yazdığını belirtmiştir.

Öğrenci görüşlerine bakıldığında, görüşme yapılan öğrencilerden bazılarının işlevine uygun bir giriş yazma becerisine sahip olmadığı ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin gelişme bölümünü nasıl yazdıklarıyla ilgili olarak belirttikleri görüşlere göre, çoğunluğunun gelişmede konuyu detaylandırma bilincine sahip oldukları görülmüştür. Örneğin yüksek başarı grubundan K3 ve K1 gelişme bölümünü nasıl yazdıklarını şöyle anlatmışlardır:

K1: *Gelişmede örneklendiririm. O konuyla ilgili önemli kişilerin sözlerini yazarım. Kısa bir anıysa anlatırım.*

K3: *"…Gelişmede onu* (konuyu kastediyor) *daha açıkça anlatıyorum. Anımı anlatıyorum varsa. Gelişmede kendime soru sorup kendime göre cevaplamayı seviyorum."*

Orta akademik başarı grubundaki K6 da gelişme bölümünde konuyu nasıl detaylandırdıklarını şöyle ifade etmiştir: *"Sonra aşağı geçip konu hakkında düşüncelerimi, örneklerimi, kısa hikâye varsa onu yazarım."*

Düşük akademik başarı grubundaki öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, gelişme bölümündeki uygulamaları hakkında diğer gruplara göre daha sınırlı bilgi sundukları görülmektedir. Örneğin, K10 gelişme bölümü yazarken *"Girişte yazdığım şeyi devam ettiririm."* demekle yetinmiştir.

Öğrencilerin sonuç bölümü yazmakla ilgili görüşleri incelendiğinde, düşük, orta ve yüksek gruptaki öğrencilerin benzer yollarla sonuç yazdığı, sonuç işlevini kısmen bildikleri ancak metinlerde tam olarak uygulayamadıkları anlaşılmaktadır. Örneğin yüksek başarı grubundan K1 ve K3 sonucu nasıl oluşturduklarını şöyle anlatmışlardır:

K1: *"...Sonuçta ise o konuyu tam olarak kavratabilecek bir söz kullanırım. Bir de sonucun başında gelişmeyi destekleyecek şeyler kullanırım. O konuyu akla kazıyacak bir söz kullanırım."*

K3: *"...Ders vermek amacıyla veya sevginin önemini daha iyi anlasın diye söz yazıyorum. Gelişmeyi çok geniş yazarsam sonuç yapmakta zorlanıyorum."*

Orta başarı grubundaki K5 ve K6 ise sonucu nasıl yazdıklarını şöyle anlatmışlardır:

K5: *"Iıı, tabi sonuçta da orada dikkat çekici şey yapıyorum ve öğretici şeyler yazmaya çalışıyorum. Sonuçta ikisini toplayıp, yani dikkat çekici sözlerle öğretici şeyler birleştirip orada yazmak isterim."*

K6: *"...Sonuçta kısaca konuyu toparlayıp, bir özlü söz bulabilirsem, slogan bulabilirsem onu yazarım."*

Düşük başarı grubundan K9 ve K10 sonuçla ilgili fazla ayrıntı vermemişlerdir:

K9: *"Sonuçta hepsini bir araya toplarım. Bir cümle yazarım."*

K10: *"Sonuçta da anlatmak istediğim şeyin ana fikrini söylerim."*

Görüşler incelendiğinde öğrencilerin sonuçta konuyu toparlayıcı bir paragraf yazmaya çalıştıkları ve dikkat çekici, özlü sözler kullandıkları belirlenmiştir.

Öğrencilerden metnin başlığını belirlemeyle ilgili alınan görüşler incelendiğinde öğrencilerden bazılarının başlığı konuya göre belirledikleri (f=4), bazılarının içeriğe göre belirledikleri (f=8) tespit edilmiştir.

Yüksek başarı grubundan K1, metne başlık bulma sürecini şöyle anlatmıştır:

"Başlığı ilk başta yazmam. Başlığı ilk yazarsam başlığa kendimi zorlarım. Özgür düşüncelerimi yazarım. Sonra konuya göre başlığı bulurum. Başlığı metne uygun bulurum."

Düşük başarı grubundan K11 ise *"Metni ilk başta okurum. Neyle ilgiliyse ona göre bir başlık bulmaya çalışırım."* görüşüyle konuya göre başlık belirlediğini ifade etmiştir.

İçeriğe uygun başlık belirleme şeklini yüksek başarı grubundan K2 şöyle anlatmıştır:

"Başlığı, metni yazdıktan sonra daha çok nereye ağırlık verilmişse ağırlık verilen yeri düşünüp ona göre bir başlık koymaya çalışıyorum. İçeriğe göre başlığı düzenlemeye çalışıyorum."

Orta akademik başarı grubundan K7, *"İlk önce yazıyorum. Sonra okuyorum, ona göre başlık buluyorum."* diyerek başlık bulma şeklini ifade etmiştir.

Eğitim sonrasında, öğrencilerin yazma sırasında metin organizasyonu ile ilgili uygulamalarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde elde edilen bulgular şöyledir:

Metin organizasyonu bağlamında ortaya çıkan kodlar, metnin başlığını düşünme (f=1), sonuç bölümü yazma (f=2), gelişme bölümü yazma (f=1) ve giriş paragrafı yazma (f=3)'dır.

Metnin başlığını düşünmeyle ilgili olarak, orta akademik başarı grubundan K5: *"Yazarken başlığı da sonra koyacağım geçti aklımdan."* şeklinde görüş bildirmiştir. Bu düşünce öğrencideki davranış değişikliğine işaret etmektedir. Çünkü ön görüşmede öğrenci başlığı en başta yazdığını dile getirmiştir.

Sonuç bölümü yazmayla ilgili görüş bildiren öğrenciler yüksek (K3) ve orta (K3) akademik başarı grubundandır. Konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

K3: *"Sonuç paragrafına gelince de bütün yazdığım metni birkaç cümlede özetlemeyi düşünürüm."*

K8: *"Giriş ve sonuçta zorlandığım için metinlerden yararlandım."*

Yüksek akademik başarı grubundan K3 gelişme bölümünü nasıl oluşturduğunu şöyle aktarmıştır:

K3: *"...Mesela gelişmede ne kadar yaşadığından yok oluşuna geçmem. Sırayla ilerlerim. Paragrafları birbirine bağlarım anlamlı metin olması için."*

Araştırmacı: *"Bunu nasıl yaparsın?"*

K3: *"Üstteki konuyu mesela bir cümle alıp aşağı geçiririm. Düşünce yönünü değiştiren cümlelerle birbirine bağlamış olurum. Bir de benim yazdığım metinleri başkası okuyacak olursa paragrafta onun kendi bilgileriyle karşılaştırma yapmasını ve doğruya varmasını sağlarım. Mesela dinozorların şu kadar yıl yaşadığı düşünülse de aslında bu kadar yıl yaşadı gibi."*

Öğrencinin ifadelerinden gelişme bölümü yazarken tutarlılık üzerinde durduğu anlaşılmaktadır.

Giriş bölümü yazmayla ilgili görüş bildiren öğrenciler, yüksek akademik başarı grubundan K1 ve orta akademik başarı grubundan K8'dir. K8, giriş yazarken metinlerden yararlandığını ifade ederken K1 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

"Giriş yazmaya başladıktan sonra, girişin son cümlesi diğer paragrafla bağlantılı olması gerektiği için girişin son cümlesiyle diğer paragrafın ilk cümlesini bağlayarak yazıyorum. Bağlantı kelimeleri kullanarak eğer aklıma onlarla ilgili farklı bilgi gelirse bağlantı kurmaya çalışıyorum.

Yazma sırasında, *ön görüşmede* metin organizasyonunda yaşanan zorluklarla ilgili belirlenen kodlar şunlardır: Başlık bulma (f=1), giriş yazma (f=1), gelişmeyi planlama (f=1), sonuç yazma (f=1), giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini ayırma (f=2).

Düşük akademik başarı grubundaki öğrencilerden olan K11, giriş bölümü yazarken ne yazacağını belirlemekte zorlandığını belirtmiştir.

Yüksek akademik başarı grubundan olan K2 gelişme bölümünü planlarken yaşadığı zorluğu şöyle ifade etmiştir:

"...Gelişmeyi bitirmekte zorlanırım. Sonuca geçtikten sonra az yazdığımı ya da çok yazdığımı fark ediyorum. Bu beni zorluyor. Nerede ne kadar örnek kullanacağımı bilemem."

Sonuç yazarken zorlandığını ifade eden tek öğrenci yüksek başarı grubundaki K3 olmuştur:

"Gelişme bölümünü çok ayrıntı yaparsam sonucu zor çıkartırım."

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini birbirinden ayırma konusunda zorluk yaşadığını belirten iki öğrenci yüksek ve orta akademik başarı grubundadır. Yüksek akademik başarı grubundaki K2 bölümler arası geçişlerde zorlandığını belirtirken, orta akademik başarı grubundaki K7 yaşadığı sorunu şöyle dile getirmiştir:

K7: *Giriş, gelişme ve sonucu ayırt etmek zor.*

Araştırmacı: *Ne demek istediğini biraz daha açıklar mısın?*

K7: *Yani, bu üç kısmı net olarak ayıramıyorum. Hangisinde ne yazacağım, birinden diğerine nasıl geçeceğim?*

Öğrencilerin öntestte yazdıkları metinlerin pek çoğunda özellikle giriş ve sonuç bölümlerinde sorunlar tespit edilse de görüşülen öğrencilerden az bir kısmı bu sorunları dile getirmişlerdir.

Yazma sırasında, *son görüşmede* metin organizasyonunda yaşanan zorluklarla ilgili belirlenen kodlar şunlardır:

Giriş yazma (f=1), gelişme yazma (f=1), sonuç yazma (f=3). Giriş yazmayla ilgili olarak orta akademik başarı grubundan K5, *"...Bana en çok giriş zor geliyor. Zaten orayı kurunca diğerleri basit geliyor..."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Düşük akademik başarı grubundan K11gelişme ve sonuç bölümleri ile ilgili yaşadığı zorluğu şöyle ifade etmiştir:

K11: *"...Aslında giriş, gelişme ve sonucu yazarken zorlandım."*

Araştırmacı: *"Neden?"*

K11: *"...Yani girişi biliyorum da, gelişme ve sonuçta ne yazacağımı şaşırıyorum."*

Yine sonuç yazmayla ilgili olarak yüksek akademik başarı grubundan K1 ve K2 yaşadıkları sorunu şöyle dile getirmişlerdir:

K1: *"Uzun bir metinse yazdığım sonucu yazmakta zorlanıyorum. Nasıl toparlayacağım ya da uzun metne kısa sonuç olur mu falan diye düşünüyorum. Yani sonuçta zorlanıyorum."*

K2: *"Sonucu nasıl toparlasam diye çok zorlandım."*

Eğitim öncesi, öğrencilerin **yazma sonrasındaki** uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde metin organizasyonuyla ilgili olarak elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

Gözden geçirme ve düzeltme süreci için başlığın doğruluğunu kontrol etme (f=1), başlık belirleme (f=1) ve metin organizasyonunu kontrol etme (f=2) kodlarıyla belirlenmiştir.

Metin organizasyonunu kontrol etmeyle ilgili olarak yüksek başarı grubundan K1 ve K4 uygulamalarını şöyle ifade etmişlerdir:

K1: *"Metni paragraf paragraf yapmaya dikkat ederim. Giriş, gelişme, sonuç bölümlerine dikkat ederim, ayrımlarına dikkat ederim."*

K4: *"Giriş, gelişme, sonucu doğru yazmış mıyım diye ayrı ayrı okurum."*

Eğitim sonrası, öğrencilerin **yazma sonrasındaki** uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde metin organizasyonuyla ilgili olarak elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

Metin organizasyonu temasıyla ilgili ortaya çıkan kodlar, sonucu kontrol etme (f=1) ve metne başlık koyma (f=7)'dır.

Yüksek akademik başarı grubundan K3 sonuç bölümünü nasıl kontrol ettiğini şöyle ifade etmiştir: *"... Sonuç paragrafının bütün gelişme paragraflarını gerçekten de özetleyip özetlemediğini kontrol ettim."*

Metne başlık bulma temasıyla ilgili olarak yüksek (K3), orta (K6, K7 ve K8) ve düşük (K10) akademik başarı grubundan öğrenciler görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

Yüksek akademik başarı grubundan K3 başlığı nasıl yazdığını şöyle aktarmıştır: *"Sonra diğer amacım başlık bulmaktı. Onu buldum. Başlığın metne uygun olup olmadığını kontrol ettim."*

Orta akademik başarı grubundan K7 ve K8 metne başlık bulduklarını ve buldukları başlığın metinle uyumlu olup olmadığını kontrol ettiklerini belirtmişlerdir. K6 ise önce başlık koyduğunu ifade etmiş ancak başlık-içerik uyumu ile ilgili bir düşünce belirtmemiştir.

Düşük akademik başarı grubundan K10 da düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

"Başlığa baktım. Başlık da uyumluydu."

Eğitim sonrasında, öğrencilerin yazma sürecinde kendilerinde ne tür gelişmeler gördüklerine ilişkin alınan görüşlerde metin organizasyonu boyutuyla ilgili olarak şu bulgulara ulaşılmıştır:

Metin organizasyonu temasıyla ilgili belirlenen kodlar; giriş, gelişme ve sonucu daha iyi yazma (f=4), gelişme bölümünü detaylandırma (f=2), metne başlık koyma (f=4)'dır.

Düşük akademik başarı grubundan K11 ve K12'nin giriş, gelişme ve sonuç bölümü yazmaya yönelik görüşleri şöyledir:

K11: *"...Aslında giriş, gelişme ve sonucu daha iyi yazmaya başladım. Hâlâ gelişme ve sonucu biraz karıştırıyorum ama."*

K12: *"İlk önce metin yazamıyordum. Girişi bulmak 25 dakikamı alıyordu. Ama sonra yazdırdınız ya giriş, gelişme, sonuç. Onları yazmaya başladım."*

Yüksek akademik başarı grubundan K2 ise giriş yazmayla ilgili görüşünü şöyle dile getirmiştir: *"Girişe başlarken çok takılırdım ama artık biraz daha kolay başlıyorum."*

Gelişme bölümünü detaylandırmayla ilgili olarak yüksek akademik başarı grubundan K3 ve K4'ün düşünceleri şöyledir:

K3: *"Eskiden bana göre 3 paragraftı metin. Ama siz gelişmenin ne kadar ayrıntılanabileceğini de öğrettiniz."*

K4: *"Normalde metinde 3 paragraf yazarken artık 8-10 paragraf yazıyorum."*

Metne başlık koyma konusunda kendinde gelişme gören öğrencilerden üçünün görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Yüksek akademik başarı grubundan K1: *"Genelde başlığı çok düşünmeden bulurdum ama başlık çok önemli. Artık dikkatli buluyorum."* diyerek daha özenli olduğunu vurgulamıştır.

Orta akademik başarı grubundan K5:

"Dersten sonra hatamı sizinle anladım. Her hoca demesine rağmen önce başlık yazardım ama dün en son başlık koydum. Diğer hocaları dinlemedim ama siz örnek olunca daha mantıklı geldi."

Düşük akademik başarı grubundan K10:

"Iuuı… Yani ben çok zorlanırdım başlık yazmakta. Bir de başlığı sonradan yazmayı öğrendim. Önceden hemen yazardım."

K5 ve K10 başlığı en son yazmaları gerektiğini bu ifadelerle dile getirmişlerdir.

Uygulama sonrasında yapılan görüşmede öğrencilerden, yazma sürecinde kaynak metinlerin rolü ile ilgili değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerden bazılarının, metin organizasyonu oluştururken kaynak metinlerin kullanımına ilişkin görüşlerine yönelik bulgular şöyledir:

Öğrenci görüşleri analiz edildiğinde kaynak metinlerin rolüyle ilgili olarak ortaya çıkan temalar "metin organizasyonu için destek, içerik ve anlatımı düzenlemek için destek ve dil kullanımı için destek"tir.

Öğrencilerin metin organizasyonunda kaynak metinleri nasıl kullandıklarına ilişkin görüşler, kaynak metinlerin sonucundan yararlanma (f=2) ve kaynak metinlerin planlamasından yararlanma (f=1) şeklinde kodlanmıştır.

Kaynak metinlerin sonucundan yararlanmayla ilgili olarak yüksek akademik başarı grubundan K3 ve K4 şöyle görüş bildirmişlerdir:

K3: *"…Bir de diğer metnin sonucu beni çok etkiledi. Bu nedenle sonuçtan biraz alıntı yaptım."*

K4: *"Bir de sonuç için iki paragrafı birleştirerek yeni bir paragraf kurdum."*

Kaynak metinlerin planlamasından yararlanma ile ilgili görü bildiren öğrenci yüksek akademik başarı grubundan K2'dir: *"Paragrafları düzenlerken okuduğumuz metinleri örnek aldım."*

Öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili görüşleri sorgulandığında, metin organizasyonuna yönelik olarak, sonuç yazma (f=1), giriş yazma (f=2), gelişme bölümü yazma (f=3) ve metne başlık bulma (f=4) ile ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir. Bu kodlarla ilgili bazı görüşme kesitleri aşağıda sunulmuştur.

Sonuç yazma ile ilgili görüş bildiren öğrenci düşük akademik başarı grubundan K9'dur:

Araştırmacı: *"Aldığın eğitim hakkındaki düşüncelerin neler?"*

K9: …

Araştırmacı: *"Mesela en başarılı olduğun etkinlik hangisi?"*

K9: *"Metnin sonucunu yazmakta başarılıyım."*

Araştırmacı: *"Neden başarılı olduğunu düşünüyorsun?"*

K9: "*Yani bana göre kolay."*

Giriş yazma ile ilgili görüş bildiren öğrenciler düşük akademik başarı grubundan K11 ve K12'dir. K11 giriş bölümü yazmanın kolay olduğunu, K12 de giriş paragrafına yeni cümleler ekleyerek geliştirebildiğini ifade etmiştir.

Gelişme bölümü yazma konusunda gelişim gösterdiğini dile getiren 3 öğrenciden, yüksek akademik başarı grubundan K2 ve düşük akademik başarı grubundan K10 şöyle görüş bildirmişlerdir:

K2: *"…Gelişmeyi daha güzel yazmaya başladım."*

K10: *"…Gelişme paragraflarını hemen yazabiliyorum."*

Başlık bulmayla ilgili gelişme kaydettiğini belirten öğrenciler eğitimden sonra daha kolay ve daha güzel başlık bulmaya başladıklarını dile getirmişlerdir.

Buna ek olarak, öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili olumsuz düşünceleri de tespit edilmiştir. Metin organizasyonuyla ilgili görüşler şu başlıklar altında toplanmıştır: Sonuç paragrafı (f=5), gelişme paragrafı (f=1) ve giriş paragrafı (f=3).

Sonuç paragrafı yazma ile ilgili olumsuz görüş bildiren öğrencilerden, düşük (K12), orta (K7) ve yüksek (K1) akademik başarı grubundan bazılarının görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K12: *"Sonuç paragrafında zorlandım."*

Araştırmacı: *"Neden?"*

K12: *"Çünkü konuyu bağlayamadım."*

K7: *"…Bir de sonuç paragrafı."*

Araştırmacı: *"Neden?"*

K7: *"Diğer paragraflarla içeriğini anlatan bir şey olması lazım ve bulmakta zorlanıyorum."*

K1: *"Başarısız olduğum tek şey sanırım giriş ve sonuç yazmak. Sanırım hayatımın sonuna kadar bilmeyeceğim şey nasıl başlayacağım ve nasıl toparlayacağım.*

Gelişme paragrafında başarısız olduğunu belirten tek öğrenci düşük akademik başarı grubundan K9'dur:

K9: *"Gelişme paragrafında iyi değilim."*

Araştırmacı: *"Neden?"*

K9: *"Hepsini giriş paragrafına yazıyorum. Gelişme paragrafına bir şey kalmıyor."*

Giriş paragrafı yazmakla ilgili olarak, yüksek (K1) ve düşük (K10 ve K11) akademik başarı grubundan öğrenciler, giriş yazmanın zor olduğunu, nasıl başlangıç yapacaklarını bilemediklerini dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili duygularına yönelik bir değerlendirme yapıldığında, metin organizasyonuyla ilgili bulgular şöyle olmuştur:

Metin organizasyonuyla ilgili olarak sonuç yazma (f=1), başlık bulma (f=1) ve paragrafları oluşturma (f=1) kodları belirlenmiştir.

Düşük akademik başarı grubundan K11 sonuç yazmayla ilgili duygularını şöyle dile getirmiştir: *"Bu eğitim sonuç paragrafını yazmayı öğrenmeme yardımcı oldu. Bu da beni mutlu etti."*

Buna ek olarak, yüksek akademik başarı grubundan K4 paragraf oluşturmayı; düşük akademik başarı grubundan K12 ise başlık bulmayı çok keyifli bulduklarını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin bu boyutla ilgili olumsuz duygularına bakıldığında, sadece orta akademik başarı grubundan K7 başlık bulmayı sevmediğini dile getirmiştir.

Metin yapısı oluşturma boyutunda öntest ve sontest arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 15. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Yapısı Oluşturma Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest Ölçümü	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	**z**	**p**
Negatif Sıralar	1	3.50	3.50	-3.640	.000
Pozitif Sıralar	17	9.85	167.50		
Fark olmayan	8				

Tablo 15 incelendiğinde, sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, metin yapısı oluşturma boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye

yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre iki ölçüm arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($z=-3.640$, $p<.05$). Fark puanlarının pozitif sıralar (sontest) lehine olması, eğitimin öğrencilerin metin yapısı oluşturma becerileri üzerinde anlamlı etkisi olduğunu göstermektedir. Wilcoxon İşaretli Sıralar Testinin etki büyüklüğü, z puanının gruptaki kişi sayısının karekökü bölünmesiyle hesaplanır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus, önteste ve sonteste katılan toplam kişi sayısının karekökünün alınması gerektiğidir (Pallant, 2007: 225). Bu durumda;

$r=-3.640/\sqrt{(26+26)}$ formülünden $r=.50$ olarak hesaplanmıştır. Pallant'ın (2007: 225) verdiği bilgiye göre bu değer, farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

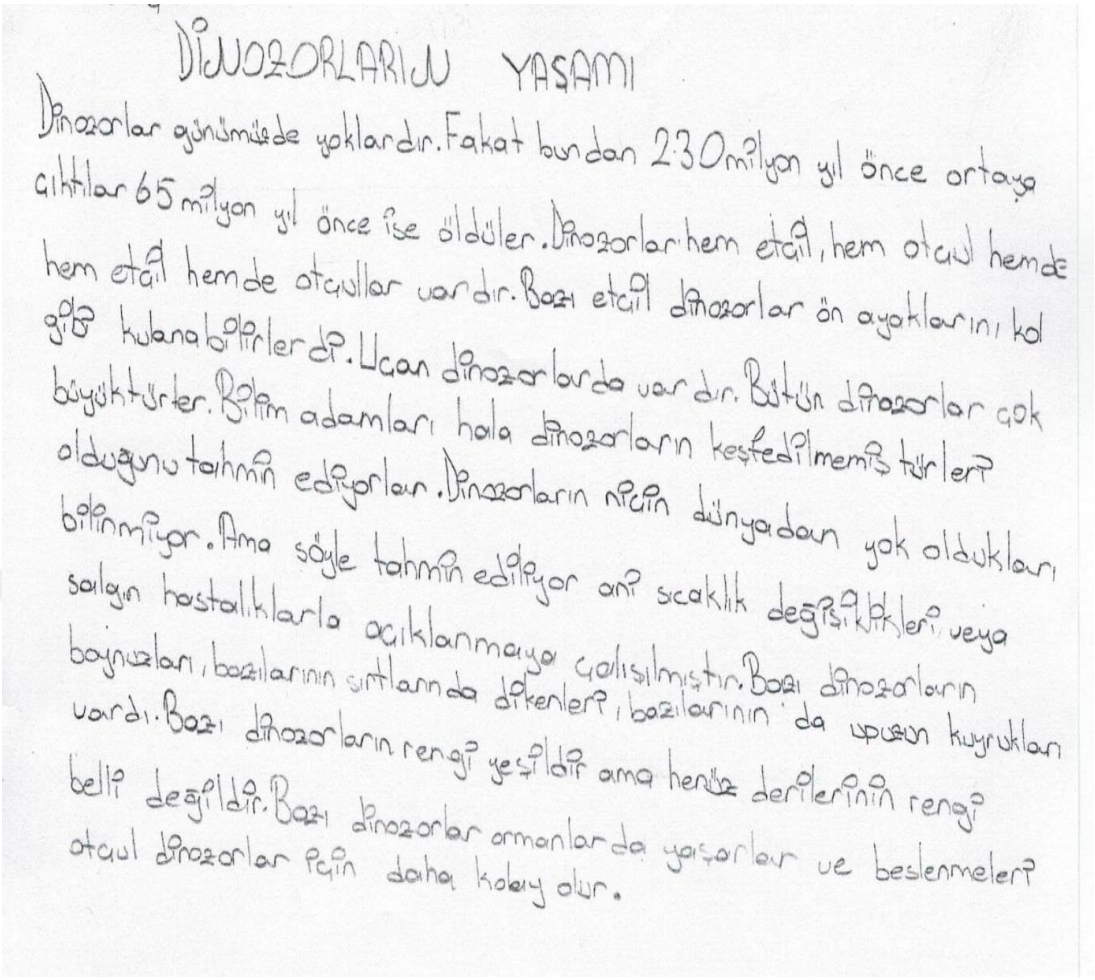
Öğrencilerin yazdıkları metinler, metin yapısı oluşturma açısından değerlendirildiğinde elde edilen bulguların aradaki anlamlı farklı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Aşağıda söz konusu boyuttaki doküman incelemesine ilişkin bulgular ayrıntılı olarak verilmiştir:

Öntest metinlerinde, *metin yapısı oluşturma* boyutuyla ilgili olarak tespit edilen sorunlar şöyledir:

Metni oluştururken dört öğrenci kaynak metinlerdeki temel düşüncelerden hiç yararlanmamış, on yedi öğrenci ise çok az yararlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerden pek çoğu metin yapısı oluştururken, temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere oldukça az yer vermişlerdir. Bu noktada öğrencilerin bir metinde yararlandığı metin yapısı türleri şöyle belirlenmiştir:

Sadece açıklamadan yararlanma (f=3), açıklama ve sınıflamadan yararlanma (f=12), açıklama, sınıflama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=4), açıklama, tanımlama, sınıflama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=1), açıklama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=2), açıklama, karşılaştırma, sebep sonuç ve sınıflamadan yararlanma (f=1), tanımlama, açıklama, sınıflama yapılarından yararlanma (f=1), açıklama ve karşılaştırma yapılarından yararlanma (f=1). Şekil 14'te açıklama ve sınıflama yapılarından yararlanılarak oluşturulmuş bir metin örneği görülmektedir:

Şekil 14. Açıklama ve Sınıflama Yapılarından Yararlanılarak Oluşturulmuş Bir Metin Örneği


DİNOZORLARIN YAŞAMI

Dinozorlar günümüzde yoklardır. Fakat bundan 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar 65 milyon yıl önce ise öldüler. Dinozorlar hem etçil, hem otçul hem de hem etçil hem de otçullar vardır. Bazı etçil dinozorlar ön ayaklarını, kol gibi kullanabilirlerdi. Uçan dinozorlarda vardır. Bütün dinozorlar çok büyüktürler. Bilim adamları hala dinozorların keşfedilmemiş türleri olduğunu tahmin ediyorlar. Dinozorların niçin dünyadan yok oldukları bilinmiyor. Ama şöyle tahmin ediliyor ani sıcaklık değişiklikleri veya salgın hastalıklarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bazı dinozorların boynuzları, bazılarının sırtlarında dikenleri, bazılarının da uçan kuyrukları vardı. Bazı dinozorların rengi yeşildir ama henüz derilerinin rengi belli değildir. Bazı dinozorlar ormanlarda yaşarlar ve beslenmeleri otçul dinozorlar için daha kolay olur.

Sontestte öğrencilerin *metin yapısı oluşturma* ile ilgili sorunları incelendiğinde, öntestten farklı olarak bütün öğrencilerin metni oluştururken kaynak metinlerdeki temel düşüncelerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Ancak 11 öğrenci temel düşüncelerden az yararlanarak metin oluşturmuştur. Bunun yanında bazı öğrenciler metin yapısı oluştururken, temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere oldukça az yer vermişlerdir. Bu noktada öğrencilerin bir metinde yararlandığı metin yapısı türleri şöyle belirlenmiştir:

Sadece açıklamadan yararlanma (f=1), açıklama ve sınıflamadan yararlanma (f=4), açıklama, sınıflama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=2), açıklama, tanımlama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=3), açıklama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=2), tanımlama, açıklama, sınıflama yapılarından yararlanma (f=1).

Öğrencilerin sontestlerinde tespit edilen sorunlarda (f=24), öntestlerine göre (f=46) azalma söz konusudur. Bu durum, öğrencilerin metin yapısı oluşturma

boyutunda öntest ve sontest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmesini destekleyen bir bulgu durumundadır.

İçerik ve anlatımı düzenleme boyutunda öntest ve sontest arasındaki fark durumuna, doküman incelemesi ve öğrenci görüşlerine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 16. Deney Grubu Öğrencilerinin İçerik ve Anlatımı Düzenleme Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Öntest	26	11.1538	2.82407	25	-4.379	.000	-0.859
Sontest	26	14.1923	4.19542				

Tablo 16 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlerin *içerik ve anlatımı düzenleme boyutunda* öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan ilişkili örneklemler t-testi sonucunda, grubun öntest puan ortalaması ($\bar{X}$=11.1538) ile sontest puan ortalaması ($\bar{X}$=14.1923) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=-4.379, p<.05). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (d=-0.859) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, verilen eğitimin söz konusu gruptaki öğrencilerin içerik ve anlatımı düzenleme başarılarında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazdıkları metinler, içerik ve anlatımı düzenleme açısından değerlendirildiğinde elde edilen bulguların aradaki anlamlı farklı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Aşağıda söz konusu boyuttaki doküman incelemesine ilişkin bulgular ayrıntılı olarak verilmiştir:

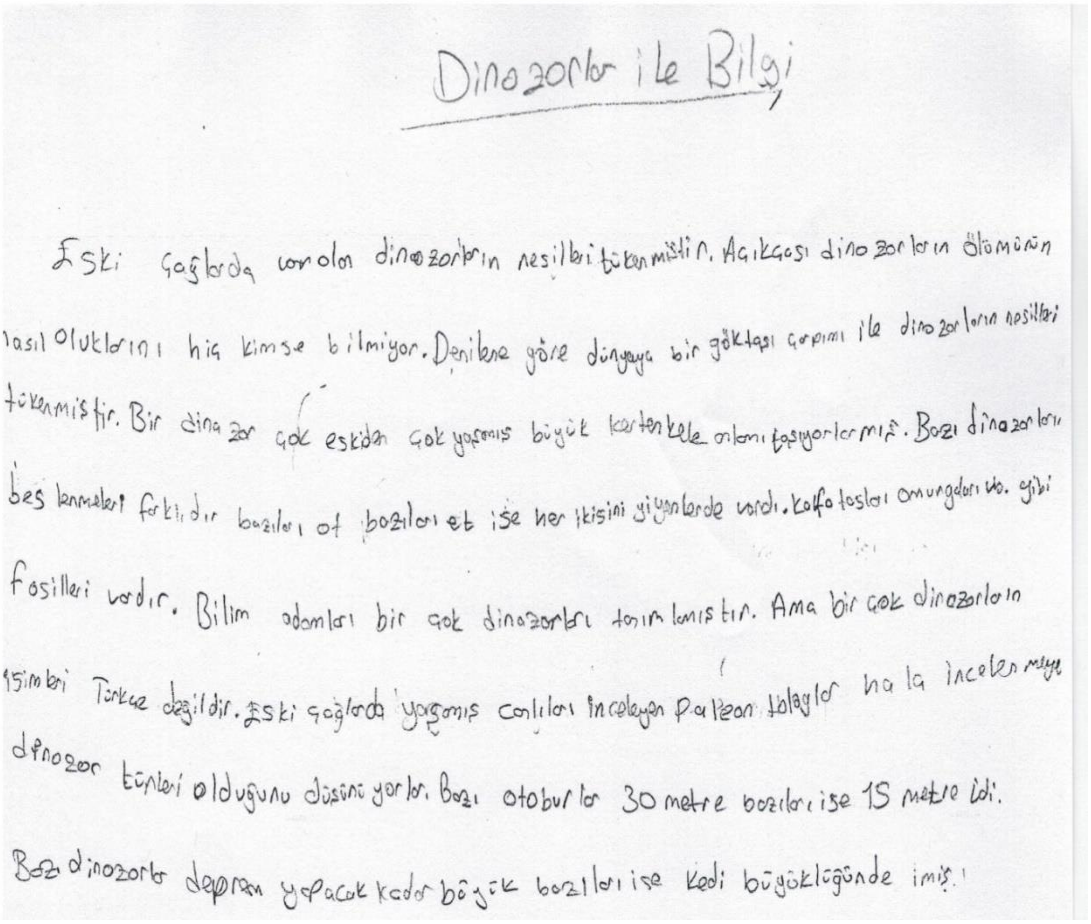
Öntest metinleri *içerik ve anlatımı düzenleme boyutu* açısından incelendiğinde, sorunların kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımı, tutarlılık ve üslup açısından ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımıyla ilgili olarak tespit edilen sorunlara bakıldığında öğrencilerden bazılarının kaynak metinlerden aldığı bilgilerin tamamını kopyalayarak (f=3), bir kısmının bazılarını kopyalayarak (f=4), bir kısmının da aldığı bilgilerin büyük çoğunluğunu kopyalayarak (f=3) metin oluşturduğu görülmüştür. Buna ek olarak, öğrencilerin neredeyse tamamının metinden alınan bilgileri mantıklı bir sırayla sunamama (f=25), bir öğrencinin de bilgi sunumunda kısmen tutarlılık

sergileme sorunu olduğu görülmüştür. Kaynak metinlerdeki bilginin aktarımında yorum yapmama (f=20) ve bilgi/düşünce tekrarı yapma (f=6) bu başlıkta tespit edilen diğer sorunlardır.

Metnin tutarlılığıyla ilgili olarak, bilgi ve düşünceler arasında yönlendirici sözcüklere hiç yer vermeme (f=9) ya da oldukça az yer verme (f=16), bilgi ve düşünceler arasında bağlantı cümleleri kullanmama (f=19) ya da oldukça az kullanma (f=7), bazı cümleler arasında tutarlı bağlantılar kuramama (f=24), kendi içinde tutarsız paragraflar oluşturma (f=20) ve birbiriyle çelişen bilgilere yer verme (f=1) sorunları tespit edilmiştir. Aşağıdaki şekilde bilgi ve düşünceler arasında bağlantı cümlelerine yer vermeyen bir öğrencinin metni görülmektedir:

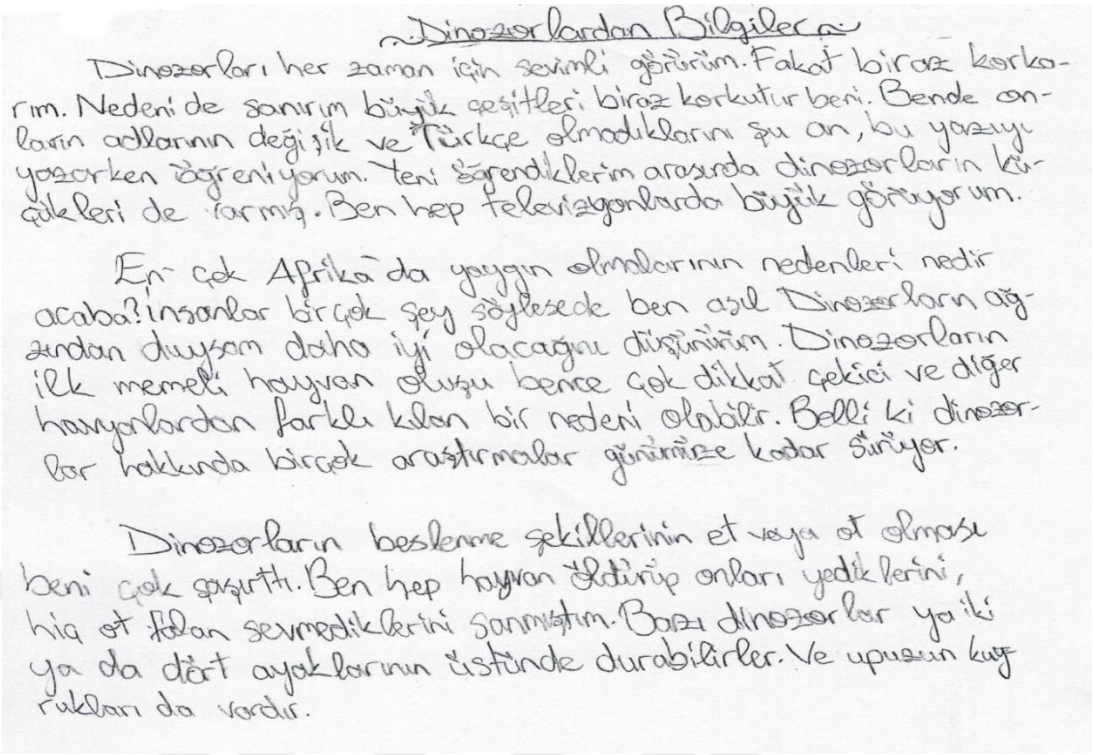
Şekil 15. Bağlantı Cümleleri Kullanılmayan Bir Metin Örneği


Dinozorlar ile Bilgi

Eski çağlarda var olan dinozorların nesilleri tükenmiştir. Açıkçası dinozorların ölümünün nasıl olduklarını hiç kimse bilmiyor. Denilene göre dünyaya bir göktaşı çarpımı ile dinozorların nesilleri tükenmiştir. Bir dinazor çok eskiden çok yaşamış büyük kertenkele anlamı taşıyormuş. Bazı dinozorların beslenmeleri farklıdır bazıları ot bazıları et ise her ikisini yiyenlerde vardı. Kalıp taşları amonitler vb. gibi fosilleri vardır. Bilim adamları bir çok dinozorları tanımlamıştır. Ama bir çok dinozorların isimleri Türkçe değildir. Eski çağlarda yaşamış canlıları inceleyen paleontolog'lar hala incelemeye devam etmektedir. Dinozor türleri olduğunu düşünüyorlar. Bazı otobur'lar 30 metre bazıları ise 15 metre idi. Bazı dinozorlar deprem yapacak kadar büyük bazıları ise kedi büyüklüğünde imiş.

Üslupla bağlantılı olarak bazı öğrencilerin, metinde yer yer bilgilendirici metin anlatım dilinden uzaklaştıkları (f=6) bazı öğrencilerin de metni bilgilendirici metin üslubuyla yazamadıkları (f=3) belirlenmiştir. Aşağıda bilimsel nitelikli bilgilendirici metin anlatım diliyle yazmayan bir metin örneği görülmektedir:

Şekil 16. Bilgilendirici Metin Anlatım Dili Kullanılmayan Bir Metin Örneği



Dinozorlardan Bilgiler

Dinozorları her zaman için sevimli görürüm. Fakat biraz korkarım. Nedeni de sanırım büyük çeşitleri biraz korkutur beni. Bende onların adlarının değişik ve Türkçe olmadıklarını şu an, bu yazıyı yazarken öğreniyorum. Yeni öğrendiklerim arasında dinozorların küçükleri de varmış. Ben hep televizyonlarda büyük görüyorum.

En çok Afrika'da yaygın olmalarının nedenleri nedir acaba? insanlar birçok şey söylesede ben asıl Dinozorların ağzından duysam daha iyi olacağını düşünürüm. Dinozorların ilk memeli hayvan oluşu bence çok dikkat çekici ve diğer hayvanlardan farklı kılan bir nedeni olabilir. Belli ki dinozorlar hakkında birçok araştırmalar günümüze kadar sürüyor.

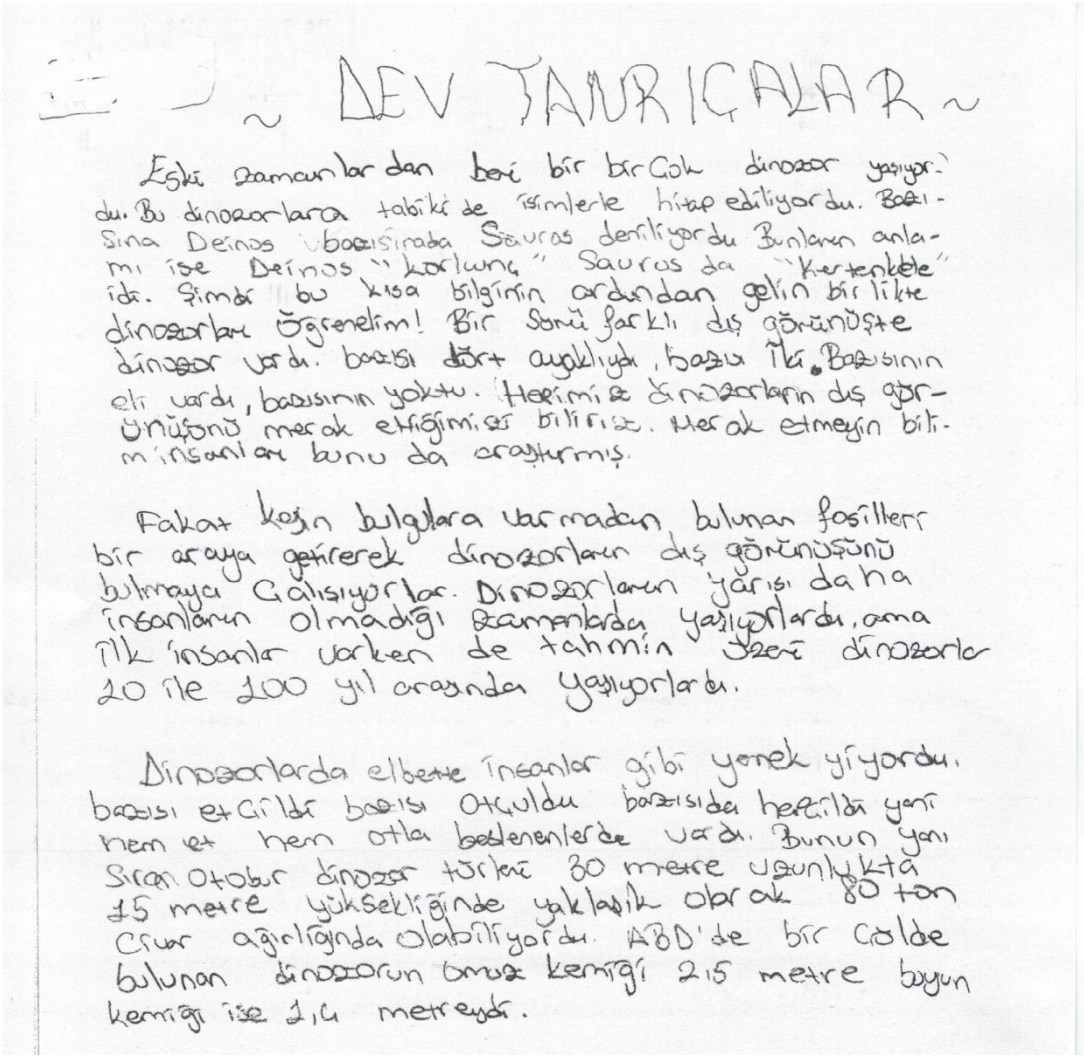
Dinozorların beslenme şekillerinin et veya ot olması beni çok şaşırttı. Ben hep hayvan öldürüp onları yediklerini, hiç ot falan sevmediklerini sanmıştım. Bazı dinozorlar ya iki ya da dört ayaklarının üstünde durabilirler. Ve upuzun kuyrukları da vardır.

Sontest metinleri *içerik ve anlatımı düzenleme boyutu* açısından incelendiğinde, öntestte olduğu gibi sorunların kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımı, tutarlılık ve üslup açısından ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımıyla ilgili olarak tespit edilen sorunlara bakıldığında, öğrencilerden bazılarının kaynak metinlerden aldığı bilgilerin tamamını kopyalayarak (f=3) metin oluşturduğu görülmüştür. Bu sorun düşük akademik başarı grubundaki öğrencilerde tespit edilmiştir. Kaynak metinlerden aldığı bilgilerin büyük çoğunluğunu kendi cümleleriyle ifade edemeyen/ kopyalayan öğrenciler (f=5) de düşük akademik başarı grubundadır. Bazı öğrenciler ise metinlerden aldığı bilgilerin az bir kısmını kendi cümleleriyle ifade edememiş, kopyalamıştır (f=6).

Metinden alınan bilgileri mantıklı bir sırayla sunamama (f=6) ve bilgi sunumunda kısmen tutarlılık sergileme (f=6) sorunları da düşük ve orta başarı düzeyindeki öğrencilerde görülmüştür. Öğrencilerden pek çoğu kaynak metinlerdeki bilgileri aktarırken kişisel yorumlarına yer vermemişlerdir (f=18). Bilgi ya da düşünce tekrarı ise sadece 2 öğrencide görülmüştür. Sontestte, bir öğrencinin bilgi aktarımı sırasında, bir konuyla ilgili bilgiyi tamamlamadan başka konuya geçme sorunu olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Şekil 17'de görülmektedir.

Şekil 17. Bilgi Geçişlerinde Sorun Olan Bir Metin Örneği



~ DEV TANRIÇALAR ~

Eski zamanlardan beri bir bir çok dinozor yaşıyordu. Bu dinozorlara tabiki de isimlerle hitap ediliyordu. Bazısına Deinos bazısınada Sauros deniliyordu. Bunların anlamı ise Deinos "korkunç" Sauros da "Kertenkele" idi. Şimdi bu kısa bilginin ardından gelin birlikte dinozorları öğrenelim! Bir sürü farklı dış görünüşte dinozor vardı. bazısı dört ayaklıydı, bazısı iki. Bazısının eli vardı, bazısının yoktu. Hepimiz dinozorların dış görünüşünü merak ettiğimizi biliriz. Merak etmeyin bilim insanları bunu da araştırmış.

Fakat kesin bulgulara varmadan bulunan fosilleri bir araya getirerek dinozorların dış görünüşünü bulmaya çalışıyorlar. Dinozorların yarısı daha insanların olmadığı zamanlarda yaşıyorlardı, ama ilk insanlar varken de tahmin üzeri dinozorlar 10 ile 100 yıl arasında yaşıyorlardı.

Dinozorlarda elbette insanlar gibi yemek yiyordu. bazısı etçildi bazısı otçuldu bazısıda hepçildi yani hem et hem otla beslenenlerde vardı. Bunun yanı sıra otobur dinozor türleri 30 metre uzunlukta 15 metre yüksekliğinde yaklaşık olarak 80 ton civar ağırlığında olabiliyordu. ABD'de bir çölde bulunan dinozorun omuz kemiği 2,5 metre boyun kemiği ise 1,4 metreydi.

Günümüzde de bir çok dinozor fosilli bulunuyor. ve çoğunlukla bulunan ülkeler ise Avrupa, Kuzey amerika Çin'in batısı ve Güney Afrika'dır

Hepimiz dinozorların neden yok olduğunu merak ederiz. Şuanadek bilim adamları neden toplu halde yok olduklarını araştırmıştır ama kesin yargılara varmadan ani sıraklık, salgın hastalıklar ve dinozor yumurtalarıyla beslenen ilk memelilerin varlığıyla açıklanmaya çalışılmıştır ve bunun yanına bir yeni bilgi daha eklenmiştir. Dünya ile çarpışan bir göktaşının üç yıl dünyayı karanlık altında bırakarak güneş ışınlarının gelmesini engelleyerek ve bitkilerin fotosentez yapmasını önlemiştir bu nedenle yiyecek bulamayan dinozorlar ortadan kalkmıştır.

Sorunlara bakıldığında, kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımı konusunda öğrencilerin sontestte (f=47), önteste göre (f=61) daha az hata yaptıkları tespit edilmiştir.

Sontest metinlerindeki tutarlılık sorunları incelendiğinde, öğrencilerden bazılarının bilgi ve düşünceler arasında yönlendirici sözcüklere hiç yer vermediği (f=8) ya da oldukça az yer verdiği (f=8) görülmüştür. Bağlantı cümleleriyle ilgili olarak, öğrencilerden bir kısmının bağlantı cümlelerini hiç kullanmadığı (f=9), bir kısmının da oldukça az kullandığı (f=8) görülmüştür. Ayrıca bazı metinlerde cümleler arasında tutarlı bağlantıların kurulmadığı tespit edilmiştir (f=11).

Öntestteki metinlerde tutarlılıkla ilgili olarak 96 sorun tespit edilmişken sontestteki metinlerde 44 sorun tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin sontestte önteste göre daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Üslup sorunuyla ilgili olarak da sadece bir öğrencinin zaman zaman bilgilendirici metin anlatım dilinden uzaklaştığı tespit edilmiştir.

İçerik ve anlatımı düzenleme boyutunda metinlerde öntestte toplam 167 sorun tespit edilmişken, sontestte 92 sorun tespit edilmiştir. Bu durum, deney grubunun öntest ve sontestinde içerik ve anlatımı düzenleme boyutunda, sontest lehine anlamlı bir fark çıkması sonucunu destekler niteliktedir. Bu değişimin öğrenci görüşlerine yansımaları ise aşağıdaki gibidir.

Deney grubu öğrencileriyle *uygulama öncesinde* yapılan görüşmelerde, hazırlık aşamasında içerik ve anlatımı düzenlemeye yönelik elde edilen bulgular şöyledir:

Görüşmelerde içerik ve anlatım hazırlığıyla ilgili olarak belirlenen kodlar şunlardır: Metin türünü belirleme (f=1), konuyu belirleme (f=3), metnin içeriğini düşünme (f=7), metnin uzunluğunu planlama (f=1), konuyla ilgili bilgi toplama (f=3).

Konuyu belirlemeyle ilgili olarak görüş belirten öğrenciler orta ve yüksek akademik başarı grubunda olan öğrencilerdir. Yüksek akademik başarı grubundaki öğrencilerden olan K1, konu belirlemeyle ilgili olarak neler yaptığını şöyle aktarmıştır: "*Yazmaya başlamadan önce konuyu belirlerim. Konuyu bazen ruh hâlime göre belirlerim. Bazen ilgimi çeken bir şeyse o konuyla ilgili bilgi edinip yazarım. Öğretmenlerime konu sorarım. Babam çok kitap okur. Yazı yazmak istiyorum, ne yazayım diye ona sorarım."* Orta gruptaki bir öğrenci ise sadece konuyu belirlediğini belirtmiş, detayı hakkında bilgi vermemiştir.

Yazmaya başlamadan önce yüksek, orta ve düşük başarı seviyesindeki öğrencilerin metnin içeriğiyle ilgili yaptıkları hazırlıklar görüşmelere şöyle yansımıştır:

Düşük başarı grubundaki K12 içerikle ilgili ne düşündüğü sorulduğunda "*İlk önce aklıma gelenleri bağlamaya çalışırım. Olmazsa başka konularda bağlantı kurmaya çalışıyorum."* şeklinde cevap vermiştir. Yüksek başarı grubundaki K2 ise hazırlığını şöyle aktarmıştır:

K2: *Ne yazmam gerektiğini düşünürüm, nasıl yazabilirim diye düşünürüm. Arkadaşlarıma, aileme danışırım. Zaten başlayınca gerisi gelir.*

Araştırmacı: *Nasıl yapacağınla ilgili ne düşünürsün?*

K2: *Nasıl bilgiler verebilirim?, Nasıl ayrıntılara girebilirim, örnekler verebilirim? gibi şeyler düşünürüm. İnternetten biraz bilgi de toplayabilirim. Kendi bilgilerimle birleştiririm. Metne yazarım.*

Burada öğrencinin daha bilinçli, kapsamlı bir içerik hazırlığı ve sentez yazma becerisinde gerekli olan ön bilgilerle yeni bilgileri birleştirme etkinlikleri yaptığı anlaşılmaktadır. Buna benzer şekilde düşük ve yüksek başarı grubundaki 3 öğrencinin yazmadan önce bilgi toplamalarıyla ilgili olarak şu bulgulara ulaşılmıştır:

Düşük başarı grubundaki K9, ne yazacağına bir yerlerden araştırma yaparak baktığını ifade etmiştir. Araştırmacı nereden araştırma yaptığını sorduğunda yazılmış kompozisyonların içeriğine baktığını söylemiştir. Yüksek başarı grubundaki bir öğrenci (K2) internetten araştırma yaptığını belirtmiş, diğer öğrenci (K1) ise bilgi toplama sürecini şöyle anlatmıştır:

"Daha önceki bilgilerimi toparlarım. Eğer zamanım varsa bilgi toplarım. Farklı şeyler okurum. Hepsini bir araya getirip güzel bir yazı ortaya çıkarmaya çalışırım."

K2'de olduğu gibi K1 de bilinçli bir araştırma ve sentez yazma becerisinde gerekli olan ön bilgilerle yeni bilgileri birleştirme etkinlikleri yapabilmektedir.

Öğrencilerin *eğitim süreci sonrasında* yazmaya hazırlık aşamasında içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili görüşleri incelendiğinde şu kodlar belirlenmiştir: Altı çizili cümleleri düzenleme (f=2), alınan notlara yeni bilgiler ekleme (f=1), konuyla ilgili ön bilgilerini düşünme (f=2), gerekli-gereksiz bilgileri birbirinde ayırma (f=2), ilgili bilgileri birleştirme (f=2), yazılacak metin için kategoriler oluşturma (f=2), kategorileri/bilgileri anlamlı şekilde düzenleme (f=2).

Altı çizili cümleleri düzenlemeyle ilgili olarak düşük akademik başarı grubundan K11 yaptıklarını şöyle ifade etmiştir:

"Altını çizdiğim yerleri düzgün hâlde geçirmeye çalıştım. Cümle hâlinde ve birbirine uyumlu şekilde."

Orta akademik başarı grubundan K7, alınan notlara yeni bilgiler eklemeyle ilgili görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *"Yazdığım küçük paragraflara küçük bilgiler ekleyip geliştiriyorum."* Bu ifadeden öğrencinin detaylandırmaya yönelik bir hazırlık yaptığı anlaşılmaktadır.

Orta akademik başarı grubundan K5, metne hazırlanırken konuyla ilgili ön bilgilerini düşünmeyle ilgili şöyle görüş bildirmiştir: *"İlk önce kendi cümlelerimi ekliyorum başa. Tabi ki orada yazılan bilgilerle birlikte de kendi cümlelerimi yazıyorum."* Öğrencinin ifadesinde de görüldüğü gibi öğrenci metindeki bilgilere kendi cümlelerini de eklemeyi düşünmüştür.

Gerekli ve gereksiz bilgileri birbirinden ayırmayla ilgili görüş bildiren öğrenciler, yüksek akademik başarı grubundan K3 ve K1'dir. Öğrenciler bu durumla ilgili görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

K3: *"Yazmaya başlamadan önce dediğim gibi ayrıntı bilgilerle önemli bilgileri ayırdım."*

K1: *"...Zaten bilgileri kategorilendirdik. Gereksiz bir şey varsa üstünü çizerim ..."*

Öğrencilerin bu ifadeleri deneysel uygulama sürecindeki hazırlık süreciyle örtüşmektedir. Ayrıca K1'in hazırlık sürecinde ilgili bilgileri birleştirme ile ilgili uygulamalarına yönelik görüşleri şöyledir:

K1: *"...Birleştirilmesi gereken bilgi varsa birleştirerek yazıyorum."*

Hazırlık sürecinde ilgili bilgileri birleştirdiğini ifade eden bir başka öğrenci de K7 olmuştur.

Yüksek akademik başarı grubundan K1 ve K3 yazılacak bilgileri sınıflandırarak kategoriler oluşturduklarını, bunları paragraflara ayırarak yazdıklarını belirtmişlerdir.

Kategorileri/bilgileri anlamlı şekilde düzenleme temasıyla ilgili olarak orta (K6) ve yüksek (K1) akademik başarı grubundaki iki öğrenci şöyle görüş bildirmiştir:

K6: *"Kâğıdımı hazırlıyorum. Not aldığım kâğıdı yanıma koyuyorum. Önce notlarımı okuyorum. Onları aklımda düzgün bir paragraf hâline getirip yazıyorum."*

K1: *"Sonra da bilgileri konu konu ayırdım. Sonra onları da sıraya diziyorum. Bazı konuları da çıkartabiliyoruz. Sonra yazarken paragraf şeklinde not almıştım. Onarı değiştirerek geçirdim."*

Hazırlık aşamasında içerik ve anlatımı düzenleme boyutuyla bağlantılı belirlenen temalardan biri de zihinsel hazırlıktır. Bu temayla bağlantılı olarak, yüksek (K2) ve düşük (K9) akademik başarı grubundan öğrenciler başlangıç için zihinsel hazırlık süreçlerini şöyle açıklamışlardır:

K2: *"Cümleye nasıl başlayacağımı düşündüm. Hangi cümleleri ayırmıştım ya da hangi konuyla önce başlarım diye düşündüm."*

K9: *"Nasıl yazacağımı, nasıl başlayacağımı düşündüm."*

Araştırmacı: *"Nasıl başlayacağına ne şekilde karar verdin?"*

K9: *"Metne göre."*

Araştırmacı: *"Nasıl yani? Biraz daha açıklar mısın?"*

K9: *"Yani metindeki bilgiye göre."*

Ön görüşmeden farklı olarak, öğrenciler son görüşmede planlama aşamasında da bazı uygulamalar yapmışlardır. Bununla ilgili belirlenen kodlar, bilgileri sınıflama (f=2), içeriği detaylandırma (f=2) ve konu kategorilerinin sıralanması (f=7)'dır.

Bilgileri sınıflamayla ilgili görüş bildiren öğrenciler yüksek (K3) ve düşük (K10) akademik başarı grubundan öğrencilerdir. Bilgilerin sınıflanmasıyla ilgili görüşlerini şöyle aktarmışlardır:

K3: *"İlk metni okurken bilgileri aldım. Yine sınıflandırdım. Sonra sınıflandırdıklarımı nerede kullanacağımı, hangi sırada kullanacağımı gösterdim."*

K10: *"Dedim ki buradaki önemli bilgileri buradakilerle biraz daha farklı bir şekilde birleştirip kâğıda aktaracaktım."*

Araştırmacı: *"Başka ne düşündün?"*

K10: *"Bunun gibi şeyler. Aklıma gelmiyor başka."*

İçeriği detaylandırma konusunda orta ve yüksek akademik başarı grubundaki öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

Yüksek akademik başarı grubundan K2 içeriği detaylandırma konusunda şöyle görüş bildirmiştir: *"...İçeriğini, mesela hayatına ölümünü eklesem mi eklemesem mi diye düşündüm..."*

Orta akademik başarı grubundan K5 ise *"...İçeriği yazarken kendi cümlelerimi nerede ekleyip eklemeyeceğime karar verdim."* şeklinde görüş bildirmiştir.

Konu kategorilerinin sıralanmasıyla ilgili olarak, yüksek (K4), orta (K6) ve düşük (K11) akademik başarı gruplarındaki öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K4: *"Notları aldım. Notları sıraladım. Konuları ve konulardaki maddeleri yani."*

Araştırmacı: *"Sıralarken neyi göz önünde bulundurdun?"*

K4: *"Dinozorların keşfiyle başladım. En sonunda da yok oluşlarını anlattım. Arada da diğer bilgileri."*

Öğrenci, derslerde öğretildiği gibi mantıksal ve kronolojik bir sıralama takip etmeye çalıştığını ifade etmiştir.

K6: *"Mesela gelişme paragrafı için bir düzen oluyor. Önce hangi konu gelecek sonra hangi konu gelecek. Bunu planlıyorum."*

K11: *"...O zaman neyi nerede kullanacağımı düşündüm. İlk başta neyi yazacağımı düşündüm mesela."*

Öğrencilerin içerik ve anlatımda yaşadıkları zorluklarla ilgili olarak *ön görüşmede* "Bilinmeyen konu hakkında yazma (f=1), konuyu belirleme (f=1), okuduklarından farklı içerikte metin yazma (f=1) ve düşünceleri organize etme (f=2) kodları belirlenmiştir.

Bilinmeyen bir konu hakkında yazma durumunu düşük akademik başarı grubundaki K11 şöyle ifade etmiştir: *"Anlamadığım bir şey gelirse zorlanırım, bildiğim bir şey olursa zorlanmam."* Yine konuyla bağlantılı olarak düşük akademik başarı grubundaki K9 *"Hangi konuya karar vereceğimi bulmakta zorlanırım."* ifadesiyle yazacağı metnin konusunu belirlemekte zorlandığını belirtmiştir. Okuduğu metinlerden farklı bir içerik oluşturma sorununu yüksek akademik başarı grubunda bulunan K2 şöyle ifade etmiştir:

"Yazdığım metnin öbür okuduğum metinlerden değişik olmasında zorlanıyorum."

Araştırmacı: *Ne demek istediğini biraz daha açıklar mısın?*

K2: *Yani, okuduğum diğer metinlerde olmayan değişik bir şey yazmak beni çok zorlar.*

Orta ve yüksek başarı grubundaki iki öğrenci düşünceleri organize etme konusunda nasıl zorlandıklarını şöyle açıklamışlardır:

K1 (yüksek başarı grubu): *"Konuyu biliyorsam bile o konu hakkındaki düşünceleri bir araya toplamakta zorlanırım."*

K7 (orta başarı grubu): *"O konuyla ilgili düşündüğümde mantıklı ve açık olmasına dikkat ederim. Bu nedenle düşünmem uzun sürer. Ama yazdıktan sonra güzel bir şeyler ortaya çıkar düşüncelerimden."*

Öğrencilerin *son görüşmede* içerik ve anlatımı belirleme boyutunda zorlandıkları hususlar şöyle kodlanmıştır: Açımlama (f=1), bilgileri sıraya dizme (f=1), bilgileri birbirine başlama (f=1), temel düşünceye uygun yazma (f=1), paragraflar arası bağlantılar (f=1), alınan notları birleştirme (f=2).

Düşük akademik başarı grubundan, K11 açımlama sorununu şöyle ifade etmiştir:

"İki metindeki bilgileri kendi cümlelerimle ifade ederken zorlandım."

Orta akademik başarı grubundan K7 bilgileri sıraya dizme ve birbirine bağlamakta zorlandığını belirtmiştir. Yüksek akademik başarı grubundan K4, yazarken paragrafın temel düşüncesine uygun yazmakta zorlandığını belirtmiştir. Bu durum öğrencinin yazma sürecinde, bir temel düşünce etrafında paragraf yazma bilgisine sahip olduğunu göstermektedir.

Paragraflar arasında bağlantı konusunda zorlandığını ifade eden K3 problemini şöyle dile getirmiştir: *"..Paragrafları hazırladım ama birbirine bağlamakta sıkıntı yaşadım…"*

Benzer şekilde, yüksek (K2) ve orta (K5) akademik başarı grubundan iki öğrenci de metinlerden aldıkları notları birleştirmekte zorlandıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

K2: *"Notlar birbirine uymadığında da nasıl birleştiririm diye zorlandım."*

K5: *"Altını çizdiğim zaman onları birbirine bağlamak zor. Bazen birbirinden çok farklı oluyorlar cümle kuramıyorum."*

Öğrencilerin bu ifadeleri aynı konu grubu içine giren notları bir araya getirme ve bilgileri ilişkilendirerek sunma konusunda sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir.

Bunlara ek olarak, düşük akademik başarı grubundan 2 öğrencinin (K10 ve K12) hazırlık yapmadan, doğrudan yazmaya başladıkları belirlenmiştir. Öğrenciler bu durumu şöyle dile getirmişlerdir:

K12: *"Altını çizdiğim cümleleri okudum. Metinlerdeki ilk giriş paragraflarına uygun yazmaya çalıştım. Sonra hepsini okudum, yazdım."*

K10: *"İlk başta başlık yazacaktım, sonra vazgeçtim. Yazımı bitirdikten sonra yazsam güzel olur dedim. Sonra yazmaya başladım. Mesela bir metindeki bilgileri yazdım değiştirerek. Diğer metindeki bilgileri ona bağladım."*

Araştırmacı: *"Tamam ama bunları yazarken yaptın sanırım. Yazmaya başlamadan önce düşündüğün bir şey?"*

K10: *"Yazmaya başlamadan önce korktum."*

Araştırmacı: *"Neden?"*

K10: *"Nasıl başlayacağımı bilemedim. Gelmedi aklıma. Ama metinleri çizdikten sonra devam ettirdim. Güzel bir metin oldu."*

K10 ve K12 görüşme sürecinde, giriş yazmakta zorlandıklarını ve korktuklarını belirtmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin iyi bir hazırlık ve planlama süreci geçirmemeleriyle ilgilidir.

Öğrenciler son görüşmede planlama aşamasında tutarlı içerik oluşturma ile ilgili olarak da birtakım zorluklar yaşamışlardır. Bunlar paragraflar arasında bağlantı kurma (f=1) ve konuları mantıklı bir şekilde sıralama (f=2)'dır.

Yüksek akademik başarı grubundan K2 metindeki paragrafları birbirine bağlarken zorlandığını belirtmiştir. Konuları mantıklı bir şekilde sıralama konusunda da yüksek (K1) ve orta (K6) akademik başarı grubundan iki öğrenci şöyle görüş bildirmişlerdir:

K1: *"Birbiriyle ilişkili konuları tespit etmekte bazen zorlanıyorum. Bunun dışında sıralarken eğer yanlış sıralama yaparsam mantık akışı bozulabilir. Bazen bunda da zorlanıyorum. Üzerinde fazla düşünüyorum."*

K6: *"Yani akış sıralamasında zorlanıyorum. Mesela fosillere gelmeden bir bilgi veriyorum. Sonra fosili anlatıyorum."*

Öğrencilerin planlama aşamasıyla ilgili dile getirdikleri görüşler incelendiğinde sentez metin oluşturma süreciyle ilgili pek çok kritik bilgiyi edindikleri ve uygulamaya çalıştıkları görülmektedir. Ancak düşük akademik başarı grubundan K9 ve K12 metni yazarken herhangi bir planlama yapmadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin ön görüşmede planlamaya yönelik herhangi bir görüş bildirmemiş olmaları da dikkat çekicidir.

Eğitim öncesi, öğrencilerin **yazma sırasındaki** uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili olarak elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

Metnin uzunluğuna dikkat etme (f=1), tutarlı içerik oluşturma (f=1), uygun kelime seçimi (f=2), güzel sözler kullanma (f=1), bilinmeyen kelimeler kullanmama (f=1), anlamlı cümle kurma (f=3), konuya uygun içerik oluşturma (f=1), anlaşılırlığı kontrol etme (f=1). Bulgulara ilişkin bazı örnekler şöyledir:

Tutarlı içerik oluşturmayla ilgili olarak düşük akademik başarı grubundan K10, nasıl içerik oluşturduğunu şöyle aktarmıştır: *"Önceden yazdıklarıma göre devamını getiriyorum. Farklı konuya geçmiyorum."*

Yine tutarlılıkla bağlantılı olarak, yüksek başarı grubundan K3, konuya uygun içerik oluşturmaya dikkat ettiğini *"Yazarken konudan uzaklaşmamaya dikkat ediyorum."* ifadesiyle dile getirmiştir.

Yüksek başarı grubundaki öğrencilerden olan K1 ve K3 metnin anlaşılırlığını kontrolde nelere dikkat ettiklerini şöyle açıklamışlardır:

K1: *"Vermek istediğim bilgiyi karşı tarafın anlamasına dikkat ederim."*

K3: *"İnsanlar benim metnimi okuduktan sonra o konunun önemini anlarlar mı diye düşünüyorum, anlamalarına dikkat ediyorum."*

Eğitim sonrası, yazma sırasında öğrencilerin içerik ve anlatımı düzenlemeyle ilgili uygulamalarına yönelik görüşler şöyledir:

İçerik ve anlatımı düzenleme temasıyla ilgili belirlenen kodlar; bireysel ifadelerin kaynak metinle bağlantısı (f=1), bağlantılı cümleler yazma (f=1), düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma (f=1), ön bilgileri kullanma (f=2), yönlendirici kelimeler kullanma (f=1) ve bağlantılı paragraflar oluşturma (f=2)'dır.

Orta akademik başarı grubundan K5, bireysel ifadelerin kaynak metinle bağlantısı konusundaki görüşlerini şöyle dile getirmiştir: *"Kendi cümlelerimin metinle bağlantısı var mı yok mu buna bakıyorum."*

Bağlantılı cümleler yazma ile ilgili olarak, yüksek akademik başarı grubundan K4, metni oluştururken cümlelerin birbiriyle bağlantılı olması gerektiğini düşünerek yazdığını dile getirmiştir. Yine yüksek akademik başarı grubundan K3 metinde düşünceyi geliştirme yollarından nasıl yararlandığını şöyle açıklamıştır:

K3: *"Yazarken örnekleme, tanık gösterme, sayısal veri kullanmaya özen gösteririm. Mesela yazdığım metinde boyu, eni, kilosu ne kadar, ayak izinin ne kadar yer kapladığı gibi sayısal bilgileri sundum."*

Araştırmacı: *"Ayak izinin ne kadar yer kapladığı senin bilgin mi?"*

K3: *"Evet. Sonra dinozor büyüklüğü ile ilgili 'Depremozor'u örnek gösterdim. Et obur ve ot oburları birbiriyle karşılaştırdım. Etoburlar ise daha şişman ve kısalardı."*

Öğrenci düşünceyi geliştirme yollarından yararlanmakla birlikte kişisel bilgilerine de yer vererek metni geliştirmiştir. Nitekim aynı öğrenci ön bilgilerini kullanma konusunda da şöyle görüş bildirmiştir: *"...Mesela önceden bildiklerim varsa ilgili konularla birleştiririm. Mesela yazdığım metinde boylarının 3-4 insan kadar olduğunu falan eklemiştim."*

Ön bilgileri kullanma konusunda görüş bildiren bir başka öğrenci yüksek akademik başarı grubundan K1'dir: *"...Bağlantı kelimeleri kullanarak eğer aklıma onlarla ilgili farklı bilgi gelirse bağlantı kurmaya çalışıyorum."*

Öğrenci dokümanları ve görüşler incelendiğine metinlerde ön bilgi kullanımının yüksek akademik başarı grubundaki öğrencilerde daha yaygın olduğu tespit edilmiştir.

İçerik ve anlatımı düzenlemeyle ilgili kritik becerilerden biri de yönlendirici kelimelerin kullanımıdır. Bu hususta yüksek akademik başarı grubundan K1 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

"Giriş yazmaya başladıktan sonra, girişin son cümlesi diğer paragrafla bağlantılı olması gerektiği için girişin son cümlesiyle diğer paragrafın ilk cümlesini bağlayarak yazıyorum. Bunu da bağlantı kelimeleri kullanarak yapıyorum." (Bağlantı kelimelerinde kastı yönlendirici sözcüklerdir.)

Bağlantılı paragraflar oluşturmayla ilgili olarak görüş bildiren öğrenciler yüksek akademik başarı grubundan K1 ve K4'tür:

K1: *"Giriş yazmaya başladıktan sonra, girişin son cümlesi diğer paragrafla bağlantılı olması gerektiği için girişin son cümlesiyle diğer paragrafın ilk cümlesini bağlayarak yazıyorum."*

K4: *"...Paragraflar arasındaki bağlantıyı düşündüm yazarken."*

Araştırmacı: *"Nasıl yani?"*

K4: *"Yani bir paragraf önceki paragraftan bir bilgiyle bağlanmalı. Sonra bir de okurken bir yerde yürüyen apartman gördüm. Oradan da başlığı aklıma geldi. İpucu gibi oldu."*

Yazma sırasında, *ön görüşmede* öğrenciler içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili aşağıdaki hususlarda **zorlandıklarını** belirtmişlerdir**:**

İçerik ve anlatımı düzenleme temasında belirlenen kodlar şunlardır:

Düzgün cümle kurma (f=1), kelime seçimi (f=2), içerik oluşturma (f=2), yönlendirici sözcükleri kullanma (f=1), içeriği düzenleme (f=2), konu dışına çıkmadan yazma (f=1).

Düşük başarı grubunda yer alan K9 yazarken düzgün cümle kurmakta zorlandığını belirtirken, orta başarı grubundaki öğrencilerden K6 ve K8 kelime seçiminde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu noktada K8 düşüncelerini şöyle aktarmıştır:

K8: *Bazı kelimelerde zorlanırım.*

Araştırmacı: *Nasıl kelimelerde?*

K8: *Diyelim ki yazacak birkaç bir şey bulduktan sonra kelime aklıma gelmez. Sonra hatırlarım.*

İyi (K4) ve orta (K5) gruptaki iki öğrenci içerik oluşturmayla ilgili olarak bazen konuyla ilgili yazacak hiçbir şey bulamama sorunuyla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca K5 içeriği oluşturmayla birlikte, içeriğin niteliğiyle ilgili de yaşadığı zorluğu şöyle dile getirmiştir:

"…Sonra yazının dikkat çekici olmasında da zorlanıyorum. Çünkü okurken sıkılmasınlar istiyorum."

İçeriği düzenleme konusunda zorluk yaşadığını dile getiren bir başka öğrenci de yüksek başarı grubundaki K1'dir:

"Ana fikrini verirken, ana fikri verecek cümleler yazmakta zorlanırım. Örneklerimin doğru olmamasından endişe duyarım. Tanımı kendi bilgilerimle yaparım. Bilgim yanlışsa o beni rahatsız eder."

Buna ek olarak K1, anlattığı içerik dışında başka bir konuya girmemek, bağlamdan uzaklaşmamak konusunda da zaman zaman zorluk yaşadığını dile getirmiştir.

Yazma sırasında, *son görüşmede* öğrenciler içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili aşağıdaki hususlarda **zorlandıklarını** belirtmişlerdir**:**

İçerik ve anlatımı düzenlemeyle ilgili belirlenen kodlar, içeriği planlama (f=1) ve cümleleri birbirine bağlama (f=2)'dır.

İçeriği planlama konusunda düşük akademik başarı grubundan K10 yaşadığı zorluğu şöyle dile getirmiştir:

"Şey yazarken mesela bir metindeki önemli bir yeri yazdım. Sonra ikinci metne gelince aynı bilgi çıkıyordu. Onu bir şekilde düzeltmeye çalıştım." Öğrencinin

yaşadığı bu zorluk, iyi bir hazırlık ve planlama yapmamış olmasından kaynaklanıyor olabilir. Nitekim, hazırlık ve planlama aşamasındaki görüşleri bir takım eksiklerin olduğunu ortaya koymaktadır.

Cümleleri birbirine bağlama konusunda zorluk yaşadığını ifade eden iki öğrenci yüksek akademik başarı grubundan K1 ve K3'tür:

K1: *"Bağlantı cümlelerini bulmak zor oldu biraz. Bir paragraf içindeki cümleleri bağlarken zorlandım."*

K3: *"Sadece cümleleri birbirine bağlamakta zorlanıyorum. Bu kadar."*

Eğitim öncesi, öğrencilerin **yazma sonrasındaki** uygulamalarına yönelik görüşleri incelendiğinde içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili olarak elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

İçerik ve anlatımı düzenleme temasıyla ilgili belirlenen kodlar kelimelerin doğruluğunu kontrol etme (f=1), metni okuma (f=8), anlatımı düzenleme (f=5), içeriği gözden geçirme (f=5)'dir.

Orta akademik başarı grubundan K6 kelimelerin doğruluğunu, yanlış yazılan ya da kullanılan kelime olup olmadığını incelemek amacıyla yaptığını belirtmiştir. Benzer şekilde, öğrencilerin metni tekrar okuma amacı da hata olup olmadığını tespit etmektir.

Gözden geçirme sürecinde öğrencilerden bazıları metnin anlatımını düzenleme amacıyla yaptıkları uygulamaları şöyle aktarmışlardır:

Düşük akademik başarı grubundan K12: *"Eğer bir cümleyi yanlış yazdıysam onu düzeltiyorum. Başka yanlış cümlem var mı diye bakıyorum."* şeklinde açıklama yaparken, yüksek akademik başarı grubundan K2 uygulamalarını şöyle anlatmıştır:

"....Metni okuyorum, eksiğim varsa düzeltiyorum. İşte, çok fazla örneğin kullanmışsam düzeltiyorum. Anlam bozukluğu varsa, yanlış harf, yanlış kelime kullanmışsam onu düzeltiyorum. O kadar…"

İçeriği gözden geçirme sürecinde öğrenciler genel olarak metnin anlaşılırlığı ve tutarlılığı üzerine inceleme yapmışlardır. Örneğin düşük akademik başarı grubundan K10 kontrol sürecini şöyle aktarmıştır: *"Metni düşünürüm güzel mi oldu diye. Nasıl ilerlediğine bakarım."*

Yüksek akademik başarı grubundan K1 ve K3 ise kontrol süreçlerini şöyle aktarmışlardır:

K1: *"Okurum, hatalarım varsa düzeltirim. Örnekleme yaptıysam düzeltirim. Vermek istediğim bilgiyi net olarak veremiyorsam onu destekleyecek birkaç cümle daha eklerim. Çelişen düşüncelerim varsa onları düzeltmeye çalışırım."*

K3: *"Konudan uzaklaşıp uzaklaşmadığıma bakıyorum veya öğretmenin verdiği başlığa uygun bir şeyler yazıp yazmadığıma bakıyorum."*

Eğitim sonrasında, öğrencilerin yazma sonrasındaki uygulamalarında içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili görüşleri şöyledir:

İçerik ve anlatımı kontrol temasıyla ilgili belirlenen kodlar; yazılan metni tekrar okuma (f=11), metnin tutarlılığını kontrol etme (f=7) ve bilgileri kontrol etme (f=3)'dir.

Yüksek akademik başarı grubundan K1 hariç bütün öğrenciler, kontrol için yazdıkları metni tekrar okuduklarını dile getirmişlerdir.

Metnin tutarlılığını kontrol etmeyle ilgili olarak yüksek (K1 ve K3), orta (K8) ve düşük (K11) akademik başarı grubundan öğrenciler şöyle görüş bildirmişlerdir:

K1: *"...Konu sıralamasına baktım."*

K3: *"...Cümleler arası geçişi kontrol ettim. Cümlelerin oluş sırasına göre yazılıp yazılmadığını kontrol ettim."*

K8: *"Yanlışım var mı diye baktım. Cümleleri hani siz diyorsunuz ya nasıl bağlayabilirim. Onlar yanlış mı diye baktım."*

K11: *"...Cümlelerin uyumuna bakarım."*

Tutarlılıkla ilgili olarak öğrencilerin bazıları cümleler arası geçişleri incelerken bazı öğrencilerde bilgi sunumundaki tutarlılığı dikkate almışlardır.

Bilgileri kontrol etme konusunda, yüksek (K1 ve K4) ve orta (K6) akademik başarı grubundan öğrenciler görüş bildirmişlerdir:

K1: *"İçeriğini incelersem de destek aldığım metinle alakalı mı diye bakarım."*

K4: *"...Diğer metinlerle uygun olmuş mu gibi incelemeler yaptım."*

K6: *"Yine not kâğıdı alıyorum yanıma. Bilgileri kontrol ediyorum. Bir bilgiyi yanlış yazmış mıyım diye bakıyorum."*

Öğrencilerin bu kontrolleri, kaynak metinleri doğru kullanma çabasında olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin *eğitim sonrasında, yazma süreciyle ilgili kendilerinde ne tür gelişmeler gördüklerine ilişkin yapılan değerlendirmede,* içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır:

Paragrafa başlama (f=1), dikkat çekici metin yazma (f=1), paragraflar arasında bağlantı (f=3), bağlantılı ifadeler yazma (f=2), konunun önemli boyutlarına yer verme (f=1), bilgileri mantıklı sırayla sunma (f=2), kategoriler belirleme (f=5), bağlayıcı cümleler kullanma (f=1).

Paragrafa başlama konusunda düşük akademik başarı grubundan K10, eskiden paragrafa başlamakta çok zorlandığını ancak şimdi daha rahat başlayabildiğini dile getirmiştir.

Yüksek akademik başarı grubundan K3 dikkat çekici metin yazmayla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

"Önce kendi dikkatimi çeken metinler yazarken artık sizden sonra hem kendi hem de okurun dikkatini çekecek metinler yazmaya başladım."

Paragraflar arasında bağlantı kurabilmeyle ilgili görüş bildiren öğrencilerden, yüksek akademik başarı grubunda olan ikisinin düşünceleri şöyledir:

K2: *"Paragraf arasındaki bağlantıyı da daha kolay kurabiliyorum."*

K3: *"Önceden metin yazarken paragrafları birbirine bağlamazdım. Ama şimdi bağlıyorum. Baya gelişme gösterdim."*

Bağlantılı ifadeler yazma konusunda görüş bildiren 2 öğrenci yüksek akademik başarı grubundan K2 ve orta akademik başarı grubundan K5'tir:

K2: *"Artık metindeki bağlantıları daha kolay yapabiliyorum."*

K5: *"Cümleleri daha çok bağlantılı yapabiliyorum."*

Konunun önemli boyutlarına yer verme konusunda nasıl bir gelişme gösterdiğini yüksek akademik başarı grubundan K1 şöyle ifade etmiştir:

"Önemli noktalar üzerinde daha fazla yoğunlaşmam gerektiğini de öğrendim. Metnin asıl amacını vermeye çalışırken daha fazla anlatmak gerekir. Mesela konu eğer dinozorların beslenme şekilleriyse çoğunlukla onunla ilgili bilgi veririm. Konuya göre içerik daha zengin olmalı."

Bilgileri mantıklı sırayla sunma konusunda görüş bildiren iki öğrenci yüksek akademik başarı grubundan K1 ve K3'tür:

K1: *"Yazacağım bilgileri sıraya koymam gerektiğini öğrendim. Aynı konudaki bilgiler birbirini desteklemeli. Bir cümle diğer cümlelerin ne getireceğini düşündürmeli."*

K3: *"Siz direkt yazmak yerine başka metin kullanmayı, cümleleri düzgün sıralamayı yani oluş sırasına göre, ayrıntıları ve önemli bilgileri sınıflandırmayı öğrettiniz."*

Kategoriler belirleme, kaynak metinlerde ele alınan bilgileri konularına göre gruplamayı içeren bir beceridir. Bu konuyla ilgili olarak orta (K7) ve yüksek (K1 ve K2) başarı grubundan öğrenciler şöyle görüş bildirmişlerdir:

K7: *"Paragrafları ayırırken de gelişme var. Yani içerikleri birbirinden ayırırken artık daha iyiyim."*

K1: *"Paragrafların konularını belirlemezdim. Konu belirledikçe metnin daha zengin olduğunu fark ettim."*

K2: *"...Konuları gruplandırmakta da geliştim."*

Metin tutarlılığı ile ilgili bir başka beceri, metin içinde bağlayıcı cümleler kullanmadır. Bununla ilgili görüş bildiren tek öğrenci yüksek akademik başarı grubundan K1'dir:

"Artık bağlayıcı cümlelerle bilgilerin kanıtlanabilir olup olmadığını, kesinlik gösterip göstermediğini de belirtiyorum. Okur yanılmasın diye."

Eğitim sonrasında yapılan görüşmede, öğrencilerden bazılarının, içerik ve anlatımı düzenleme sürecinde kaynak metinlerin rolüne ilişkin değerlendirmeleri şöyledir:

İçerik ve anlatımı düzenlemek için destek temasında belirlenen kodlar şunlardır: Daha anlamlı metin yazma (f=1), daha uzun metin yazma (f=1), kaynak metindeki cümlelerden yararlanma (f=3), paragraf sayısını arttırma (f=1), içerik hatalarını kontrol etme (f=1), bilgi kaynağı olarak kullanma (f=10).

Kaynak metinlerin daha anlamlı metin yazmasına nasıl katkı sağladığını düşük akademik başarı grubundan K11 şöyle ifade etmiştir:

"Kendi fikirlerimle yazsaydım saçma olurdu. Metinden yazmak daha iyi oldu. Daha güzel, anlamlı yazdım."

Kaynaklar sayesinde daha uzun metin yazdığını belirten orta akademik başarı grubundan K8 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

"Kaynaklar bana çok yardımcı oldu. Kaynak metinler olmadan çok az yazardım. Kaynak metinlerle de daha fazla yazdım. Arada çok fark var."

Kaynak metinlerdeki cümlelerden yararlanma konusunda orta (K7) ve yüksek (K2 ve K1) akademik başarı gruplarından öğrencilerin görüşleri şöyledir:

K7: *"...Çok kullandım metinleri. Çok yardımcı oldu."*

Araştırmacı: *"Nasıl yardımcı oldu?"*

K7: *"Neredeyse birbirine o kadar çok benzeyen cümleler kullandım ki. Benim metnimle kaynak metinler oldukça benzer oldu. Benzer cümle bulmakta zorlandım."*

Araştırmacı: *"Neden böyle?"*

K7: *"Çünkü aynı içeriği kullanmam gerekiyordu."*

K2: *"Kaynak metinleri kullanmasaydım cümleleri toparlayamazdım. Bilgiler az olabilirdi."*

K1: *"Kendimi daha iyi ifade etmeme de yardımcı oldu. Mesela kuramadığım cümleler olunca kaynaktan destek aldım."*

Yüksek akademik başarı grubundan K1, kaynak metinlerin paragraf sayısını artırmasına ve içerik hatalarını kontrol etmesine yaradığını da dile getirmiştir. İçerik hatalarıyla ilgili olarak görüşünü şöyle ifade etmiştir:

"Kaynak metinler yanımdayken konularımda hata varsa onları tekrar gözden geçirdiğimde hatalarımı tespit etmeme yarar. Mesela not almadığım bir şey varsa yani gözümden kaçmışsa aklımda değiştirip kendi metnimde kullanıyorum."

Kaynak metinlerden bilgi kaynağı olarak yararlandığını belirten 10 öğrenciden düşük (K10), orta (K6) ve yüksek (K3 ve K4) başarı gruplarından 4 öğrencinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K10: *"…Yararlı oldu. Biraz bilgi kaynağı gibi kullandım. Bazı yerleri kısalttım. Bazı yerleri yazmadım."*

Araştırmacı: "*Neleri yazmadın?"*

K10: *"Mesela paleontologlar hâlâ araştırıyor dedi. Ayrıntı bilgi gibi geldi. Onları yazmadım. Girişteki bilgi dışı şeyleri yazmadım. Bir metinde bilgi daha fazlaydı. Diğerinde daha azdı. Az olanı yazmadım."*

Araştırmacı: *"Yazdığın yazıyı düşündüğünde, bu metni oluştururken kaynak metinleri ne kadar kullandın?"*

K10: *"% 75 falan yani. Güzeldi."*

Araştırmacı: *"Peki metinleri vermeden yazmanı isteseydim?"*

K10: *"Bildiğim şeyleri yazardım. Eskiden başlayamazdım ama artık aklıma gelir sizden sonra."*

K6: *"Dinozorlara pek meraklı olmadığım için bilginin yüzde yüzü buradan geliyor. Eğer bunlar olmasaydı çok az şey yazabilirdim. Çok az şey biliyordum."*

K3: *"Hocam onlar bana bilgiler verdiler. O bilgilerle ben metnimi yazdım. Kendi cümlelerimle bilgilerimi birleştirdim. Onlardan cümle geçişi değil sadece bilgiler aldım."*

K4: *"Zaten siz bize konu olarak verdiniz. O konuyla ilgili yaptım. Buradaki pek çok bilgiyi kendi metnime geçirdim."*

Eğitim sonunda, öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili görüşleri incelendiğinde, içerik ve anlatımı düzenlemeyle ilgili **olumlu** görüşlerine yönelik bulgular şöyledir:

Bağlantılı paragraflar yazma (f=1), konuları sıralama (f=1), metin içinde iyi bağlantılar kurma (f=1), paragrafları geliştirme (f=1) ve iyi cümle kurma (f=1).

Yüksek akademik başarı grubundan K4, eğitim sürecinde bağlantılı paragraflar yazma ve konuları sıralama konusunda başarılı olduğunu belirtmiştir.

Yine yüksek akademik başarı grubundan K2, cümle ve paragraflar arası bağlantılar konusunda başarılı olduğunu ifade etmiştir. Orta akademik başarı grubundan K5 de bağlantılı cümle yazma konusunda kendini başarılı gördüğünü şöyle dile getirmiştir:

"Cümle kurmada iyiyim. Yani cümle kurarken de birbiriyle bağlantılı cümleler yazmakta iyiyim."

Yüksek akademik başarı grubundan K1, daha nitelikli cümle kurmaya başladığı düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

"Cümlelerim artık ilkokul cümlesi gibi değil. Cümle kurmam da gelişti."

Sentez metin oluşturmada içerik ve anlatımı düzenleme konuşunda etkili olan hususlardan biri de not almadır. Bununla ilgili olarak orta akademik başarı grubundan K8, metin yazmak için başlangıca göre daha iyi not aldığını belirtmiştir.

Öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili olumsuz görüşleri de dikkate alındığında içerik ve anlatımı düzenlemeyle ilgili şu bulgulara ulaşılmıştır:

İçerik ve anlatım teması altında belirlenen kodlar, bilgileri mantıklı sırayla sunma (f=1) ve düzgün cümleler yazma (f=1)'dır.

Orta akademik başarı grubundan K6, bilgileri mantıklı bir sırayla sunmakta başarısız olduğunu; yüksek akademik başarı grubundan K2, ise not alırken ve metni yazarken düzgün cümleler kurmakta çok başarılı olmadığını dile getirmiştir.

Öğrencilerin yazma süreciyle ilgili duyguları incelendiğinde, içerik ve anlatımı oluşturmaya yönelik olumlu duyguların yansımaları şöyle olmuştur:

İçerik ve anlatım temasında, yüksek akademik başarı grubundan K1, bağlantı cümleleri bulma ile ilgili görüşünü şöyle ifade etmiştir:

"Bir de paragrafları yazarken bağlantı cümleleri bulmak çok eğlenceliydi."

Kaynak metinlerin kullanımı boyutunda öntest ve sontest arasındaki fark durumuna, doküman incelemesi ve öğrenci görüşlerine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 17. Deney Grubu Öğrencilerinin Kaynak Metinlerin Kullanımı Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p	Cohen's d
Öntest	26	4,7692	1.39449	25	-7.299	.000	-1.431
Sontest	26	8,8077	3.61131				

Tablo 17 incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin yazdıkları metinlerin *kaynak metinlerin kullanımı boyutunda*, öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analiz sonucunda, grubun öntest puan ortalaması ($\bar{X}$=4.7692) ile sontest puan ortalaması ($\bar{X}$=8.8077) arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (t=-7.299, p<.05). Test sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü (d=-1.431) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, verilen eğitimin söz konusu gruptaki öğrencilerin kaynak metinlerin kullanımı başarılarında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yazdıkları metinler, kaynak metinlerin kullanımı açısından değerlendirildiğinde elde edilen bulguların aradaki anlamlı farklı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Aşağıda söz konusu boyuttaki doküman incelemesine ilişkin bulgular ayrıntılı olarak verilmiştir:

Öntestte yazılan metinler, *kaynak metinlerin kullanımı* açısından değerlendirildiğinde, sorunların bilgi seçimi ve kaynak metinlerdeki bilgilerin kullanım şekli başlıklarında ortaya çıktığı görülmüştür.

Bilgi seçimiyle ilgili olarak, kaynak metinlerden konuyla ilgili önemli bilgileri seçememe (f=2), ya da oldukça az önemli bilgi seçme (f=20) ve konunun az sayıda boyutuyla ilgili bilgi verme (f=20) sorunları tespit edilmiştir.

Seçilen bilgilerin, özgün metinlerde kullanımında ise en çok karşılaşılan sorun bir temel düşünce etrafında şekillenen paragraflar oluşturamama (f=25) olmuştur. Bunun yanı sıra kaynak metinlerden alınan bilgilerden büyük çoğunluğunu (f=1) ya da bazılarını (f=20) eksik ya da yanlış aktarma, kaynak metinlerdeki bilgileri kendi bilgi/düşünceleriyle detaylandırmama (f=20) ya da kısmen detaylandırma (f=3) ve kaynak metinlerdeki ilgili bilgileri ilişkilendirememe (f=23) sorunlarıyla karşılaşılmıştır.

Sontestte yazılan metinler, *kaynak metinlerin kullanımı* açısından değerlendirildiğinde sorunların bilgi seçimi ve kaynak metinlerdeki bilgilerin kullanım şekliyle ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Bilgi seçimiyle ilgili sorunlara bakıldığında, öntestten farklı olarak sontestte hiçbir öğrencide önemli bilgileri seçememe sorunu bulunmamıştır. Ancak öğrencilerden bazılarında konuyla ilgili az önemli bilgi seçme (f=12) ve konunun az sayıda boyutuyla ilgili bilgi verme (f=10) sorunu tespit edilmiştir. Bu iki sorunun tespit edildiği öğrenciler çoğunlukla her iki sorunu birden yaşamışlardır.

Bu başlıkta öğrenciler, sontestte (f=22), önteste göre (f=42) daha az sorun yaşamışlardır.

Kaynak metinlerden seçilen bilgilerin kullanım şekline bakıldığında, bazı öğrencilerin bir temel düşünce etrafında şekillenen paragraflar oluşturamadığı (f=9), bazı öğrencilerin de (f=11) metindeki birkaç paragrafta bu sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin (f=10) kaynak metinlerden alınan bilgilerin çok az bir kısmını eksik ya da yanlış aktardığı görülmüştür. Kaynak metinlerdeki bilgileri kendi bilgi/düşünceleriyle detaylandırma konusunda pek çok öğrencinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. 15 öğrenci kaynak metinlerdeki bilgileri detaylandırmamış, 4 öğrenci de bilgileri detaylandırma çabası göstermiş ancak çok başarılı olamamıştır. Tıpkı detaylandırma maddesinde olduğu gibi, kaynak metinlerdeki ilgili bilgileri ilişkilendirme konusunda da öğrencilerin çoğu sorun yaşamaktadır. 17 öğrenci kaynak metinlerdeki ilgili bilgileri ilişkilendirememiş, 4 öğrenci de bilgilerden az bir kısmını ilişkilendirse de pek başarılı olamamıştır.

Bu başlık altında da öğrenciler sontestte (f=70) önteste göre (f=92) daha az sorun yaşamışlardır.

Bu boyutta öntest (f=134) ve sontestteki (f=92) sorunlar karşılaştırıldığında öğrencilerin sontestte daha başarılı oldukları dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin kaynak metinlerin kullanımı boyutunda, öntest ve sontestleri arasında sontest lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması sonucunu destekler niteliktedir.

Eğitim sonrasında, öğrencilerin yazma süreciyle ilgili kendilerinde ne tür değişiklikler gördüklerine ilişkin yapılan görüşmede kaynak kullanımı ile ilgili bulgular şöyledir:

Kopyalama yapmama (f=1), kaynak metinlerden yararlanma (f=2) ve gerekli-gereksiz bilgileri ayırt etme (f=2).

Kaynak metinlerden kopyalama yapmama konusunda K5 yazarken kaynak metindeki bilgiyi aynen geçirmemesi gerektiğini öğrendiğini belirtmiştir.

Kaynak metinlerden yararlanma ile ilgili görüş bildiren iki öğrenci yüksek akademik başarı grubundan K3 ve orta akademik başarı grubundan K6'dır:

K3: *"Siz direk yazmak yerine başka metin kullanmayı, cümleleri düzgün sıralamayı yani oluş sırasına göre, ayrıntıları ve önemli bilgileri sınıflandırmayı öğrettiniz bana."*

K6: *"...Mesela önce metin okuyup yazmıyordum. Artık not alıp yazıyorum."*

Gerekli ve gereksiz bilgileri ayırt etmeyle ilgili görüş bildiren öğrenciler yüksek akademik başarı grubundan K1 ve K3'tür:

K1: *"Önemli ve önemsiz bilgileri fazla ayırt edemezdim. Bunların bilgiyi destekleyip desteklemediğini fark etmeye başladım. Gereksiz olan bilgileri kullanmamayı öğrendim."*

K3: *"Bir de metinlerde sayısal bilgi görünce hemen önemli geliyor ama siz o bilgilerin metne uyuma göre önemli olduğunu öğrettiniz."*

Öğrencilerin eğitim sürecine yönelik görüşleri sorgulandığında, öğrencilerin kaynak metinlere ilişkin olumlu düşünceler belirttiği tespit edilmiştir. Buna yönelik bulgular aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

Orta akademik başarı grubundan K5, kaynak metinlerle ilgili düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

"Ben hep ilginç bilgiler öğrenmek istedim ve sizinle yaptıklarımız, okuduğumuz metinler de ilginçti. Benim istediğim de buydu."

Yeni bilgiler öğrenmeyle ilgili olarak orta akademik başarı grubundan K5 ve düşük akademik başarı grubundan K11 düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

K5: *"Mesela yeni bilgiler öğrendim. Bildiğim şeyler çok azdı. Mesela dinozorlarla ilgili çok şey öğrendim."*

K11: *"Metin verdiniz ya bir de. O metinlerden de yeni bilgiler öğrendim."*

Dil kullanımı boyutunda öntest ve sontest arasındaki fark durumuna, doküman incelemesi ve öğrenci görüşlerine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 18. Deney Grubu Öğrencilerinin Dil Kullanımı Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

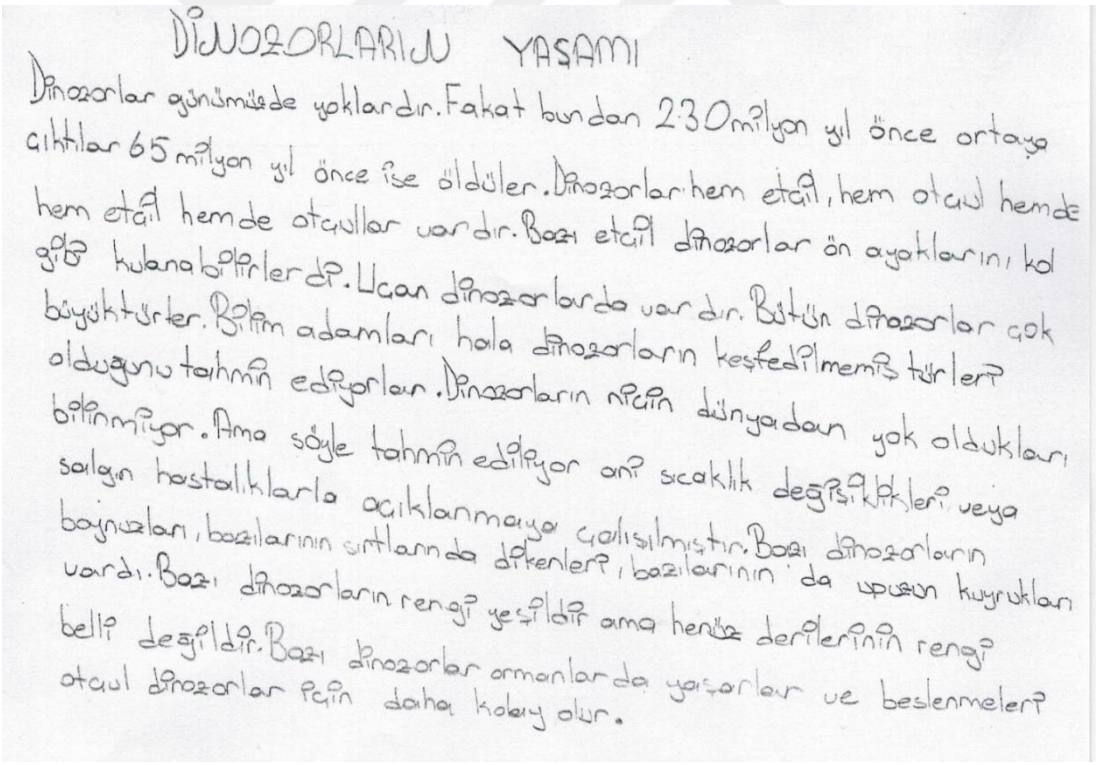
ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	26	8.5000	1.83848	25	-.500	.622
Sontest	26	8.7308	1.84516			

Tablo 18 incelendiğinde *dil kullanımı boyutunda,* öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan analiz sonucunda, grubun öntest puan ortalaması ($\bar{X}$=8.5000) ile sontest puan ortalaması ($\bar{X}$=8.7308) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (t=-.500, p>.05). Bu durum, verilen eğitimin söz konusu gruptaki öğrencilerin dil kullanımı başarılarını anlamlı düzeyde etkilemediğini göstermektedir.

İstatistiksel sonuçları daha iyi açıklamak adına dil kullanıma yönelik doküman incelemesi bulguları aşağıda sunulmuştur:

Öntest metinleri *dil kullanımı* açısından incelendiğinde, cümle anlamı, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama kurallarıyla ilgili hatalar tespit edilmiştir. Cümle hataları konusunda, bazı öğrencilerin cümle anlamını tam kuramadıkları (f=3) ve gereksiz bağlaç kullandıkları (f=1) görülmüştür. Aşağıda cümle anlamıyla ilgili sorunları olan bir metin örneği görülmektedir:

Şekil 18. Cümle Anlamıyla İlgili Sorunları Olan Bir Metin Örneği


DİNOZORLARIN YAŞAMI

Dinozorlar günümüzde yoklardır. Fakat bundan 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar 65 milyon yıl önce ise öldüler. Dinozorlar hem etçil, hem otçul hem de hem etçil hem de otçullar vardır. Bazı etçil dinozorlar ön ayaklarını, kol gibi kullanabilirlerdi. Uçan dinozorlarda vardır. Bütün dinozorlar çok büyüktürler. Bilim adamları hala dinozorların keşfedilmemiş türleri olduğunu tahmin ediyorlar. Dinozorların niçin dünyadan yok oldukları bilinmiyor. Ama şöyle tahmin ediliyor ani sıcaklık değişiklikleri veya salgın hastalıklarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bazı dinozorların boynuzları, bazılarının sırtlarında dikenler, bazılarının da uçan kuyrukları vardı. Bazı dinozorların rengi yeşildir ama henüz derilerinin rengi belli değildir. Bazı dinozorlar ormanlarda yaşarlar ve beslenmeleri otçul dinozorlar için daha kolay olur.

Metinlerde karşılaşılan anlatım bozuklukları ise fiilde çatı hatasından (f=1), özne-yüklem uyumsuzluğundan (f=1), eksik ek kullanımından (f=4), tamlayan eki eksikliğinden (f=1), tamlanan eki fazlalığından (f=1), eksik ifadeden (f=4),yanlış

kelime kullanımından (f=3), gereksiz kelime kullanımından (f=6) ve nesne eksikliğinden (f=1) kaynaklanmaktadır.

En sık karşılaşılan yazım hataları ayrı yazılması gereken bağlaçları birleşik yazma (f=12) ve küçük harfle yazılması gereken yerde büyük harfle yazma (f=12)'dır. Bunun yanında, cümleye küçük harfle başlama (f=5), özel isimleri küçük harfle yazma (f=8), kelimeyi yanlış yazma (f=6) ve heceyi yanlış bölme (f=2) hataları da tespit edilmiştir.

Noktalama işaretleriyle ilgili tespit edilen sorunlar ise şunlardır: Gerekli yerde virgül kullanmama (f=9), gerekli yerlerde nokta kullanmama (f=17), iki nokta kullanılması gereken yerde kullanmama (f=3) ve gerekli yerde kesme işareti kullanmama (f=3). Gerekli yerlerde nokta kullanmama sorununun bu kadar sık görülmesi dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

Sontest metinleri *dil kullanımı* açısından incelendiğinde, öntestte olduğu gibi öğrencilerin cümle anlamı, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama kurallarıyla ilgili hatalar tespit edilmiştir. Cümle anlamıyla ilgili olarak cümle anlamını tam kuramama (f=3) sorunu tespit edilmiştir.

Metinlerde karşılaşılan anlatım bozuklukları fiilde çatı hatasından (f=3), özne-yüklem uyumsuzluğundan (f=2), eksik ek kullanımından (f=3), fazla ek kullanımından (f=2), tamlayan eki eksikliğinden (f=2), tamlayan eki fazlalığından (f=1), gereksiz kelime kullanımından (f=4), yanlış kelime kullanımından (f=1), eksik kelimeden (f=4), özne eksikliğinden (f=1) kaynaklanmaktadır.

Metinlerde tespit edilen yazım hataları ise şunlardır: Ayrı yazılması gereken bağlaçları birleşik yazma (f=10), de bağlacını yanlış yazma (f=2), cümleye küçük harfle başlama (f=11), küçük harfle yazılması gereken yerde büyük harfle yazma (f=10), özel isimleri küçük harfle yazma (f=8), kelimeyi yanlış yazma (f=3) ve heceyi yanlış bölme (f=2)'dir.

Noktalama işaretlerinin kullanımında, gerekli yerlerde virgül kullanmama (f=3), gerekli yerlerde nokta kullanmama (f=11), noktayı gerekli olmayan yerde kullanma (f=2), soru işareti kullanılması gereken yerde kullanmama (f=1), gerekli yerde kesme işareti kullanmama (f=1), kesme işaretini gerekli olmayan yerde kullanma (f=1) sorunları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin dil kullanımıyla ilgili olarak öntestte tespit edilen sorun sayısı (f=103), sonteste göre (f=91) biraz daha fazla olmasına rağmen, bu fark iki test sonucu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ancak

ortalamalara bakıldığında sontest ortalamasının öntest ortalamasından az da olsa yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Doküman incelemesi bulgularına ek olarak, deney grubu öğrencileriyle yapılan *ön görüşmede* öğrenciler, **yazma sırasında** yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Son görüşmede, **yazma sırasında** dil kullanımı ile ilgili görüşler analiz edildiğinde elde edilen bulgular şöyledir: Yazım-noktalamaya dikkat etme (f=2) ve nitelikli cümle yazma (f=4)'tür.

Yazma sürecinde yazım ve noktalama kurallarına özen gösterdiğini belirten iki öğrenci düşük akademik başarı grubundan K10 ve K9'dur:

K10: *"İlk başta noktalamaya dikkat ettim ama hızlı yazmaya başlayınca noktalama işaretlerini kaçırmış olabilirim. Büyük harfle yazmaya dikkat ettim. Bazen karıştırabiliyorum da yazmaya başlarken."*

K9: *"Paragrafı okudum. Doğru mu yazdım, yazım hatası var mı diye"*

Nitelikli cümle yazma konusunda orta akademik başarı grubundan K6 ve düşük akademik başarı grubundan K11 şöyle görüş bildirmişlerdir:

K6: *"…Cümle yapısı doğru mu, çok "ve" kullandım mı onlara bakıyorum."*

K11: *"…Cümleleri güzel ve anlamlı yazmaya çalıştım."*

Eğitim öncesinde, öğrencilerin dil kullanımı konusunda yaşadığı *zorluklar* ise bağlaç kullanımı (f=1) ve yazım noktalama (f=7) kodlarıyla ortaya çıkmıştır. Yüksek başarı grubundaki K4 bağlaçları metinde kullanmakta zorlandığını dile getirmiştir. Yazım ve noktalamayla ilgili olarak da öğrenciler kuralları uygulamakta zorlandıklarını, noktalama işaretlerini doğru yerde kullanamadıklarını dile getirmişlerdir.

Eğitim sonrasında, öğrencilerin dil kullanımı konusunda yaşadığı *zorluklar* ile ilgili bulgular şöyledir:

Orta akademik başarı grubundan K7, dil kullanımıyla bağlantılı olarak yazım ve noktalama konusunda zorlandığını şöyle dile getirmiştir: *"Yazım kuralları beni zorlar yazarken. Bir de noktalama işaretleri."*

Eğitim öncesinde, öğrencilerin **yazma sonrası** süreçte dil kullanımı ile ilgili yaptıkları kontroller yazım ve noktalama kontrollerini içermektedir.

Eğitim sonrasında, öğrencilerin **yazma sonrası** süreçte dil kullanımı ile ilgili uygulamalarına yönelik görüşleri şöyledir: Kelime kullanımını kontrol etme (f=2), dil bilgisi kontrolü (f=3) ve yazım-noktalama kontrolü (f=6)'dür.

Yazdığı metindeki kelimeleri kontrol eden iki öğrenci orta akademik başarı grubundan K6 ve düşük akademik başarı grubundan K12'dir. K6, tekrarlayan kelime olup olmadığını kontrol ettiğini dile getirmiş; K12 ise cümle anlamını bozan kelimelerle ilgili düzeltme yaptığını ifade etmiştir.

Yüksek (K4), orta (K5) ve düşük (K9) akademik başarı grubundan öğrenciler dil bilgisi kontrolünde ne tür hususlara dikkat ettiklerini şöyle açıklamışlardır:

K4: *"Bir cümlede kip eklerini düzelttim."*

K5: *"...Mesela cümlem anlaşılır olmadığında düzeltiyorum."*

K9: *"...Cümle hatası var mı diye baktım."*

Yazım-noktalama kontrolü ile ilgili olarak yüksek (K1), orta (K6) ve düşük (K11) akademik başarı grubundan birer öğrencinin görüşleri örnek olarak sunulmuştur:

K1: *"...Yazım yanlışlarını, noktalama işaretlerini kontrol ederim."*

K6: *"...Noktalama ve yazıma bakıyorum."*

K11: *"Noktalı virgüllere dikkat ederim. Büyük harf mi küçük harf mi yazılacağına bakarım."*

Öğrencilerden yazma sürecinde kaynak metinlerin rolü ile ilgili değerlendirme yapmaları istendiğinde, bir öğrencinin dil kullanımı ile ilgili hususlarda kaynak metinlerden yararlandığı tespit edilmiştir. Bu konuyla ilgili bulgular şöyledir:

Dil kullanımı temasıyla ilgili olarak yüksek akademik başarı grubundan K1, kaynak metinlerden zaman zaman imlâ yardımı alabildiğini şöyle ifade etmiştir:

"Hocam eğer metinde yazım kurallarıyla ilgili bir yanlışlık yoksa kullanacağım kelimelerin doğruluğuna bakıyorum."

4.1.1. Okuma Sürecine Yönelik Bulgular

Öntest ve sontestteki başarı farkını açıklamada, öğrencilerin öntest ve sontestte yazdıkları metinlere ek olarak, okuma süreci de dikkate alınmalıdır. Çünkü doğru tekniklerle gerçekleştirilen dikkatli bir okuma süreci, sentez metin oluşturma becerisini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu anlamda öğrencilerin öntestte ve sontestte kullandıkları kaynak metinler ve not kâğıtları da doküman incelemesine tâbi tutulmuştur. Okuma metinleri ve not kâğıtlarıyla ilgili bulgular aşağıda ayrıntılarıyla sunulmuştur:

Deney grubu öğrencilerinin öntestte kullandıkları kaynak metinler incelendiğinde çoğunluğunun metin yazarken kullanılacak bilgilerden bazılarının altını çizme (f=18) ve önemli bazı kelime ve kavramların altını çizme (f=2) tekniklerini kullandıkları görülmüştür. Ancak istedikleri gibi kâğıt kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen hiçbir öğrenci not kâğıdı kullanmamıştır.

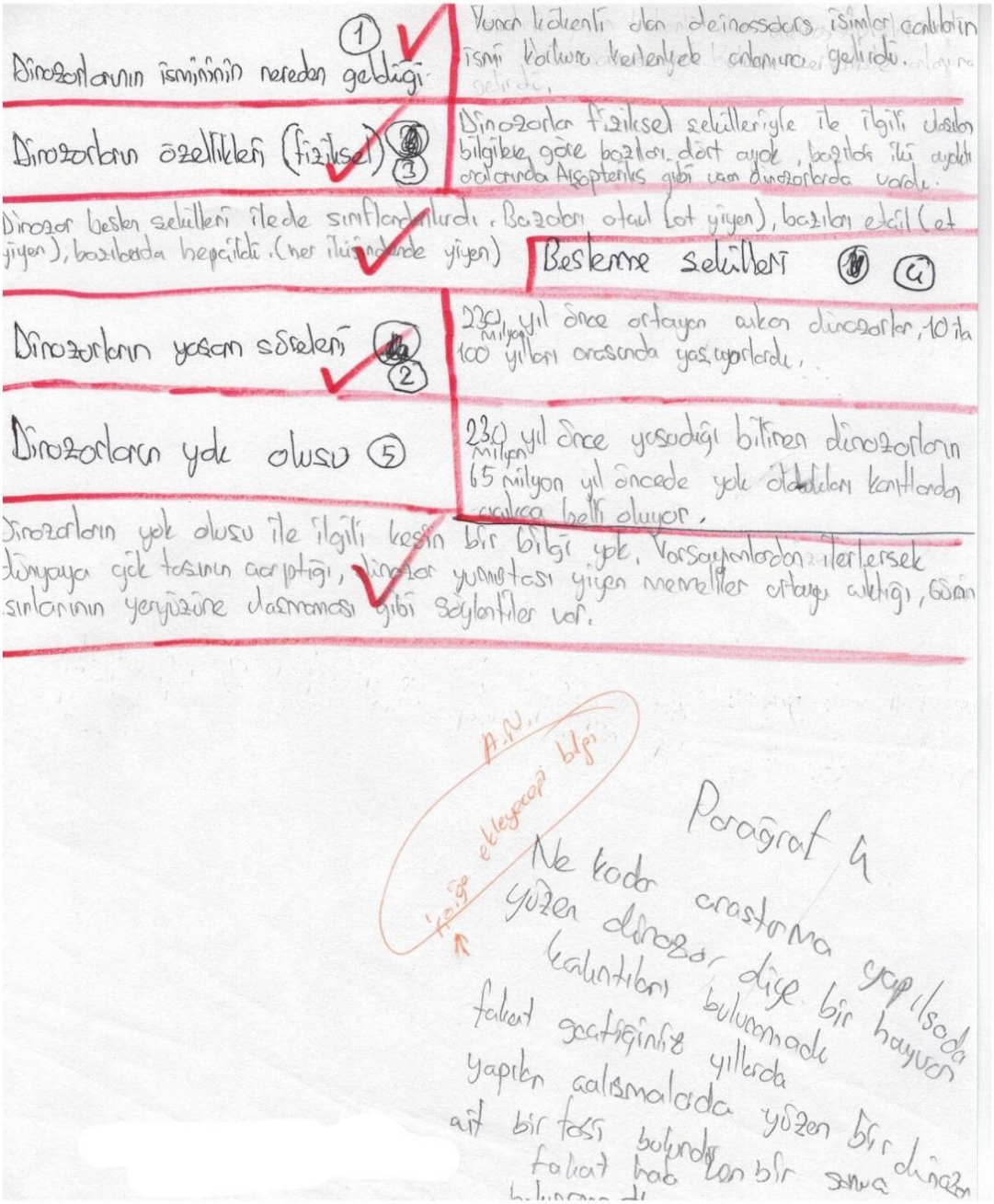
Öğrencilerin sontestte kullandıkları kaynak metinler incelendiğinde, öntestten daha fazla ve daha farklı teknikler kullandıkları tespit edilmiştir. Bunlar: metin yazarken kullanılacak bilgilerden bazılarının altını çizme (f=22), önemli bazı kelime ve kavramların altını çizme (f=2), bazı dikkat çekici/önemi kavramları yuvarlak içine alma (f=1), kenar boşluklarına metindeki bilgilerin konusuyla ilgili notlar alma (f=3), kenar boşluklarına yazacağı metnin organizasyonunda yararlanılacak hususları not etme (girişte yazılacaklar vb.) (f=2), içerik ve anlatımı düzenlemede yararlanılacak hususları not etme (bağlayıcı cümle vb.) (f=1), metin yapısında yararlanılacak hususları not etme (f=1), yazacağı metin için bilgi sıralamasını metin üzerinde gösterme (f=3), yıldız, ok vb. işaretlerden yararlanma (f=1), kaynak metindeki bilgiyi değerlendirme (f=1). Bu teknikler araştırmacının eğitim sürecinde, metin okurken model olma yoluyla gösterdiği tekniklerdir.

Öğrencilerin sontestte yazmaya hazırlık sürecinde kullandıkları not kâğıtları incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

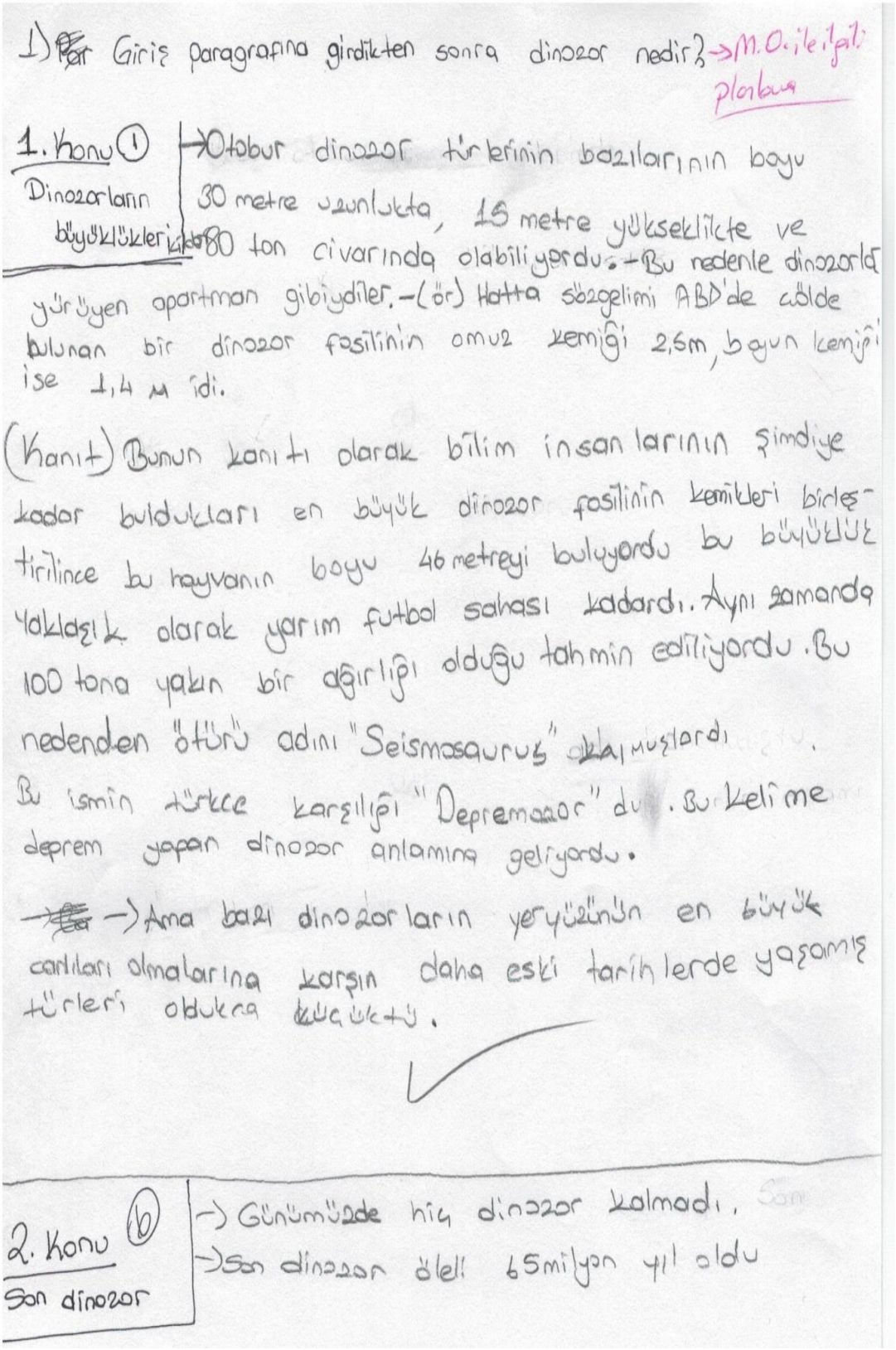
Bazı öğrenciler aldıkları notları konularına göre gruplandırmıştır (f=10). Bununla bağlantılı olarak bazı öğrenciler, gruplandırılan bilgileri kendi içinde sıralama (bilgiyi organize etme) (f=3), gruplandırılan konuların metinde hangi sırayla sunulacağını belirleme (f=5), not kâğıdında metin organizasyonuyla ilgili planlama yapma (f=3) ve not kâğıdında içerik oluşturma ve anlatımla ilgili planlama yapma (f=3) çalışmaları yapmışlardır.

Not kâğıtlarında bu teknikleri kullanan öğrenciler, orta ve yüksek akademik başarı seviyesindeki öğrencilerdir. Düşük ve orta akademik başarı seviyesindeki öğrencilerden bazıları (f=3) birkaç cümleyle not almış, bazıları ise (f=10) hiç not tutmamıştır. Aşağıda iyi not alan bazı öğrencilerin not kâğıtları görülmektedir.

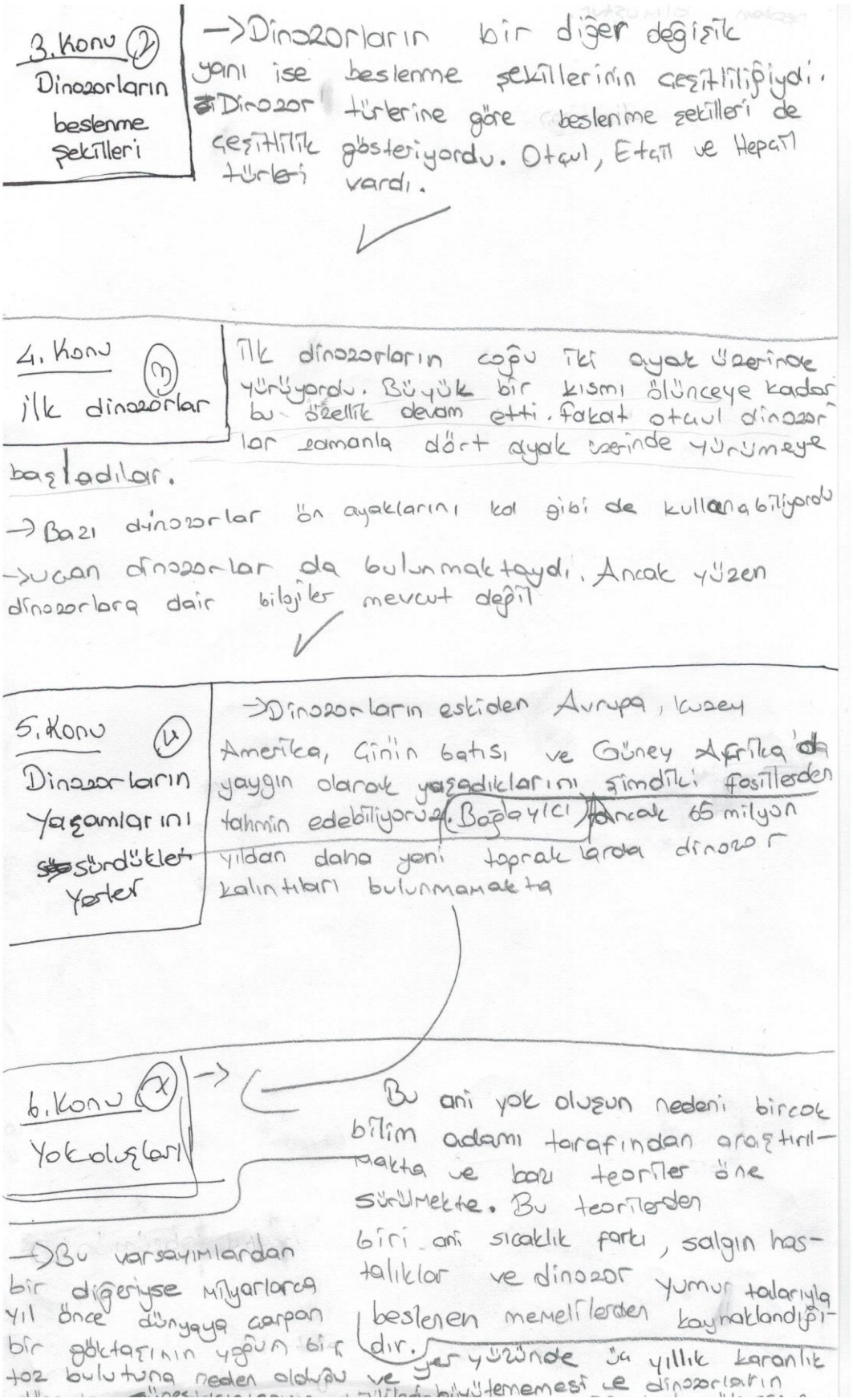
Şekil 19 .Yazma Öncesi Not Kâğıdı Üzerinde Hazırlık Örneği



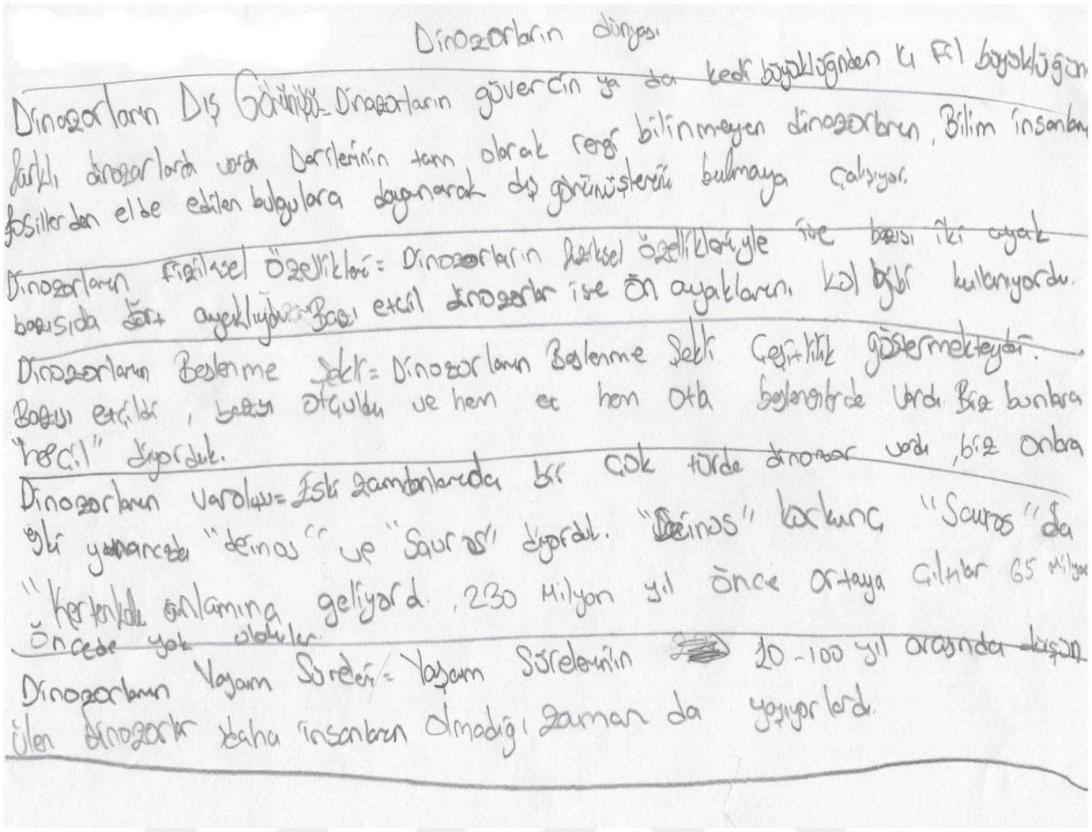
Şekil 20. Yazma Öncesi Not Kâğıdı Üzerinde İyi Bir Hazırlık Örneği



Şekil 20 (Devamı)



Şekil 21. Yazma Öncesi Not Kâğıdı Üzerinde Hazırlık Örneği



Doküman incelemesi bulgularına ek olarak, eğitim öncesinde ve sonrasında öğrencilerin okuma süreçlerine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla görüşmeler de yapılmıştır. Görüşme sürecinde öğrencilerin görüşleri; okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası uygulamalarına göre sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen bulgular şöyledir:

4.1.1.1. Okuma Öncesi Uygulamalar

Ön görüşmede okuma öncesine ilişkin belirlenen temalar şunlardır: "Metin hakkında genel fikir edinme, içerik değerlendirmesi, fiziksel hazırlık, metnin konusuyla ilgili zihinsel hazırlık"

Metin hakkında genel fikir edinme temasıyla ilgili uygulamalar "ilgi çeken kısımları inceleme (f=1) ve metin hakkında görüş alma (f=1)"

Orta akademik başarı grubundan K6, kitap ya da metinde ilgisini çeken maddeler, başlıklar varsa önce onlara baktığını ifade etmiştir. Yüksek akademik başarı grubundaki K3 ise metni okumadan önce, eğer o metni başka biri okuduysa onun önerilerini dikkate alarak okumaya başladığını ifade etmiştir.

Yüksek (K3) ve düşük (K9) akademik başarı grubundan iki öğrenci okumaya başlamadan önce metnin içeriğini nasıl incelediklerini şöyle aktarmışlardır:

K3: "Ne konuda ilerlediğiyle ilgili değerlendirme yaparım. Kitabın gidişini beğenmediğimde bırakırım."

K9: *...Metnin içeriğine bakarım.*

Araştırmacı: *Nasıl bakarsın?*

K9: *İlk üç satırını okurum. Sonra bakarım güzel mi değil mi diye. Sonra okurum.*

Yüksek başarı grubundan iki öğrencinin yaptığı fiziksel hazırlık okuma ortamını düzenlemeyle ilgilidir. Yüksek başarı grubundan K2 bu durumu şöyle ifade eder:

"Evde sessizlik var mı ona bakarım. Çok ses olunca anlayamıyorum. Sessizlikte okuyorum. Herkes uyurken okuyorum daha rahat anlıyorum."

Metnin konusuyla ilgili zihinsel hazırlık temasındaki öğrenci uygulamaları "metindeki bazı cümlelere bakma (f=1), başlığa bakma (f=5), resimlere bakma(f=2) ve kitabın genel sunuş özelliklerini inceleme (f=6)" şeklinde kodlanmıştır.

Metindeki bazı cümlelere bakmayla ilgili olarak yüksek başarı grubundaki K1 kendini şöyle ifade etmiştir: *"Aralardaki birkaç söze ve son söze bakarım ve içeriği tahmin ederim."*

Yüksek, orta ve düşük akademik başarı grubundaki bazı öğrenciler başlığa ve resimlere bakarak metnin neyle ilgili olduğunu anlamaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Kitabın genel sunuş özelliklerini incelemeyle ilgili uygulamaları yüksek (K1), orta (K7) ve düşük (K12) başarı grubundaki öğrenciler şöyle ifade etmişlerdir:

K1: *"Eğer okuduğum metin bir kitapsa, kitabın arkasına, önsözüne, künyesine, içindekilere bakarım."*

K7: *"…Sonra kitabın arkasındaki özete bakarım."*

K12: *"İlk önce arkasını okurum kitabın. Eğer güzelse okurum. Beğenmezsem başka kitap okurum."*

Son görüşmede, okuma öncesi uygulamalara yönelik öğrenci görüşleri analiz edildiğinde "metnin konusunu tahmin etme" ve "ön bilgi kullanımı" ile ilgili bulgulara ulaşılmıştır.

Metnin konusunu tahmin etmeyle ilgili uygulamalar, görsellere bakma (f=10), başlığa bakma (f=11), metnin yazarı hakkında ön bilgi (f=1) ve giriş/sonuç paragrafını okuma (f=3)'dır.

Görsellere bakma, düşük (K9 ve K10), orta (K5, K6, K7 ve K8) ve yüksek (K1, K2, K3 ve K4) akademik başarı grubundan öğrenciler tarafından uygulanan bir stratejidir.

Başlığa bakmayla ilgili, düşük akademik başarı grubundan K10, K11,K12; orta akademik başarı grubundan K5, K6, K7, K8 ve yüksek akademik başarı grubundan K1, K2, K3 ve K4 başlığa bakarak metnin konusunu tahmin ettiklerini dile getirmişlerdir.

Yükse akademik başarı grubundan K1 metnin yazarı hakkındaki ön bilgisinden nasıl yararlandığını şöyle ifade etmiştir: *"Eğer yazar belirtilmişse ve yazar hakkında bilgim varsa, ne tür yazılar yazdığını biliyorsam o ipucu olabilir."*

Okumaya başlamadan önce ön bilgi kullanımı ile ilgili görüş bildiren tek öğrenci orta akademik başarı grubundan K5'tir. Öğrenci düşüncesini şöyle dile getirmiştir: *"Mesela dinozorlarla ilgili neler bildiğimi aklımdan geçirdim."*

Öğrencilerin okuma öncesinde neler yaptıklarına ilişkin ön görüşmede ve son görüşmede elde edilen bulgular değerlendirildiğinde; ön görüşmede öğrencilerin

daha genel stratejileri, son görüşmede ise eğitim sürecinde ele alınan bazı stratejileri kullandıkları görülmüştür.

4.1.1.2. Okuma Sırası Uygulamalar

Ön görüşmede, öğrencilerin okuma sırasında neler yaptıklarına yönelik faaliyetleri analiz edildiğinde uygulamalar şu temalar altında toplanmıştır: Anlamayı kontrole yönelik faaliyetler, bilinmeyen kelimeler, metni diğer metinlerle ilişkilendirme, not alma, metin üzerine işaretlemeler yapma.

Öğrencilerin anlama durumlarını kontrol etmek amacıyla yaptıklarına ilişkin belirlenen kodlar şunlardır: Anlaşılmayan kısmı tekrar okuma (f=1), içeriği tahminleriyle karşılaştırma (f=1), anlaşılmayan yerleri öğrenme (f=1), okunanları yorumlama (f=1), okunanları zihinde canlandırma (f=3).

Düşük akademik başarı grubundan K11, anlamadığı kısımları tekrar okuduğunu ve okurken başta düşündüklerinin doğru olup olmadığını kontrol ettiğini ifade etmiştir.

Orta akademik başarı grubundan K8, metinde anlamadığı kısımları öğretmene sorarak öğrendiğini belirtmiştir.

Anlamayı güçlendirmeye yönelik bir diğer uygulama da orta akademik başarı grubundan K6'nın uygulamasıdır: *"... Metinde yazan bilgileri yorumlayarak okumaya devam ederim."*

Okuma sırasında, içeriği zihinde nasıl canlandırdığını yüksek akademik başarı grubundan K2 ve K3 şöyle aktarmışlardır:

K2: *"Okuma sırasında okuduğum şeyi hayal ederim. Sonra, bu benim hayatımda olsaydı derim. Hayatıma katarım bunu. Okuduklarım hakkında düşünürüm."*

K3: *"Okuduklarımı hayal ederim."*

Öğrencilerin metinlerde bilmedikleri kelimelerle ilgili uygulamaları şu kodlarla gruplandırılmıştır: Altını çizme (f=3), sözlük kullanma (f=4), internetten bakma (f=4) ve başkasına sorma (f=6).

Yüksek (K4) ve orta (K6) akademik başarı grubundan bilmedikleri ya da ilgilerini çeken kelimelerin altını çizdiklerini belirtmişlerdir.

Yüksek (K2) ve düşük (K9) akademik başarı grubundan iki öğrenci bilmedikleri kelimelerle ilgili uygulamalarını şöyle aktarmışlardır:

K2: *"...Telefondan internete girip anlamına bakarım."*

K9: *Bilmediğim kelimenin altını çizip araştırırım.*

Araştırmacı: *Nasıl araştırırsın.*

K9: *İnternetten.*

Öğrencilerden bazıları da okudukları metinde geçen bilinmeyen kelimeleri başkasına sorarak öğrendiklerini dile getirmişlerdir:

Orta akademik başarı grubundan K7 bilmediği kelimeyi ağabeyine sorduğunu ifade etmiştir. Düşük akademik başarı grubundaki K11'in ise yardım talebinde bulunduğu kişiler daha kapsamlıdır:

"Öğretmenlerime, babama, arkadaşlarıma, ablama sorarım. Bir yerlere sorarım, öğrenmeye çalışırım."

Metinler arasında ilişki kurma becerisi, sentez metin yazma sürecinde ihtiyaç duyulan becerilerdendir. Görüşme yapılan öğrenciler çeşitli şekillerde metinler arası ilişki kurduklarını belirtmişlerdir. Bunlarla ilgili ayrıntılar aşağıda sunulmuştur.

Metni diğer metinlerle ilişkilendirme temasıyla ilgili olarak konuyu ilişkilendirme (f=1), ana fikri ilişkilendirme (f=1), bilgiyi ilişkilendirme (f=1), karakterleri ilişkilendirme (f=1) ve ön bilgiyle bağlantı kurma (f=2) kodları belirlenmiştir.

Düşük akademik başarı grubundan K10 okuduğu metinlerin konuları ve ana fikirleri arasında nasıl bağlantı kurduğunu şöyle aktarmıştır: *"...Bazı hikâyelerde konu aynı gibi geliyor ama hikâye farklı. Mesela bazen de, sanki aynı hikâye gibi. Aynı dersi veriyor."*

Orta akademik başarı grubundaki K7 okuduğu metindeki bilgileri nasıl ilişkilendirdiğini şöyle anlatmıştır: *"Diyelim ki bir hikâye zamanla ilgili olsun. Sonra bilgilendirici kitap okuyorum zamanla ilgili. İlk önce bilgilendirici metne bakarım. Bilgilendirici metin hikâyeye uygunsa bunların uyumlu olduğunu anlayabilirim."*

Okuduğu metindeki karakterleri ilişkilendirme konusunda, orta akademik başarı grubundan K6'nın yorumlarıyla ilgili bir kesit aşağıda sunulmuştur:

Araştırmacı: *...Peki okurken okuduğun bir metinle başka bir metin ya da kitap arasında ilgi kurduğun olur mu?*

K6: *Evet.*

Araştırmacı: *Nasıl ilgi kurarsın?*

K6: *Örneğin, benim en çok sevdiğim yazar Behiç Ak. Kitaplarında karakterler birbirine çok benzer. Onları özdeşleştiririm.*

Okuma sırasında, okunan metinle ön bilgiler arasında bağlantı kurma becerisi sentez metin yazma sürecinde ihtiyaç duyulan bir beceridir. Bu beceriyle ilgili olarak orta (K5) ve yüksek (K1) başarı grubundan sadece iki öğrenci görüş bildirmişlerdir:

K5: *"...Mesela bazen kitap okurken çizgi filmdeki karakterle okuduğum kitap arasında bağlantı kurarım ya da karakterlerin söylediğiyle çizgi film arasında bağlantı kurarım."*

K1: *"...Hocam mesela siz bize dinozorlarla ilgili bir metin okutmuştunuz. Ben de daha önce dinozorlarla ilgili bir filme gitmiştim. Onlarla bağlantı kurarak istediğiniz kompozisyonu ortaya çıkardım."*

Önceki iki beceride olduğu gibi not alma becerisi de öğrencilerin sentez metin oluşturma sürecinde ihtiyaç duyacakları bir beceridir. Deneysel uygulama öncesinde öğrencilerin not alma becerilerine ilişkin görüşme sonuçları şu başlıklar altında kodlanmıştır: Not defteri kullanma (f=1), bilinmeyen yerleri not etme (f=1), anlaşılmayan yerleri not alma (f=1), işaret kullanarak not alma (f=1), altını çizme (f=4), beğenilen erleri not alma (f=2), renkli kalem kullanma (f=3), postit kullanma (f=1), dipnot kullanma (f=2).

Not defteri kullanmayla ilgili olarak, yüksek akademik başarı grubundan K1 okuduğu kitaplar için ayrı bir not defteri tutarak onlara not aldığını belirtmiştir.

Düşük akademik başarı grubundan K11 bilmediği konuları ya da anlamadığı kısımları nasıl notlandırdığını şöyle ifade etmiştir: *"Bilmediklerimi not alırım. Sonra arkadaşlarıma sorarım, internetten bakarım ya da babama sorarım. Bir de ne anlatılmak istendiği aklıma takıldıysa not alırım."*

Orta akademik başarı grubundan K7 not alma sürecini şöyle aktarmıştır: *"Kitaptaki boş yerlere yıldızlı bir şekilde not alırım."*

Düşük (K9), orta (K7) ve yüksek (K3) akademik başarı grubundan öğrenciler, not alacakları kısımların altını çizip daha sonra not yazdıklarını ifade etmişlerdir.

Beğenilen yerleri not aldığını ifade eden öğrenciler; orta akademik başarı grubundan K5 ve yüksek akademik başarı grubundan K3'tür. Öğrenciler bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

K5: *"Okuduklarımdan hoşuma gidenleri not alıyorum. Sonra onları bir yere yazıp, güzel bir şeyler yapıyorum, süslüyorum. Odama asıyorum."*

K3: *"Sevdiğim bölümleri, sevdiğim sözleri yazarım. Altını çizerim. Kitabı bitirdikten sonra seçtiğim sözleri deftere geçiriyorum."*

Yüksek akademik başarı grubundan K1 ve orta akademik başarı grubundan K7 not alırken renkli kalemler kullanmayı sevdiklerini ifade etmişlerdir. Buna ek olarak K1 beğendiği ya da önemli bulduğu kısımları postitlere yazarak not aldığını da belirtmiştir.

Dipnot kullanma bu yaş grubunda çok kullanılan bir yöntem olmamasına rağmen, yüksek başarı grubundan K1 hikâye ve romanda dipnotla not aldığını; K4 de bazı notlarını dipnot yöntemiyle yazdığını belirtmiştir.

Okuma sırası uygulamalarla ilgili olarak belirlenen son tema metin üzerine işaretlemeler yapmadır. Bu tema da sentez metin yazma sürecinde öğrencilerin ihtiyaç duyacakları becerilerdendir. Bu temayla ilgili uygulamalar, önemli yerlerin altını çizme (f=1), işaretlemeler yapma (f=1) ve beğenilen yerlerin altını çizme (f=2) şeklinde kodlanmıştır. Bu temadaki uygulamalar yüksek başarı grubundan öğrencilerin görüşlerinde belirlenmiştir.

Önemli yerlerin altını çizme ve işaretleme yapmayla ilgili olarak K1 düşüncelerini şöyle açıklamıştır:

K1: *"Okuduğum şey ana düşünceyse, bir fikir verirse işaretleme yaparım. Önemli olduğunu düşündüğüm şeylerin altını çizerim."*

Araştırmacı: *Peki başka nasıl işaretlemeler yaparsın?*

K1: *Renk renk işaretleme yaparım. Mesela beğendiğim sözler pembe renk gibi.*

Beğenilen kısımların altını çizmeyle ilgili öğrenci görüşleri de şöyle belirlenmiştir:

K2: *"Beğendiğim cümlelerin altını çizerim. O cümleleri günlük hayatta kullanabiliyorum."*

K1: *"Eğer metin bana aitse beğendiğim yerlerin altını çizerim. Fosforlu kalem kullanırım."*

Son görüşmede, okuma uygulamalarının metin yazmaya yönelik olarak detaylandığı dikkat çekmektedir. Bu doğrultuda, okuma sırasında yapılan uygulamalarla ilgili "yazılacak metne zihinsel hazırlık, yazılacak metne yönelik içerik hazırlığı, okuduğunu anlamaya yönelik uygulamalar ve işaretlemeler kullanma" temaları belirlenmiştir. Aşağıda bu temalarla ilgili kod ve alt kodlar ayrı ayrı açıklanmıştır.

Zihinsel hazırlık, metin planını öncelikle düşünsel boyutta yapmakla ilgilidir. Yüksek akademik başarı grubundan K4, okuma sırasındaki bu durumunu şöyle dile getirmiştir:

"Metni nasıl yazacağımı düşünüyorum. Okuduklarımı nasıl yazacağımı planlıyorum."

Yazılacak metne yönelik içerik hazırlığı ile ilgili "yazmada kullanılacak bilgileri seçme, önemli/önemsiz bilgileri belirleme ve not alma" kodları belirlenmiştir.

Yazmada kullanılacak bilgileri seçme uygulamaları şu alt kodlarla belirlenmiştir:

*Kronolojik akışa göre bilgi seçme (*f=*1):*

Araştırmacı: *"…Yazmada kullanacağın bilgileri nasıl seçersin?"*

K9: *"Oluş sırasına göre"*

Araştırmacı: *"Oluş sırasına göre? Yani biraz daha açıklar mısın?"*

K9: *"Yani önce hangisini yazacağımı düşünürüm."*

*Bilgileri kendi cümleleriyle not etme (*f=*2):* Bu hususla ilgili, düşük akademik başarı grubundan K10 ve K11 düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

K10: *"Çizdiklerimi değiştirerek ve kısaltarak kâğıda yazıyorum."*

K11: *"Altını çizdiklerimi kendi düşüncelerimle kâğıda geçirdim."*

*Metindeki ortak bilgileri kullanma (*f=*1):* Orta akademik başarı grubundan K7 düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

K7: *"Şimdi iki metinde ortak olanları birleştirip kullanıyorum. Birinde varsa diğerinde yoksa onu kullanmıyorum."*

Araştırmacı: *"Neden böyle yapıyorsun?"*

K7: *"Çünkü bir metindekini yazarsam daha az bilgi olabilir. İkisini de yazarsam daha çok ayrıntıya inmiş olabilirim."*

*Bilgileri kısaltarak alma (*f=*3):* Düşük (K10) ve orta (K6 ve K8) akademik başarı grubundan öğrenciler bilgileri nasıl aldıklarını şöyle aktarmışlardır:

K10: *"Çizdiklerimi değiştirerek ve kısaltarak kâğıda yazıyorum."*

K6: *"…Bazen aynı bilgileri tekrar veriyorlar. Hepsini kullanmıyorum ama. Kısaltarak koymaya çalışıyorum."*

K8: *"…Önemli olmadığından seçmem bazılarını. Bazı önemsiz olanları da silip kısaltırım cümleleri."*

*Önemli olanları not alma (*f=*3):* Düşük (K10), orta (K8) ve yüksek (K3) akademik başarı grubundan öğrenciler görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

K10: *"…Okurken önemli bilgileri yazarım."*

Araştırmacı: "*Neden önemli bilgiler, yani onların neden önemli olduğunu düşündün?"*

K10: "*Onlar dinozorlardan bahsediyor."*

*Birbirine benzer cümlelerden uygun olanı seçme ve bilgileri konularına göre gruplama (*f=*1):* Aynı öğrenci önemli bilgi seçimini iki ayrı ölçüte göre yapmıştır:

K1: *"…Öncelikle ne olduklarına göre ayırdım. Biri hayatı, biri beslenme şekli falan. Bazı cümleler birbirine çok yakındı. En uygun olanını seçtim öyle."*

*Metindeki bilgileri birleştirme (*f=*2):* Yüksek (K1) ve orta (K7) akademik başarı grubundan iki öğrencinin görüşleri şöyledir:

K1: *"Her bilgiyi kullandım. Bazı bilgileri birleştirdim. Ama bazen de atladığım olmuştur. Bir de altını çizdiklerimi cümleleri birleştirip not aldım. Bazı altını çiziklerimi not almadım."*

K7: *"Elimde iki metin varsa ayrı ayrı okuyup sonra ikisinde aynı düşünceleri birleştirip metin yazıyorum."*

Okuma sırası uygulamaların analiz sonuçlarına göre ortaya çıkan kodlardan biri de **önemli ve önemsiz bilgileri belirlemedir.** Bununla ilgili alt kodlar aşağıda örnekleriyle sunulmuştur:

*Konuyla doğrudan ilgili bilgileri seçme (*f=*4):* Düşük akademik başarı grubundan K10 ve K11 bilgi seçimlerini şöyle anlatmışlardır:

K10: *"Iu… Yani çünkü dinozorların kendisinden bahsediyordu. Dinozorlar hakkında bilgi veriyordu. Ben de önemli olduğunu düşündüm. Çizdim altını."*

K11: *"Mesela diyor ki ağırlıkları şu kadar falan. Onların altını çizdim. Metindeki kişisel düşüncelerin altını çizmedim. Ne yedikleri, nerede yaşadıkları önemli bilgilerdi, onları yazdım."*

*Temel düşünceyi destekleyen bilgileri alma (*f=*1):* Yüksek akademik başarı grubundan K1, bilgi seçimini şöyle aktarmıştır:

"Temel düşünceyi belirledikten sonra destekleyen önemli düşünceleri almak önemli. Başlarda temel düşünceyi belirlemekte zorlanıyordum. Şimdi belirleyip ona göre seçebiliyorum. Aslında paragraf kuralına göre hareket ettim. Yani temel düşünce aslında konuyla alakalıdır. Konuya göre cümleyi verirler. O cümleyi örneklendirmek ise bir ayrıntıdır. Örnekleme ya da tanık göstermeyi önemli bilgi

olarak almam. Ayrıca paragraftaki konu ve temel düşüncenin ortak olması da önemli."

Araştırmacı: *"Yani örnekleri yazında kullanmazsın, öyle mi?"*

K1: "*Aslında öyle değil de. Yani yazımı süslemek istersem bunları da alırım. Mesela bir matematikçiyle ilgili bir şey var. Onu tanık göstermek istedim. Sözü önemliyse alırım. Sayısal verilerde önemli bilgiler varsa onları da alırım."*

*Okununca akılda kalan bilgileri seçme (*f=*1):* Düşük akademik başarı grubundan K12, metni okuduğu zaman aklında kalan bilgileri özgün metninde kullandığını dile getirmiştir.

*Ayrıntı bilgileri belirleme (*f=*2):* Yüksek akademik başarı grubundan K3 ve K4 okuma sırasında ayrıntı bilgileri nasıl belirlediklerini şöyle açıklamışlardır:

K3: "…*Hocam zaten her paragrafta ayrıntı bir bilgi var. İlk önce bilgileri bir okuyorum. Mesela bana dinozor kelimesini, onun tanımı anlatır."*

Araştırmacı: "*Söylemek istediğini biraz daha açıklar mısın?"*

K3: *"Yani bize mesela 100'den fazla piramit vardır deniyor metinde. Ancak piramitleri anlatmıyorsa bu gibi bilgiler ayrıntı olur benim için."*

Araştırmacı: *"Peki başka nasıl değerlendirirsin önemli ya da önemsiz bilgileri?"*

K3: *"Mesela konu dinozor. Ama metinde gidip dinozoru başka hayvanla karşılaştırırsa o ayrıntı olur."*

K4: *"…Bazı bilgiler ayrıntıydı. Diğerleri de metinde bahsedebileceğim türdendi.***"**

Araştırmacı: *"Nelerdi ayrıntı olanlar?"*

K4: *"Mesela bir bilgiden bahsediyor ve o bilginin devamında gelen ayrıntılar. Mesela dinozorların fiziksel özelliklerinden bahsederken etçil dinozorların ön ayaklarını kol gibi kullanması ayrıntı."*

*Yeni öğrenilen bilgiyi seçme (*f=*4):* Yüksek akademik başarı grubundan bir öğrenci (K2) ve orta akademik başarı grubundan üç öğrenci (K6, K7, K8) kendilerine farklı gelen, yeni öğrendikleri ve başkalarının da bilmediğini düşündükleri bilgileri seçtiklerini ifade etmişlerdir.

Okuma sırasında not alma ile ilgili belirlenen alt kodlar, görüşmelerden alıntılarla birlikte aşağıda sırasıyla verilmiştir:

*Okuma metni üzerine not alma (*f=*1):* Yüksek akademik başarı grubundan K1 metin üzerine not almayla ilgili düşüncesini şöyle aktarmıştır: *"…Kitabın üzerini*

karalamaktan korkmam. İstediğim her şeyi yazarım, altını çizerim. Hatta onlar hakkında kendim de yazmaya çalışırım..."

*Önemli bilgileri not alma (*f=*3):* Düşük akademik başarı grubundan 3 öğrenci önemli gördüğü bilgileri not aldığını belirtmiştir. Durumu örneklendirmesi için ikisinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K9: *"Önemli olan şeyleri bir kâğıda yazdım. Sonra onları asıl metne geçirdim."*

Araştırmacı: "*Peki bir bilgiyi not alıp almayacağına nasıl karar verdin?"*

K9: *"Altını çizdiklerimden önemli olanları aldım."*

K11: *"...Mesela dinozorların ağırlıkları falan. Önemli şeyleri yazıyorum."*

*Ortak bilgileri birleştirerek not alma (*f=*1):* Orta akademik başarı grubundan K7 not alma şeklini şöyle anlatmıştır:

"Aslında paragraflara bakıyorum. Birinci metindeki bilgiyi ikinci metinde arıyorum. Sonra onları birleştiriyorum ve o birleştirdiklerimi temiz kâğıtta paragraf olarak anlatıyorum."

*Kategoriler belirleyerek not alma (*f=*4):* Yüksek akademik başarı grubundan K1 ve düşük akademik başarı grubundan K10 not alma şekillerini şöyle açıklamışlardır:

K1: *"...Okuma sırasında bir de sizden öğrendim, konuları kategorilendirmek. Kategorilendirme olmazsa her şeyi bir yerde anlatıyorum. Ama konular olunca her birinde birçok bilgi olduğu için onları anlatabiliyoruz. Kendi bilgilerimizi de ekleyince daha da gelişiyor."*

K10: *"...Sizin yaptığınız gibi. Bir konuyu yazarım, Sonra başka bir konu varsa onu ikinciye yazarım. Sonra birinci yazdığımla aynı konuyu görürsem birinci konuya devam ederim."*

*Farklı metinlerdeki cümleleri birleştirme (*f=*1):* Yüksek akademik başarı grubundan K3, cümle birleştirerek not alma şeklini şöyle anlatmıştır:

"Ben iki paragraftan da cümleler birleştirerek notlar aldım. Yani hem aynı paragraflardan almadım hem aynı metinlerden almadım."

*Düşüncenin yönünü değiştiren ifadeleri not alma (*f=*1):* Yüksek akademik başarı grubundan K3: *"...Bir de siz düşüncenin yönünü değiştiren kelimeleri koyu yazıyorsunuz ya o düşüncenin yönünü değiştiren cümleler önemli olduğu için onu da alabiliyorum."* diyerek not almada dikkat çekici bir boyut belirtmiştir.

*Kendi düşüncelerini ekleme (*f=*1):* Yüksek akademik başarı grubundan K2 not alma şeklini şöyle ifade etmiştir:

"Not alırken aralara kendi cümlelerimi de koydum. Bazen kısaltarak aldım."

*Kısaltma yapma (*f=*5):* Yüksek (K1, K2, K4) ve orta (K6, K8) akademik başarı grubundan 5 öğrenci, kaynak metindeki bilgileri kısaltarak not aldıklarını ifade etmişlerdir. Örnek olması açısından K6 ve K4'ün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

K6: *"Çizdiğim yerlerin bazen aynısını yazarım bazen de kısaltarak."*

Araştırmacı: "*Ne zaman kısaltıyorsun?"*

K6: *"Fazla önemli değilse kısaltarak yazıyorum."*

K4: *"Bilgilerin kökünü aldım. Ona göre de cümlemi yazdım."*

Araştırmacı: *"Kökünü aldım dedin. Bu tam olarak ne anlama geliyor?"*

K4: *"Mesela bilgiyi kendime göre kısaltarak ana kavramlarla not aldım."*

*Açımlama yaparak not alma (*f=*2):* Yüksek akademik başarı grubundan K1 ve düşük akademik başarı grubundan K11 not alma şekillerini şöyle anlatmışlardır:

K1: *"Bilgiyi gördüğümde aynısını yazmam. Bilginin anlamını değiştirmemeye çalışarak orada kullanılan kelimelere yakın kelimeler kullandım. Mesela var olmuştur yerine bulunmuştur gibi. Mesela bir cümle önemli. Arada küçük ayrıntılar var. O ayrıntılar yerine daha kısa kelimelerle destekledim."*

K11: *"…Cümleleri kendi kelimelerimle yazdım."*

Okuma sırasındaki not alma uygulamaları incelendiğinde, orta ve yüksek akademik başarı grubundan öğrencilerin, sentez metin oluşturmaya yönelik daha etkili ve daha teknik not aldıkları dikkat çekmektedir.

Okuduğunu anlamaya yönelik uygulamalar temasında belirlenen kodlar şunlardır: Metni daha önce okunan metinlerle ilişkilendirme, bilinmeyen kelimeler ve konu belirleme.

Metni daha önce okunan metinlerle ilişkilendirmeye yönelik uygulamalar aşağıda alıntılarla birlikte sunulmuştur:

*Metinleri içerdiği konulara göre ilişkilendirme (*f=*1):* Yüksek akademik başarı grubundan K3, bilgileri ilişkilendirme biçimini şöyle anlatmıştır:

K3: *"Metindeki bilgileri konulara ayırıyorum. O konulara göre de altlarına yazıyorum bilgileri. Sonra metne uygun olanları da teker teker sırasıyla yazıyorum."*

Araştırmacı: *"Peki bunun dışında bazı benzerlikler, farklılıklar? Bu tip ilişkileri nasıl oluşturuyorsun?"*

K3: *"Konuları gruplandırmada, dinozorların fiziksel özellikleriyle ilgili olanları bir yere, keşfiyle ilgili olanları bir yere yazıyorum mesela."*

*Benzer/farklı bilgilere bakma (*f=*10):* Yüksek, orta ve düşük akademik başarı gruplarından 10 öğrenci metinleri ilişkilendirmeyi benzer ve farklı bilgilere göre yaptıklarını gösteren ifadeler dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili, düşük (K10), orta (K6) ve yüksek (K3) akademik başarı grubundan öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir:

K10: *"Iıı şey... İkisi de mesela vücut yapılarından, ağırlıktan, uzunluktan bahsediyordu. İkisi de farklı dinozorları tanımlıyor. Bir metinde fosil anlatıyor mesela. Diğerinde nerede çoğunlukla yaşadıklarını. Yani bunlar."*

K6: *"Aynı bilgiler var. Sadece cümleler farklıydı. Otçul, etçil aynıydı. Boy ölçüleri aynıydı."*

K3: *"İkisinin giriş paragrafı da dinozorun ne anlama geldiğini anlatmıştı. Birinde yok olduğuna dair pek çok varsayım vardı mesela. Birinde göremedim. Yani böyle şeyler."*

*Bilgilerin çelişip çelişmediğine bakma (*f=*1):* Bu hususla ilgili olarak yüksek akademik başarı grubundan K1 metinleri nasıl ilişkilendirdiğini şöyle göstermiştir:

K1: *"İkisini aynı anda okuma fırsatım çok olmaz ama ayrı zamanlarda okuduysam önceki metni tekrar okurum. Aradaki bilgiler birbiriyle çelişmiyorsa, konuyu belirledikten sonra metnin bir çatı altında toplanabileceğini fark ederim. Bilgiler birbiriyle ilişkili hâle getirilir."*

Araştırmacı: *Mesela?*

K1: *"Dinozor metninde beslenme şekliyle ilgili bilgiler var. Bir yerde ayrıntı var diğerinde yok. Aynı bilgi diğerinde de varsa ben uzun olan bilgiyi alıp kullanıyorum."*

Öğrencilerin deneysel uygulama sonrasında bilinmeyen kelimelerle ilgili uygulamaları aşağıda ilgili alıntılarla birlikte sunulmuştur:

Orta akademik başarı grubundan K6 okurken bilmediği kelimelerin altını çizdiğini belirtmiştir.

Yüksek başarı grubundan K3 ve K4 ile düşük akademik başarı grubundan K11 ve K12 bilmedikleri kelimeleri not ettiklerini dile getirmişlerdir. Aşağıda ilgili alıntılar bulunmaktadır:

K4: *"Not alırım. Sonra metin bittikten sonra kelime anlamına bakarım."*

K12: *"Eğer derslerdeyse elime ya da bir kâğıda yazıp evde bakıyorum."*

Düşük, orta ve yüksek akademik başarı grubundan bazı öğrenciler bilmedikleri kelimeler için sözlüğe baktıklarını, bazıları interneti kullandıklarını bazıları ise başkasına sorarak kelime anlamını öğrendiklerini belirtmişlerdir.

Yüksek (K1, K2, K3) ve orta (K7) akademik başarı grubundan dört öğrenci bilmedikleri kelimelerin anlamlarını cümlenin bağlamından çıkarttıklarını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili bazı görüşler şöyledir:

K7: *"Öğretmen bana cevap veremeyecekse cümleden anlamaya çalışırım."*

K2: *"…Ya da cümleden ne olduğunu tahmin etmeye çalışıyorum."*

Kelime öğrenme ile ilgili bulgular ön görüşme ile karşılaştırıldığında, ön görüşmeden farklı olarak öğrencilerden bazılarının son görüşmede not alma ve cümlenin bağlamından kelime anlamını çıkarma yollarına başvurdukları görülmüştür.

Okuma sırasında, okuduğu paragrafların konusunu belirlediğini ifade eden tek öğrenci yüksek akademik başarı grubundan K1'dir. Öğrenci düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

K1: *"…Bir de konu belirlemeyi öğrendim. Yani bütün paragrafı okudum sonra genel anlamdaki temel düşünceyi konu aldım. Onu destekleyen en önemli bilgilerin altını çizmeye çalıştım…"*

Okuma sırası uygulamalarla ilgili ortaya çıkan bir başka tema işaretlemeler kullanmadır. Bu temayla ilgili olarak metin üzerine sembolle işaretleme yapma (f=2) ve önemli yerlerin altını çizme (f=11)'dir.

Metin üzerine sembollerle işaretleme yaptığını belirten iki öğrenci yüksek akademik başarı grubundan K1 ve K4'tür. Konuyla ilgili öğrencilerin görüşleri şöyledir:

K1: *"…Bazen yer yetmedi küçük oklar çıkardım. Sonra bir de aynı paragrafları belli işaretler koyarak aynı paragraf olduğunu belirledim. Mesela yıldız koydum beslenme şekillerine."*

K4: *"Okurken giriş ve diğer paragraflarda nelerden bahsedeceğimi işaretliyorum."*

Yüksek akademik başarı grubundan K3 haricindeki tüm öğrenciler okuma sırasında önemli gördükleri bilgilerin altını çizdiklerini belirtmişlerdir.

4.1.1.3. Okuma Sonrası Uygulamalar

Ön görüşmede öğrencilerin okuma sonrası uygulamaları ile ilgili görüşlerinden hareketle belirlenen temalar şunlardır: İçerikle ilgili düşünsel faaliyetler, anlamaya yönelik uygulamalar, yaratıcı çalışmalar ve okuduğunu paylaşma.

İçerikle ilgili düşünsel faaliyetler temasıyla ilgili olarak belirlenen kodlar; metindeki olayı düşünme (f=1), kelime hatırlama (f=1), içerik hakkında düşünme (f=2) ve okunanları zihinde canlandırma (f=2)'dır.

Düşük akademik başarı grubundan K10 okuma sonunda metindeki olayı ve kelimeleri nasıl düşündüğünü şöyle aktarmıştır: *"...Metindeki olay neydi, onu düşünürüm. Bir de dikkat çekici şeyleri. Bir de düşünürken kitapta gördüğüm kelimeler aklıma gelir."*

İçerik hakkında düşünmeyle ilgili orta akademik başarı grubundan K8 görüşlerini şöyle ifade etmiştir: *"Okuduktan sonra pek bir şey yapmam. Okuduklarımı aklımdan geçiriyorum. Aklımda kalıyor okuduklarım, onları düşünüyorum."*

Okunanları zihinde canlandırma sürecini yüksek başarı grubundan K2 ve K3 şöyle ifade etmişlerdir:

K2: *Aklımdan ne okudum, nasıl olaylar gelişti onları canlandırırım.*

K3: *...Sonra aklımda canlandırırım. Kendimi karakter yerine koyup hayal kurarım.*

Anlamaya yönelik uygulamalar temasıyla ilgili olarak belirlenen kodlar metnin ana fikrini belirleme (f=1), menin konusunu belirleme (f=1), ders çıkarma (f=2), özet yapma (f=2) ve not alma (f=1)'dır.

Düşük akademik başarı grubundaki K9 metnin ana fikrini ve konusunu belirlemeye yönelik düşüncesini şöyle ifade etmiştir: *"Okuduktan sonra metnin konusunu, ana fikrini çıkartırım."* Okuma sonrası ana düşünce ve konu belirleme önemli bir stratejidir. Düşük akademik başarı grubundan bir öğrencinin böyle görüş bildirip diğer gruplardan öğrencilerin buna değinmemesi dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

Okuduklarından ders çıkarmayla ilgili olarak orta akademik başarı grubundan K6 ve K7 düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

K6: "*Kitap hakkında öğrendiklerim ya da beni etkileyen şeyler geçer aklımdan. Bu kitap bana neler kazandırdı diye düşünürüm."*

K7: "*Eğer bir bilgilendirici metinse anlattıklarına göre hayatımı daha düzgün yapabilirim. Eğer yanlış yapıyorsam ve anlattıkları doğruysa yaptıklarımı daha doğru yaparım."*

Düşük (K12) ve yüksek (K3) akademik başarı grubundan iki öğrenci özetleme uygulamalarını şöyle ifade etmişlerdir:

K12: *"Okuma bitince kitap ilgimi çekerse özet çıkarırım."*

K3: *"...İlk olarak o kitabı beğendiysem özet yaparım."*

Ana fikir ve konu bulma gibi özetleme de önemli bir okuma sonrası stratejidir. Bu stratejiyi düşük akademik başarı grubundan bir öğrencinin kullandığını belirtmesi de dikkat çekici bir bulgu olmuştur.

Okuma sonrası not alma davranışıyla ilgili düşüncelerini yüksek akademik başarı grubundan K1 şöyle ifade etmiştir:

"Bana hitap etmiyorsa kitap bende fazla bir etki bırakmaz ama okuduktan sonra fikir hayatıma bir şey katıyorsa bunları not ederim."

Yaratıcı çalışmalar temasıyla ilgili belirlenen kodlar okunandan hareketle yeni metin yazma (f=1), metni hayalinde devam ettirme (f=1) ve metne senaryo ekleme (f=1)'dir. Bu temada görüş bildiren öğrenciler orta ve yüksek akademik başarı grubundaki öğrencilerdir.

Orta akademik başarı grubundaki K7, okunandan hareketle metin yazmayla ilgili görüşünü şöyle ifade etmiştir: *"Bu hikâyeden örnek alarak kendim hikâye yazabilirim."*

Yüksek akademik başarı grubundaki K4, metni hayalinde devam ettirme sürecini şöyle ifade etmiştir:

K4: *"Bittiğinde sonra neler olabileceğini hayal ederim."*

Araştırmacı: *"Başka?"*

K4: *"Bu kadar."*

K3'in metne senaryo ekleme ile ilgili görüşü ise şöyledir:

"Bazen de bir hikâye okuyorum, bitiriyorum. Devamını getirmek istediğimde o kitaptakinin devamını getiriyorum."

Görüşme yapılan öğrencilerden orta ve yüksek akademik başarı grubundaki 2 öğrenci okuduklarıyla ilgili bilgilerini derinleştirmeye yönelik bazı çalışmalar yaptıklarına dair görüş bildirmişlerdir.

Yüksek akademik başarı grubundaki K1, okuma sonrasında konuyla ilgili daha fazla bilgi edinme, metnin yazarının diğer yayınlarına bakma ve bilinmeyen kelimeleri sorma uygulamaları yaptığını şöyle dile getirmiştir:

"Bir konuyla ilgili daha fazla bilgi almak için başka kitaplar okurum."

"*Metni yazan kişinin farklı kitaplarını, metinlerini incelerim. Bana hitap ediyorsa onları okumaya devam ederim."*

"Bilmediğim kelimelerin altını çizdikten sonra büyüklerime sorarım."

Sözlüğe bakmayla ilgili olarak da yine K1 ve orta akademik başarı grubundan K6 okuma sonrasında bilmedikleri kelimeler için sözlüğe baktıklarını dile getirmişlerdir.

Okuduğunu paylaşma temasıyla ilgili olarak öğrencilerden bazıları okuma sonrasında anladıklarını paylaşma (f=2) ve metni önerme (f=4) davranışlarıyla ilgili görüş bildirmişlerdir.

Düşük (K11) ve yüksek (K2) akademik başarı grubundan iki öğrenci anladıklarını paylaşma ve metni önermeyle ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmişlerdir:

K11: *"...Anladıklarımı en yakın arkadaşıma söylerim. O da bana söyler. Ablamla, babamla paylaşırım."*

K2: *"Çok heyecanlıysa kardeşlerime, anneme anlatırım. Arkadaşlarıma da okumasını öneririm. Zaten benden sonra kardeşlerim okuyor."*

Okuduğu metni başkalarına tavsiye eden diğer öğrenciler, orta (K7) ve yüksek (K3) akademik başarı grubunda yer alan öğrencilerdir. Öğrenciler konuyla ilgili düşüncelerini şöyle dile getirmişlerdir:

K7: *"Eğer güzelse kitabı sevebilecek arkadaşlarıma tavsiye ederim. Ailemdekilere kitabı okumasını tavsiye ederim."*

K3: *"Arkadaşlarıma öneririm. Arkadaşlarım da okusun diye sınıf kitaplığına koyarım."*

Son görüşmede, öğrencilerin okuma sonrası uygulamalarına yönelik görüşlerinden şu temalar belirlenmiştir: "Yazma hazırlığına yönelik uygulamalar" ve "doğrudan yazmaya başlama"dır.

Yazma hazırlığına yönelik uygulamalar aşağıda ilgili alıntılarla birlikte sunulmuştur:

Altı çizili bilgileri nota dönüştürme (f=2): Orta akademik başarı grubundan K7 bu hususla ilgili görüşünü şöyle dile getirmiştir:

"…Sonra altını çizdiklerime bakıyorum. Onlardan emin olduktan sonra ayrı not şeklinde küçük paragraflar yapıyorum."

Okuma sonrasında yüksek akademik başarı grubundan K4 ve orta akademik başarı grubundan K6 yazacaklarını planladıklarını şöyle ifade etmişlerdir:

K4: *"Paragrafı nasıl yazacağımı düşünüyorum."*

K6: *"Dinozorlar hakkında bilmediğim bir sürü şey öğrendim. Şaşırtıcı bilgiler gördüm. Bunları derleyip toparladım ve kâğıda dökmeye hazırlandım."*

Yüksek akademik başarı grubundan K2, okumayı bitirdikten sonra altını çizdiği bilgileri konularına göre gruplandırdığını belirtmiştir.

Orta akademik başarı grubundan K7, düşük akademik başarı grubundan K11 ve yüksek akademik başarı grubundan K2, okurken altını çizdiği cümleleri okuma bitince tekrar gözden geçirdiğini dile getirmiştir.

Alınan notları gözden geçirme uygulaması yüksek akademik başarı grubundan K3 ve K2'nin görüşlerinde tespit edilmiştir:

K3: *"…Artık not kâğıdımı alıyorum. Ayrıntı bilgileri çıkarıp metnime geçiriyorum."*

K2: *"…Önce notlarımı gözden geçirdim."*

Okuma sonrası çalışmalarda belirlenen bir başka tema doğrudan yazmaya geçmedir. Orta akademik başarı grubundan K5ve K8 ile düşük akademik başarı grubundan K9 okudukları metinlerle ilgili olarak doğrudan yazmaya başladıklarını belirtmişlerdir.

Buna ek olarak, öğrencilerden bazıları okumayla bağlantılı olarak not alma süreçlerinde de gelişme kaydettiklerini dile getirmişlerdir. Konuyla ilgili bulgular şöyledir:

Yüksek (K2), orta (K8) ve düşük (K10) akademik başarı grubundan öğrenciler eskisine göre daha iyi not alabildiklerini ifade etmişlerdir. K8'in bu konudaki görüşleri şöyledir:

K8: *"Daha iyi not tutmayı öğrendim."*

Araştırmacı: *"Yani nasıl bir gelişme oldu?"*

K8: *"Önceden çok uzun yazardım. Ama sonra sizin de dediğiniz gibi daha kısa, anlamlı yazmayı öğrendim."*

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt probleminde kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ve öğrenci ürünlerinin bu fark durumunu nasıl açıkladığı araştırılmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 19. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların İlişkili (Bağımlı) Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

ÖLÇÜM	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Öntest	25	31.5600	4.27278	24	-.505	.618
Sontest	25	31.7600	4.36157			

Tablo 19 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklemler için t-testi sonucunda, öntest puan ortalaması ($\bar{X}$=31.5600) ile sontest puan ortalaması ($\bar{X}$=31.7600) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (t=-.505, p>.05). Bunun yanı sıra, öğrenciler tarafından yazılan metinler, genel başarı puanının elde edilmesinde değerlendirmeye alınan rubrik boyutlarındaki fark açısından da analiz edilmiştir. Boyutlarda gerekli dönüşüm işlemleri yapılmasına rağmen normallik koşulu sağlanamadığı için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmış ve sonuçlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Metnin genel organizasyonu boyutunda öntest ve sontest arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 20. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metnin Genel Organizasyonu Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	4	11.25	45.00	-2.086	.037
Pozitif Sıralar	15	9.67	145.00		
Fark olmayan	6				

Tablo 20 incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin, metnin genel organizasyonu boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre

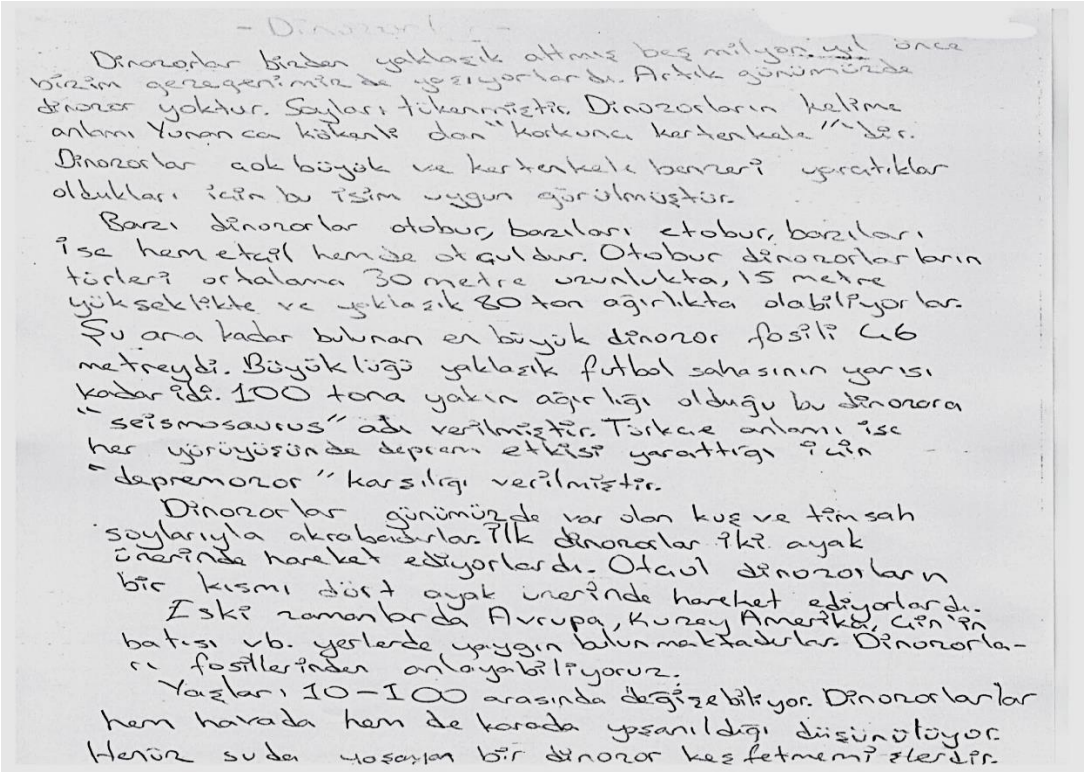
istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (z=-2.086, p<0.05). Fark puanlarının negatif sıralar (öntest) lehine olması kontrol grubu öğrencilerinin metnin genel organizasyonu boyutunda öntestte daha başarılı olduklarını göstermektedir.

Analiz sonuçlarına ek olarak, kontrol grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte yazdıkları sentez metinler, metnin genel organizasyonu çerçevesinde doküman incelemesine tabi tutulmuştur.

Öntestte, öğrencilerin sentez metin oluşturma becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak yapılan doküman incelemesinde *metnin genel organizasyonu* boyutuyla ilgili olarak elde edilen bulgular şöyledir:

İncelenen metinlerde, öğrencilerden bazılarının içerik ve/ ya da biçimsel açıdan giriş bölümünü karşılayan bir başlangıç yapmadığı (f=6) tespit edilmiştir. Giriş bölümü yazan öğrencilerde ise doğrudan bilgi anlatımıyla giriş yapma (f=14), kaynak metnin giriş bölümüne öykünme (f=2), bilgilendirici metin niteliğine uygun giriş yapmama (metne, hazırlıklı konuşmaya başlar gibi başlama) (f=1) gibi sorunlarla karşılaşılmıştır. Bazı öğrenciler ise giriş işlevini tam olarak karşılamayan ancak konuya hazırlayıcı nitelik taşıyan bir giriş oluşturabilmişlerdir (f=3). Bu tarz bir giriş örneği Şekil 22'de sunulmuştur.

Şekil 22. Giriş İşlevini Tam Olarak Karşılamayan Ancak Konuya Hazırlayıcı Nitelik Taşıyan Giriş Örneği


- Dinozorlar -

Dinozorlar bizden yaklaşık altmış beş milyon yıl önce bizim gezegenimizde yaşıyorlardı. Artık günümüzde dinozor yoktur. Sayıları tükenmiştir. Dinozorların kelime anlamı Yunanca kökenli dan "korkunç kertenkele" dir. Dinozorlar çok büyük ve kertenkele benzeri yaratıklar oldukları için bu isim uygun görülmüştür.

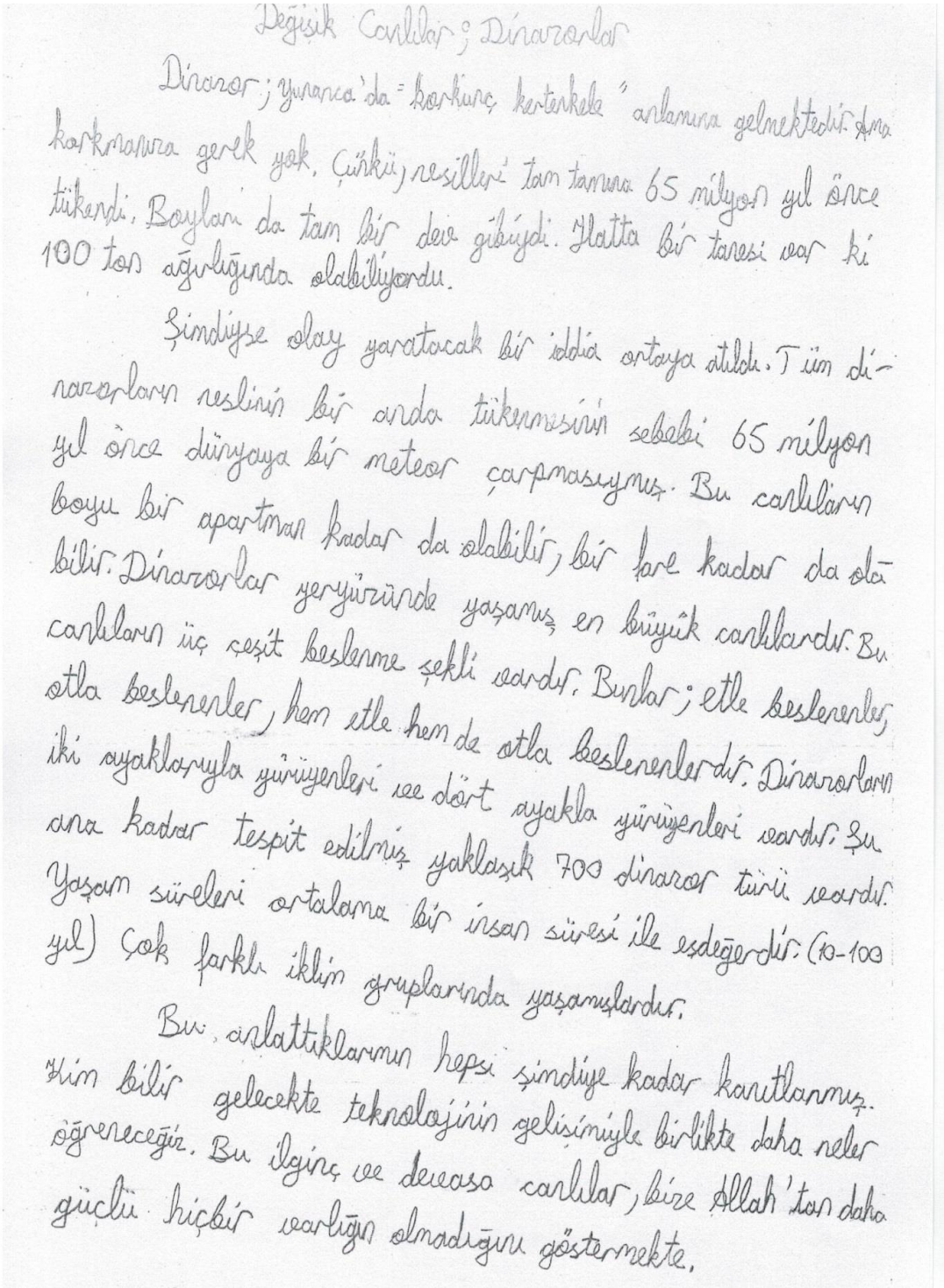
Bazı dinozorlar otobur, bazıları etobur, bazıları ise hem etçil hem de otçuldur. Otobur dinozorların türleri ortalama 30 metre uzunlukta, 15 metre yükseklikte ve yaklaşık 80 ton ağırlıkta olabiliyorlar. Şu ana kadar bulunan en büyük dinozor fosili 46 metreydi. Büyüklüğü yaklaşık futbol sahasının yarısı kadar idi. 100 tona yakın ağırlığı olduğu bu dinozora "seismosaurus" adı verilmiştir. Türkçe anlamı ise her yürüyüşünde depremi etkisi yarattığı için "depremozor" karşılığı verilmiştir.

Dinozorlar günümüzde var olan kuş ve timsah soylarıyla akrabadırlar. İlk dinozorlar iki ayak üzerinde hareket ediyorlardı. Otçul dinozorların bir kısmı dört ayak üzerinde hareket ediyorlardı. Eski zamanlarda Avrupa, Kuzey Amerika, Çin'in batısı vb. yerlerde yaygın bulunmaktadırlar. Dinozorları fosillerinden anlayabiliyoruz.

Yaşları 10-100 arasında değişebiliyor. Dinozorlar hem havada hem de karada yaşanıldığı düşünülüyor. Henüz suda yaşayan bir dinozor keşfetmemişlerdir.

Gelişme bölümüyle ilgili olarak öğrenci metinlerinde en sık karşılaşılan sorun tutarsız bir gelişme bölümü oluşturmaktır (f=25). Bunun yanı sıra gelişme bölümünde bir paragrafta farklı boyutlarla ilgili bilgi sunma (f=24) ve gelişme bölümünde konuyu çok az detaylandırma (f=21) sorunlarına da oldukça sık rastlanmıştır. Aşağıda tutarsız bir gelişme bölümü örneği görülmektedir.

Şekil 23. Tutarsız Bir Gelişme Bölümü Örneği



Değişik Canlılar; Dinazorlar

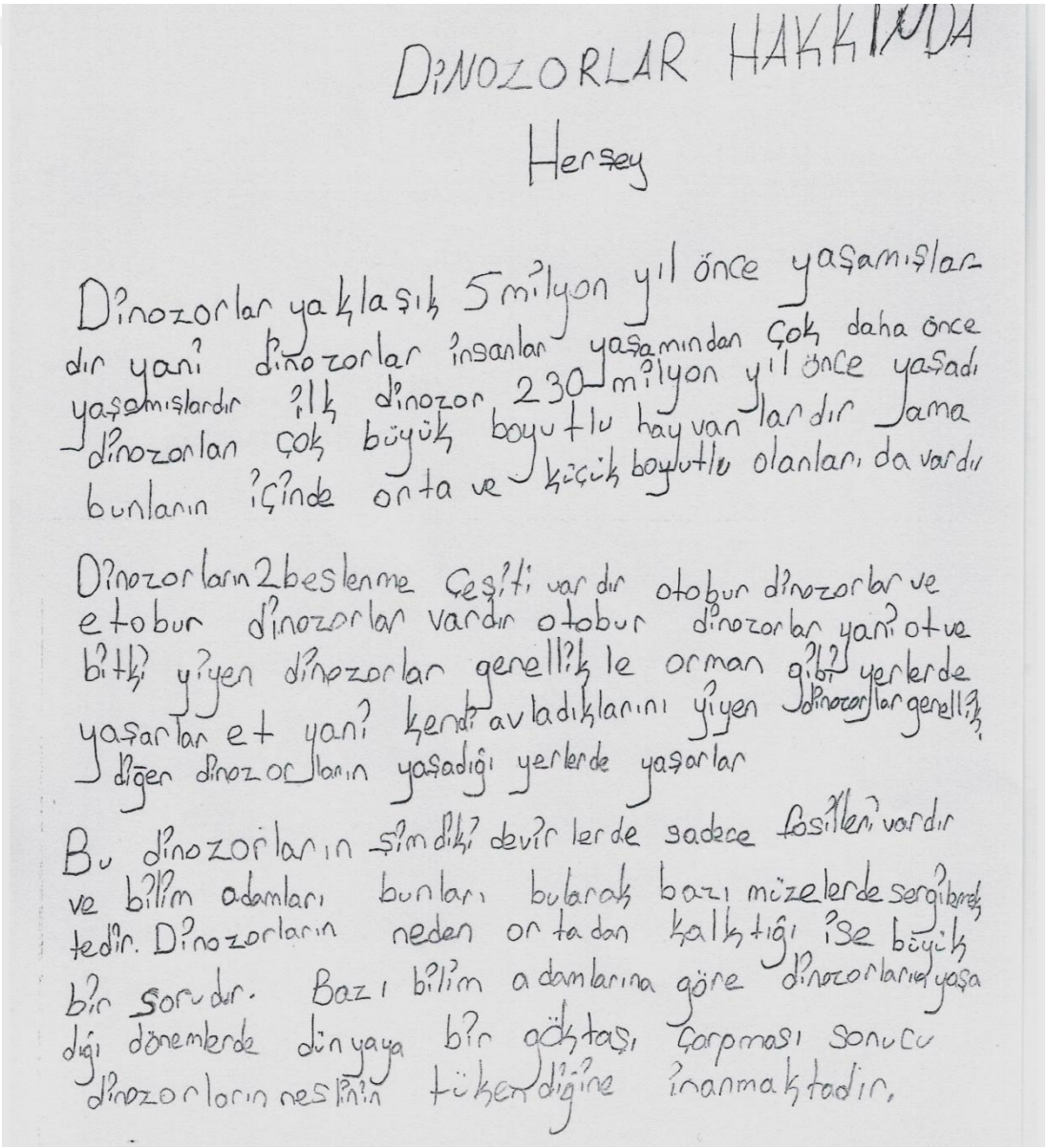
Dinazor; Yunanca'da = korkunç kertenkele" anlamına gelmektedir. Ama korkmamıza gerek yok. Çünkü, nesilleri tam tamına 65 milyon yıl önce tükendi. Boyları da tam bir dev gibiydi. Hatta bir tanesi var ki 100 ton ağırlığında olabiliyordu.

Şimdiyse olay yaratacak bir iddia ortaya atıldı. Tüm dinazorların neslinin bir anda tükenmesinin sebebi 65 milyon yıl önce dünyaya bir meteor çarpmasıymış. Bu canlıların boyu bir apartman kadar da olabilir, bir fare kadar da olabilir. Dinazorlar yeryüzünde yaşamış en büyük canlılardır. Bu canlıların üç çeşit beslenme şekli vardır. Bunlar; etle beslenenler, otla beslenenler, hem etle hem de otla beslenenlerdir. Dinazorların iki ayaklarıyla yürüyenleri ve dört ayakla yürüyenleri vardır. Şu ana kadar tespit edilmiş yaklaşık 700 dinazor türü vardır. Yaşam süreleri ortalama bir insan süresi ile eşdeğerdir. (10-100 yıl) Çok farklı iklim gruplarında yaşamışlardır.

Bu anlattıklarımın hepsi şimdiye kadar kanıtlanmış. Kim bilir gelecekte teknolojinin gelişimiyle birlikte daha neler öğreneceğiz. Bu ilginç ve devasa canlılar, bize Allah'tan daha güçlü hiçbir varlığın olmadığını göstermekte.

Metinlerin sonuç bölümleriyle ilgili olarak yapılan incelemede öğrencilerden bazılarının sonuç bölümü yazmadığı tespit edilmiştir (f=8). Bunun yanı sıra öğrencilerin metinde ele alınanları toparlayıcı, işlevine uygun bir sonuç yazamadıkları da görülmüştür. Bu hususla ilgili olarak gelişme bölümünde verilmesi gereken bilgileri sonuçta verme (f=9), konuyla ilgili tahmin, öneri, mesaj vb. sonuç ifadelerine sadece tek cümlede yer verme (f=6), sonucu kaynak metnin sonucundan kopyalama (f=3) ve kaynak metnin/metinlerin sonucuna öykünme (f=2) sorunları tespit edilmiştir. Şekil 24'te işlevine uygn sonuç yazamayan aynı zamanda kaynak metnin sonucuna öykünen bir metin örneği görülmektedir.

Şekil 24. İşlevine Uygun Sonuç Yazamama ve Kaynak Metnin Sonucuna Öykünme Sorunları Örneği



DİNOZORLAR HAKKINDA

Herşey

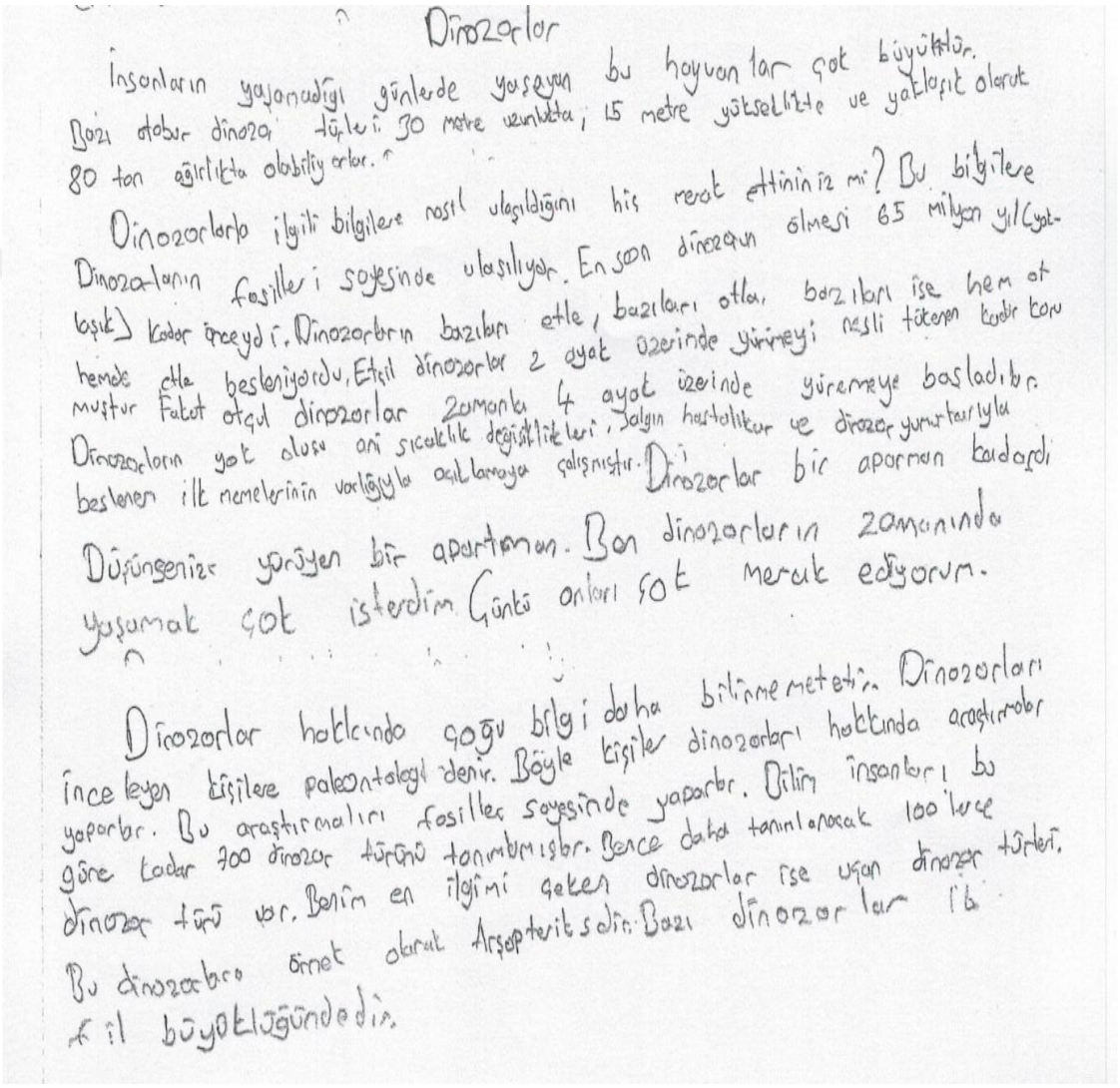
Dinozorlar yaklaşık 5 milyon yıl önce yaşamışlar dır yani dinozorlar insanlar yaşamından çok daha önce yaşamışlardır ilk dinozor 230 milyon yıl önce yaşadı dinozorlar çok büyük boyutlu hayvanlardır fama bunların içinde orta ve küçük boyutlu olanları da vardır

Dinozorların 2 beslenme çeşiti vardır otobur dinozorlar ve etobur dinozorlar vardır otobur dinozorlar yani otve bitki yiyen dinozorlar genellik le orman gibi yerlerde yaşarlar et yani kendi avladıklarını yiyen dinozorlar genellik diğer dinozorların yaşadığı yerlerde yaşarlar

Bu dinozorların şimdiki devirlerde sadece fosilleri vardır ve bilim adamları bunları bularak bazı müzelerde sergilemektedir. Dinozorların neden ortadan kalktığı ise büyük bir sorudur. Bazı bilim adamlarına göre dinozorların yaşadığı dönemlerde dünyaya bir göktaşı çarpması sonucu dinozorların neslinin tükendiğine inanmaktadır.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin organizasyonuyla ilgili olarak tespit edilen diğer sorunlar da bu bölümler için ayrı paragraflar oluşturmama (f=11) ve giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında tutarlı bir bağlantı kuramama (f=18) sorunlarıdır. Şekil 25'te bu sorunları örnekleyen bir gelişme paragrafı bulunmaktadır.

Şekil 25. Giriş, Gelişme ve Sonuç Bölümlerinin Organizasyonunda Problem Bulunan Bir Öğrenci Metni Örneği



Dinozorlar

İnsanların yaşamadığı günlerde yaşayan bu hayvanlar çok büyüktür. Bazı otobur dinozor türleri 30 metre uzunlukta, 15 metre yükseklikte ve yaklaşık olarak 80 ton ağırlıkta olabiliyorlar.

Dinozorlarla ilgili bilgilere nasıl ulaşıldığını hiç merak ettiniz mi? Bu bilgilere Dinozorların fosilleri sayesinde ulaşılıyor. En son dinozorun ölmesi 65 milyon yıl (yaklaşık) kadar önceydi. Dinozorların bazıları etle, bazıları otla, bazıları ise hem ot hemde etle besleniyordu. Etçil dinozorlar 2 ayak üzerinde yürümeyi nesli tükenen kadar koru muştur. Fakat otçul dinozorlar zamanla 4 ayak üzerinde yürümeye başladılar. Dinozorların yok oluşu ani sıcaklık değişiklikleri, salgın hastalıklar ve dinozor yumurtarıyla beslenen ilk memelerinin varlığıyla açıklamaya çalışmıştır. Dinozorlar bir aparman kadardı

Düşünsenize yürüyen bir apartman. Ben dinozorların zamanında yaşamak çok isterdim. Çünkü onları çok merak ediyorum.

Dinozorlar hakkında çoğu bilgi daha bilinmemeteti. Dinozorları inceleyen kişilere paleontologi denir. Böyle kişiler dinozorları hakkında araştırmalar yaparlar. Bu araştırmaları fosiller sayesinde yaparlar. Bilim insanları bu güne kadar 700 dinozor türünü tanımlamışlar. Bence daha tanımlanacak 100'lerce dinozor türü var. Benim en ilgimi çeken dinozorlar ise uçan dinozor türleri. Bu dinozorlara örnek olarak Arşopteriksdir. Bazı dinozorlar ile fil büyüklüğündedir.

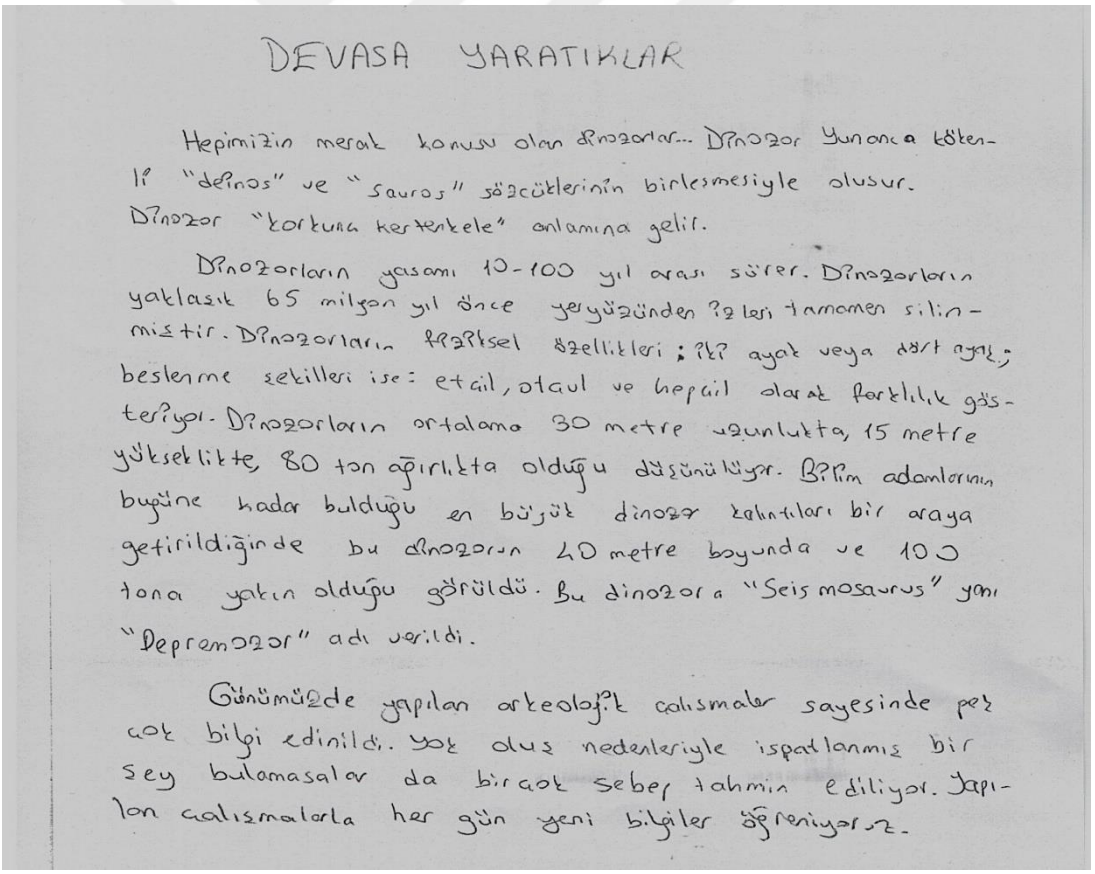
Metinlerin başlıkları incelendiğinde, metne başlık yazmayan bir (f=1) öğrenci olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerden bazılarında özgün bir başlık yazamama (f=20) ve bir (f=1) öğrencide de içeriğe uygun başlık yazamama sorunları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin *sontestte* yazdıkları metinlerde *metnin genel organizasyonu* boyutuyla ilgili tespit edilen sorunlar şöyledir:

İncelenen metinlerde öğrencilerden bazılarının (f=5) içerik ve/ya da biçimsel açıdan giriş bölümünü karşılayan bir başlangıç yapamadığı tespit edilmiştir. Giriş bölümü yazan öğrencilerde ise tek cümleyle giriş yapma (f=1), giriş işlevini tam olarak karşılamayan ancak konuya hazırlayıcı bir nitelik taşıyan giriş yapma (f=7), doğrudan bilgi anlatımıyla giriş yapma (f=8), kaynak metnin giriş bölümüne öykünme (f=5) sorunları tespit edilmiştir. Giriş yazmayla ilgili sorunlar öntest ile karşılaştırıldığında, toplam hata sayısı bakımından bir farklılaşma görünmemektedir.

Metinlerin gelişme bölümü incelendiğinde, en az karşılaşılan sorun gelişme bölümünde konuyu çok az detaylandırma olmuştur (f=23). Gelişme bölümüyle ilgili olarak karşılaşılan diğer sorunlar, bir paragrafta farklı boyutlarla ilgili bilgi sunma (f=24), tutarsız bir gelişme bölümü yazma (f=25) olmuştur. Şekil 26'da tutarsız bir gelişme bölümüne örnek görülmektedir.

Şekil 26. Tutarsız Bir Gelişme Bölümü Örneği



DEVASA YARATIKLAR

Hepimizin merak konusu olan dinozorlar... Dinozor Yunanca kökenli "deinos" ve "sauros" sözcüklerinin birleşmesiyle oluşur. Dinozor "korkunç kertenkele" anlamına gelir.

Dinozorların yaşamı 10-100 yıl arası sürer. Dinozorların yaklaşık 65 milyon yıl önce yeryüzünden izleri tamamen silinmiştir. Dinozorların fiziksel özellikleri ; iki ayak veya dört ayak; beslenme şekilleri ise: etçil, otçul ve hepsi olarak farklılık göstermiştir. Dinozorların ortalama 30 metre uzunlukta, 15 metre yükseklikte, 80 ton ağırlıkta olduğu düşünülüyor. Bilim adamlarının bugüne kadar bulduğu en büyük dinozor kalıntıları bir araya getirildiğinde bu dinozorun 40 metre boyunda ve 100 tona yakın olduğu görüldü. Bu dinozora "Seismosaurus" yani "Depremozor" adı verildi.

Günümüzde yapılan arkeolojik çalışmalar sayesinde pek çok bilgi edinildi. Yok oluş nedenleriyle ispatlanmış bir şey bulamasalar da birçok sebep tahmin ediliyor. Yapılan çalışmalarla her gün yeni bilgiler öğreniyoruz.

Sontestteki metinlerin gelişme bölümlerindeki sorunlar (f=72) öntest (f=70) ile karşılaştığında sayısal açıdan önemli bir farklılık görülmemiştir.

Sontestte yazılan metinlerin sonuç bölümleri incelendiğinde, öğrencilerden bazılarının (f=9) sonuç bölümü yazmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin metinde ele alınanları toparlayıcı, işlevine uygun bir sonuç yazamadıkları da görülmüştür. Bu hususla ilgili olarak gelişme bölümünde verilmesi gereken bilgileri sonuçta verme (f=16), konuyla ilgili tahmin, öneri, mesaj vb. sonuç ifadelerine sadece tek cümlede yer verme (f=9), sonucu kaynak metnin sonucundan kopyalama (f=2) ve kaynak metnin/metinlerin sonucuna öykünme (f=8) sorunları tespit dilmiştir.

Sontestte yazılan metinlerin sonuç bölümlerindeki sorunlar (f=44) öntest (f=28) ile karşılaştırıldığında, öğrencilerin sontestteki metinlerde daha fazla sorunla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin organizasyonuyla ilgili olarak tespit edilen diğer sorunlar da giriş, gelişme ve sonuç bölümleri için ayrı paragraflar oluşturmama (f=13) ve bu bölümler arasında tutarlı bir bağlantı kuramamadır (f=25). Sontestte tespit edilen bu sorunların önteste göre (f=29) daha fazla olduğu görülmektedir.

Metinlerin başlıkları incelendiğinde, bazı öğrencilerde karşılaşılan tek sorun özgün bir başlık yazamama olmuştur (f=23).

Metnin genel organizasyonuyla ilgili doküman incelemesi sonuçları incelendiğinde, genel olarak öğrencilerin sontestte (f=203) önteste göre (f=175) daha fazla hata yaptıkları görülmüştür. Bu durum, kontrol grubu öğrencilerinin metin organizasyonu boyutundaki başarılarının öntest ve sontest arasında anlamlı bir farklılık oluşturması sonucunu destekler niteliktedir.

Metin yapısı oluşturma boyutunda öntest ve sontest arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 21. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Metin Yapısı Oluşturma Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	1	4.50	4.50	-.828	.408
Pozitif Sıralar	4	2.63	10.50		
Fark olmayan	20				

Tablo 21 incelendiğinde, söz konusu gruptaki öğrencilerin *metin yapısı oluşturma* boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre, iki test sonucu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir (z= -.828, p> 0.05).

Analiz sonuçlarına ek olarak, öğrencilerin öntest ve sontestte yazdıkları metinler, metin yapısı oluşturma boyutu açısından doküman incelemesine tabi tutulduğunda elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

Öntestte tespit edilen sorunlar şöyledir:

Gruptaki öğrencilerden ikisi metni oluştururken kaynak metindeki temel düşüncelerden hiç yararlanmamış, bazı öğrenciler de çok az yararlanmıştır (f=15). Öğrencilerden pek çoğu metin yapısı oluştururken, temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere oldukça az yer vermişlerdir. Bu noktada öğrencilerin bir metinde yararlandığı metin yapısı türleri şöyle belirlenmiştir:

Sadece açıklama yapısından yararlanma (f=3), açıklama ve sınıflama yapılarından yararlanma (f=8), açıklama sınıflama ve sebep-sonuç yapılarından yararlanma (f=4), açıklama, tanımlama, sınıflama ve sebep-sonuç yapılarından yararlanma (f=1), açıklama, örnekleme ve sınıflama yapılarından yararlanma (f=6), açıklama, tanımlama ve sınıflamadan yararlanma (f=2), açıklama, tanımlama, örnekleme ve sınıflamadan yararlanma (f=2). Bu durum öğrencilerden bazılarının farklı yapıları bir arada kullanabilmesine rağmen metin yapısını yeterince geliştiremediğini göstermektedir.

Sontest metinlerinde, *metin yapısı oluşturma* boyutuyla ilgili olarak tespit edilen sorunlar ise şöyle belirlenmiştir:

Gruptaki öğrencilerden biri metni oluştururken kaynak metindeki temel düşüncelerden hiç yararlanmamış, bazı öğrenciler de çok az yararlanmıştır (f=16).Öntestte olduğu gibi sontestte de öğrencilerden pek çoğu metin yapısı oluştururken, temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere oldukça az yer vermişlerdir. Bu noktada öğrencilerin bir metinde yararlandığı metin yapısı türleri şöyle belirlenmiştir:

Sadece açıklama yapısından yararlanma (f=2), açıklama ve sınıflamadan yararlanma (f=8), açıklama, sınıflama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=2), açıklama ve tanımlama yapılarından yararlanma (f=3), açıklama, tanımlama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=1), açıklama ve sebep sonuç yapılarından

yararlanma (f=2), açıklama, örnekleme, tanımlama ve sınıflama yapılarından yararlanma (f=3), açıklama ve örnekleme yapılarından yararlanma (f=2), açıklama, karşılaştırma ve sınıflamadan yararlanma (f=1), tanımlama, açıklama, sınıflama, örnekleme ve sebep-sonuç yapılarından yararlanma (f=1).

Tıpkı öntestte olduğu gibi sontestte de öğrencilerden bazıları farklı yapıları bir arada kullanabilmesine rağmen metin yapısını yeterince geliştirememektedir. Ayrıca karşılaşılan sorun sayısı öntest (f=43) ve sontest (f=42) arasında önemli bir değişim göstermemiştir. Bu durum, öğrencilerin metin yapısı oluşturma boyutunda öntest ve sontest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemesini destekleyen bir bulgu durumundadır.

İçerik ve anlatımı düzenleme boyutunda öntest ve sontest arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 22. Kontrol Grubu Öğrencilerinin İçerik ve Anlatımı Düzenleme Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	8	10.50	84.00	-.068	.946
Pozitif Sıralar	10	8.70	87.00		
Fark olmayan	7				

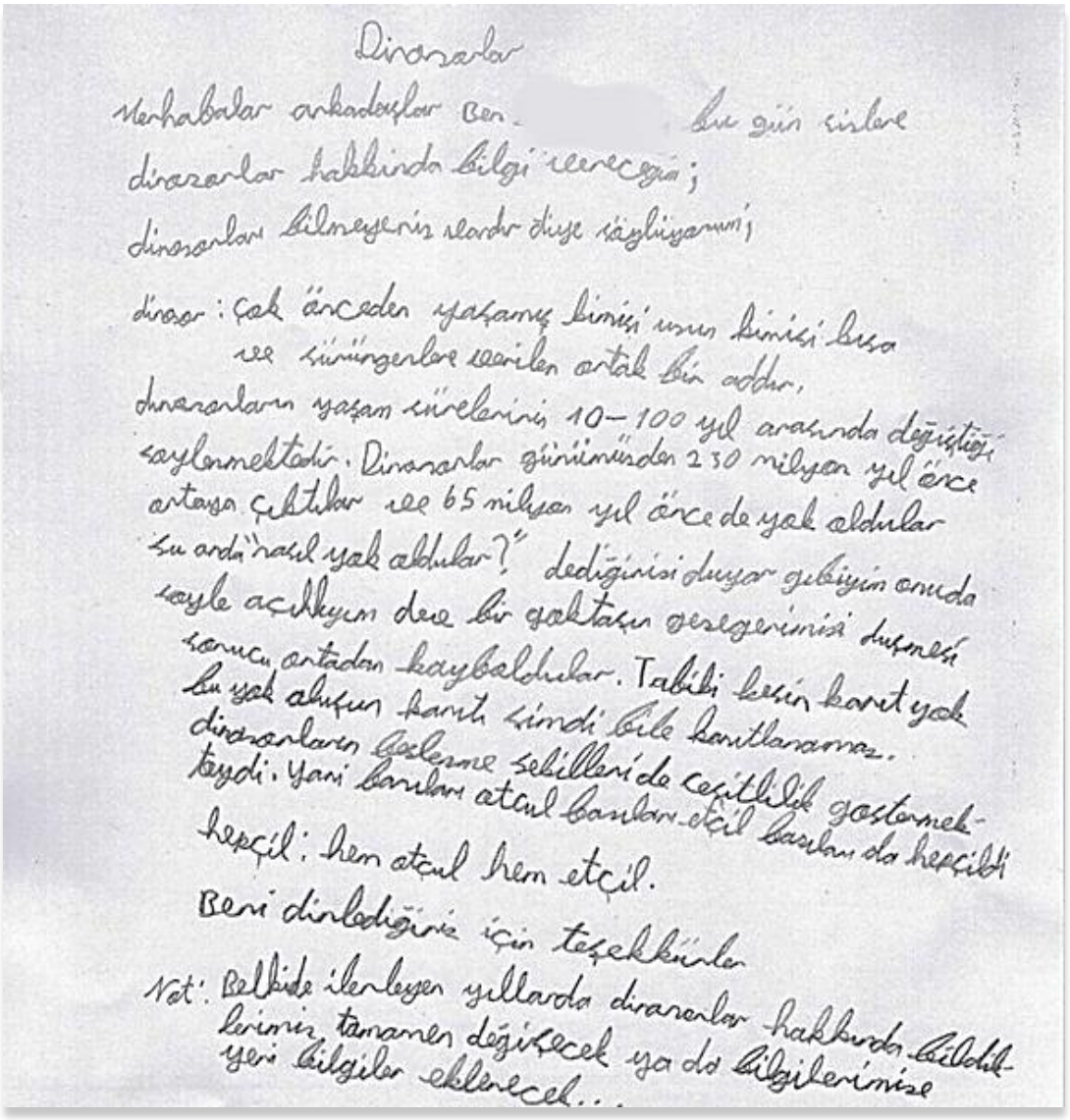
Tablo 22 incelendiğinde, söz konusu gruptaki öğrencilerin *içerik ve anlatımı düzenleme* boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (z= -.068 , p> 0.05).

Nicel bulgulara ek olarak, öğrencilerin öntestte ve sontestte yazdıkları metinler, içerik ve anlatımı düzenleme açısından doküman incelemesine tabi tutulduğunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur:

Öntest metinleri *içerik ve anlatımı düzenleme* boyutu açısından incelendiğinde sorunların kaynak metindeki bilgilerin aktarımı, tutarlılık ve üslup açısından ortaya çıktığı görülmüştür. Kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımıyla ilgili olarak öğrenciler, kaynak metinlerden aldığı bilgilerin bazılarını kendi cümleleriyle ifade edememe/kopyalama (f=8), metinden alınan bilgileri mantıklı bir sırayla değil rastgele aktarma (f=25), bilgi aktarımında kişisel yorumlara yer vermeme (f=20), bilgi/düşünce tekrarı yapma (f=4), bazı bilgileri anlaşılır biçimde sunamama (f=4)

sorunları yaşamışlardır. Aşağıda bilgi aktarımında kişisel yorumlara yer vermeyen ve bilgileri rastgele sıralayan bir öğrenci metni örneği bulunmaktadır:

Şekil 27. Bilgi Aktarımında Kişisel Yorumlara Yer Vermeme ve Bilgileri Rastgele Sunma Sorunları Olan Bir Öğrenci Metni



Dinozorlar

Merhabalar arkadaşlar Ben [redacted] bu gün sizlere dinozorlar hakkında bilgi verecegim;
dinozorlar bilmeyeniz vardır diye söylüyorum;

dinozor: çok önceden yaşamış bir hayvan türüdür bunlar sürüngenlere benzer ortak bir addır.
dinozorların yaşam sürelerini 10–100 yıl arasında değiştiği saylenmektedir. Dinozorlar yeryüzünde 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar ve 65 milyon yıl önce de yok oldular su anda "nasıl yok oldular?" dediğinizi duyar gibiyim onuda soyle açıklıyım dese bir çoktan yeryüzünüzü dolmuş sonuca ortadan kaybolmuşlar. Tabiki kesin kanıt yok bu yok olmuşun kanıtı simdi bile kanıtlanamaz.
dinozorların yaşlanma sebilleri de çeşitlilik göstermektedir. Yani bazıları ataul bazıları etçil bazıları da hepçildi

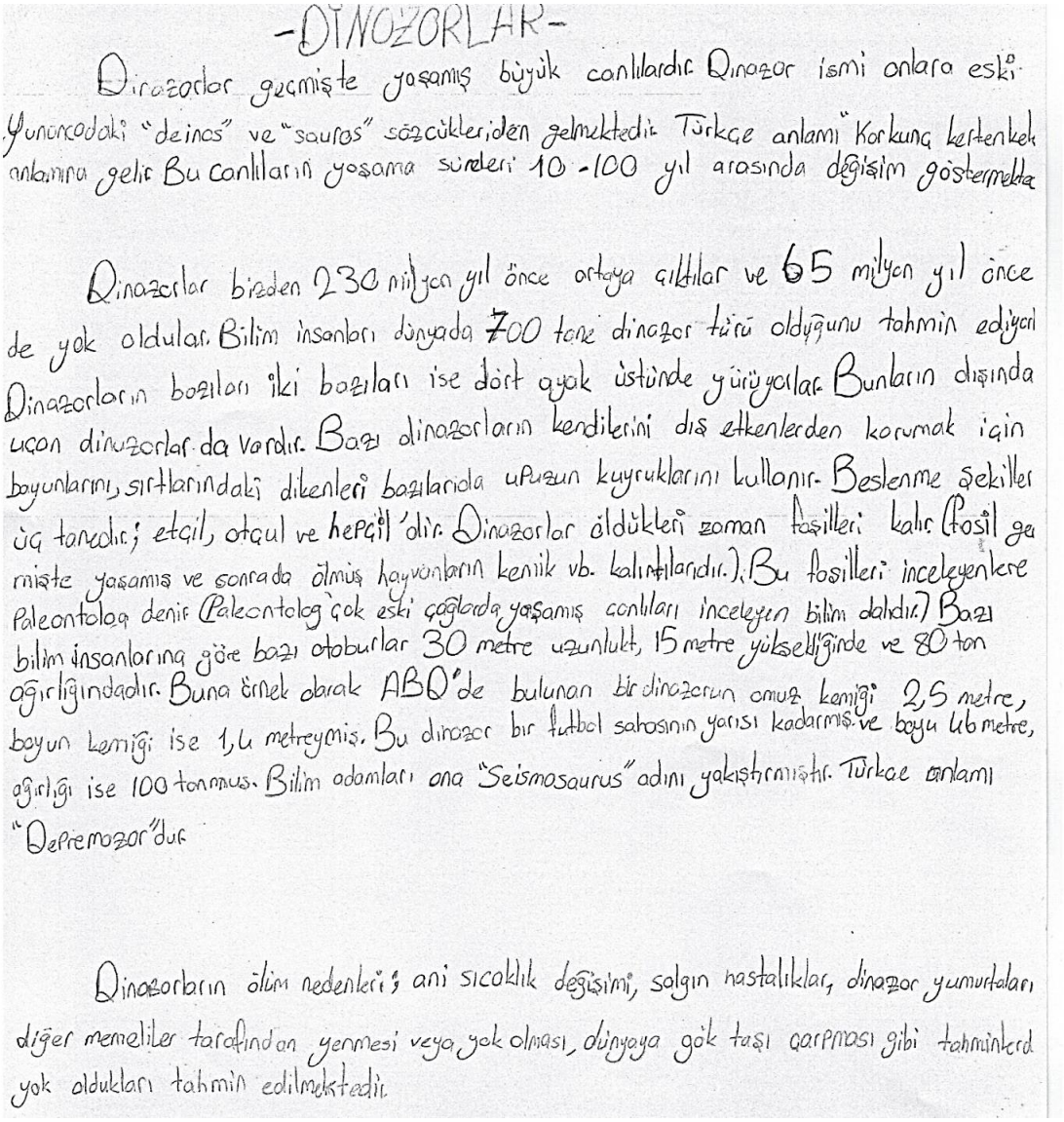
hepçil: hem ataul hem etçil.

Beni dinlediğiniz için teşekkürler

Not: Belkide ilerleyen yıllarda dinozorlar hakkında bildiklerimiz tamamen değişecek ya da bilgilerimize yeni bilgiler eklenecek...

Tutarlılıkla ilgili olarak, bilgi ve düşünceler arasında yönlendirici sözcüklere hiç yer vermeme (f=21) ya da oldukça az yer verme (f=4), bilgi ve düşünceler arasında bağlantı cümleleri kullanmama (f=16) ya da oldukça az kullanma (f=9), metindeki bazı cümlelerin arasında tutarlılık olmaması (f=22), kendi içinde tutarsız paragraflar oluşturma (f=19) sorunlarıyla karşılaşılmıştır. Şekil 28'de yönlendirici sözcüklere yeterince yer vermeyen ve bağlantı cümleleri kullanmayan bir öğrencinin metni görülmektedir:

Şekil 28. Yönlendirici Sözcükleri ve Bağlantı Cümlelerni Kullanmakta Sorun Yaşayan Bir Öğrenci Metni



-DİNOZORLAR-

Dinazorlar geçmişte yaşamış büyük canlılardır. Dinazor ismi onlara eski Yunancadaki "deinos" ve "sauros" sözcüklerinden gelmektedir. Türkçe anlamı "Korkunç kertenkele" anlamına gelir. Bu canlıların yaşama süreleri 10-100 yıl arasında değişim göstermekte.

Dinazorlar bizden 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar ve 65 milyon yıl önce de yok oldular. Bilim insanları dünyada 700 tane dinazor türü olduğunu tahmin ediyor. Dinazorların bazıları iki bazıları ise dört ayak üstünde yürüyorlar. Bunların dışında uçan dinazorlar da vardır. Bazı dinazorların kendilerini dış etkenlerden korumak için boynlarını, sırtlarındaki dikenleri bazılarıda uzun kuyruklarını kullanır. Beslenme şekilleri üç tanedir; etçil, otçul ve hepçil'dir. Dinazorlar öldükleri zaman fosilleri kalır (Fosil geçmişte yaşamış ve sonrada ölmüş hayvanların kemik vb. kalıntılarıdır.). Bu fosilleri inceleyenlere Paleontolog denir (Paleontolog çok eski çağlarda yaşamış canlıları inceleyen bilim dalıdır.) Bazı bilim insanlarına göre bazı otoburlar 30 metre uzunluk, 15 metre yüksekliğinde ve 80 ton ağırlığındadır. Buna örnek olarak ABD'de bulunan bir dinazorun omuz kemiği 2,5 metre, boyun kemiği ise 1,4 metreymiş. Bu dinazor bir futbol sahasının yarısı kadarmış. ve boyu 46 metre, ağırlığı ise 100 tonmuş. Bilim adamları ona "Seismosaurus" adını yakıştırmıştır. Türkçe anlamı "Depremozor"dur.

Dinazorların ölüm nedenleri; ani sıcaklık değişimi, salgın hastalıklar, dinazor yumurtaları diğer memeliler tarafından yenmesi veya yok olması, dünyaya gök taşı çarpması gibi tahminlerd yok oldukları tahmin edilmektedir.

Metinlerde ortaya çıkan üslup sorunları, bilimsel nitelikteki bilgilendirici metin üslubuyla değil hazırlıklı konuşma diliyle yazma (f=1) ve akademik dil ile olay anlatımı dilini birlikte kullanma (…tir… mış) (f=7) şeklinde belirlenmiştir.

Sontest metinleri *içerik ve anlatımı düzenleme* boyutu açısından incelendiğinde sorunların kaynak metindeki bilgi aktarımı ve tutarlılık açısından ortaya çıktığı görülmüştür.

Kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımıyla ilgili olarak öğrenciler; kaynak metinlerden aldığı bilgilerin tamamını kopyalayarak metin oluşturma (f=1), kaynak metinlerden aldığı bilgilerin bazılarını (f=12) ya da büyük çoğunluğunu (f=2) kendi cümleleriyle ifade edememe/kopyalama, metinden alınan bilgileri mantıklı bir sırayla

sunamama (f=18) ya da bilgi sunumunda kısmen tutarlılık sergileme (f=11), kaynak metinlerdeki bilginin aktarımında kişisel yorumlara yer vermeme (f=18), bilgi/düşünce tekrarı yapma (f=4) ve bazı bilgileri açık bir biçimde sunamama (f=1) sorunlarıyla karşılaşmışlardır.

İçerikte tutarlılığı sağlama sorunlarıyla ilgili olarak, öğrencilerden bazılarının bilgi ve düşünceler arasında yönlendirici sözcüklere oldukça az yer verdiği (f=15) ya da hiç yer vermediği (f=10), bilgi ve düşünceler arasında bağlantı cümleleri kullanmadığı (f=17) ya da oldukça az kullandığı (f=11), bazı cümleler arasında tutarlılığı sağlayamadığı (f=20) ve kendi içinde tutarsız paragraflar oluşturduğu (f=22) tespit edilmiştir.

İçerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili olarak öntestte (f=160) ve sontestte (f=162) yazılan metinler karşılaştırıldığında sorunlar açısından önemli bir değişiklik görülmemiştir. Bu durum da, bu boyutun öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark görülmemesi sonucunu destekler niteliktedir.

Kaynak metinlerin kullanımı boyutunda öntest ve sontest arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 23. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Kaynak Metinlerin Kullanımı Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	11	7.73	85.00	-1.466	.143
Pozitif Sıralar	4	8.75	35.00		
Fark olmayan	10				

Tablo 23 incelendiğinde, söz konusu gruptaki öğrencilerin *kaynak metinlerin kullanımı* boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (z=-1.466, p>.05).

Nicel bulgulara ek olarak, öğrencilerin öntest ve sontestte yazdıkları metinler kaynak kullanımı açısından doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Metinlerde, ilgili boyuttaki sorunlara yönelik bulgular şöyledir:

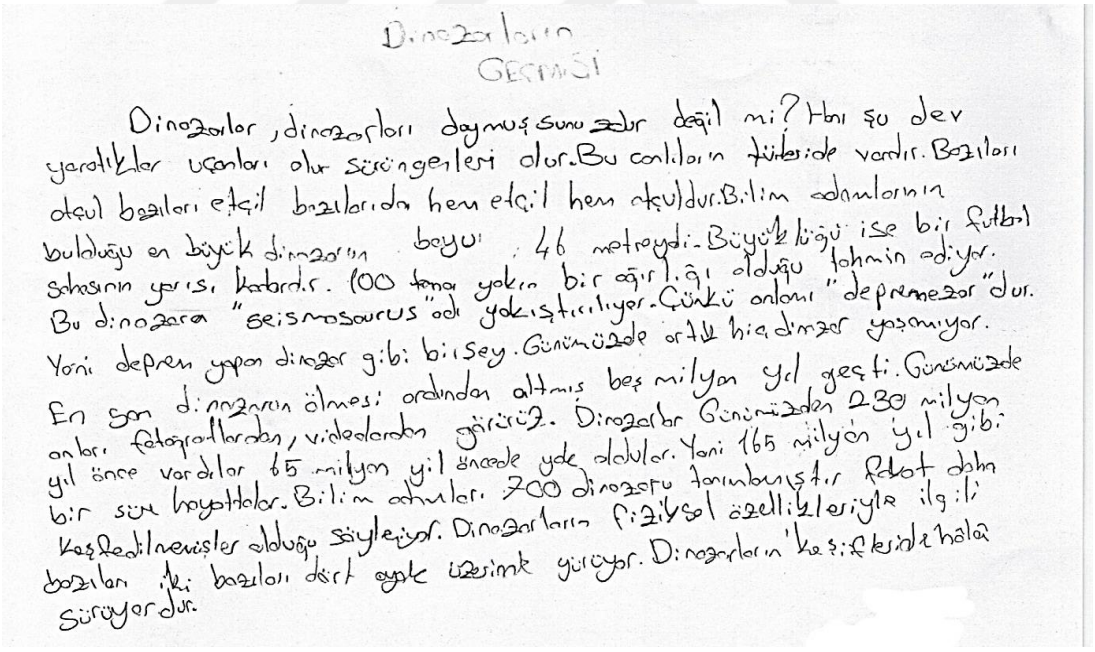
Öntestte, kaynak metinlerin kullanımı boyutunda öğrencilerin bilgi seçimi ve kullanım şekli açısından sorunlar yaşadıkları gözlenmiştir. Kaynak metinlerden konuyla ilgili önemli bilgileri seçememe/ayrıntılara yer verme (f=3) ya da oldukça az

önemli bilgi seçme (f=14) ve konunun az sayıda boyutuyla ilgili bilgi verme (f=19) bilgi seçimiyle ilgili yaşanan sorunlardır.

Kaynak metin bilgilerinin kullanım şekliyle ilgili olarak da bir temel düşünce etrafında şekillenen paragraflar oluşturamama (f=25), kaynak metinlerden alınan bilgilerden bazılarını eksik veya yanlış aktarma (f=18), bilgilerden neredeyse tamamını eksik ya da yanlış aktarma (f=2), kaynak metinlerdeki bilgileri kendi bilgi/düşünceleriyle detaylandıramama (f=19), kaynak metinlerdeki bilgileri ilişkilendirememe (f=24) sorunları tespit edilmiştir.

Sontestte de, öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar da bilgi seçimi ve kullanım şekli açısından ortaya çıkmıştır. Kaynak metinlerden konuyla ilgili önemli bilgileri seçememe/ayrıntılara yer verme (f=1) ya da konuyla ilgili oldukça az önemli bilgi seçme (f=22) ve konunun az sayıda boyutuyla ilgili bilgi verme (f=20) bilgi seçimiyle ilgili yaşanan sorunlardır. Şekil 29'da oldukça az önemli bilgi seçerek oluşturulmuş bir metin örneği görülmektedir.

Şekil 29. Az Bilgi Seçerek Oluşturulmuş Bir Metin


Dinozorların
GEÇMİŞİ

Dinozorlar, dinozorları doymuş sunuzdur değil mi? Hani şu dev yaratıklar uçanları olur sürüngenleri olur. Bu canlıların türleride vardır. Bazıları otçul bazıları etçil bazılarıda hem etçil hem otçuldur. Bilim adamlarının bulduğu en büyük dinozorun boyu 46 metreydi. Büyüklüğü ise bir futbol sahasının yarısı kadardır. 100 tona yakın bir ağırlığı olduğu tahmin ediyor. Bu dinozora "seismosaurus" adı yakıştırılıyor. Çünkü anlamı "depremezor" dur. Yani deprem yapan dinozor gibi bir şey. Günümüzde artık hiç dinozor yaşamıyor. En son dinozorun ölmesi ardından altmış beş milyon yıl geçti. Günümüzde onları fotoğraflardan, videolardan görürüz. Dinozorlar Günümüzden 230 milyon yıl önce vardılar 65 milyon yıl öncede yok oldular. Yani 165 milyon yıl gibi bir süre hayattalar. Bilim adamları 700 dinozoru tanımlamıştır fakat daha keşfedilmemişler olduğu söyleniyor. Dinozorların fiziksel özellikleriyle ilgili bazıları iki bazıları dört ayak üzerinde yürüyor. Dinozorların keşifleride hâlâ sürüyordur.

Kaynak metinlerdeki bilgilerin kullanım şekliyle ilgili olarak da bir temel düşünce etrafında şekillenen paragraflar oluşturamama (f=21), kaynak metinlerden alınan bilgilerden bazılarını eksik ya da yanlış aktarma (f=11), kaynak metinlerdeki bilgileri kendi bilgi/düşünceleriyle detaylandıramama (f=20) ve kaynak metinlerdeki ilgili bilgileri ilişkilendirmeme (f=23) sorunları tespit edilmiştir.

Öntest ve sontest metinlerde kaynak metinlerin kullanımı ile ilgili sorunlar detaylı olarak incelendiğinde öğrencilerin öntest (f=124) ve sontest (f=118) metinlerinde karşılaşılan sorunlarda önemli bir farklılaşma görünmemektedir. Bu durum da iki test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması sonucunu destekler niteliktedir.

Dil kullanımı boyutunda öntest ve sontest arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 24. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Dil Kullanımı Boyutunda Öntestten ve Sontestten Aldıkları Puanların Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Öntest Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	11	6.00	66.00	-.885	.376
Pozitif Sıralar	3	13.00	39.00		
Fark olmayan	11				

Tablo 24 incelendiğinde, söz konusu gruptaki öğrencilerin *dil kullanımı* boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi sonucuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir (z=-.885 , p>.05).

Nicel bulgulara ek olarak, metinler dil kullanımı açısından doküman incelemesine tabi tutulduğunda elde edilen bulgular şöyledir:

Öğrencilerin *dil kullanımıyla* ilgili *öntestteki* sorunları incelendiğinde cümle anlamını doğru oluşturamama, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama hataları tespit edilmiştir.

Cümle anlamıyla ilgili olarak, anlamsız cümle kurma (f=5), cümlenin yüklemini eksik yazma (f=2) ve uzun cümle kurma nedeniyle anlamı oluşturamama (f=2) sorunları bulunmaktadır.

Metinlerde tespit edilen anlatım bozuklukları şunlardır: Fiilde çatı hatasından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=5), eksik ek kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=4).

Dil kullanımı boyutunda en çok hata yapılan başlıklar yazım ve noktalamadır. Metinlerde tespit edilen yazım hataları, ayrı yazılması gereken bağlaçları birleşik yazma (f=18), cümleye küçük harfle başlama (f=7), küçük harfle yazılması gereken yerde büyük harfle yazma (f=7), kelimeleri yanlış yazma (f=4), özel isimleri küçük

harfle yazma (f=4) ve heceyi yanlış bölmedir (f=2). Noktalama hataları ise gerekli yerlerde virgül kullanmama (f=5), gerekli yerlerde nokta kullanmama (f=12), noktalı virgül kullanılması gereken yerde kullanmama (f=2), noktalı virgülü yanlış kullanma (f=2), iki nokta kullanılması gereken yerde kullanmama (f=4), soru işareti kullanılması gereken yerde kullanmama (f=2), gerekli yerde kesme işareti kullanmama (f=3) sorunlarıdır.

Öğrenciler, öntestte olduğu gibi *sontestte* de cümle anlamını doğru oluşturamama, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama ile ilgili sorunlar yaşamışlardır. Cümle anlamıyla ilgili olarak bir öğrencide cümlenin yüklemini eksik yazma sorunuyla karşılaşılmıştır.

Cümle anlamını doğru oluşturamama ile ilgili olarak 1 öğrencinin cümlenin yüklemini eksik yazdığı tespit edilmiştir.

Metinlerde tespit edilen anlatım bozuklukları şunlardır: Fiilde çatı hatasından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=1), özne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=2), eksik ek kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=2), tamlayan eki fazlalığından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=3), eksik ifade kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=5), yanlış kelime kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=3), gereksiz kelime kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=3).

Metinlerde tespit edilen yazım hataları, ayrı yazılması gereken bağlaçları birleşik yazma (f=9), ayrı yazılması gereken kelimeleri birleşik yazma (f=1), cümleye küçük harfle başlama (f=7), küçük harfle yazılması gereken yerde büyük harfle yazma (f=5), özel isimleri küçük harfle yazma (f=5), bazı kelimeleri yanlış yazma (f=5), heceyi yanlış bölme (f=2), yanlış kısaltma yapma (f=1)'dır. Noktalama hataları ise aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Gerekli yerlerde virgül kullanmama (f=6), virgülü yanlış yerde kullanma (f=2), gerekli yerlerde nokta kullanmama (f=10), noktalı virgülü yanlış kullanma (f=1), iki nokta kullanılması gereken yerde kullanmama (f=4), iki nokta kullanılması gereken yerde noktalı virgül kullanma (f=1), soru işareti kullanılması gereken yerde kullanmama (f=1), gerekli yerde kesme işareti kullanmama (f=1) ve kesme işaretini yanlış yerde kullanma (f=2) sorunlarıyla karşılaşılmıştır.

Doküman incelemesi sonuçları, dil kullanımı boyutunda öntest (f=90) ve sontestte (f=83) benzer sorunlara rastlanmıştır. Bu durum iki başarı puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması sonucunu destekler niteliktedir.

4.2.1. Okuma Sürecine Yönelik Bulgular

Öntest ve sontestteki başarı farkını açıklamada, öğrencilerin öntest ve sontestte yazdıkları metinlere ek olarak, okuma süreci de dikkate alınmalıdır. Çünkü doğru tekniklerle gerçekleştirilen dikkatli bir okuma süreci, sentez metin oluşturma becerisini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu anlamda kontrol grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte kullandıkları kaynak metinler ve not kâğıtları da doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Okuma metinleri ve not kâğıtlarıyla ilgili bulgular aşağıda ayrıntılarıyla sunulmuştur:

Kontrol grubu öğrencilerinin öntestte kullandıkları kaynak metinler incelendiğinde öğrencilerden bir kısmının metin yazarken kullanılacak bilgilerden bazılarının altını çizdiği (f=14), bazı öğrencilerin de önemli kelime ve kavramların altını çizme (f=3) ve kenar boşluklarına notlar alma (f=1) tekniklerini kullandıkları tespit edilmiştir. Ancak istedikleri gibi kâğıt kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen hiçbir öğrenci not kâğıdı kullanmamıştır.

Öğrencilerin sontestte kullandıkları kaynak metinler incelendiğinde bazı öğrencilerin metin yazarken kullanılacak bilgilerden bazılarının altını çizdiği (f=16), bazılarının önemli kelime ve kavramların altını çizdiği (f=4) tespit edilmiştir. Bir öğrencinin de kenar boşluklarına notlar aldığı belirlenmiştir. Ancak istedikleri gibi kâğıt kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen sontestte de hiçbir öğrenci not kâğıdı kullanmamıştır.

Öğrencilerin yazdıkları metinlere ve kullandıkları kaynak metinlere yapılan doküman incelemesi sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest ürünleri (yazdıkları metinler, okudukları kaynak metinler ve not kâğıtları) konusunda önemli bir değişim görülmemiştir. Bu durum, grubun öntest ve sontest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması sonucunu destekler niteliktedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt probleminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı ve öğrenci ürünlerinin bu fark durumunu nasıl açıkladığı araştırılmaktadır. Bu doğrultuda elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına Ait Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	26	33.38	868.00	133.000	.000
Kontrol Grubu	25	18.32	458.00		

Tablo 25 incelendiğinde, sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sentez metin yazma başarıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemeye yönelik olarak yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre iki grup arasında, deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (U=133.000, p<.05). Pallant (2007: 223), Mann Whitney U testi için etki büyüklüğü hesaplamasını şu formülle verir: r= z/√N, (N=Deney grubu kişi sayısı+kontrol grubu kişi sayısı). Bu formülden hareketle, aradaki farkın etki büyüklüğü: r=.51 olarak hesaplanmıştır. Pallant'ın (2007: 223) verdiği bilgiye göre bu değer aradaki farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının, boyutlar bazında sontest karşılaştırmalarına ilişkin olarak yapılan Mann Whitney U ve İlişkisiz Örneklemler t-testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Metnin genel organizasyonu boyutunda deney ve kontrol gruplarının sontestleri arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının Metnin Genel Organizasyonu Boyutunda Sontestten Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	26	32.67	849.50	151.500	.001
Kontrol Grubu	25	19.06	476.50		

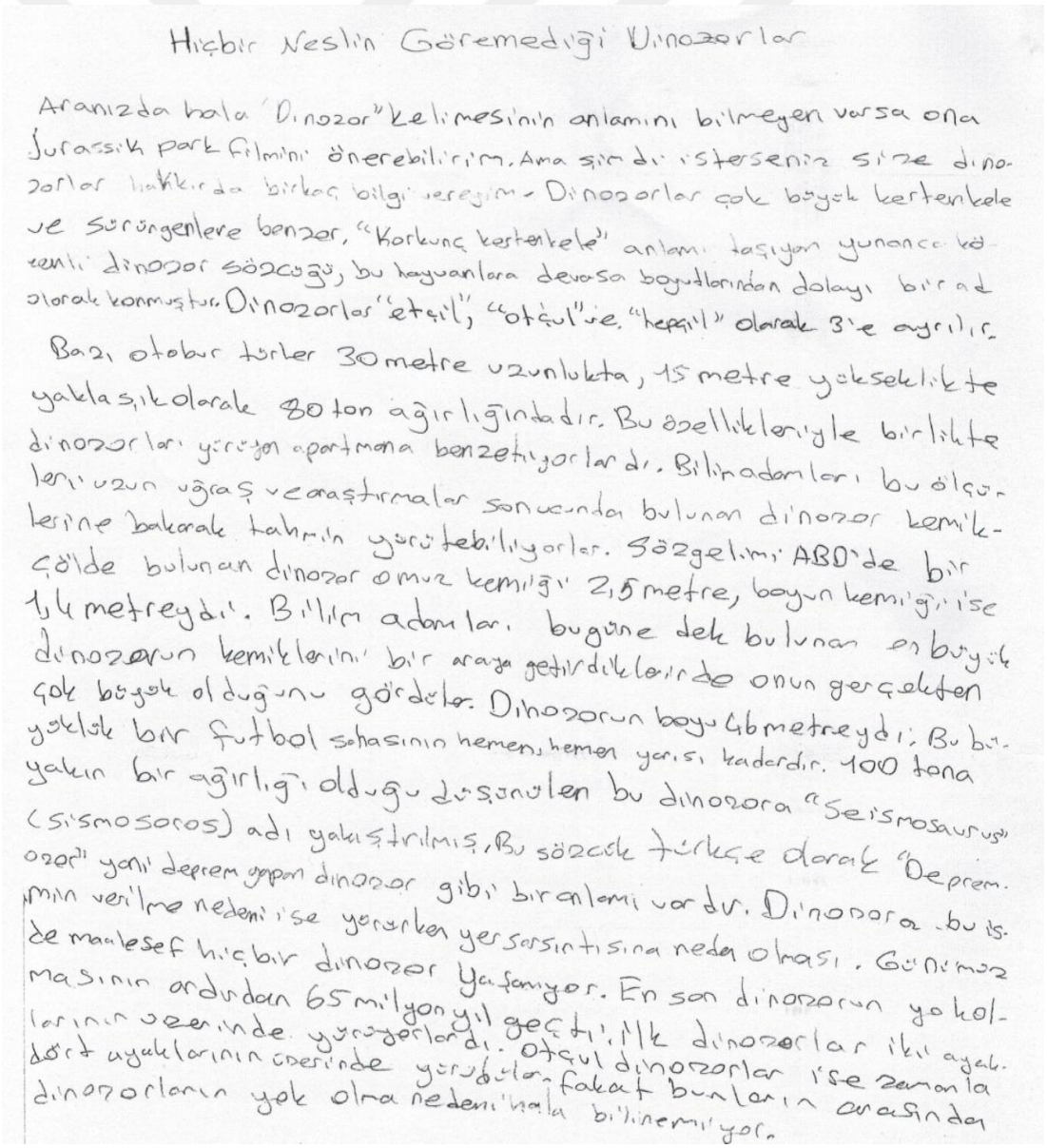
Tablo 26 incelendiğinde, *metnin genel organizasyonu* boyutunda deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=151.500, p<.05). Aradaki farkın etki büyüklüğü r=.46 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, iki grup arasında yüksek düzeye yakın bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Nicel sonuçlara ek olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontestte yazdıkları metinler, metnin genel organizasyonu açısından doküman incelemesine tabi tutulduğunda elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

Kontrol grubu öğrencilerinin *sontestte* yazdıkları metinlerde *metnin genel organizasyonu* boyutuyla ilgili tespit edilen sorunlar şöyledir:

İncelenen metinlerde öğrencilerden bazılarının (f=5) içerik ve/ ya da biçimsel açıdan giriş bölümünü karşılayan bir başlangıç yapmadığı tespit edilmiştir. Giriş bölümü yazan öğrencilerde ise tek cümleyle giriş yapma (f=1), giriş işlevini tam olarak karşılamayan ancak konuya hazırlayıcı bir nitelik taşıyan giriş yapma (f=7), doğrudan bilgi anlatımıyla giriş yapma (f=8), kaynak metnin giriş bölümüne öykünme (f=5) sorunları tespit edilmiştir.

Şekil 30. Kaynak Metnin Giriş Bölümüne Öykünerek Giriş Yazan Bir Öğrenci Metni

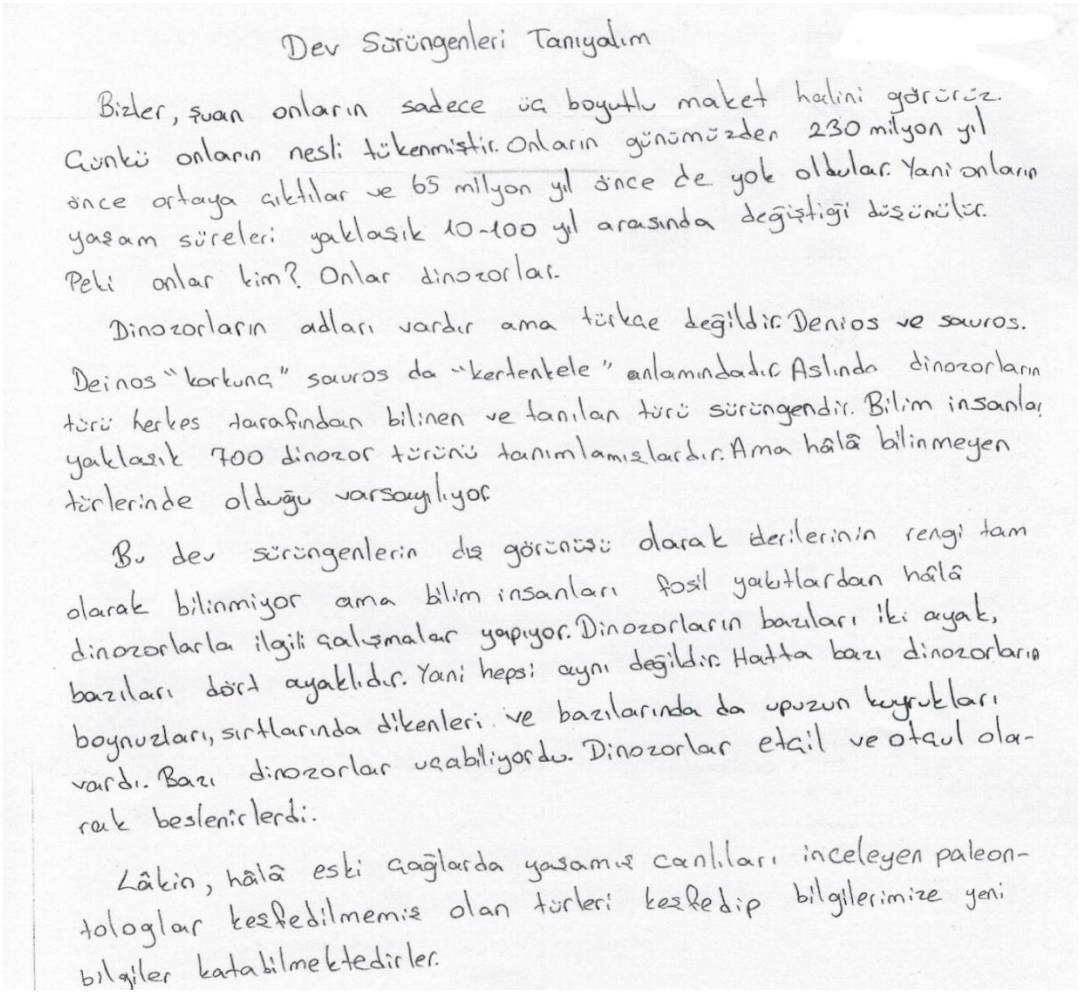


Hiçbir Neslin Göremediği Dinozorlar

Aranızda hala "Dinozor" kelimesinin anlamını bilmeyen varsa ona Jurassic park filmini önerebilirim. Ama şimdi istersenız size dinozorlar hakkında birkaç bilgi vereyim- Dinozorlar çok büyük kertenkele ve sürüngenlere benzer, "Korkunç kertenkele" anlamı taşıyan yunanca kökenli dinozor sözcüğü, bu hayvanlara devasa boyutlarından dolayı bir ad olarak konmuştur. Dinozorlar "etçil", "otçul" ve "hepçil" olarak 3'e ayrılır. Bazı otobur türler 30 metre uzunlukta, 15 metre yükseklikte yaklaşık olarak 80 ton ağırlığındadır. Bu özellikleriyle birlikte dinozorları yürüyen apartmana benzetiyorlardı. Bilinadamları bu ölçüleri uzun uğraş ve araştırmalar sonucunda bulunan dinozor kemiklerine bakarak tahmin yürütebiliyorlar. Sözgelimi ABD'de bir çölde bulunan dinozor omuz kemiği 2,5 metre, boyun kemiği ise 1,4 metreydi. Bilim adamları bugüne dek bulunan en büyük dinozorun kemiklerini bir araya getirdiklerinde onun gerçekten çok büyük olduğunu gördüler. Dinozorun boyu 46 metreydi. Bu bir yüklük bir futbol sahasının hemen hemen yarısı kadardır. 100 tona yakın bir ağırlığı olduğu düşünülen bu dinozora "Sesismosaurus" (sismosoros) adı yakıştırılmış. Bu sözcük türkçe olarak "Deprem. ozor" yani deprem yapan dinozor gibi bir anlamı vardır. Dinozora bu isimin verilme nedeni ise yürürken yersarsıntısına neden olması. Günümüzde maalesef hiçbir dinozor yaşamıyor. En son dinozorun yokolmasının ardından 65 milyon yıl geçti. İlk dinozorlar iki ayaklarının üzerinde yürüyorlardı. Otçul dinozorlar ise zamanla dört ayaklarının üzerinde yürüdüler. fakat bunların arasında dinozorların yok olma nedeni hala bilinemiyor.

Metinlerin gelişme bölümü incelendiğinde, en az karşılaşılan sorun gelişme bölümünde konuyu çok az detaylandırma olmuştur (f=23). Gelişme bölümüyle ilgili olarak karşılaşılan diğer sorunlar, bir paragrafta farklı boyutlarla ilgili bilgi sunma (f=24), tutarsız bir gelişme bölümü yazma (f=25) olmuştur. Şekil 31'de tutarsız bir gelişme bölümüne örnek görülmektedir.

Şekil 31. Tutarsız Bir Gelişme Bölümü Örneği



Dev Sürüngenleri Tanıyalım

Bizler, şuan onların sadece üç boyutlu maket halini görürüz. Çünkü onların nesli tükenmiştir. Onların günümüzden 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar ve 65 milyon yıl önce de yok olbular. Yani onların yaşam süreleri yaklaşık 10-100 yıl arasında değiştiği düşünülür. Peki onlar kim? Onlar dinozorlar.

Dinozorların adları vardır ama türkçe değildir. Denios ve sauros. Deinos "korkunç" sauros da "kertenkele" anlamındadır. Aslında dinozorların türü herkes tarafından bilinen ve tanılan türü sürüngendir. Bilim insanları yaklaşık 700 dinozor türünü tanımlamışlardır. Ama hâlâ bilinmeyen türlerinde olduğu varsayılıyor.

Bu dev sürüngenlerin dış görünüşü olarak derilerinin rengi tam olarak bilinmiyor ama bilim insanları fosil yakıtlardan hâlâ dinozorlarla ilgili çalışmalar yapıyor. Dinozorların bazıları iki ayak, bazıları dört ayaklıdır. Yani hepsi aynı değildir. Hatta bazı dinozorların boynuzları, sırtlarında dikenleri ve bazılarında da upuzun kuyrukları vardı. Bazı dinozorlar uçabiliyordu. Dinozorlar etçil ve otçul olarak beslenirlerdi.

Lâkin, hâlâ eski çağlarda yaşamış canlıları inceleyen paleontologlar keşfedilmemiş olan türleri keşfedip bilgilerimize yeni bilgiler katabilmektedirler.

Sontestte yazılan metinlerin sonuç bölümleri incelendiğinde, öğrencilerden bazılarının (f=9) sonuç bölümü yazmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin metinde ele alınanları toparlayıcı, işlevine uygun bir sonuç yazamadıkları da görülmüştür. Bu hususla ilgili olarak gelişme bölümünde verilmesi gereken bilgileri sonuçta verme (f=16), konuyla ilgili tahmin, öneri, mesaj vb. sonuç ifadelerine sadece tek cümlede yer verme (f=9), sonucu kaynak metnin sonucundan kopyalama (f=2) ve kaynak metnin/metinlerin sonucuna öykünme (f=8) sorunları tespit dilmiştir.

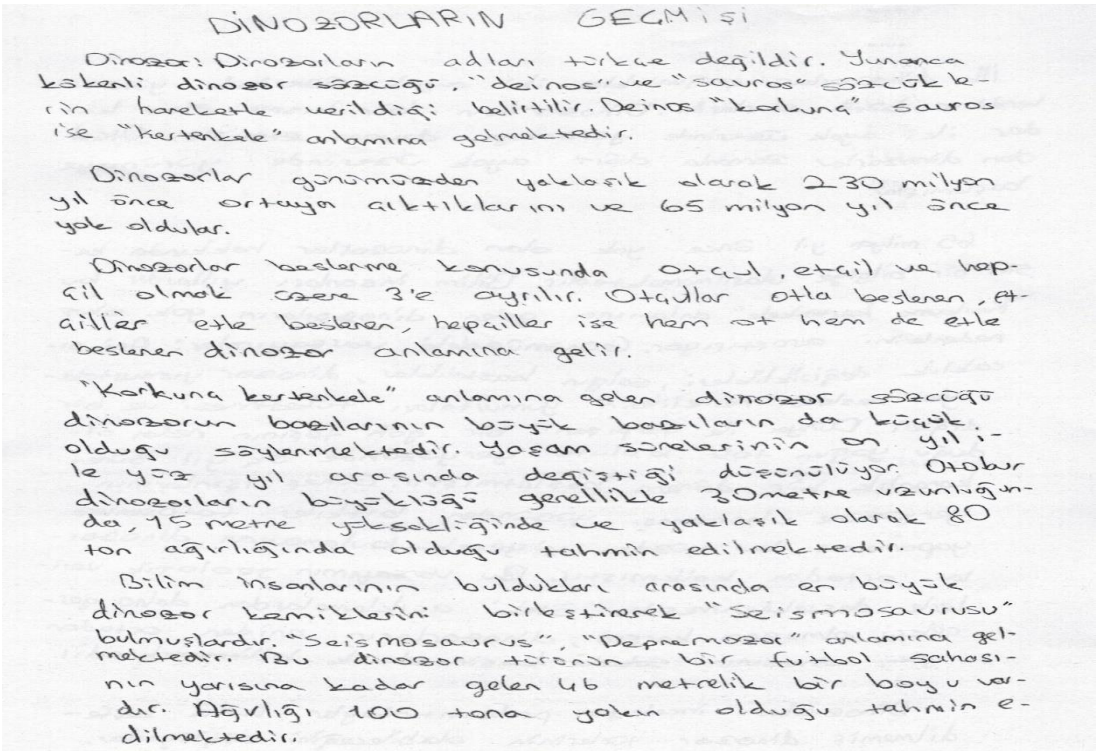
Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin organizasyonuyla ilgili olarak tespit edilen diğer sorunlar da giriş, gelişme ve sonuç bölümleri için ayrı paragraflar oluşturmama (f=13) ve bu bölümler arasında tutarlı bir bağlantı kuramamadır (f=25).

Metinlerin başlıkları incelendiğinde, bazı öğrencilerde karşılaşılan tek sorun özgün bir başlık yazamama olmuştur (f=23).

Deney grubu öğrencilerinin *sontestte* sentez metin oluşturma becerilerini değerlendirmeye yönelik olarak yapılan doküman incelemesinde *metnin genel organizasyonu* boyutuyla ilgili olarak elde edilen bulgular şöyledir:

Deney grubunun sontestinde, kontrol grubunun sontestinden farklı olarak, içerik ve/ ya da biçimsel açıdan giriş bölümünü karşılayan bir başlangıç yapmama sorunu olan öğrencinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Ancak giriş bölümü oluşturmayla ilgili olarak bazı öğrencilerde hatalar bulunmaktadır. Bunlar: Gelişmede verilmesi gereken bazı bilgileri girişte verme (f=1), bilgilendirici metin niteliğine uygun olmayan bir giriş yapma (f=1), giriş işlevini tam olarak karşılamayan ancak konuya hazırlayıcı bir nitelik taşıyan giriş yapma (f=1), doğrudan bilgi anlatımıyla giriş yapma (f=11) ve kaynak metnin giriş bölümüne öykünme (f=6)'dir. Aşağıda doğrudan bilgi anlatımıyla giriş yapan bir öğrencinin metni görülmektedir:

Şekil 32. Doğrudan Bilgi Anlatımıyla Giriş Yapan Bir Öğrenci Metni Örneği



DİNOZORLARIN GEÇMİŞİ

Dinozor: Dinozorların adları türkçe değildir. Yunanca kökenli dinozor sözcüğü, "deinos" ve "sauros" sözcüklerin hareketle verildiği belirtilir. Deinos "korkunç" sauros ise "kertenkele" anlamına gelmektedir.

Dinozorlar günümüzden yaklaşık olarak 230 milyon yıl önce ortaya çıktıklarını ve 65 milyon yıl önce yok oldular.

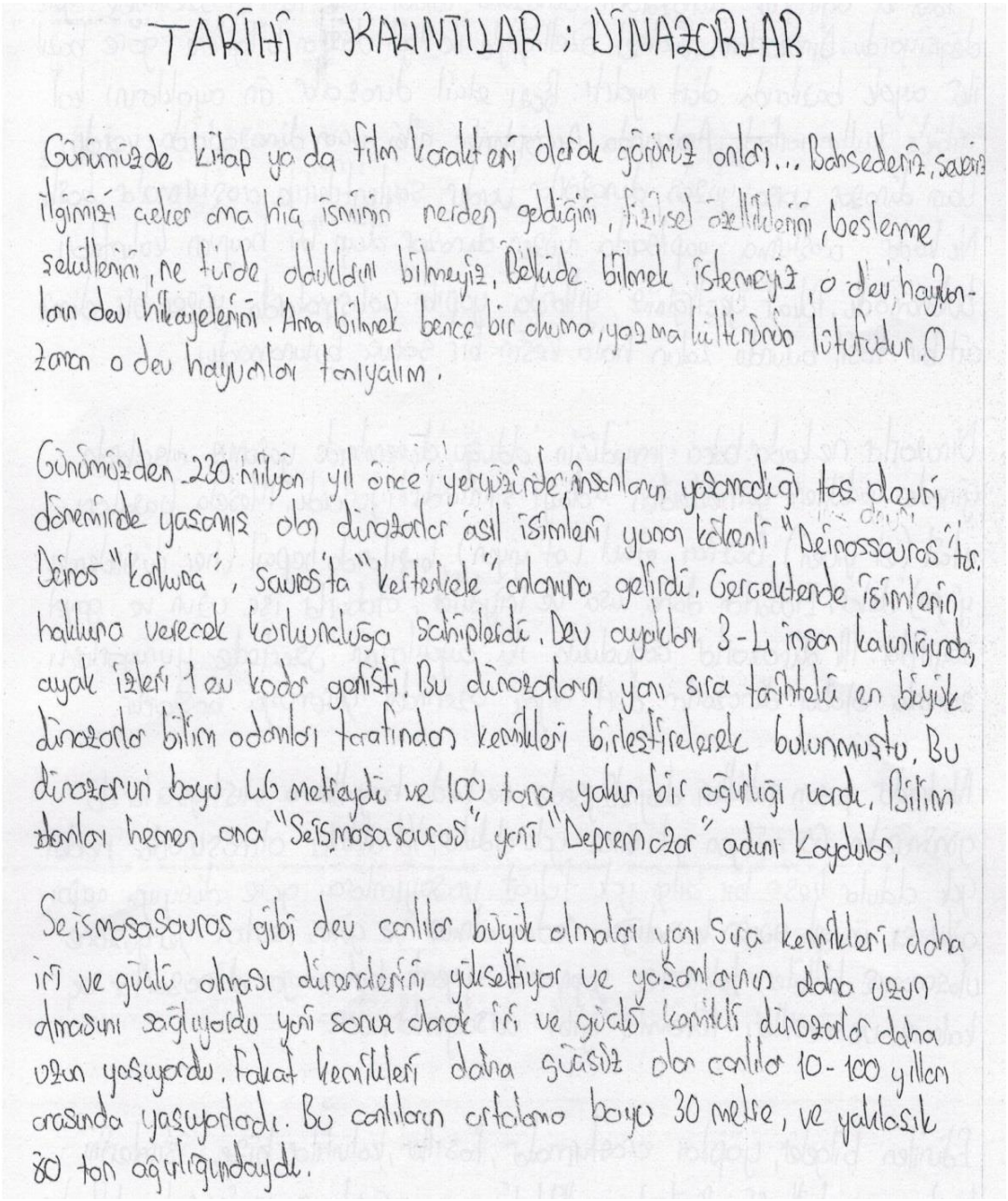
Dinozorlar beslenme konusunda otçul, etçil ve hepçil olmak üzere 3'e ayrılır. Otçullar otla beslenen, etçiller etle beslenen, hepçiller ise hem ot hem de etle beslenen dinozor anlamına gelir.

"Korkunç kertenkele" anlamına gelen dinozor sözcüğü dinozorun boylarının büyük boylarının da küçük olduğu söylenmektedir. Yaşam sürelerinin on yiliyle yüz yıl arasında değiştiği düşünülüyor. Otobur dinozorların büyüklüğü genellikle 30metre uzunluğunda, 15 metre yüksekliğinde ve yaklaşık olarak 80 ton ağırlığında olduğu tahmin edilmektedir.

Bilim insanlarının buldukları arasında en büyük dinozor kemiklerini birleştirerek "Seismosaurusu" bulmuşlardır. "Seismosaurus", "Depremozor" anlamına gelmektedir. Bu dinozor türünün bir futbol sahasının yarısına kadar gelen 46 metrelik bir boyu vardır. Ağırlığı 100 tona yakın olduğu tahmin edilmektedir.

Sorunlar incelendiğinde, giriş yazma konusunda deney grubu öğrencilerinin (f=20) kontrol grubu öğrencilerine göre (f=26) göre daha başarılı oldukları söylenebilir.

Şekil 33. İyi Bir Giriş Bölümü Örneği



TARİHİ KALINTILAR : DİNAZORLAR

Günümüzde kitap ya da film karakteri olarak görüriz onları... Bahsederiz, sanki ilgimizi çeker ama hiç birimizin nerden geldiğini, fiziksel özelliklerini, beslenme şekillerini, ne türde olduklarını bilmeyiz. Belkide bilmek istemeyiz, o dev hayvanların dev hikayelerini. Ama bilmek bence bir okuma, yazma kültüründen kötüdür. O zaman o dev hayvanları tanıyalım.

Günümüzden 230 milyon yıl önce yeryüzünde, insanların yaşamadığı tüm devri döneminde yaşamış olan dinozorlar asıl isimleri yunan kökenli "Deinosauros"tur. Deinos "korkunç", sauros'ta "kertenkele" anlamına gelirdi. Gerçekten de isimlerin hakkını verecek korkunçluğa sahiplerdi. Dev ayakları 3-4 insan kalınlığında, ayak izleri 1 ev kadar genişti. Bu dinozorların yanı sıra tarihteki en büyük dinozorlar bilim adamları tarafından kemikleri birleştirilerek bulunmuştu. Bu dinozorun boyu 46 metreydi ve 100 tona yakın bir ağırlığı vardı. Bilim adamları hemen ona "Seismosaurus" yani "Depremozor" adını koydular.

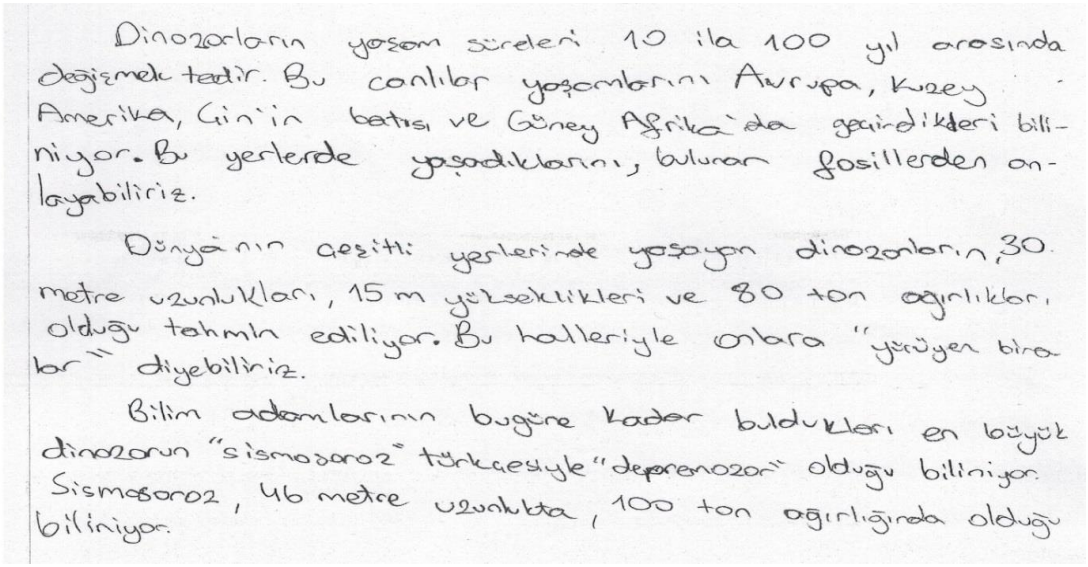
Seismosaurus gibi dev canlılar büyük olmaları yanı sıra kemikleri daha iri ve güçlü olması dirençlerini yükseltiyor ve yaşamlarını daha uzun olmasını sağlıyordu yani sonuç olarak iri ve güçlü kemikli dinozorlar daha uzun yaşıyordu. Fakat kemikleri daha güçsüz olan canlılar 10-100 yılları arasında yaşıyorlardı. Bu canlıların ortalama boyu 30 metre, ve yaklaşık 80 ton ağırlığındaydı.

Sontest metinlerin gelişme bölümünde tespit edilen sorunlar şöyledir: Bazı öğrenciler, gelişme bölümünde konuyu kısmen detaylandırmış (f=9), bazıları da çok az detaylandırmıştır (f=5). Tutarlılıkla bağlantılı olarak bazı öğrenciler gelişme bölümündeki bir/birkaç paragrafı kendi içinde tutarsız yazmıştır (f=9). Tutarlılıkla ilgili olarak karşılaşılan diğer sorunlar tutarsız bir gelişme bölümü yazma (f=10) ve

kısmen tutarlı bir gelişme bölümü yazmadır (f=5). Tespit edilen bu sorunlar, çoğunlukla düşük, zaman zaman da orta akademik başarı seviyesindeki öğrencilerde görülmüştür.

Kontrol grubunun gelişme bölümü yazma ile ilgili sorunları ile (f=72), deney grubunun sorunları (f=38) karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin gelişme bölümünü oluşturmada daha az sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Şekil 34'te deney grubundan bir öğrencinin yazdığı gelişme bölümü görülmektedir.

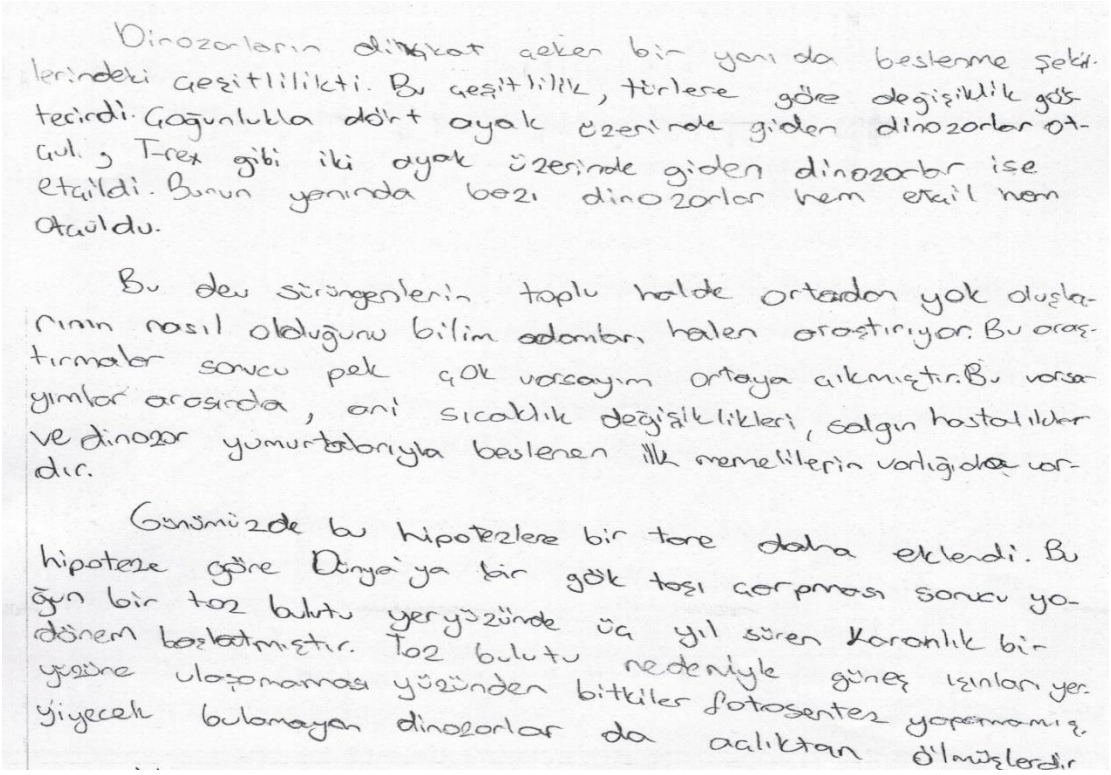
Şekil 34. İyi Bir Gelişme Bölümü Örneği



Dinozorların yaşam süreleri 10 ila 100 yıl arasında değişmektedir. Bu canlılar yaşamlarını Avrupa, Kuzey Amerika, Çin'in batısı ve Güney Afrika'da geçirdikleri biliniyor. Bu yerlerde yaşadıklarını, bulunan fosillerden anlayabiliriz.

Dünyanın çeşitli yerlerinde yaşayan dinozorların, 30 metre uzunlukları, 15 m yüksekliklerı ve 80 ton ağırlıkları olduğu tahmin ediliyor. Bu halleriyle onlara "yürüyen binalar" diyebiliriz.

Bilim adamlarının bugüne kadar buldukları en büyük dinozorun "sismosaroz" türkçesiyle "depremozor" olduğu biliniyor. Sismosaroz, 46 metre uzunlukta, 100 ton ağırlığında olduğu biliniyor.



Dinozorların dikkat çeken bir yanı da beslenme şekillerindeki çeşitlilikti. Bu çeşitlilik, türlere göre değişiklik gösteriyordu. Çoğunlukla dört ayak üzerinde giden dinozorlar otçul, T-rex gibi iki ayak üzerinde giden dinozorlar ise etçildi. Bunun yanında bazı dinozorlar hem etçil hem otçuldu.

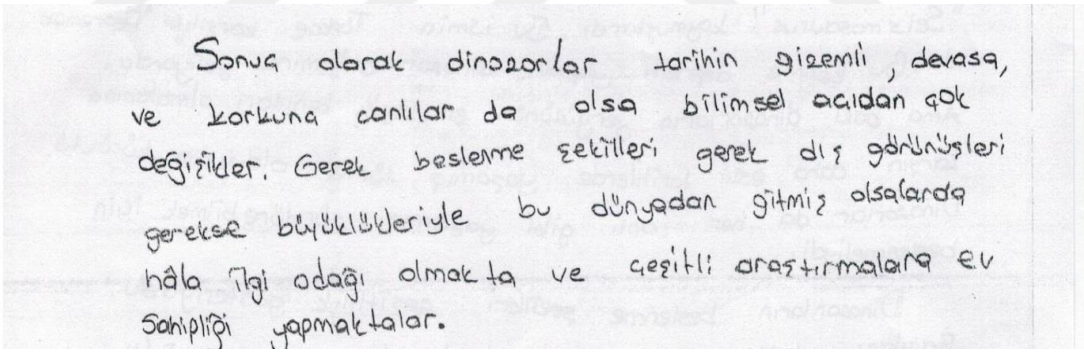
Bu dev sürüngenlerin toplu halde ortadan yok oluşlarının nasıl olduğunu bilim adamları halen araştırıyor. Bu araştırmalar sonucu pek çok varsayım ortaya çıkmıştır. Bu varsayımlar arasında, ani sıcaklık değişiklikleri, salgın hastalıklar ve dinozor yumurtalarıyla beslenen ilk memelilerin varlığı da vardır.

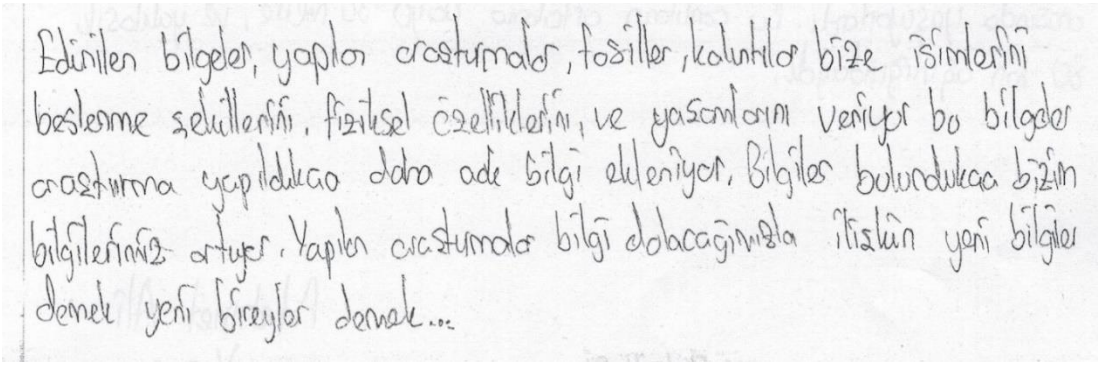
Günümüzde bu hipotezlere bir tane daha eklendi. Bu hipoteze göre Dünya'ya bir gök taşı çarpması sonucu yoğun bir toz bulutu yeryüzünde üç yıl süren karanlık bir dönem başlatmıştır. Toz bulutu nedeniyle güneş ışınları yeryüzüne ulaşamaması yüzünden bitkiler fotosentez yapamamış, yiyecek bulamayan dinozorlar da açlıktan ölmüşlerdir.

Metinlerin sonuç bölümleri incelendiğinde, iki öğrencinin sonuç yazmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin metinde ele alınanları toparlayıcı, işlevine uygun bir sonuç yazamadıkları da görülmüştür. Bununla ilgili olarak, gelişme bölümünde verilmesi gereken bilgileri sonuçta verme (f=6), konuyla ilgili tahmin, öneri, mesaj, kişisel yorum vb. sonuç ifadelerine sadece tek cümlede yer verme (f=2), sonuçta birkaç kişisel düşünce ve tahmine yer verme (f=1), sonuç bölümünde birkaç cümleyle kişisel yorum aktarma (f=1), sonucu kaynak metnin sonucundan kopyalama (f=1), kaynak metnin/metinlerin sonucuna öykünme (f=9) sorunları tespit edilmiştir. Gelişme bölümünde olduğu gibi burada da tespit edilen sorunların, çoğunlukla düşük, zaman zaman da orta akademik başarı seviyesindeki öğrencilerde olduğu görülmüştür.

Kontrol grubunun sonuç bölümü yazma ile ilgili sorunları ile (f=44), deney grubunun sorunları (f=22) karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin sonuç bölümünü oluşturmada daha az sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Şekil 35'ta deney grubundan iki öğrencinin yazdığı sonuç bölümleri görülmektedir.

Şekil 35. Başarılı Sonuç Bölümü Örnekleri


Sonuç olarak dinozorlar tarihin gizemli, devasa, ve korkuna canlılar da olsa bilimsel açıdan çok değişikler. Gerek beslenme şekilleri gerek dış görünüşleri gerekse büyüklükleriyle bu dünyadan gitmiş olsalarda hâla ilgi odağı olmakta ve çeşitli araştırmalara ev sahipliği yapmaktalar.

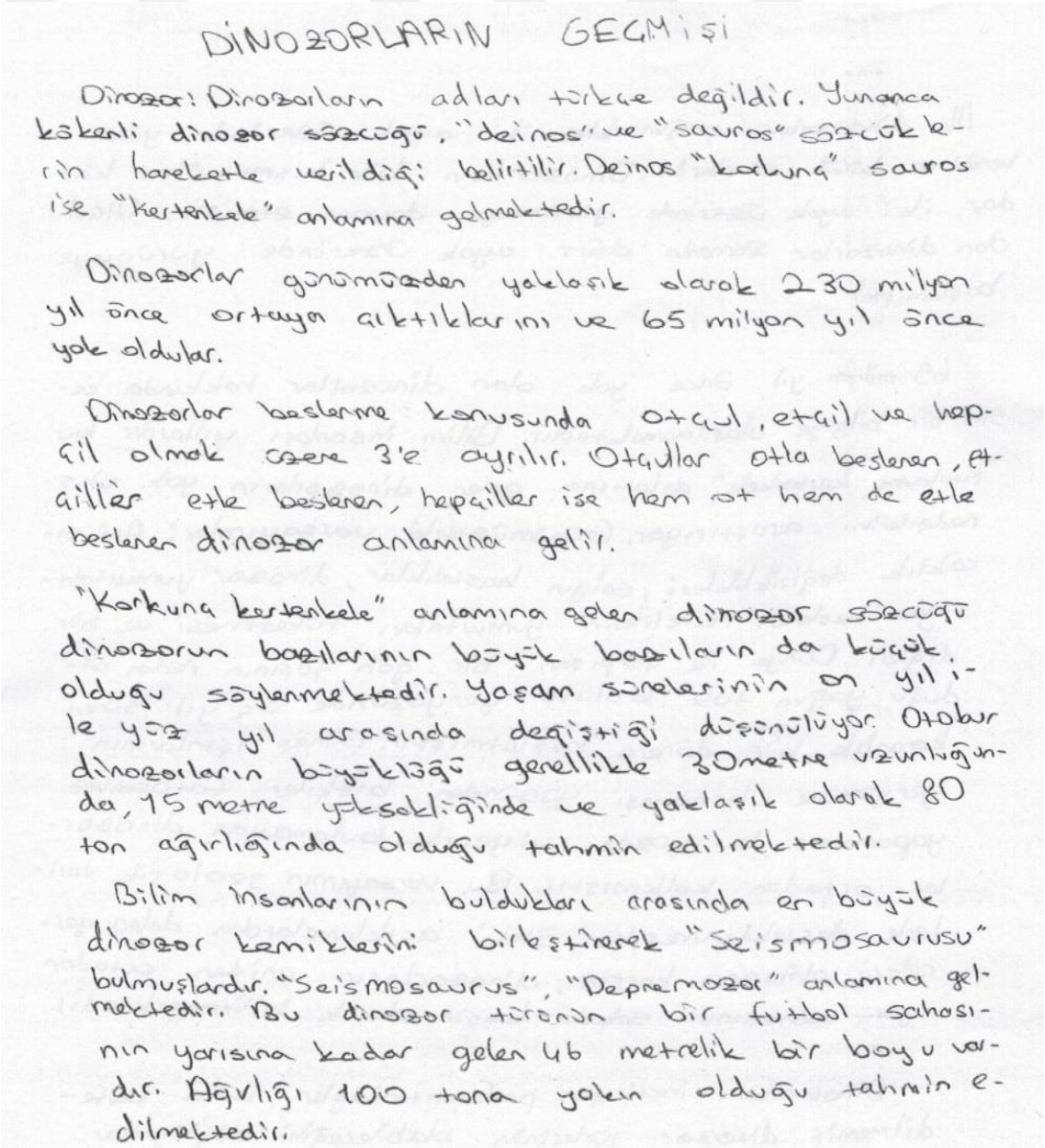

Edinilen bilgiler, yapılan araştırmalar, fosiller, kalıntılar bize isimlerini beslenme şekillerini, fiziksel özelliklerini, ve yaşamlarını veriyor bu bilgiler araştırma yapıldıkça daha ade bilgi ekleniyor. Bilgiler bulundukça bizim bilgilerimiz artıyor. Yapılan araştırmalar bilgi dolacağımızla ilişkin yeni bilgiler demek yeni bireyler demek...

Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin genel organizasyonu incelendiğinde sadece bir öğrencinin giriş, gelişme ve sonuç bölümleri için ayrı paragraflar

oluşturmadığı, bazı öğrencilerin de bu bölümler arasında tutarlı bir bağlantı kuramadığı tespit edilmiştir (f=8).

Kontrol grubunun giriş, gelişme ve sonuç bölümleriyle ilgili sorunları (f=38), deney grubunun sorunları (f=9) ile karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin genel organizasyonunda daha başarılı oldukları söylenebilir. Şekil 36'da deney grubundan bir öğrencinin yazdığı metindeki organizasyon, Şekil 37'de kontrol grubundan bir öğrencinin yazdığı metindeki organizasyon görülmektedir. Aşağıda deney grubundaki orta akademik başarı grubundan bir öğrencinin sontestte yazmış olduğu metnin organizasyonu görülmektedir:

Şekil 36. Deney Grubundan Bir Öğrencinin Metin Organizasyonu Başarısı



DİNOZORLARIN GEÇMİŞİ

Dinozor: Dinozorların adları türkçe değildir. Yunanca kökenli dinozor sözcüğü, "deinos" ve "sauros" sözcüklerin hareketle verildiği belirtilir. Deinos "korkunç" sauros ise "kertenkele" anlamına gelmektedir.

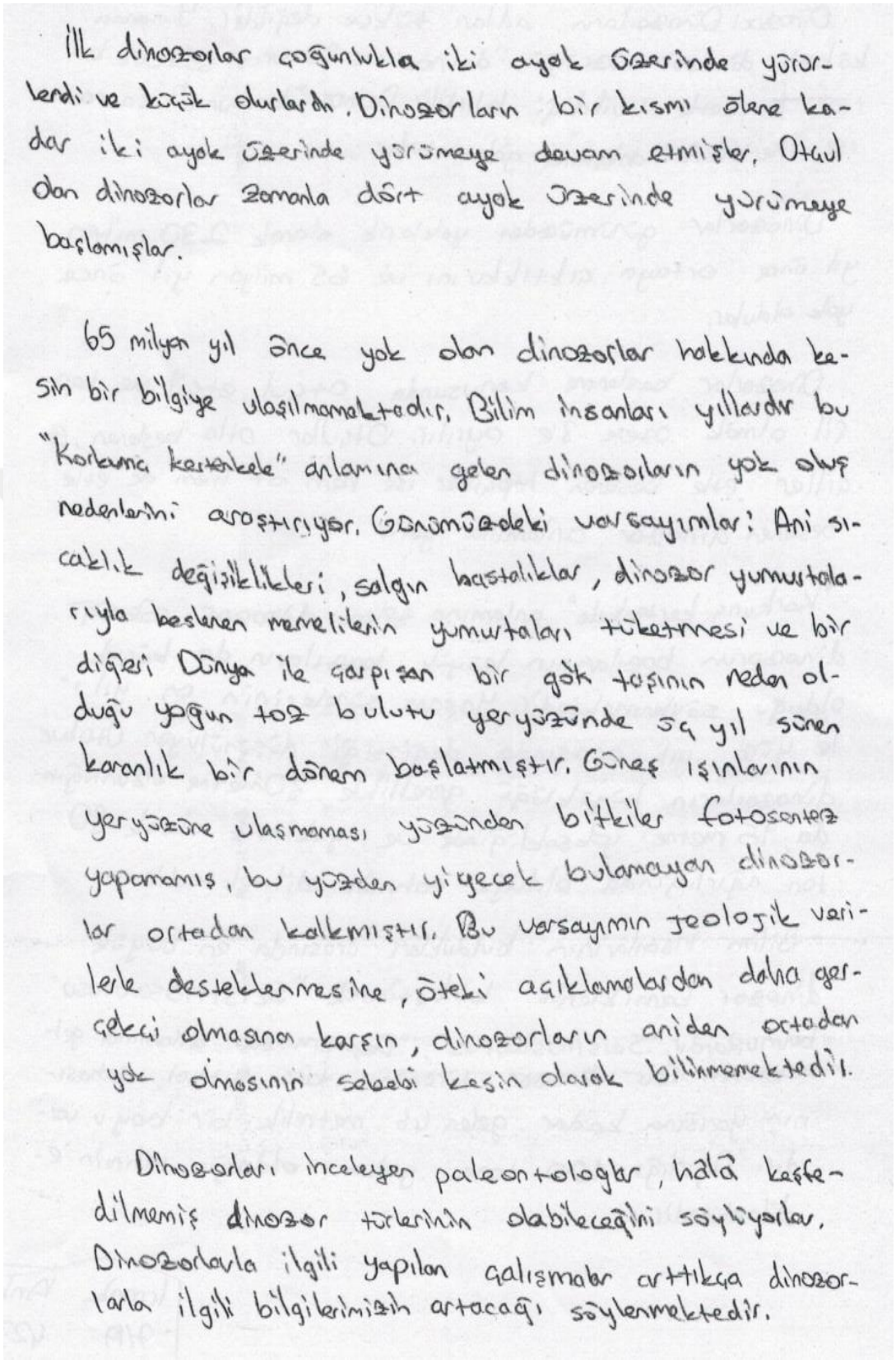
Dinozorlar günümüzden yaklaşık olarak 230 milyon yıl önce ortaya çıktıklarını ve 65 milyon yıl önce yok oldular.

Dinozorlar beslenme konusunda otçul, etçil ve hepçil olmak üzere 3'e ayrılır. Otçullar otla beslenen, etçiller etle beslenen, hepçiller ise hem ot hem de etle beslenen dinozor anlamına gelir.

"Korkunç kertenkele" anlamına gelen dinozor sözcüğü dinozorun bazılarının büyük bazılarının da küçük olduğu söylenmektedir. Yaşam sürelerinin on yıl ile yüz yıl arasında değiştiği düşünülüyor. Otobur dinozorların büyüklüğü genellikle 30metre uzunluğunda, 15 metre yüksekliğinde ve yaklaşık olarak 80 ton ağırlığında olduğu tahmin edilmektedir.

Bilim insanlarının buldukları arasında en büyük dinozor kemiklerini birleştirerek "Seismosaurusu" bulmuşlardır. "Seismosaurus", "Depremozor" anlamına gelmektedir. Bu dinozor türünün bir futbol sahasının yarısına kadar gelen 46 metrelik bir boyu vardır. Ağırlığı 100 tona yakın olduğu tahmin edilmektedir.

Şekil 36. (Devamı)



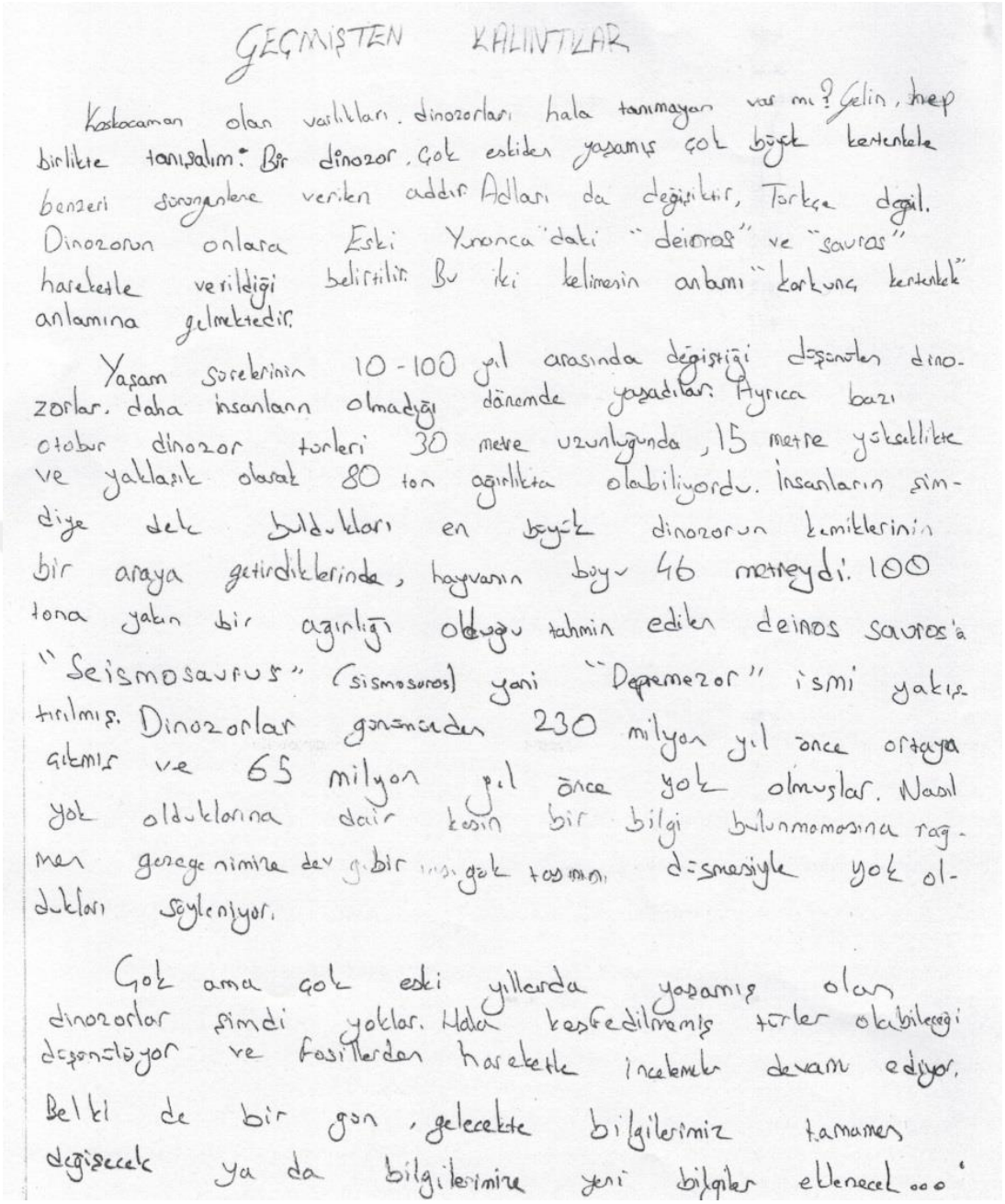
İlk dinozorlar çoğunlukla iki ayak üzerinde yürürlerdi ve küçük olurlardı. Dinozorların bir kısmı ölene kadar iki ayak üzerinde yürümeye devam etmişler. Otçul olan dinozorlar zamanla dört ayak üzerinde yürümeye başlamışlar.

65 milyon yıl önce yok olan dinozorlar hakkında kesin bir bilgiye ulaşılmamaktadır. Bilim insanları yıllardır bu "Korkunç kertenkele" anlamına gelen dinozorların yok oluş nedenlerini araştırıyor. Günümüzdeki varsayımlar: Ani sıcaklık değişiklikleri, salgın hastalıklar, dinozor yumurtalarıyla beslenen memelilerin yumurtaları tüketmesi ve bir diğeri Dünya ile çarpışan bir gök taşının neden olduğu yoğun toz bulutu yeryüzünde üç yıl süren karanlık bir dönem başlatmıştır. Güneş ışınlarının yeryüzüne ulaşmaması yüzünden bitkiler fotosentez yapamamış, bu yüzden yiyecek bulamayan dinozorlar ortadan kalkmıştır. Bu varsayımın jeolojik verilerle desteklenmesine, öteki açıklamalardan daha gerçekçi olmasına karşın, dinozorların aniden ortadan yok olmasının sebebi kesin olarak bilinmemektedir.

Dinozorları inceleyen paleontologlar, hâlâ keşfedilmemiş dinozor türlerinin olabileceğini söylüyorlar. Dinozorlarla ilgili yapılan çalışmalar arttıkça dinozorlarla ilgili bilgilerimizin artacağı söylenmektedir.

Aşağıda kontrol grubundaki orta akademik başarı grubundan bir öğrencinin sontestte yazmış olduğu metnin organizasyonu görülmektedir:

Şekil 37. Kontrol Grubundan Bir Öğrencinin Metin Organizasyonu Başarısı



GEÇMİŞTEN KALINTILAR

Koskocaman olan varlıkları, dinozorları hala tanımayan var mı? Gelin, hep birlikte tanışalım: Bir dinozor, çok eskiden yaşamış çok büyük kertenkele benzeri sürüngenlere verilen addır. Adları da değişiktir, Türkçe değil. Dinozorun onlara Eski Yunanca'daki "deinos" ve "sauros" harfleriyle verildiği belirtilir. Bu iki kelimenin anlamı "korkunç kertenkele" anlamına gelmektedir.

Yaşam sürelerinin 10-100 yıl arasında değiştiği düşünülen dinozorlar, daha insanların olmadığı dönemde yaşadılar. Ayrıca bazı otobur dinozor türleri 30 metre uzunluğunda, 15 metre yükseklikte ve yaklaşık olarak 80 ton ağırlıkta olabiliyordu. İnsanların şimdiye dek buldukları en büyük dinozorun kemiklerini bir araya getirdiklerinde, hayvanın boyu 46 metreydi. 100 tona yakın bir ağırlığı olduğu tahmin edilen deinos sauros'a "Seismosaurus" (sismosauros) yani "Depremezor" ismi yakıştırılmış. Dinozorlar günümüzden 230 milyon yıl önce ortaya çıkmış ve 65 milyon yıl önce yok olmuşlar. Nasıl yok olduklarına dair kesin bir bilgi bulunmamasına rağmen gezegenimize dev gibi büyük taşların düşmesiyle yok oldukları söyleniyor.

Çok ama çok eski yıllarda yaşamış olan dinozorlar şimdi yoklar. Hâlâ keşfedilmemiş türler olabileceği düşünülüyor ve fosillerden hareketle incelemeler devam ediyor. Belki de bir gün, gelecekte bilgilerimiz tamamen değişecek ya da bilgilerimize yeni bilgiler eklenecek...

Metinlerin başlıkları incelendiğinde, iki öğrencinin başlık yazmadığı, bir öğrencinin de içeriğe uygun olmayan bir başlık yazdığı tespit edilmiştir. Bu öğrenciler düşük akademik başarı grubundaki öğrencilerdir. Düşük ve orta başarı gruplarındaki bazı öğrenciler ise özgün bir başlık yazamama (f=14) sorunu tespit edilmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin neredeyse tamamında başlık yazma sorunu görülürken (f=23), deney grubu öğrencilerinin sontestinde daha az öğrencide (f=17) sorun tespit edilmiştir.

Yapılan detaylı doküman incelemesi sonuçlarına göre, metin organizasyonu boyutunda deney grubu öğrencilerinin metinlerinde toplam 106 sorun tespit edilmişken, kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde 203 sorun tespit edilmiştir. Bu durum, iki grubun başarıları arasında anlamlı fark çıkması sonucunu destekler niteliktedir.

Metin yapısı oluşturma boyutunda deney ve kontrol gruplarının sontestleri arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 27. Deney ve Kontrol Gruplarının Metin Yapısı Oluşturma Boyutunda Sontestten Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	26	32.56	846.50	154.500	.000
Kontrol Grubu	25	19.18	479.50		

Tablo 27 incelendiğinde, metin yapısı oluşturma boyutunda da deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($U=154.500$, $p<.05$). Aradaki farkın etki büyüklüğü $r=0.52$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, iki grup arasında yüksek düzeyde bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Nicel sonuçlara ek olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontestte yazdıkları metinler, metin yapısı oluşturma açısından doküman incelemesine tabi tutulduğunda elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

Kontrol grubu öğrencilerinin sontest metinlerinde, metin yapısı oluşturma boyutuyla ilgili olarak tespit edilen sorunlar şöyledir:

Gruptaki öğrencilerden biri metni oluştururken kaynak metindeki temel düşüncelerden hiç yararlanmamış, bazı öğrenciler de çok az yararlanmıştır (f=16). Öntestte olduğu gibi sontestte de öğrencilerden pek çoğu metin yapısı oluştururken, temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere oldukça az yer vermişlerdir. Bu noktada öğrencilerin bir metinde yararlandığı metin yapısı türleri şöyle belirlenmiştir:

Sadece açıklama yapısından yararlanma (f=2), açıklama ve sınıflamadan yararlanma (f=8), açıklama, sınıflama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=2), açıklama ve tanımlama yapılarından yararlanma (f=3), açıklama, tanımlama ve sebep

sonuç yapılarından yararlanma (f=1), açıklama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=2), açıklama, örnekleme, tanımlama ve sınıflama yapılarından yararlanma (f=3), açıklama ve örnekleme yapılarından yararlanma (f=2), açıklama, karşılaştırma ve sınıflamadan yararlanma (f=1), tanımlama, açıklama, sınıflama, örnekleme ve sebep-sonuç yapılarından yararlanma (f=1).

Deney grubu öğrencilerinin sontestte metin yapısı oluşturma ile ilgili sorunları incelendiğinde, bütün öğrencilerin metni oluştururken kaynak metinlerdeki temel düşüncelerden yararlandıkları tespit edilmiştir. Ancak 11 öğrenci temel düşüncelerden az yararlanarak metin oluşturmuştur. Bunun yanında bazı öğrenciler metin yapısı oluştururken, temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere oldukça az yer vermişlerdir. Bu noktada öğrencilerin bir metinde yararlandığı metin yapısı türleri şöyle belirlenmiştir:

Sadece açıklamadan yararlanma (f=1), açıklama ve sınıflamadan yararlanma (f=4), açıklama, sınıflama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=2), açıklama, tanımlama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=3), açıklama ve sebep sonuç yapılarından yararlanma (f=2), tanımlama, açıklama, sınıflama yapılarından yararlanma (f=1).

Deney grubu öğrencilerinin sontestlerinde tespit edilen sorunlar (f=24), kontrol grubu öğrencileriyle karşılaştırıldığında (f=42) deney grubu öğrencilerinin metinlerinde daha az sorun olduğu görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin yapısı oluşturma boyutunda sontest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmesini destekleyen bir bulgu durumundadır.

İçerik ve anlatımı düzenleme boyutunda deney ve kontrol gruplarının sontestleri arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının İçerik ve Anlatımı Düzenleme Boyutunda Sontestten Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	26	30.48	792.50	208.500	.027
Kontrol Grubu	25	21.34	533.50		

Tablo 28 incelendiğinde *içerik ve anlatımı düzenleme* boyutunda, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=208.500, p<.05). Aradaki farkın etki büyüklüğü r=0.31 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, iki grup arasında orta düzeyde bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Nicel sonuçlara ek olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontestte yazdıkları metinler, içerik ve anlatımı düzenleme açısından doküman incelemesine tabi tutulduğunda elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

Kontrol grubunun *sontest* metinleri *içerik ve anlatımı düzenleme* boyutu açısından incelendiğinde sorunların kaynak metindeki bilgi aktarımı ve tutarlılık açısından ortaya çıktığı görülmüştür.

Kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımıyla ilgili olarak öğrenciler; kaynak metinlerden aldığı bilgilerin tamamını kopyalayarak metin oluşturma (f=1), kaynak metinlerden aldığı bilgilerin bazılarını (f=12) ya da büyük çoğunluğunu (f=2) kendi cümleleriyle ifade edememe/kopyalama, metinden alınan bilgileri mantıklı bir sırayla sunamama (f=18) ya da bilgi sunumunda kısmen tutarlılık sergileme (f=11), kaynak metinlerdeki bilginin aktarımında kişisel yorumlara yer vermeme (f=18), bilgi/düşünce tekrarı yapma (f=4) ve bazı bilgileri açık bir biçimde sunamama (f=1) sorunlarıyla karşılaşmışlardır.

İçerikte tutarlılığı sağlama sorunlarıyla ilgili olarak, öğrencilerden bazılarının bilgi ve düşünceler arasında yönlendirici sözcüklere oldukça az yer verdiği (f=15) ya da hiç yer vermediği (f=10), bilgi ve düşünceler arasında bağlantı cümleleri kullanmadığı (f=17) ya da oldukça az kullandığı (f=11), bazı cümleler arasında tutarlılığı sağlayamadığı (f=20) ve kendi içinde tutarsız paragraflar oluşturduğu (f=22) tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin *sontest* metinleri *içerik ve anlatımı düzenleme boyutu* açısından incelendiğinde, sorunların kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımı, tutarlılık ve üslup açısından ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımıyla ilgili olarak tespit edilen sorunlara bakıldığında, öğrencilerden bazılarının kaynak metinlerden aldığı bilgilerin tamamını kopyalayarak (f=3) metin oluşturduğu görülmüştür. Bu sorun düşük akademik başarı grubundaki öğrencilerde tespit edilmiştir. Kaynak metinlerden aldığı bilgilerin büyük çoğunluğunu kendi cümleleriyle ifade edemeyen/ kopyalayan öğrenciler (f=5) de

düşük akademik başarı grubundadır. Bazı öğrenciler ise metinlerden aldığı bilgilerin az bir kısmını kendi cümleleriyle ifade edememiş, kopyalamıştır (f=6).

Metinden alınan bilgileri mantıklı bir sırayla sunamama (f=6) ve bilgi sunumunda kısmen tutarlılık sergileme (f=6) sorunları da düşük ve orta başarı düzeyindeki öğrencilerde görülmüştür. Öğrencilerden pek çoğu kaynak metinlerdeki bilgileri aktarırken kişisel yorumlarına yer vermemişlerdir (f=18). Bilgi ya da düşünce tekrarı ise sadece 2 öğrencide görülmüştür. Sontestte, bir öğrencinin bilgi aktarımı sırasında, bir konuyla ilgili bilgiyi tamamlamadan başka konuya geçme sorunu olduğu tespit edilmiştir.

Bilgi aktarımıyla ilgili olarak kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde tespit edilen sorun sayısı (f=67), deney grubu öğrencilerinin metinlerinde tespit edilen sorun sayısından (f=47) daha fazladır.

Sontest metinlerindeki tutarlılık sorunları incelendiğinde, öğrencilerden bazılarının bilgi ve düşünceler arasında yönlendirici sözcüklere hiç yer vermediği (f=8) ya da oldukça az yer verdiği (f=8) görülmüştür. Bağlantı cümleleriyle ilgili olarak, öğrencilerden bir kısmının bağlantı cümlelerini hiç kullanmadığı (f=9), bir kısmının da oldukça az kullandığı (f=8) görülmüştür. Ayrıca bazı metinlerde cümleler arasında tutarlı bağlantıların kurulmadığı tespit edilmiştir (f=11).

Tutarlılıkla ilgili olarak deney grubu öğrencilerinin metinlerinde tespit edilen sorun sayısı (f=44), kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde tespit edilenden (f=95) daha azdır.

Üslup sorunuyla ilgili olarak da sadece bir öğrencinin zaman zaman bilgilendirici metin anlatım dilinden uzaklaştığı tespit edilmiştir.

İçerik ve anlatımı düzenleme boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin sontest metinlerinde toplam 162 sorun tespit edilmişken, deney grubu öğrencilerinin sontest metinlerinde 92 sorun tespit edilmiştir. Bu durum, içerik ve anlatımı düzenleme boyutunda, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkması sonucunu destekler niteliktedir.

Kaynak metinlerin kullanımı boyutunda deney ve kontrol gruplarının sontestleri arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 29. Deney ve Kontrol Gruplarının Kaynak Metinlerin Kullanımı Boyutunda Sontestten Aldıkları Puanların Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	26	35.31	918.00	83.000	.000
Kontrol Grubu	25	16.32	408.00		

Tablo 29 incelendiğinde, *kaynak metinlerin kullanımı* boyutunda da deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (U=83.000, p<.05). Aradaki farkın etki büyüklüğü r=0.66 olarak hesaplanmıştır. Bu değer, iki grup arasında yüksek düzeyde bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Nicel sonuçlara ek olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontestte yazdıkları metinler, kaynak metinlerin kullanımı açısından doküman incelemesine tabi tutulduğunda elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

Kaynak metinlerin kullanımı boyutunda kontrol grubu öğrencilerinin *sontestte* karşılaştıkları sorunlar bilgi seçimi ve kaynak metinlerdeki bilgilerin kullanım şekli açısından ortaya çıkmıştır. Kaynak metinlerden konuyla ilgili önemli bilgileri seçememe/ayrıntılara yer verme (f=1) ya da konuyla ilgili oldukça az önemli bilgi seçme (f=22) ve konunun az sayıda boyutuyla ilgili bilgi verme (f=20) bilgi seçimiyle ilgili yaşanan sorunlardır.

Kaynak metinlerdeki bilgilerin kullanım şekliyle ilgili olarak da bir temel düşünce etrafında şekillenen paragraflar oluşturamama (f=21), kaynak metinlerden alınan bilgilerden bazılarını eksik ya da yanlış aktarma (f=11), kaynak metinlerdeki bilgileri kendi bilgi/düşünceleriyle detaylandıramama (f=20) ve kaynak metinlerdeki ilgili bilgileri ilişkilendirmeme (f=23) sorunları tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerinin *sontestte* yazdıkları metinler, *kaynak metinlerin kullanımı* açısından değerlendirildiğinde, bu gruptaki sorunların da bilgi seçimi ve kaynak metinlerdeki bilgilerin kullanım şekliyle ilgili olduğu tespit edilmiştir.

Bilgi seçimiyle ilgili sorunlara bakıldığında, sontestte hiçbir öğrencide önemli bilgileri seçememe sorunu bulunmamıştır. Ancak öğrencilerden bazılarında konuyla ilgili az önemli bilgi seçme (f=12) ve konunun az sayıda boyutuyla ilgili bilgi verme (f=10) sorunu tespit edilmiştir. Bu iki sorunun tespit edildiği öğrenciler çoğunlukla her iki sorunu birden yaşamışlardır.

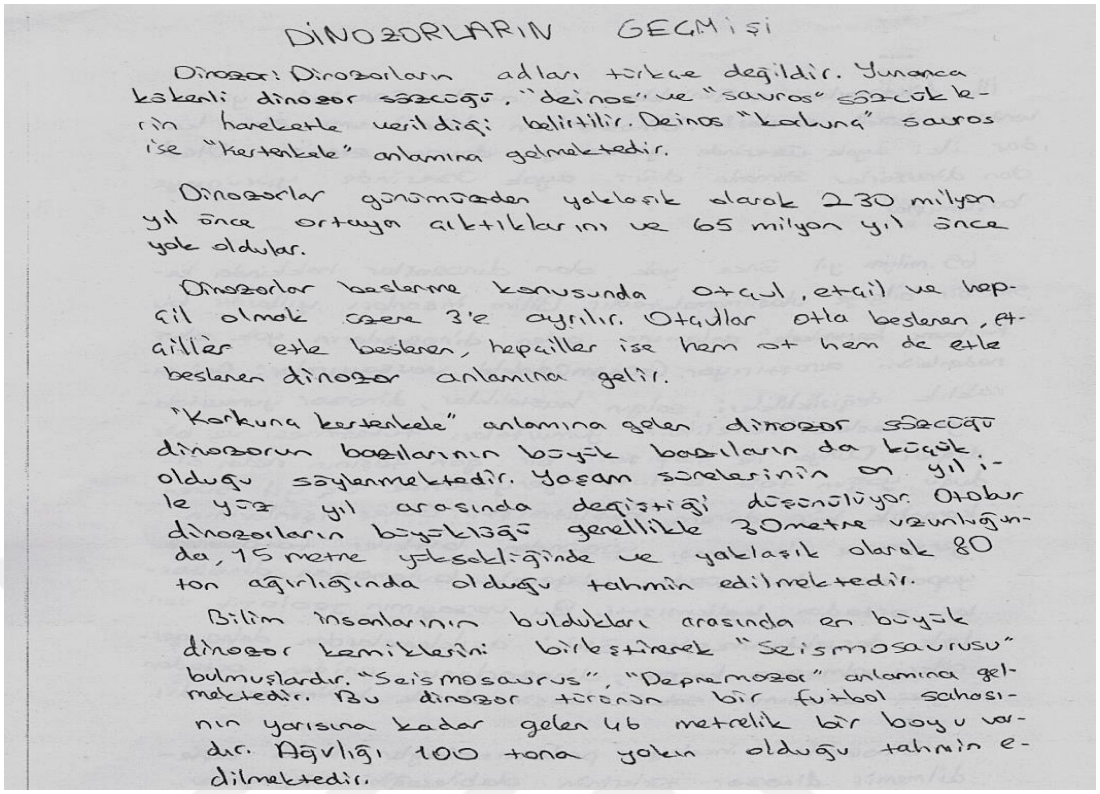
Bilgi seçimiyle ilgili olarak deney ve kontrol gruplarının sonuçları karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinde tespit edilen sorunlar (f=22), kontrol grubu öğrencilerinde tespit edilen sorunlara göre (f=43) daha azdır.

Kaynak metinlerden seçilen bilgilerin kullanım şekline bakıldığında, bazı öğrencilerin bir temel düşünce etrafında şekillenen paragraflar oluşturamadığı (f=9), bazı öğrencilerin de (f=11) metindeki birkaç paragrafta bu sorunu yaşadığı tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin (f=10) kaynak metinlerden alınan bilgilerin çok az bir kısmını eksik ya da yanlış aktardığı görülmüştür. Kaynak metinlerdeki bilgileri kendi bilgi/düşünceleriyle detaylandırma konusunda pek çok öğrencinin sorun yaşadığı tespit edilmiştir. 15 öğrenci kaynak metinlerdeki bilgileri detaylandırmamış, 4 öğrenci de bilgileri detaylandırma çabası göstermiş ancak çok başarılı olamamıştır. Tıpkı detaylandırma maddesinde olduğu gibi, kaynak metinlerdeki ilgili bilgileri ilişkilendirme konusunda da öğrencilerin çoğu sorun yaşamaktadır. 17 öğrenci kaynak metinlerdeki ilgili bilgileri ilişkilendirememiş, 4 öğrenci de bilgilerden az bir kısmını ilişkilendirse de pek başarılı olamamıştır.

Kaynak metinlerin kullanım şekline ilişkin sonuçlar karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin metinlerinde tespit edilen sorunlar (f=70) ile kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde tespit edilen sorunlar (f=75) arasında önemli bir farklılık görülmemekle birlikte, deney grubunda daha az sorun tespit edilmiştir.

Bu boyutta deney grubu öğrencilerinin sorunlarıyla (f=92) kontrol grubu öğrencilerinin sorunları (f=118) karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin daha başarılı oldukları dikkat çekmektedir. Bu durum, öğrencilerin kaynak metinlerin kullanımı boyutunda, sontestler arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması sonucunu destekler niteliktedir. Şekil 38'de deney grubundan Şekil 39'da ise kontrol grubundan birer öğrencinin kaynak kullanımı durumları görülmektedir:

Şekil 38. Deney Grubundan Bir Öğrencinin Kaynak Kullanımı Durumu



DİNOZORLARIN GEÇMİŞİ

Dinozor: Dinozorların adları türkçe değildir. Yunanca kökenli dinozor sözcüğü, "deinos" ve "sauros" sözcüklerin hareketle verildiği belirtilir. Deinos "korkunç" sauros ise "kertenkele" anlamına gelmektedir.

Dinozorlar günümüzden yaklaşık olarak 230 milyon yıl önce ortaya çıktıklarını ve 65 milyon yıl önce yok olduklar.

Dinozorlar beslenme konusunda otçul, etçil ve hepçil olmak üzere 3'e ayrılır. Otçullar otla beslenen, etçiller etle beslenen, hepçiller ise hem ot hem de etle beslenen dinozor anlamına gelir.

"Korkunç kertenkele" anlamına gelen dinozor sözcüğü dinozorun bazılarının büyük bazılarının da küçük olduğu söylenmektedir. Yaşam sürelerinin on yıl ile yüz yıl arasında değiştiği düşünülüyor. Otobur dinozorların büyüklüğü genellikle 30metre uzunluğunda, 15 metre yüksekliğinde ve yaklaşık olarak 80 ton ağırlığında olduğu tahmin edilmektedir.

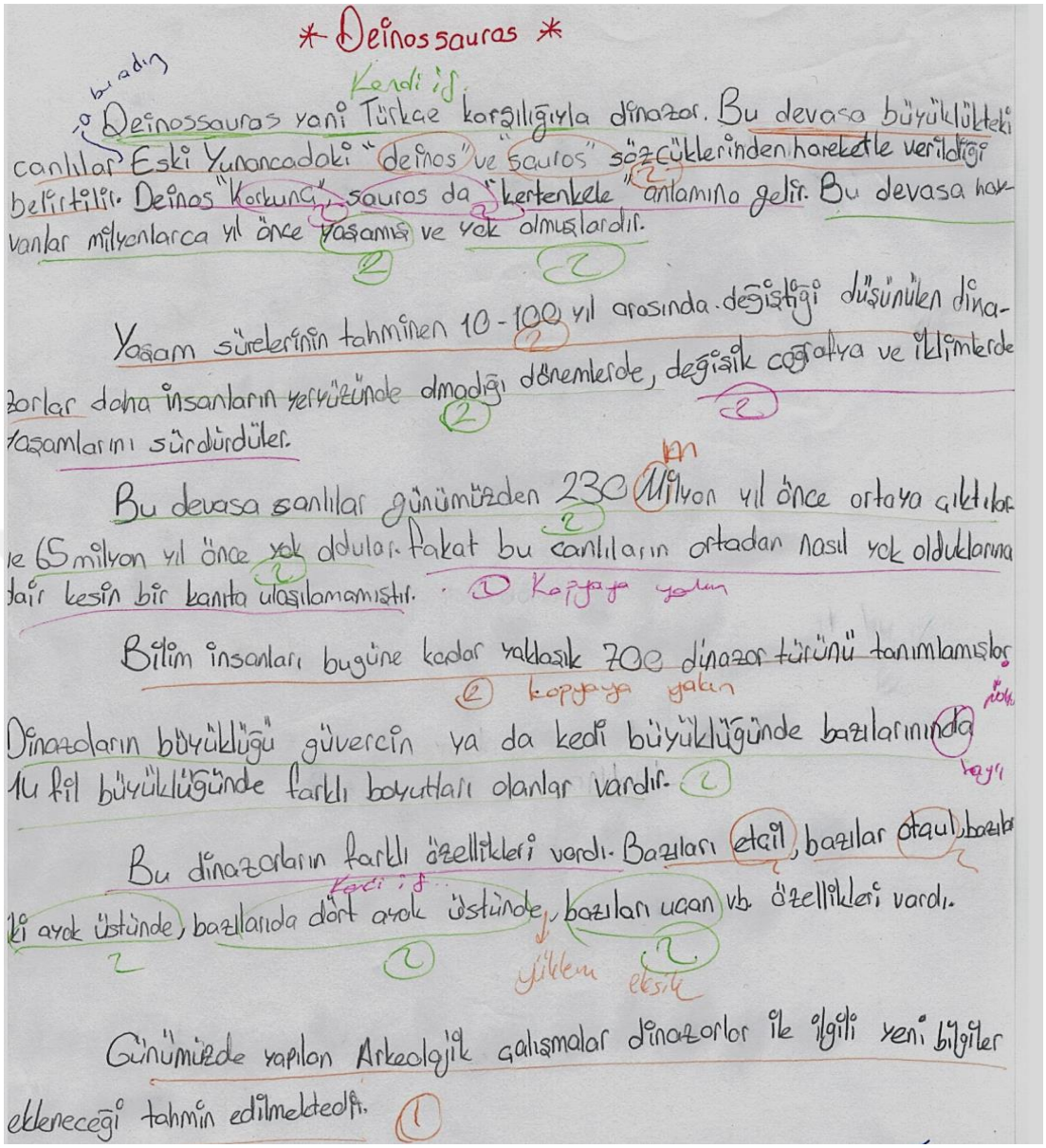
Bilim insanlarının buldukları arasında en büyük dinozor kemiklerini birleştirerek "Seismosaurusu" bulmuşlardır. "Seismosaurus", "Depremozor" anlamına gelmektedir. Bu dinozor türünün bir futbol sahasının yarısına kadar gelen 46 metrelik bir boyu vardır. Ağırlığı 100 tona yakın olduğu tahmin edilmektedir.

İlk dinozorlar çoğunlukla iki ayak üzerinde yürürlerdi ve küçük olurlardı. Dinozorların bir kısmı ölene kadar iki ayak üzerinde yürümeye devam etmişler. Otçul olan dinozorlar zamanla dört ayak üzerinde yürümeye başlamışlar.

65 milyon yıl önce yok olan dinozorlar hakkında kesin bir bilgiye ulaşılmamaktadır. Bilim insanları yıllardır bu "Korkunç kertenkele" anlamına gelen dinozorların yok oluş nedenlerini araştırıyor. Günümüzdeki varsayımlar: Ani sıcaklık değişiklikleri, salgın hastalıklar, dinozor yumurtalarıyla beslenen memelilerin yumurtaları tüketmesi ve bir diğeri Dünya ile çarpışan bir gök taşının neden olduğu yoğun toz bulutu yeryüzünde üç yıl süren karanlık bir dönem başlatmıştır. Güneş ışınlarının yeryüzüne ulaşmaması yüzünden bitkiler fotosentez yapamamış, bu yüzden yiyecek bulamayan dinozorlar ortadan kalkmıştır. Bu varsayımın jeolojik verilerle desteklenmesine, öteki açıklamalardan daha gerçekçi olmasına karşın, dinozorların aniden ortadan yok olmasının sebebi kesin olarak bilinmemektedir.

Dinozorları inceleyen paleontologlar, hâlâ keşfedilmemiş dinozor türlerinin olabileceğini söylüyorlar. Dinozorlarla ilgili yapılan çalışmalar arttıkça dinozorlarla ilgili bilgilerimizin artacağı söylenmektedir.

Şekil 39. Kontrol Grubundan Bir Öğrencinin Kaynak Kullanım Durumu



Dil kullanımı boyutunda deney ve kontrol gruplarının sontestleri arasındaki fark durumuna ve doküman incelemesine yönelik bulgular aşağıda sunulmuştur:

Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Kullanımı Boyutunda Sontestten Aldıkları Puanların İlişkisiz Örneklemler İçin T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Deney Grubu	26	8.7308	1.84516	49	.901	.372
Kontrol Grubu	25	8.2800	1.72047			

Tablo 30 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının dil kullanımı boyutunda sontestlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (t=.901, p>.05).

Nicel sonuçlara ek olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontestte yazdıkları metinler, kaynak metinlerin kullanımı açısından doküman incelemesine tabi tutulduğunda elde edilen bulgular şöyle olmuştur:

Kontrol grubu öğrencilerinin *dil kullanımı boyutunda*, cümle anlamını doğru oluşturamama, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama ile ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Cümle anlamıyla ilgili olarak bir öğrencide cümlenin yüklemini eksik yazma sorunuyla karşılaşılmıştır.

Metinlerde tespit edilen anlatım bozuklukları şunlardır: Fiilde çatı hatasından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=1), özne eksikliğinden kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=2), eksik ek kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=2), tamlayan eki fazlalığından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=3), eksik ifade kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=5), yanlış kelime kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=3), gereksiz kelime kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğu (f=3).

Metinlerde tespit edilen yazım hataları, ayrı yazılması gereken bağlaçları birleşik yazma (f=9), ayrı yazılması gereken kelimeleri birleşik yazma (f=1), cümleye küçük harfle başlama (f=7), küçük harfle yazılması gereken yerde büyük harfle yazma (f=5), özel isimleri küçük harfle yazma (f=5), bazı kelimeleri yanlış yazma (f=5), heceyi yanlış bölme (f=2), yanlış kısaltma yapma (f=1)'dır. Noktalama hataları ise aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

Gerekli yerlerde virgül kullanmama (f=6), virgülü yanlış yerde kullanma (f=2), gerekli yerlerde nokta kullanmama (f=10), noktalı virgülü yanlış kullanma (f=1), iki nokta kullanılması gereken yerde kullanmama (f=4), iki nokta kullanılması gereken yerde noktalı virgül kullanma (f=1), soru işareti kullanılması gereken yerde kullanmama (f=1), gerekli yerde kesme işareti kullanmama (f=1) ve kesme işaretini yanlış yerde kullanma (f=2) sorunlarıyla karşılaşılmıştır.

Deney grubu metinleri *dil kullanımı* açısından incelendiğinde, kontrol grubunda olduğu gibi öğrencilerin cümle anlamı, anlatım bozuklukları, yazım ve noktalama kurallarıyla ilgili hatalar tespit edilmiştir. Cümle anlamıyla ilgili olarak cümle anlamını tam kuramama (f=3) sorunu tespit edilmiştir. Cümle anlamıyla ilgili olarak deney grubunda kontrol grubuna göre (f=1) daha fazla sorun tespit edilmiştir.

Metinlerde karşılaşılan anlatım bozuklukları fiilde çatı hatasından (f=3), özne-yüklem uyumsuzluğundan (f=2), eksik ek kullanımından (f=3), fazla ek kullanımından (f=2), tamlayan eki eksikliğinden (f=2), tamlayan eki fazlalığından (f=1), gereksiz kelime kullanımından (f=4), yanlış kelime kullanımından (f=1), eksik kelimeden (f=4), özne eksikliğinden (f=1) kaynaklanmaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin metinlerinde tespit edilen anlatım bozukluğu sayısı (f=23), kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde tespit edilenden (f=19) daha fazladır.

Metinlerde tespit edilen yazım hataları ise şunlardır: Ayrı yazılması gereken bağlaçları birleşik yazma (f=10), de bağlacını yanlış yazma (f=2), cümleye küçük harfle başlama (f=11), küçük harfle yazılması gereken yerde büyük harfle yazma (f=10), özel isimleri küçük harfle yazma (f=8), kelimeyi yanlış yazma (f=3) ve heceyi yanlış bölme (f=2).

Deney grubu öğrencilerinin yazım hataları (f=46), kontrol grubu öğrencilerinin hatalarından (f=35) daha fazladır.

Noktalama işaretlerinin kullanımında, gerekli yerlerde virgül kullanmama (f=3), gerekli yerlerde nokta kullanmama (f=11), noktayı gerekli olmayan yerde kullanma (f=2), soru işareti kullanılması gereken yerde kullanmama (f=1), gerekli yerde kesme işareti kullanmama (f=1), kesme işaretini gerekli olmayan yerde kullanma (f=1) sorunları tespit edilmiştir.

Noktalama işaretlerinin kullanımıyla ilgili deney grubunda tespit edilen hata sayısı (f=19) kontrol grubunda tespit edilen hata sayısından (f=28) daha azdır.

Kontrol grubu öğrencilerinin dil kullanımı boyutunda tespit edilen sorun sayısı (f=83), deney grubuna göre (f=91) daha az olmasına rağmen, bu fark iki test sonucu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

4.3.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontestlerinde Kaynak Metin ve Not Kâğıtları Kullanımı

Kontrol grubu öğrencilerinin sontestte kullandıkları kaynak metinler incelendiğinde bazı öğrencilerin metin yazarken kullanılacak bilgilerden bazılarının altını çizdiği (f=16), bazılarının önemli kelime ve kavramların altını çizdiği (f=4) tespit edilmiştir. Bir öğrencinin de kenar boşluklarına notlar aldığı belirlenmiştir. Ancak istedikleri gibi kâğıt kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen sontestte de hiçbir öğrenci not kâğıdı kullanmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin sontestte kullandıkları kaynak metinler incelendiğinde, kontrol grubuna göre daha fazla ve daha farklı teknikler kullandıkları tespit edilmiştir. Bunlar:

Metin yazarken kullanılacak bilgilerden bazılarının altını çizme (f=22), önemli bazı kelime ve kavramların altını çizme (f=2), bazı dikkat çekici/önemi kavramları yuvarlak içine alma (f=1), kenar boşluklarına metindeki bilgilerin konusuyla ilgili notlar alma (f=3), kenar boşluklarına yazacağı metnin organizasyonunda yararlanılacak hususları not etme (girişte yazılacaklar vb.) (f=2), içerik ve anlatımı düzenlemede yararlanılacak hususları not etme (bağlayıcı cümle vb.) (f=1), metin yapısında yararlanılacak hususları not etme (f=1), yazacağı metin için bilgi sıralamasını metin üzerinde gösterme (f=3), yıldız, ok vb. işaretlerden yararlanma (f=1), kaynak metindeki bilgiyi değerlendirme (f=1). Bu teknikler, araştırmacının eğitim sürecinde, metin okurken model olma yoluyla gösterdiği tekniklerdir.

Öğrencilerin sontestte yazmaya hazırlık sürecinde kullandıkları not kâğıtları incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

Bazı öğrenciler aldıkları notları konularına göre gruplandırmıştır (f=10). Bununla bağlantılı olarak bazı öğrenciler gruplandırılan bilgileri kendi içinde sıralama (bilgiyi organize etme) (f=3), gruplandırılan konuların metinde hangi sırayla sunulacağını belirleme (f=5), not kâğıdında metin organizasyonuyla ilgili planlama yapma (f=3) ve not kâğıdında içerik oluşturma ve anlatımla ilgili planlama yapma (f=3).

Bulgular incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha aktif bir okuma yazma süreci geçirdiği görülmektedir. Bu durum, iki grubun başarı puanları arasındaki anlamlı farkı destekleyen bir bulgu olmuştur.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde, 7. sınıf öğrencilerinin sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik düzenlenen eğitimin etki durumuna ve bu durumu açıklamaya ve desteklemeye yönelik toplanan nitel verilere ilişkin sonuçlara değinilmiş; bu sonuçlar alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlardan hareketle önerilerde bulunulmuştur. Ancak araştırmanın modeli ve veri toplama yöntemlerinden kaynaklanan sebepler tartışma işlemini kısmen sınırlandırmıştır. Şöyle ki; araştırma konusuyla ilgili olarak ülkemizde yapılmış herhangi bir çalışma mevcut değildir. Uluslararası literatürde aynı konuda yapılmış birtakım çalışmalara ulaşılmakla birlikte, araştırma sonuçlarının doğrudan ve birebir mukayese edileceği bir çalışma tespit edilememiştir. Bu durum, araştırma deseninin mevcut çalışmalardaki örneklerden bağımsız olarak araştırmacı tarafından dizayn edilmiş olması ile ilgilidir. Bu sebeple, tartışma yapılırken araştırmanın çeşitli boyutlarıyla benzerlik gösteren araştırma sonuçları ile ilgili yerlerde bağlantılar kurularak tartışma yapılmaya çalışılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt problemi, "Sentez metin oluşturma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin öntest ve sontestte yazdıkları sentez metinler arasında; sentez metin yazma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğrenci ürünleriyle görüşleri bu fark durumunu nasıl açıklar?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda birinci alt problemle ilgili olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, öntest ve sontest puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Aradaki farkın düzeyi için yapılan etki büyüklüğü

hesaplamasında farkın yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, düzenlenen eğitimin öğrencilerin sentez metin yazma başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, literatürdeki konuyla ilgili araştırma sonuçlarıyla (Boscolo, Arfe, Quarisa, 2007; Britt ve Aglinskas, 2002; Cumming, Lai ve Cho, 2016; De La Paz ve Felton, 2010; González Lamas, Cuevas, Mateos, 2016; Hammann ve Stevens, 2003; Kirkpatrick, 2007; Luo, 2018; Martínez, Martín ve Mateos, 2011; Martinez, Mateos ve Martin, 2017; Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015; Mateos, Martin, Cuevas, Villalon, Martinez ve González Lamas, 2018; Segev-Miller, 2004) paralellik göstermektedir. Reynolds (2006) tarafından çalışma grubu ve konuya yaklaşım şekli çalışmayla uyumlu olan bir araştırma yürütülmüştür. 121 yedinci sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada metin yapısı, öz düzenleme ve kontrol grubu olmak üzere 3 grup oluşturulmuştur. Metin yapısı grubunda, sıralama metin yapısı özelliklerine dikkat çekilmiş ve kaynaklardan yazma eğitimi verilmiş; öz düzenleme grubunda öz düzenleme stratejilerinden bazıları öğretilmiş ve yine kaynaklardan yazma eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise kaynaklardan yazma ile ilgili herhangi bir eğitim almamış, aynı konularda hikâye yazmış ve sorulara cevap vermiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kaynaklardan yazma eğitimi alan metin yapısı ve öz düzenleme grupları temel düşüncelerin sunumunda, metin niteliğinde ve içerik bilgisinde sontestte önteste göre daha başarılı olmuşlardır. Kirkpatrick (2007) tarafından yürütülen çalışma sonuçları da çalışmamızın sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir. Söz konusu araştırmada 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kaynaklardan yazma sürecinde karşılaştırma-zıtlık yapısıyla raporlar yazmalarına yönelik bir eğitim düzenlenmiştir. Süreç sonucunda, eğitim alan grubun almayan gruba göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Benzer şekilde, Zhang (2012) tarafından İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen 35 (19 kontrol, 16 deney) üniversite öğrencisiyle yapılan öntest-sontest deney ve kontrol gruplu araştırmada, öğrencilere sentez metin yazma eğitimi verilmiştir. Öntest ve sontestte öğrencilerden problem çözüm yapısında sentez metin yazmaları istenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde, deney ve kontrol grupları arasında ve deney grubunun öntest-sontest başarı puanları arasında genel metin niteliği, retorik yapılar ve içerik sunumu bakımından önemli farklar görülmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Şöyle ki; görüşmelerde deney grubu öğrencilerinin problem-çözüm yapısında sentez yazmanın gerekliliklerinin daha çok farkında oldukları, metinlerinde kaynak kullanımı

konusunda daha stratejik davrandıkları, sentez yazma eğitiminin yararıyla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir.

Ortaya çıkan fark durumunu daha detaylı değerlendirebilmek amacıyla, öğrenciler tarafından öntestte ve sontestte yazılan metinler, genel başarı puanının elde edilmesinde değerlendirmeye alınan rubrik boyutlarındaki fark durumu açısından da test edilmiştir. Buna ek olarak, metinler doküman incelemesine tabi tutulmuş; söz konusu boyutlardaki sorunlar ve bu sorunların öntestten sonteste değişim durumu ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ayrıca yine elde edilen bulguları desteklemek amacıyla öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir. Söz konusu bulgulara ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Metnin genel organizasyonu boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Aradaki farkın düzeyi için yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında farkın yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, verilen eğitimin söz konusu gruptaki öğrencilerin metin organizasyonu başarılarında anlamlı bir etkisi olduğunu göstermektedir. Boscolo, Arfe ve Quairsa (2007) tarafından 52 psikoloji bölümü öğrencisiyle yapılan çalışmada da öğrencilerin aldığı sentez metin yazma eğitimi sonucunda metin organizasyonunda gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Mevcut çalışmanın sonucu, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüşür niteliktedir (Boscolo, Arfe ve Quairsa, 2007; Dovey, 2010). Ek olarak, Luo (2018) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada sentez yazma için "seçme, organize etme, birleştirme ve düzenleme (SOAR)" strateji sistemiyle ilgili iki deneysel araştırma içeren bir çalışma yürütülmüştür. Birinci deneysel araştırma sonuçlarına göre, SOAR ile sentez yazma eğitimi alan öğrenciler, eğitim almayan gruba göre metinlerini daha iyi organize etmişlerdir.

Bu boyutta, doküman incelemesi ile ilgili bulgulara bakıldığında, öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini yazma, bu üç bölümün genel organizasyonunu oluşturma ve metne başlık bulma hususlarında önteste (f=180) göre sontestte (f=106) daha az sorun yaşadıkları görülmüştür. Bu durum, öntest ve sontest arasındaki farkı destekler nitelikte bir sonuçtur.

Öğrenci görüşleri analiz edildiğinde, yazmaya başlamadan önce metin organizasyonuyla ilgili olarak öğrencilerin ön görüşmede ve son görüşmede benzer hususlar üzerinde durdukları görülmüştür. Ancak son görüşmede öğrencilerin sentez metin oluşturmaya yönelik daha bilinçli bir planlama süreci geçirdikleri tespit

edilmiştir. Buna ek olarak, öğrenciler ön görüşmede hazırlık yaparken daha fazla hususla ilgili zorluk yaşarken, son görüşmede zorlandıklarını ifade ettikleri konular ve zorluk yaşayan öğrenci sayısı azalmıştır.

Öğrencilerin yazma sırasındaki uygulamalarına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, ön görüşmede öğrencilerin metin organizasyonunu oluşturmaya yönelik olarak metnin bölümlerinin işlevlerini bildikleri görülmektedir. Ancak metinlere bakıldığında, bilgilerini işlevsel biçimde uygulayamadıkları tespit edilmiştir. Son görüşmeye bakıldığında ise, ön görüşmeden farklı olarak, boyutla ilgili daha az öğrenci görüş bildirmesine rağmen, görüş bildiren öğrencilerin metin tutarlılığı, giriş-gelişme ve sonuç bölümleri arasında bağlantı kurma gibi hususlara dikkat ettikleri görülmüştür. Bu değişim, öğrencilere eğitim sürecinde verilen eğitimle bağlantılı bir değişimdir. Ayrıca bu sonuç, literatürdeki benzer çalışma sonuçlarıyla da örtüşür niteliktedir. Read (2000) tarafından 24 birinci ve ikinci sınıf öğrencisiyle yapılan durum çalışmasında öğrencilerin yazma sürecinde metin organizasyonuna özen gösterdikleri belirlenmiştir. Doküman incelemesi sonuçlarına bakıldığında, bu bilincin davranışa dönüştüğü de görülmüştür.

Öğrencilerin yazma sırasında zorlandıklarını belirttikleri hususlar incelendiğinde, ön görüşme ile son görüşmede benzerlikler görülmektedir. Ancak son görüşmede daha az öğrenci sorun dile getirmiştir.

Yazma sonrasında, öğrencilerin ön görüşmede ve son görüşmede dile getirdikleri görüşlerde önemli bir farklılık görülmemiştir. Bu durum, sontestte öğrencilerin daha çok metin oluşturma sürecine yoğunlaşması, zamanı kullanmada sorun yaşayarak gözden geçirme ve düzeltme aşamasına daha az vakit ayırmasıyla ilgili olabilir.

Uygulama sonrasında, öğrencilerin kendilerinde ne tür gelişmeler gördüklerine ilişkin değerlendirme yapmaları istendiğinde, metin organizasyonuyla ilgili olarak metnin bölümlerini daha kolay ve nitelikli yazdıkları, metni yazdıktan sonra daha dikkatli başlık bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin metin organizasyonu boyutunda gelişim göstermesini etkileyen faktörlerden biri de kaynak metin kullanımı olmuştur. Öğrenciler metin oluştururken kaynak metnin sonucundan ve planlamasından yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin eğitim süreçlerini değerlendirmeleri istendiğinde, bazı öğrencileri metnin bölümlerini oluşturma ve başlık yazmayla ilgili olumlu görüş bildirirken; bazıları çeşitli sebeplerle giriş, gelişme ya da sonuç paragraflarını

yazmakta zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu sorunları çoğunlukla orta ve düşük akademik başarı grubundan öğrencilerin dile getirdiği dikkat çekmektedir. Öğrencilerin metin organizasyonuyla ilgili olumsuz görüşlerinin ve zorlanmalarının sebebi, iyi bir hazırlık ve planlama sürecinden geçmemeleri olabilir. Buna ek olarak, öğrencilerin özellikle giriş ve sonuç bölümleriyle ilgili yaşadıkları zorluklarda neyi nasıl yazacaklarını iyice düşünmemeleri, hatta düşük akademik başarı grubundan bazı öğrencilerin doğrudan yazmaya başlamaları da önemli bir etkendir.

Eğitim süreciyle ilgili olarak öğrencilerin neler hissettikleri sorgulandığında verilen yanıtların çoğunlukla olumlu duygular içerdiği tespit edilmiştir. Öğrencilerin metin organizasyonuyla ilgili yeni şeyler öğrenmekten ya da bölümleri daha kolay yazmaktan mutluluk duydukları, keyif aldıkları belirlenmiştir. Sadece orta akademik başarı grubundan bir öğrenci başlık bulmaktan sıkıldığını dile getirmiştir.

Öğrencilerin davranışlarına, düşüncelerine ve duygularına yönelik görüşleri değerlendirildiğinde, elde edilen bulguların, öğrencilerin metin organizasyonu boyutunda gösterdiği gelişmeyi destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Metin yapısı oluşturma boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre, aradaki fark yüksek düzeydedir. Bu sonuç, verilen eğitimin öğrencilerin metin yapısı oluşturma başarılarını artırdığını göstermektedir. Elde edilen sonuç, literatürdeki benzer bazı araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir. González Lamas, Cuevas ve Mateos (2016) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan araştırmada, öğrencilerin tartışmacı sentez yazma becerilerini geliştirmek amacıyla öğrencilere iki farklı türde eğitim verilmiştir. Bu eğitimlerden biri öğretim, uygulama ve dönüte dayanırken diğeri öz düzenleme stratejilerine dayanan öğretim, uygulama, dönüt, model olma ve rehberliği içermektedir. Eğitim sonunda her iki türde eğitim alan öğrencilerin de sentez metin yazmada, metin yapısı oluşturma becerilerinin geliştiği görülmüştür. Benzer şekilde, Zhang (2012) tarafından yapılan araştırmada da, çalışmada retorik yapı adı verilen metin yapısı başarısının sontestte arttığı tespit edilmiştir.

Bu boyutta, doküman incelemesi ile ilgili bulgulara bakıldığında, sonucun aradaki farkı destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Sontestte öğrencilerin kaynak metinlerdeki temel düşüncelerden yararlanmama sorunu ortadan kalkmıştır. Buna ek olarak, bazı öğrencilerin temel düşünce dışındaki destekleyici düşüncelerden az düzeyde yararlandığı görülmüştür.

Öğrencilerin sontestlerinde tespit edilen sorunlarda (f=24), öntestlerine göre (f=46) azalma söz konusudur. Bu durum, öğrencilerin metin yapısı oluşturma boyutunda öntest ve sontest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmesini destekleyen bir sonuç durumundadır.

Öğrencilerle yapılan görüşmeler analiz edildiğinde, öğrencilerin metin yapısına yönelik bir açıklama ya da görüş bildirmedikleri tespit edilmiştir.

İçerik ve anlatımı düzenleme boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü, bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, verilen eğitimin söz konusu gruptaki öğrencilerin içerik ve anlatımı düzenleme başarılarında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bu boyutta elde edilen sonuçlar, literatürdeki benzer çalışma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Zhang (2012) tarafından yapılan araştırmada deney grubu öğrencilerinin içerik bilgisi sunumunda sontestte daha fazla düşünce birimi sundukları tespit edilmiş ve öntest sontest puanları arasındaki fark sontest lehine anlamlı çıkmıştır.

Bu boyutla ilgili doküman incelemesi bulguları incelendiğinde, öntestte kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımı, tutarlılık ve üslup açısından ortaya çıkan sorunların, sontestte de görülmesine rağmen azaldığı tespit edilmiştir. Toplam sorun sayılarına da bakıldığında, öntestte toplam 167 sorun tespit edilmişken, sontestte 92 sorun tespit edilmiştir. Bu durum, deney grubunun öntest ve sontestinde içerik ve anlatımı düzenleme boyutunda, sontest lehine anlamlı bir fark çıkması sonucunu destekler niteliktedir. Boscolo vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin gelişme gösterdikleri boyutlardan biri de metnin tutarlılığıdır. Mevcut çalışmada elde edilen sonuç, literatürdeki benzer çalışma sonuçlarını desteklemektedir.

Öğrencilerle uygulama öncesi ve sonrası yapılan görüşmeler analiz edildiğinde, içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili olarak elde edilen sonuçlar şöyledir:

Hazırlık aşaması için ön görüşmede öğrencilerin metin türü, konu, içeriği düşünme ve planlama şeklinde genel geçer hazırlık uygulamaları yaptıkları görülmüştür. Yüksek başarı grubundaki bazı öğrencilerin ise sentez yazma becerisi için gerekli olan farklı bilgileri birleştirme becerilerine sahip oldukları görülmüştür.

Son görüşmede, hazırlık aşamasında içerik ve anlatıma yönelik olarak bildirilen görüşler ise notların düzenlenmesi, bilgi seçimi, bilgilerin birleştirilmesi ve metin planı için hazırlık yapmadır.

Ön görüşmeden farklı olarak son görüşmede öğrenciler planlama aşamasında da içerik ve anlatımı düzenlemeye yönelik görüşler bildirmişlerdir. Planlama sürecinde de içeriğin planlanması ve detaylandırılmasına odaklanılmıştır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında öğrencilerin son görüşmede, ön görüşmeye göre sentez metin yazmaya yönelik daha spesifik bir hazırlık süreci geçirdiği söylenebilir. Buna ek olarak, ön görüşmede öğrencilerin hazırlık aşamasında içerik ve anlatımı düzenlemeyle ilgili zorlandıklarını belirttikleri konular, konuyu belirleme ve içeriğin organizasyonuyla ilgiliyken; son görüşmede içerik ve anlatımla ilgili zorlanılan hususlar içeriğin tutarlılığı (paragraflar arası bağlantı ve konuları mantıklı bir şekilde sıralama) ile ilgili olmuştur. Bu durum da eğitim sürecinin ardından öğrencilerin metin oluşturmayla ilgili odaklandıkları boyutların değiştiğini göstermektedir. Bu değişim, içerik ve anlatımı düzenleme açısından daha teknik bir değişime işaret etmektedir. Tüm bu sonuçlar, öntest ve sontestte görülen anlamlı fark durumunu açıklayacak sonuçlardır.

Uygulama öncesinde, yazma sırasında öğrencilerin içerik ve anlatımı düzenlemeyle ilgili görüşleri, mantıklı içerik oluşturma, kelime kullanımına dikkat etme ve anlaşılırlığı sağlama başlıklarıyla özetlenebilir.

Son görüşmede belirtilen görüşler ise, kaynak metin kullanımı, ön bilgi kullanımı, yönlendirici kelime kullanımı, cümleler ve paragraflar arası tutarlılık maddeleriyle özetlenebilir. Bu başlıkların metinlere yansımaları konusunda bazı eksikler bulunsa da öğrencilerin bu hususları dikkate almaları olumlu bir sonuçtur.

Öğrencilerin içerik ve anlatımı düzenlemede zorlandıkları noktalar, içerik oluşturma, kelime kullanımı ve anlatımı düzenleme başlıklarında özetlenebilir. Son görüşmede ise öğrencilerin, daha az konuda zorlandıkları görülmüştür. Bunlar içeriği planlama ve cümleleri birbirine bağlamadır.

Eğitim öncesinde öğrencilerin yazma sonrası uygulamalara ilişkin görüşleri, dil ve anlatımı kontrol etme, metin anlaşılırlığı ve tutarlılık olarak özetlenebilir. Son görüşmede ise dil ve anlatımı kontrol etme, tutarlılık ve bilgi kontrolüne yönelik görüşler bildirilmiştir.

Öğrencilerin uygulamalarına yönelik görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, son görüşmede içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili tutarlılık,

bilgi kullanımı gibi mantıklı içerik oluşturma ve içeriği kaynak metne dayandırma ile ilgili görüşler dikkat çekmektedir. Buna karşılık ön görüşmede ise daha genel hususlara ilişkin görüşler belirlenmiştir. Bu durum, eğitim sürecinin öğrencilerde bazı değişimler meydana getirdiğini göstermektedir. Grubun son görüşmelerinde belirlenen değişim, Read (2000) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla da örtüşür niteliktedir. Söz konusu araştırmada öğrencilerin metin yazarken içerikle ilgili olarak neyi yazıp neyi yazmayacaklarını belirlemeye ve fikir üretmeye odaklandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili görüş, duygu ve düşüncelerine ilişkin bulgulara bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğrencilerin sentez yazma süreciyle ilgili kendilerinde gördükleri gelişmeler, metin organizasyonu, tutarlılık, bilgi sunumu ve daha seçici bir içerik oluşturma başlıklarında özetlenebilir. Bu öz değerlendirme bize, sentez yazmada içerik oluşturmayla ilgili önemli pek çok becerinin öğrenci dikkatini çektiğini göstermektedir.

İçerik ve anlatımı oluşturmada kaynak metinlerin rolü ile ilgili olarak dile getirilen görüşler, içeriğe katkı, anlatıma katkı ve bilgi sunumuna katkı başlıklarında özetlenebilir. Öğrenci görüşleri ayrıntılı olarak değerlendirildiğinde, eğitim sürecinde kaynak metinlerin kullanımıyla ilgili verilen bilgi ve yöntemlerin görüşlere yansıması olumlu bir sonuç olmuştur.

Öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili görüşleri değerlendirildiğinde, içerik ve anlatımı düzenlemeyle ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri şöyle özetlenebilir:

Öğrenciler içeriği planlama, bağlantılı ve tutarlı yazma, paragrafları geliştirme ve cümle kurma ile ilgili olumlu düşünceler dile getirmişlerdir. Buna karşılık, bilgilerin mantıklı bir sırayla sunulması ve düzgün cümle yazmayla ilgili olarak olumsuz yargılarda bulunan öğrenciler olmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin genel olarak içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili farkındalık kazandıklarına işaret etmektedir.

Öğrencilerin eğitim süreciyle ilgili duyguları incelendiğinde, içerik ve anlatımı düzenleme boyutuyla ilgili ayrıntılı görüşlere ulaşılamamıştır. Ancak yüksek akademik başarı grubundan bir öğrenci (K1), bağlantı cümleleri bulmanın eğlenceli geldiğini dile getirmiştir.

Kaynak metinlerin kullanımı boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Test sonucu hesaplanan etki

büyüklüğü, bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum, verilen eğitimin söz konusu gruptaki öğrencilerin kaynak metinlerin kullanımı başarılarında anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çünkü eğitim sürecinde öğrenciler bilgi seçimi ve kullanımı konusunda hassas bir eğitime tabi tutulmuşlardır. Elde edilen bu sonuç literatürdeki benzer çalışma sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Zhang, 2012). Cumming, Lai ve Cho (2016) tarafından 69 deneysel çalışmayla ilgili yapılan araştırmada, araştırmaların sonuçlarından hareketle verilen eğitimlerin öğrencilerin metinlerinde kaynak kullanma becerilerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam (2015) tarafından 6. sınıf öğrencileriyle sentez yazma başarılarını geliştirmek üzere yapılan öntest-sontest deney ve kontrol gruplu araştırmada, deney grubu öğrencilerinin kaynak metinlerle yazdıkları metin arasındaki etkileşimin aldıkları eğitim sonrasında arttığı tespit edilmiştir. Ek olarak, Luo (2018) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada sentez yazma için "seçme, organize etme, birleştirme ve düzenleme (SOAR)" strateji sistemiyle ilgili iki deneysel araştırma içeren bir çalışma yürütülmüştür. Birinci deneysel araştırma sonuçlarına göre, -kaynak metin kullanımıyla bağlantılı olarak- SOAR ile sentez yazma eğitimi alan öğrenciler, eğitim almayan gruba göre metinlerinde daha çok düşünceye yer vermişler; daha doğru ve tamamlanmış metinler arası ilişkiler kurmuşlardır. İkinci deneysel araştırma sonuçlarında ise metinler arası ilişkilerde bir değişim görülmemiştir.

Kaynak kullanımıyla ilgili istatistiksel olarak ortaya çıkan fark durumunu daha iyi anlayabilmek amacıyla doküman incelemesi bulgularını da değerlendirmekte yarar vardır. Öntestte bilgi seçimi ve kaynak metindeki bilgilerin kullanımıyla ilgili olarak 134 sorun tespit edilmişken, sontestte yine bilgi seçimi ve kaynak metinlerin kullanımıyla ilgili olarak 92 sorun tespit edilmiştir. Öğrenciler sontestte hem bilgi seçimi hem de kaynak kullanımı boyutunda daha az sorun içeren metinler oluşturmuşlardır. Bu da, istatistiksel analizde sontest lehine ortaya çıkan fark durumunu açıklar nitelikte bir bulgudur. Boscolo vd. (2007) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin metnin bilgilendiriciliği ve bilgi birimlerinin kullanımı açısından gelişme gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu anlamda mevcut araştırmanın sonuçları literatürdeki sonuçları destekler niteliktedir.

Kaynak metin kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri analiz edildiğinde, öğrencilerin kaynak kullanımıyla ilgili birkaç farklı boyutta görüş bildirdikleri görülmüştür. Buna ilişkin detaylı sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Öğrencilerin yazmayla ilgili kendilerinde ne tür değişiklikler gördüklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında; kaynak metinlerden doğru bir şekilde yararlanma ve önemli/gerekli bilgileri seçme konusunda gelişme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, verilen eğitimin etkisini yansıtması bakımından olumludur. Benzer şekilde, Zhang (2012) tarafından yapılan araştırmada da sontestte öğrencilerin kaynak metinden temel düşünceleri, önemli fikirleri seçme, ilgili bilgileri birleştirme gibi uygulamalarla ilgili görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin eğitim sürecini nasıl buldukları sorgulandığında ise bazı öğrenciler eğitimde kullanılan kaynak metinlerden yeni bilgiler öğrendiğini ve metinleri beğendiğini dile getirmişlerdir.

Kaynak metin kullanımı ile ilgili görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin bu boyutla ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durumun da elde edilen başarıya katkı sağladığı söylenebilir.

Dil kullanımı boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Sontest ortalaması öntestten biraz daha yüksek olsa da, verilen eğitim söz konusu gruptaki öğrencilerin dil kullanımı başarılarını anlamlı düzeyde etkilememiştir.

Bu boyutla ilgili doküman incelemesi sonuçları incelendiğinde, öğrencilerin hem öntestte hem de sontestte cümle anlamı, anlatım bozuklukları ve yazım-noktalamaya ilişkin hataları tespit edilmiştir. Öntestte tespit edilen sorun sayısı (f=103), sonteste göre (f=91) daha fazla olmasına rağmen, bu fark iki test sonucu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Ancak ortalamalara bakıldığında sontest ortalamasının öntest ortalamasından az da olsa yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Dolayısıyla doküman incelemesi sonuçları, istatistiksel analiz sonuçlarını destekler niteliktedir.

Doküman incelemesine ek olarak, öğrencilerin dil kullanımıyla ilgili görüşleri de incelendiğinde varılan sonuçlar şöyle olmuştur:

Yazma sırası için, ön görüşmede öğrenciler yazım ve noktalama kurallarına dikkat ettiklerini ifade ederlerken, son görüşmede yazım-noktalamaya ve nitelikli cümle yazmaya özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Read (2000) tarafından yapılan araştırmada da benzer bir sonuç ortaya koyulmuştur. Araştırmada öğrencilerin biçimle ilgili olarak el yazısı, sayfa sınırları, uzunluk ve yazı düzeniyle birlikte yazım-noktalama ve cümle yapısına da dikkat ettikleri belirlenmiştir.

Yazma sırasında öğrenciler ön görüşmede bağlaç kullanımında ve yazım-noktalama ile ilgili bazı kuralları uygulamakta zorlandıklarını dile getirirlerken; sontestte sadece yazım ve noktalama kurallarını kurallarında zorlandığını dile getiren öğrenciler olmuştur.

Yazma sonrasında öğrencilerin dil kullanımı ile ilgili yaptıkları kontroller yazım ve noktalama kuralları kontrolüdür. Son görüşmede ise, yazma sonrasında kelime kontrolü, dil bilgisi kontrolü ve yazım noktalama kontrolü yaptıklarını dile getirmişlerdir.

Buna ek olarak, öğrencilerden kaynak metinlerin rolü ile ilgili değerlendirme yapmaları istendiğinde, dil kullanımıyla ilgili olarak bir öğrenci metinlerden zaman zaman imlâ yardımı alabildiğini dile getirmiştir.

Görüşmeler genel olarak değerlendirildiğinde, yazma sonrası, -gözden geçirme ve düzeltme aşamasında- öğrenciler son görüşmede ön görüşmeye göre daha detaylı bir değerlendirme yapmışlardır. Ancak bunun dışında ön görüşme ve son görüşme arasında önemli farklılıklar tespit edilmemiştir. Bu durum da, öntest ve sontest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmaması sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca uygulamalar sırasında gözden geçirme ve düzeltme aşaması, zaman sınırlı olması, gramer, yazım ve noktalama başlıkları eğitimin odak noktası olmadığından eğitim kapsamına ayrıntılı olarak alınmamış olması gibi sebeplerle çok ayrıntılı işlenmemiştir. Dil kullanımı başarısında anlamlı bir farklılık görülmemesi bununla da ilgili olabilir.

5.1.1.1. Okuma Sürecine Yönelik Sonuçlar

Öntest ve sontestteki başarı farkını açıklamada, öğrencilerin öntest ve sontestte yazdıkları metinlere ek olarak, okuma süreci de dikkate alınmalıdır. Çünkü doğru tekniklerle gerçekleştirilen dikkatli bir okuma süreci, sentez metin oluşturma becerisini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu anlamda öğrencilerin öntestte ve sontestte kullandıkları kaynak metinler ve not kâğıtları da doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Ayrıca hem ön hem de son görüşmede öğrencilerden okuma süreçlerine ilişkin görüş alınmıştır.

Öğrencilerin öntestte kullandıkları kaynak metinler incelendiğinde, öğrencilerden çoğunluğunun bazı bilgilerin ya da önemli gördükleri kavramların altını çizdikleri; istedikleri gibi kâğıt kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen hiçbirinin not kâğıdı kullanmadıkları belirlenmiştir.

Sonteste bakıldığında ise öğrencilerin kaynak metinler üzerinde not alma, altını çizme, işaretlemeler yapma gibi uygulama sürecinde öğretilen farklı teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Kaynak metinlerin analiziyle ilgili bu sonuç, bazı öğrencilerin eğitim sonrasında kaynak metinlerini daha aktif kullanmaya başladıklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu sayede daha nitelikli bir yazma sürecine hazırlanmışlardır.

Sontestte kullanılan not kâğıtları incelendiğinde, bilgi organizasyonu, metin organizasyonu, içerik oluşturma ve anlatımla ilgili planlama yapmaya yönelik not çalışmaları tespit edilmiştir. Bu uygulamaları yapan öğrenciler yüksek ve orta akademik başarı grubundan öğrencilerdir. Buna ek olarak, düşük ve orta akademik başarı grubundan bazı öğrenciler birkaç cümleyle not almış, bazıları da hiç not tutmamıştır. Ancak deney grubunun tamamı düşünüldüğünde önteste göre öğrencilerin notlandırma becerilerinde gelişme olduğu söylenebilir. Bu durum da öğrencilerin yazma başarılarını olumlu yönde etkileyecek bir faktör olarak görülebilir.

Doküman incelemesine ek olarak, öğrencilerle okuma süreciyle ilgili yapılan görüşmeler okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası uygulamalarına göre sınıflandırılarak analiz edilmiştir. Konuyla ilgili görüşmelerden elde edilen sonuçlar şöyledir:

Okuma öncesi uygulamalara ilişkin görüşlerde, ön görüşmede öğrenciler metnin geneli hakkında fikir edinmeye, içeriği değerlendirmeye, fiziksel hazırlığa ve metnin konusuyla ilgili zihinsel hazırlığa yönelik uygulamaları hakkında görüş bildirmişlerdir. Son görüşmede ise öğrencilerin "metnin konusunu tahmin etme" ve "ön bilgi kullanımı" ile ilgili uygulamalara yönelik görüş bildirdikleri belirlenmiştir.

Öğrencilerin okuma öncesi uygulamalarına yönelik görüşlerine bakıldığında, ön görüşmede öğrencilerin daha genel stratejileri, son görüşmede ise eğitim sürecinde ele alınan bazı stratejileri kullandıkları görülmüştür.

Okuma sırası uygulamalara ilişkin görüşlere bakıldığında, ön görüşmede öğrencilerin anlamayı kontrole yönelik faaliyetler, bilinmeyen kelimeler, metni diğer metinlerle ilişkilendirme, not alma, metin üzerine işaretlemeler yapma ile ilgili görüş bildirdikleri görülmektedir. Read (2000) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin okuma amaçlarından birinin anlam oluşturma olduğu tespit edilmiştir.

Son görüşmede ise öğrenciler, yazmada kullanılacak bilgileri seçme, önemli/önemsiz bilgileri belirleme, not alma, metni daha önce okunan metinlerle

ilişkilendirme, bilinmeyen kelimeler, okuduğu paragrafın konusunu belirleme, önemli yerlerin altını çizme, sembolle işaretleme yapma gibi uygulamaları hakkında görüş bildirmişlerdir. Son görüşmede, okuma uygulamalarının metin yazmaya yönelik olarak detaylandığı dikkat çekmektedir. Öğrenciler yazacakları metinler için bilgi alt yapısı oluşturmaya çalışmışlardır. Benzer şekilde, Read (2000) tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin okuma amaçlarından birinin bilgi toplama olduğu belirlenmiştir.

Okuma sonrası uygulamalara ilişkin görüşlere bakıldığında, ön görüşmede öğrenciler okudukları metnin içeriğini düşünme, anlamaya yönelik uygulamalar (metnin ana fikrini belirleme, menin konusunu belirleme, ders çıkarma, özet yapma ve not alma) yapma, yaratıcı çalışmalar yapma (okunandan hareketle yeni metin yazma, metni hayalinde devam ettirme ve metne senaryo ekleme) ve okuduklarını başkalarıyla paylaşma gibi genel uygulamalardan bahsetmişlerdir.

Son görüşmede ise bazı öğrenciler yazma hazırlığına yönelik uygulamalar yaptıklarını (altı çizili bilgileri nota dönüştürme, yazacaklarını planlama, not alınan bilgileri gruplama, altı çizili cümleleri gözden geçirme, alınan notları gözden geçirme) bazıları da doğrudan yazmaya başladıklarını dile getirmişlerdir. Doğrudan yazmaya geçen öğrenciler orta ve düşük akademik başarı grubundan 3 öğrencidir. Buna ek olarak, öğrencilerden bazıları okumayla bağlantılı olarak not alma süreçlerinde de gelişme kaydettiklerini dile getirmişlerdir.

Okuma süreciyle ilgili görüşler genel olarak değerlendirildiğinde, öğrencilerin ön görüşmede sentez yazma süreci için okuma amacından bağımsız, genel alışkanlıklarından bahsettikleri görülürken; son görüşmede eğitim sürecinde yazmak için okuma mantığıyla öğrencilere kazandırılan tekniklerden bahsetmişlerdir. Bu sonuç, öğrencilerin hem eğitim sürecinden yararlandıklarını hem de yazma başarılarını geliştirme adına iyi bir okuma süreci de geçirdiklerini göstermektedir. Aynı zamanda, öğrencilerin yazma başarılarındaki gelişmeyi de destekleyecek bir sonuç elde edilmiştir. Okuma becerisinin yazma niteliğine katkıda bulunduğu yapılan bazı araştırmalarla ortaya koyulmuştur (Risemberg, 1993). Spivey ve King (1989) tarafından 6, 8 ve 10. sınıflardan 20'şer öğrencinin katılımıyla yapılan araştırmada öğrencilerin yazdıkları metinlerin nicelik, organizasyon, bağlantısallık, bütüncül nitelik metin ölçütleriyle; planlama, yeniden uyarlama ve okuma yazma zamanı olarak belirlenen görev yönetimi ölçütlerinin okuma seviyesi ve sınıf seviyesine göre değişip değişmediği incelenmiştir. Araştırmaya göre sınıf seviyesiyle

karşılaştırıldığında okuma becerisinin sentez yazma başarısıyla daha yakından ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Şöyle ki; iyi okurlar kaynak kullanımı konusunda daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca daha detaylı plan yapmışlar, metin yazarken daha çok zaman harcamışlar ve kendilerine daha fazla görev çıkarmışlardır. Bu durumda, harcanan zamanın ve iyi bir planlamanın metin niteliğini etkilediği görülmüştür. Başarısız okurların ise metinler arası etkileşimde daha pasif oldukları görülmüştür. Ek olarak, iyi okurların zayıf okurlara göre metni daha iyi detaylandırdığı, daha sıkı organize ettiği, içeriği daha iyi ilişkilendirdiği ve bütüncül nitelikte de daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğrencilerin iyi bir okuma süreci geçirdiklerinde sentez metin yazma başarısının da artacağını destekleyen bir sonuç olmuştur. Öğrencilerin okuma başarılarının yazma sürecini etkilediğini destekleyen bir başka bulgu Kennedy (1985) tarafından yapılan çalışmada ortaya koyulmuştur. 6 öğrenciyle bir protokol çalışması yürüten araştırmacı, okuma becerisi iyi olan öğrencilerin yazma sürecinde daha iyi planlama yaptıklarını belirlemiştir. Mcmackin (1994) tarafında yapılan araştırmada da başarılı okurların bilgileri kategorize etme, fikirlerin düzenlenişi, organizasyon, tutarlılık ve yazım-noktalama ile ilgili hususlarda az başarılı okurlara göre daha iyi oldukları ortaya çıkmıştır.

Deney grubunun sentez yazma başarısı, yazmayla ilgili nicel ve nitel veriler; okumayla ilgili de nitel verilerden hareketle değerlendirildiğinde; gerek alt boyutlardaki gelişmeler, gerek okuma ve not alma süreçlerindeki değişimin tamamının ön ve sontestler arasında anlamlı bir fark çıkması sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi, "Sentez metin oluşturma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontestte yazdıkları sentez metinler arasında sentez metin yazma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğrenci ürünleri bu fark durumunu nasıl açıklar?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda ikinci alt problemle ilgili olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Sentez metin yazma başarısını geliştirmeye yönelik eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum, normal eğitim programı çerçevesinde yazma eğitimi alan öğrencilerin aldıkları eğitimin sentez metin yazma başarısını

etkilemediğini göstermektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, literatürdeki benzer çalışma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Kirkpatrick, 2007; Luo, 2018; Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015).

Sonucu daha detaylı değerlendirebilmek amacıyla, öğrenciler tarafından öntestte ve sontestte yazılan metinler, genel başarı puanının elde edilmesinde değerlendirmeye alınan rubrik boyutlarındaki fark durumu açısından da test edilmiştir. Buna ek olarak, metinler doküman incelemesine tabi tutulmuş; söz konusu boyutlardaki sorunlar ve bu sorunların öntestten sonteste değişim durumu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Metnin genel organizasyonu boyutunda, öntest ve sontest puanları arasında, öntest lehine anlamlı bir fark gözlenmiştir. Öğrencilerin metin organizasyonu boyutunda öntestte sonteste göre daha başarılı olmalarının, sontestin yapıldığı zamanki tutum ya da motivasyonlarıyla ilgili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından, öğrencilerin motivasyonunu kontrole yönelik gerekli tedbirler (gerekli açıklama ve uyarılar yapma, yazılacak metinlerin önemini belirtme, ödül mekanizmaları kullanma) alınmasına rağmen, içsel motivasyon bağlamında bazı sorunlarla karşılaşılmış olabileceği tahmin edilmektedir. Aynı zamanda bu durum, öğrencilerin konuyla ilgili eğitim sürecinden geçmedikleri için farkındalık edinmemeleri ile ilgili olabilir. Araştırmamızda elde edilen bu sonucun, literatürdeki bazı örneklerle paralel olmadığı görülmektedir. Örneğin, Luo (2018) tarafından yapılan çalışmadaki ikinci deneysel araştırma sonucunda, SOAR ile eğitim alan öğrencilerin sentez metinlerinde metin organizasyonu gelişirken, eğitim almayan kontrol grubunun metinlerinde öntestten sonteste herhangi bir değişim görülmemiştir.

Sonucu daha iyi açıklayabilmek adına doküman incelemesi sonuçlarını da değerlendirmekte yarar vardır. Metnin genel organizasyonuyla ilgili sonuçlar incelendiğinde, giriş/gelişme/ sonuç yazma, bu üç bölümün bütüncül organizasyonu ve başlık yazmayla ilgili sontestte toplam 203 sorun tespit edilirken, öntestte 175 sorun tespit edilmiştir. Bu sonuç, metnin genel organizasyonu boyutunda öntest ve sontest arasında, öntest lehine çıkan istatistiksel sonucu destekler niteliktedir.

Metin yapısı oluşturma boyutunda, öğrencilerin öntest ve sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, mevcut öğretim programı çerçevesinde yazma eğitimi alan öğrencilerin metin yapısı oluşturma ile ilgili becerilerinin değişmediğini

göstermektedir. Analiz sonuçlarına ek olarak, doküman incelemesiyle ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Gruptaki öğrencilerin öntestte yazdıkları metinlere bakıldığında, 2 öğrencinin kaynak metinlerdeki temel düşüncelerden hiç yararlanmadığı, bazılarının da çok az yararlandığı görülmüştür. Sontestte de 1 öğrenci temel düşüncelerden hiç yararlanmamış, bazıları da çok az yararlanmıştır. Hem öntestte hem de sontestte öğrencilerden bazıları farklı yapıları bir arada kullanabilmelerine rağmen, metin yapısını istenilen düzeyde geliştirememişlerdir. Ayrıca karşılaşılan sorun sayısı öntest (f=43) ve sontest (f=42) arasında önemli bir değişim göstermemiştir. Bu durum, öğrencilerin metin yapısı oluşturma boyutunda öntest ve sontest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemesini destekleyen bir sonuç durumundadır.

İçerik ve anlatımı düzenleme boyutunda, öğrencilerin öntest ve sontest başarı puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna ek olarak öğrencilerin içerik ve anlatımı düzenleme ile ilgili doküman incelemesi sonuçlarına bakıldığında, karşılaşılan sorun tür ve sayılarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Şöyle ki;

Öntestte yazılan metinlerde kaynak metinlerdeki bilginin aktarımı, tutarlılık ve üslup ile ilgili 160 sorun tespit edilmişken; sontestte kaynak metinlerdeki bilgi aktarımı ve tutarlılıkla ilgili 162 sorun tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuç öntest ve sontest arasında anlamlı bir fark olmamasını destekleyen bir sonuçtur.

Kaynak metinlerin kullanımı boyutunda, kontrol grubu öğrencilerinin öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğrencilerin, mevcut Türkçe dersi öğretim programında ve Türkçe derslerinde bilgi kullanımı ve kaynak metin kullanımı konusunda herhangi bir farkındalık kazanmamaları ile ilgili olabilir. Nitekim, Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam (2015) tarafından 6. sınıf öğrencileriyle sentez yazma başarılarını geliştirmek üzere yapılan öntest-sontest deney ve kontrol gruplu araştırmada da kontrol grubu öğrencilerinin kaynak metinlerle yazdıkları metin arasındaki etkileşimin öntest ve sontestte anlamlı bir değişim göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Luo (2018) tarafından üniversite öğrencileriyle sentez yazma için "seçme, organize etme, birleştirme ve düzenleme (SOAR)" strateji sistemiyle ilgili yapılan iki deneysel çalışmada farklı bir sonuç elde edilmiştir. İkinci deneysel çalışmanın sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin bilgi seçimiyle ilgili öntest

ve sontest puanları karşılaştırıldığında, iki sonuç arasında sontest lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Bu boyutla ilgili doküman incelemesi sonuçları ise şöyledir:

Hem öntestte hem de sontestte yazılan metinlerde belirlenen sorunlar bilgi seçimi ve bilgi kullanım şekliyle ilgili olarak ortaya çıkmıştır. Sorun sayılarına bakıldığında, öğrencilerin öntestte 124 sorunla, sontestte ise 118 sorunla karşılaştığı tespit edilmiştir. Sorun sayısındaki fark birbirine oldukça yakın olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Nitel sonuçlar, nicel sonuçları destekleyecek niteliktedir.

Dil kullanımı boyutunda, öğrencilerin öntest ve sontest başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı boyut için öntest ve sontest metinlerine yapılan doküman incelemesi sonuçları şöyledir:

Hem öntestte hem de sontestte öğrencilerin sorun yaşadığı hususlar cümle anlamı, anlatım bozuklukları ve yazım-noktalama ile ilgilidir. Öntest metinlerinde 90 sorun tespit edilmişken sontestte 83 sorun tespit edilmiştir. Ancak aradaki fark birbirine oldukça yakın olduğundan bu durum grupların başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmamıştır.

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin sentez yazma başarılarında öntest ve sontest arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemesi (metnin genel organizasyonu boyutu hariç), öğrencilerin mevcut Türkçe öğretim programı çerçevesinde aldıkları Türkçe derslerinde sentez metin oluşturmaya yönelik bir gelişme kaydetmediklerini göstermektedir.

5.1.2.1. Okuma Sürecine Yönelik Sonuçlar

Sentez metin yazma, okuma süreciyle etkileşimli bir beceri olduğundan, kontrol grubu öğrencilerinin sentez metin oluşturma başarı durumlarını daha iyi açıklayabilmek adına öğrencilerin öntestte ve sontestte kullandıkları kaynak metinler ve not kâğıtları da doküman incelemesine tabi tutulmuştur. Okuma metinleri ve not kâğıtlarıyla ilgili sonuçlar şöyledir:

Öğrencilerin öntestte kullandıkları kaynak metinler incelendiğinde, öğrencilerden bir kısmının metinde kullanılacak bilgilerin altını çizdiği, az bir kısmının önemli kelime ve kavramların altını çizdiği, sadece bir öğrencinin de metindeki kenar boşluklarına notlar aldığı belirlenmiştir. Ancak istedikleri gibi kâğıt kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen hiçbir öğrenci not kâğıdı kullanmamıştır.

Sontestte kullanılan kaynak metinlere bakıldığında, öntestteki gibi öğrencilerden bir kısmının metinde kullanılacak bilgilerin altını çizdiği, az bir kısmının önemli kelime ve kavramların altını çizdiği, sadece bir öğrencinin de metindeki kenar boşluklarına notlar aldığı belirlenmiştir. Ancak istedikleri gibi kâğıt kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen sontestte de hiçbir öğrenci not kâğıdı kullanmamıştır.

Öğrencilerin okuma süreci değerlendirildiğinde, sentez metin oluşturma sürecini etkileyecek, verimli bir okuma süreci geçirmedikleri; öntest ve sontest arasında okuma uygulamaları açısından belirgin bir fark görülmediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Kontrol grubunun sentez yazma başarısı, yazmayla ilgili nicel ve nitel veriler; okumayla ilgili nitel verilerden hareketle de değerlendirildiğinde; gerek alt boyutlardaki başarı durumlarının, gerek okuma ve not alma süreçlerindeki durumlarının ön ve sontestler arasında anlamlı bir fark çıkmaması sonucunu destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın üçüncü alt problemi, "Sentez metin oluşturma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sontestte yazdıkları sentez metinler arasında sentez metin yazma başarısı bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır? Öğrenci ürünleri bu fark durumunu nasıl açıklar?" şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda üçüncü alt problemle ilgili olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Sentez metin yazma becerisini geliştirmeye yönelik eğitimin uygulandığı deney grubu öğrencileri ile bu eğitimin uygulanmadığı kontrol grubu öğrencilerinin sentez metin yazma başarıları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aradaki farkın düzeyi için yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında farkın yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, sentez metin yazma ile ilgili stratejik bir eğitim verildiğinde öğrencilerin sentez metin yazma başarılarının artırılabildiğini göstermektedir. Aynı zamanda, mevcut öğretim programında, Türkçe dersleri kapsamında verilen eğitimin, öğrencilerin sentez metin yazma açısından herhangi bir gelişim göstermelerine olanak sağlamadığı sonucu da ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlar, literatürdeki benzer çalışma sonuçlarıyla (Britt ve Aglinskas, 2002; De La Paz ve Felton, 2010; Emehatsion, 1998;

Kirkpatrick, 2007; Luo, 2018; Martínez, Martín ve Mateos, 2011; Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam, 2015; Risemberg, 1993) paralellik göstermektedir. Reynolds (2006) tarafından 121 7. sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada metin yapısı, öz düzenleme ve kontrol grubu olmak üzere 3 grup oluşturulmuştur. Metin yapısı grubunda, sıralama metin yapısı özelliklerine dikkat çekilmiş ve kaynaklardan yazma eğitimi verilmiş; öz düzenleme grubunda öz düzenleme stratejilerinden bazıları öğretilmiş ve yine kaynaklardan yazma eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu ise kaynaklardan yazma ile ilgili herhangi bir eğitim almamış, normal eğitim düzeninde devam etmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre metin yapısı ve öz düzenleme grupları temel düşüncelerin sunumunda, metin niteliğinde ve içerik bilgisinde kontrol grubuna göre daha başarılı olmuşlardır. Benzer şekilde Zhang (2012) tarafından yapılan araştırmada da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin genel metin niteliği başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Ortaya çıkan fark durumunu daha detaylı değerlendirebilmek amacıyla, deney ve kontrol grubu öğrencileri tarafından sontestte yazılan metinler, genel başarı puanının elde edilmesinde değerlendirmeye alınan rubrik boyutlarındaki fark durumu açısından da test edilmiştir. Buna ek olarak, yine sontest metinleri doküman incelemesine tabi tutulmuş; söz konusu boyutlardaki sorunlar ve bu sorunların öntestten sonteste değişim durumu ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Metnin genel organizasyonu boyutunda, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aradaki farkın düzeyi için yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında farkın yüksek düzeye yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara ek olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontestte yazdıkları metinler, metnin genel organizasyonu açısından doküman incelemesine tabi tutulduğunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Metnin genel organizasyonuyla ilgili olarak, deney grubu öğrencileri, giriş, gelişme, sonuç yazma, giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin genel organizasyonu ve başlık yazma maddelerinde, toplamda kontrol grubu öğrencilerine göre daha az sorunla karşılaşmışlardır. Toplam sorun sayılarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin metinlerinde 106 sorun tespit edilirken, kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde 203 sorun tespit edilmiştir. Bu durum, iki grubun başarı puanları arasında anlamlı fark çıkması sonucunu destekler niteliktedir.

Metin yapısı oluşturma boyutunda, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aradaki farkın düzeyi için yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında farkın yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen sonuç, sentez metin yazma eğitimi alan öğrencilerin metin yapısı oluşturmada, normal eğitim programı çerçevesinde eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu durum literatürdeki benzer çalışma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Zhang (2012) tarafından yapılan araştırmada, çalışmada retorik yapı olarak yer verilen metin yapısının, eğitim sonucunda deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Test sonucuna ek olarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontestte yazdıkları metinler, metin yapısı oluşturma açısından doküman incelemesine tabi tutulduğunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Deney grubu öğrencilerinin metinleri metindeki temel düşüncelerden yararlanma ve çeşitli metin yapıları kullanma yoluyla destekleyici düşüncelere yer verme başarısı bakımından kontrol grubundan daha iyidir. Deney grubu öğrencilerinin metinlerinde tespit edilen toplam sorun sayısı (f=24), kontrol grubu ile karşılaştırıldığında (f=42) deney grubu öğrencilerinin metinlerinde daha az sorun olduğu görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin metin yapısı oluşturma boyutunda sontest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmesini destekleyen bir sonuç olmuştur.

İçerik ve anlatımı düzenleme boyutunda, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aradaki farkın düzeyi için yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında farkın orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, sentez metin yazma eğitimi alan öğrencilerin, normal eğitim programı çerçevesinde yazma eğitimi alan öğrencilere göre içerik ve anlatımı düzenleme açısından daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu sonuç, literatürdeki benzer araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Nitekim, Zhang (2012) tarafından yapılan araştırmada deney grubu öğrencilerinin içerik bilgisi sunumunda kontrol grubuna göre daha fazla düşünce birimi sundukları tespit edilmiş; iki grubun sontest puanları arasındaki fark deney grubu lehine anlamlı çıkmıştır.

İlgili boyut için doküman incelemesi sonuçları şöyledir:

Kontrol grubu öğrencilerinin sontestlerinde kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımı ve tutarlılık açısından sorunlar tespit edilmiştir. Deney grubu metinlerinde ise kaynak metinlerdeki bilgilerin aktarımı, tutarlılık ve üslup açısından sorunlar tespit edilmiştir. Sorunlar benzerlik göstermesine rağmen, kontrol grubu öğrencilerinin sontestlerindeki sorun sayısı (f=162) deney grubu öğrencilerininkinden (f=92) fazladır. Bu durum, gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark çıkması sonucunu destekler niteliktedir.

Kaynak metinlerin kullanımı boyutunda, deney ve kontrol gruplarının sontest puanları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aradaki farkın düzeyi için yapılan etki büyüklüğü hesaplamasında farkın yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin kaynak metin kullanımıyla ilgili özel bir eğitim alırken, kontrol grubunun normal yazma eğitimi sürecinde ve Türkçe derslerinde buna yönelik bir farkındalık kazanmamış olmalarından kaynaklanmaktadır. Nitekim, Martinez, Mateos, Martin ve Rijlaarsdam (2015) tarafından 6. sınıf öğrencileriyle sentez yazma başarılarını geliştirmek üzere yapılan öntest-sontest deney ve kontrol gruplu araştırmada da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontestlerinde kaynak metinlerle yazdıkları metin arasındaki etkileşimin deney grubu lehine farklılaştığı ortaya çıkmıştır.

Buna ek olarak, ilgili boyut için doküman incelemesi sonuçları şöyledir:

Hem deney hem de kontrol gruplarında tespit edilen sorunlar, bilgi seçimi ve kaynak metinlerdeki bilgilerin kullanım şekliyle ilgilidir. Sorunlar benzerlik göstermesine rağmen, deney grubu öğrencilerinin sorun sayısı (f=92), kontrol grubu öğrencilerinin sorun sayısından (f=118) daha azdır. Bu durum, öğrencilerin kaynak metinlerin kullanımı boyutunda, sontestler arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkması sonucunu destekler niteliktedir.

Dil kullanımı boyutunda, deney ve kontrol gruplarının sontestlerden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sontest metinlerine yapılan doküman incelemesiyle ilgili olarak da şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde cümle anlamını doğru oluşturamama, anlatım bozuklukları ve yazım-noktalama ile ilgili sorunlar tespit edilmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin metinlerinde karşılaşılan sorun sayısı (f=83), deney grubu öğrencilerinin sorun sayısından (f=91) daha az olmasına rağmen bu fark yüksek düzeyde olmadığı için iki test sonucu arasında istatistiksel açıdan

anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Dil kullanımı açısından deney grubu öğrencilerinin metinlerinde daha fazla sorun tespit edilmesinin nedeni, metin oluşturmayla ilgili diğer ögelere daha çok ağırlık vererek, dil kullanımıyla ilgili hususlara daha az özen göstermelerinden kaynaklanmış olabilir.

5.1.3.1. Okuma Sürecine Yönelik Sonuçlar

Bu başlık altında, deney ve kontrol gruplarının sontestte kullandıkları kaynak metinler ve not kâğıtlarının doküman incelemesine ilişkin sonuçlara yer verilecektir.

Kontrol grubu öğrencilerinin sontestte kullandıkları kaynak metinler incelendiğinde, öğrencilerden bir kısmının metindeki bazı bilgilerin altını çizdiği, bir kısmının önemli kelime ve kavramların altını çizdiği, bir öğrencinin de kenar boşluklarına notlar aldığı belirlenmiştir. Ancak istedikleri gibi kâğıt kullanabilecekleri belirtilmesine rağmen sontestte de hiçbir öğrenci not kâğıdı kullanmamıştır.

Deney grubu öğrencilerinin sontestte kullandıkları kaynak metinlere bakıldığında ise öğrencilerin kaynak metinler üzerinde not alma, altını çizme, işaretlemeler yapma gibi uygulama sürecinde öğretilen farklı teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencileri tarafından kullanılan not kâğıtları incelendiğinde, öğrencilerin -tamamının olmasa da- bilgi organizasyonu, metin organizasyonu, içerik oluşturma ve anlatımla ilgili planlama yapmaya yönelik not çalışmaları tespit edilmiştir.

Kaynak metinlerin kullanımı ve not tutmayla ilgili deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamaları karşılaştırıldığında, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna göre daha aktif, daha işlevsel bir okuma ve yazmaya hazırlık süreci geçirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum da, sentez metin yazma başarısında deney grubu lehine olan farklılığı destekler nitelikte bir sonuçtur. Çünkü sentez metin oluşturma süreci okuma ve yazmaya ilişkin en temel ve önemli becerilerin kullanımını gerektirir. Temel okuryazarlık becerileri iyi olan öğrencilerin sentez metin oluşturma sürecinde daha başarılı olacağı öngörülebilir. Literatür incelendiğinde, okuma becerisinin yazma niteliğine katkıda bulunduğunu ortaya koyan araştırmalar mevcuttur (Risemberg, 1993). Nitekim, Monopoli (2002) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin genel okuma ve yazma başarıları ile sentez metin oluşturma başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde, Spivey

(1983) tarafından yapılan araştırmada da okuduğunu anlama başarısı yüksek olan öğrencilerin yazdıkları sentez metinlerin bütüncül nitelik, tutarlılık ve metin yapısının bağlantısallık özelliklerinin zayıf okurların yazdıkları metinlerden daha iyi olduğu ortaya koyulmuştur.

5.2. Öneriler

Araştırma sonrasında elde edilen bulgu ve varılan sonuçlardan hareketle alan araştırmacılarına ve eğitim öğretim faaliyetlerine yönelik öneriler aşağıda ayrı başlıklarda sunulmuştur:

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Konuyla ilgili daha kapsamlı sonuçlara ulaşmak, daha iyi ne yapılabileceğini belirlemek adına farklı eğitim kademelerinde ve sınıflarda sentez metin yazma eğitimi konusunda çalışmalar yapılabilir.
2. Araştırmacılar bu konudaki çalışmalarını farklı yöntemlerle (eylem, durum araştırması, betimsel araştırmalar vb.) gerçekleştirebilirler. Bu sayede konu hakkında daha geniş bir çerçevede bilgi birikimi elde edilebilir.
3. Sentez metin yazma başarısını etkileyebilecek değişkenler olan okuduğunu anlama başarısı, yazma başarısı, konuyla ilgili önbilgi durumu vb. faktörlerle sentez metin yazma başarısının ilişkisi araştırılabilir.
4. Sentez metin oluşturma becerisini etkileyebilecek ilgi, tutum, kaygı gibi okuma ve/veya yazmaya yönelik duyuşsal faktörlerle başarı arasındaki ilişki araştırılabilir.
5. Okuduğunu anlama başarısı, yazma başarısı, konuyla ilgili ön bilgi, tutum, kaygı gibi faktörlerin başarıyı ne derecede yordadığına ilişkin araştırmalar yürütülebilir.
6. Mevcut çalışmada, öğretim sırasında kullanılan yöntem ve teknikler dışında yararlı olabileceği düşünülen farklı yöntem ve teknikler olursa bunlar üzerinden deneysel araştırmalar yapılabilir.

5.2.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Eğitim sistemimizde Türkçe dersleri Türkçe dersi öğretim programı ve çoğunlukla ders kitaplarına göre yürütülmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin sentez metin oluşturma becerilerini geliştirmek için programdaa bu beceriye yönelik kazanımlara; ders kitaplarında da uygun etkinlikler ve metinlere yer verilebilir.

2. Sentez yazma becerisini geliştirmek adına seçilecek metinler ve yapılacak etkinliklerde öğretmenlere de seçme şansı verilmesi gerekir. Çünkü aynı sınıf düzeyindeki öğrenci profili bir il içinde bile değişiklik göstermektedir. Bu nedenle programda buna yönelik düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

3. Sentez metin yazma süreci etkili bir okuma ve yazma süreci gerektirir. Bu süreçlerle ilgili gerekli becerilerin kazandırılması için uygun çalışmalar yürütülmelidir. Okuma ve yazmaya yönelik yapılabilecek çalışmalar şöyle sıralanabilir:

Okuma çalışmalarıyla ilgili olarak:

- ❖ Öğrencilere okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejilerden sentez yazma sürecinde ihtiyaç duyulacak olanlar kazandırılmalıdır. (Bu stratejilere çalışmamız kapsamında yer verilmiştir.)
- ❖ Strateji bilgisi ve kullanımı konusunda gerekirse öğretmenler de bilgilendirilmelidir.
- ❖ Öğrencilere okuma sırasında önemli görülen kısımların altını çizme, işaretlemeler (ok, yıldız, soru işareti, ünlem veya kendine göre anlam ifade eden herhangi bir sembol) yapma, yuvarlak içine alma, metin üzerine kısa notlar alma gibi aktif bir okuma ve anlama süreci sağlayacak davranışlar kazandırılmalıdır.
- ❖ Hem okuduğunu anlama hem de yazmaya hazırlıkta önemli bir teknik olan not alma ile ilgili gerekli bilgi ve beceriler öğrencilere kazandırılarak bunun alışkanlık hâline gelmesi sağlanmalıdır.
- ❖ Sentez metin oluştururken okuma sırasında bilgi seçimi ve bunların notlandırılması çok önemlidir. Öğrencilere okunan metinlerde ne tür bilgilerin seçilmesi gerektiği, hangi bilginin ne gerekçeyle seçildiği veya seçilmediği anlaşılır bir biçimde, örneklerle öğretilmelidir.
- ❖ Okuma sırasında, okunan metnin yapısı ile ilgili unsurlara, metnin bölümlerine dikkat çekilmeli; bu unsurların nasıl oluşturulduğu/oluşturulması gerektiği üzerinde önemle durulmalıdır.
- ❖ Okuma sırasında yer yer metinler arasılık ile ilgili uygulamalara yer verilmelidir. Bu doğrultuda öğrencilerin önceden okudukları metinler, görsel, işitsel vb. araçlardan edindikleri bilgiler ile mevcut metindekiler arasında karşılaştırma, ilişki kurma gibi yollarla çalışmalar yapılmalıdır.

- ❖ Okuma metinleri, yorumlama, eleştiri, değerlendirme, bilgileri sentezleme vb. üstbilişsel uygulamalarla zenginleştirilerek işlenmelidir.
- ❖ Öğrencilere bilimsel metin okuma alışkanlığı ve bu metinleri anlama becerisi kazandırılmalıdır.

Yazma çalışmalarıyla ilgili olarak;

- ❖ Süreç temelli bir yazma eğitimi programı düzenlenmelidir. Hazırlıktan paylaşma sürecine kadar bütün basamaklar, öğrenci seviyesine uygun tekniklerle planlanmalıdır.
- ❖ Yazma sürecinin hangi aşamalarında nelerin yapılacağı öğretmenin model olması yoluyla ve bol uygulamayla öğretilmelidir.
- ❖ Sentez yazma süreci, kaynaklardan yazma becerisi gerektirdiği için standart metin oluşturma sürecinden farklı beceriler (bilgi seçimi, bilgilerin ve metnin organizasyonu vb. açılardan) gerektirir. Bu nedenle sentez metin oluşturma çalışmaları sınıf düzeyine uygun olarak, adım adım ayrıntılı bir biçimde planlanmalıdır.
- ❖ Seçilen bilgilerin metne nasıl aktarılacağı, kaynaklardan kopyalama yapılmaması gerektiği, açımlama tekniklerinin kullanımı gibi hususlar üzerinde önemle durulmalıdır.
- ❖ Metnin bölümlerinin nasıl oluşturulacağı, metin yapısı ile ilgili özelliklerin nerede ve nasıl kullanılacağı anlaşılır uygulamalar yoluyla öğretilmelidir.
- ❖ Yazma sürecinden önce iyi düzenlenmiş okuma metinleriyle çalışılarak yazmaya hazırlık yapılabilir. Metinlerin nasıl planlandığı, içeriğin nasıl oluşturulduğu ve sunulduğu gibi hususlar üzerinde durulduğunda öğrenciler yazacakları metinler için olumlu örnekler görmüş olurlar.
- ❖ Sentez yazma için kaynak olarak kullanılacak metinlerin seviyeye uygunluğu, içeriği, uzunluğu, anlaşılırlığı yazma sürecini etkileyebileceğinden bu hususlara dikkat edilerek metin seçilmelidir.

4. Sentez metin oluşturma uygulamaları sadece basılı materyallerle değil, görsel, işitsel metinlerle, hipermetinlerle de yapılabilir.

5. Öğretmenler okuma ve yazma becerilerinin birbiriyle nasıl ilgili olduğu, okumalardan elde edilen bilgilerin çeşitli türde yazılan metinlere kaynaklık edebileceği konularında öğrencilerde bilinç oluşturmalıdırlar. Böylece öğrenciler daha bilinçli bir okuma süreci gerçekleştirmiş olurlar.

6. Öğrencilere genelde yazma becerisinin, özelde sentez yazma becerisinin sabır, zaman ve emek gerektiren bir beceri olduğu, zamanla ve bol uygulamayla geliştirilebileceği fikri aşılanmalı; bu becerinin onların hayatında neden ve nasıl önemli olduğu hakkında bilgi verilmelidir. Bu durum onların yazmaya karşı motivasyon ve tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir.

KAYNAKÇA

Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 300686).

Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, *64*(5), 368-372.

Aktulum, K. (2000). *Metinlerarası ilişkiler.* Ankara: Öteki Yayınevi.

Akyol, H. (1996). Metinler arası (intertextuality) okuma ve sorular. *Bilgi Çağında Eğitim, 7*, 8-11.

Akyol, H. (2003). Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları, 13*, 49-58.

Akyol, H., Yıldırım, K., Ateş, S. ve Çetinkaya, Ç. (2013). Anlamaya yönelik ne tür sorular soruyoruz?, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(1), 41-56.

Akyol, H. (2016). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (8. bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Alharbi, F. (2015). Writing for learning to ımprove students' comprehension at the college level. *English Language Teaching*, *8*(5), 222-234.

Alpar, R. (2018). *Spor, sağlık ve eğitim bilimlerinden örneklerle uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlik.* Ankara: Detay Yayıncılık.

Armbruster, B. B., Anderson, T. H., & Ostertag, J. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly, 22*, 331-346.

Asencion, Y. (2004). *Validation of reading to write assessment tasks performed by second language learners* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3138530)

Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 235252).

Atılgan, H., Kan, A. ve Aydın, B. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Ed. Hakan Atılgan). 10. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 206909).

Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 228411).

Baştuğ, M. ve Demirgüneş, S. (2016). Neden Türkçe öğretimi? Fatma Susar Kırmızı (Ed.) *İlk ve Orta Okullarda Türkçe Öğretimi* içinde (s. 17-41). Ankara: Anı Yayıncılık.

Beal, J. A. (2010). *Toward a definition assesment and measure of synthesis of multiple texts* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3438029)

Beker, K., van den Broek, P., & Jolles, D. (2019). Children's integration of information across texts: reading processes and knowledge representations. *Reading and Writing, 32*, 663-687.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition.* Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theory and methods* (5th Edition). Boston: Pearson Publishing.

Boscolo, P. (2009). Writing in primary school. In Charles Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing*. (pp. 359-379). New York: Taylor & Francis Group.

Boscolo, P., Arfé, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. *Studies in Higher Education, 32*(4), 419-438.

Boscolo, P., Ariasi, N., Del Favero, L., & Ballarin, C. (2011). Interest in an expository text: How does it flow from reading to writing? *Learning and Instruction, 21*, 467-480.

Bråten, I., Anmarkrud, Ø., Brandmo, C., & Strømsø, H. I. (2014). Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. *Learning and Instruction, 30*, 9-24.

Bråten, I., McCrudden, M. T., Lund, E. S., Brante, E. W., & Strømsø, H. I. (2017). Task-oriented learning with multiple documents: effects of topic familiarity, author expertise, and content relevance on document selection, processing and use. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 345–365. doi:10.1002/rrq.197

Bråten, I., & Strømsø, H. I. (2010). When law students read multiple documents about global warming: examining the role of topic-specific beliefs about the natüre of knowledge and knowing. *Instructional Science, 38*(6), 635-657.

Bråten, I., Strømsø, H. I., & Samuelstuen, M. S. (2008). Are sophisticated students always better? The role of topic-specific personal epistemology in the understanding of multiple expository texts. *Contemporary Educational Psychology, 33,* 814-840.

Britt, M. A., & Aglinskas, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and instruction, 20*(4), 485-522.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cameron, S., & Craig, C.(2013). *Understanding informational text features.* USA: Mark Twain Media, Inc.

Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Christensen, L.B., Johnson, R.B., ve Turner, L.A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz.* (Çev. Ed. Ahmet Aypay). 2. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education* (5th Edition). London: Routledge Farmer Taylor and Francis Group.

Coşkun Ögeyik, M. (2008). *Metinlerarasılık ve yazın eğitimi.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research-planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi.* (Çev. Ed. Yüksel Dede ve S. Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Creswell, J.W. (2017a). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çev. Ed. Mustafa Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi Yay.

Creswell, J.W. (2017b). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları.* (Research Design Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches). (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Cumming, A., Lai, C., & Cho, H. (2016). Students' writing from sources for academic purposes: A synthesis of recent research. *Journal of English for Academic Purposes, 23*, 47-58.

Cummins, S. (2013). *Close reading of informational texts.* New York: The Guilford Press.

Cummins, S. (2015). *Unpacking complexity in informational texts.* New York: The Guilford Press.

Delaney, Y. A. (2008). Investigating the reading-to-write construct. *Journal of English for Academic Purposes, 7*, 140-150.

De La Paz, S., & Felton, M. K. (2010). Reading and writing from multiple source documents in history: Effects of strategy instruction with low to average high school writers. *Contemporary Educational Psychology, 35*, 174-192.

Dovey, T. (2010). Facilitating writing from sources: A focus on both process and product. *Journal of English for Academic Purposes, 9*, 45-60.

Dölek, O. (2016). *Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 423503).

Duke, N. K., & Carlisle J. (2011). The development of comprehension. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje, P.B. Afflerbach (Eds.) *Handbook of reading research* vol. 4 (pp. 199-229). New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Eisterhold, J. C. (1990). Reading-writing connections: toward a description for second language learners. In Barbara Kroll (Ed.) *Second language writing research ınsights for the classroom* (pp. 88-101). New York: Cambridge University Press.

Emehatsion, T. G. (1998). *Investigation and explanation of major factors affecting academic writing: Using multiple sources* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 10079562)

Ferguson, L.E., Bråten, I., Strømsø, H. I., & Anmarkrud, O. (2013). Epistemic beliefs and comprehension in the context of reading multiple documents:

Examining the role of conflict. *International Journal of Educational Research, 62*, 100-114.

Fisher, D., & Frey, N. (2014). *Close reading and writing from sources*. Newark, DE: International Reading Association.

Fitzgerald, J. (1990). Reading and writing as "mind meeting". In T. Shanahan (Ed.) *Reading and writing together: new perspectives for the classroom* (pp. 81-97). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist, 35*(1), 39-50.

Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M. J., McCormick, J., & Peck, W. C. (1990). *Reading to write exploring a cognitive and social process.* New York: Oxford University Press.

Flower, L. (1990a). Introduction: Studying cognition in context. In Linda Flower, Victoria Stein, John Ackerman, Margaret J. Kantz, Kathleen McCormick, *Reading to write exploring a cognitive and social process* (pp. 3-32). New York: Oxford University Press.

Flower, L. (1990b). The role of task representation in reading to write. In Linda Flower, Victoria Stein, John Ackerman, Margaret J. Kantz, Kathleen McCormick, *Reading to write exploring a cognitive and social process* (pp. 35-75). New York: Oxford University Press.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication, 32*(4), 365-387.

Gagnon, R., & Ziarko, H. (2012). The writing of expository texts in early grades: What predicative analysis teaches us. *US-China Education Review A, 10*, 885-891.

Gebril, M. A. (2006). *Independent and ıntegrated academic writing tasks: a study in generalizability and test method* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3248012)

Gil, L., Bråten, I., Abarca, E. V., & Strømsø, H. I. (2010). Summary versus argument tasks when working with multiple documents: Which is better for whom? *Conteporary Educational Psychology, 35*, 157-173.

Goldman, S. R. (2004). "Cognitive aspects of constructing meaning through and across multiple texts". In N. Shuart-Faris and D. Bloom (Eds.), *Uses of*

ıntertextuality in classroom and educational research (pp. 317–351). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

González-Lamas, J., Cuevas, I., & Mateos, M. (2016). Arguing from sources: design and evaluation of a programme to improve written argumentation and its impact according to students' writing beliefs/Argumentar a partir de fuentes: diseño y evaluación de un programa para mejorar la argumentación escrita y su impacto en función de las creencias acerca de la escritura académica que mantienen los estudiantes. *Infancia y Aprendizaje*, *39*(1), 49-83.

Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi-yazma uğraşı: yazı nasıl yazılır?, nasıl yazar olunur?* 3. baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Graham, S., & Harris, K. R. (2013). Designing an effective writing program. In Steve Graham, Charles A. MacArthur, Jill Fitzgrald (Eds.), *Best practices ın writing ınstruction* (pp. 3-25). NewYork: The Guilford Press.

Green, S.B., & Salkind, N.J.(2014). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data* (7th Edition). New Jersey: Pearson.

Gregory, M. J. (2007). *The effect of teaching intertextuality to high school students on performance on multiple text responses to literature (*Master Thesis). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. MR35831)

Guo, Y. H. (2006). *An analysis of intertextuality in disciplinary writing* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3223603)

Günay, D. (2013). *Metin bilgisi* (4. baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.

Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading psychology*, *26*(3), 211-234.

Hammann, L. A., & Stevens, R. J. (2003). Instructional approaches to improving students' writing of compare-contrast essays: An experimental study. *Journal of Literacy Research, 35*(2), 731-756.

Harris, C. D. (2004). An examination of teachers' beliefs about critical reading and academic writing (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3134623)

Hartman, D. K. (1991). *8 Readers reading: The intertextual links of able readers using multiple passages* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 9136611)

Hartman, D. K. (1995). Eight readers reading: The intertextual links of proficient readers reading multiple passages. *Reading Research Quarterly, 30*(3), 520-561.

Hathaway, J. (2016). *Strategies for writing from sources.* Huntington Beach, CA: Shell Education.

Hauser, B. G. (1995). *The impact of reading passage structure match on readers of two differing ability levels in the recall and use of information in discourse synthesis* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 9528823)

Heeney, M. (2015). *Cognitive modelling: A case study of reading-to-write strategy ınstruction and the development of second language writing expertise in a university English for academic purposes writing course* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3743286)

Hirvela, A. R. (2016). *Connecting reading & writing in second language writing instruction.* 2nd edition. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Hirvela, A., & Du, Q. (2013). "Why am I paraphrasing?": Undergraduate ESL writers' engagement with source-based academic writing and reading. *Journal of English for Academic Purposes, 12*, 87-98.

Holmberg, B. H. (1998). *Developmental students' orchestration of strategies in an ıntegrated reading and writing* task (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 9836414)

Irwin, W. (2004). Against intertextuality. *Philosophy and literature, 28*(2), 227-242.

Johnson, B., & Christensen, L. (2004). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (2nd Ed.). Boston: Pearson Education.

Jonson R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133.

Kaldırım, A. (2014). *6+1 analitik yazma ve değerlendirme modelinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 381223).

Karadağ, R. (2016). Yazma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde (s. 163-210). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karadağ, R., ve Yurdakal, İ.H. (2016). Okuma eğitimi. F. Susar Kırmızı (Ed.), *İlk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* içinde, (s.107-162). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Karatay, H. (2011a). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama.* Ankara: Berikan Yayınevi.

Karatay, H. (2011b). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. Murat Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* içinde (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kennedy, M. L. (1985). The composing process of college students writing from sources. *Written Communication, 2*(4), 434-456.

Kim, J. Y. (2008). *Development and validation of an ESL diagnostic reading to write test: An effect-driven approach* (Doctoral Dissertation) Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3337823)

Kirkpatrick, L. C. (2007). *Instruction to improve grade seven and eight students' compare contrast reports when writing from sources.* (Master thesis). The University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.

Kirkpatrick, L. C. (2012). *Students' strategies for writing arguments from online sources of information.* (Doctoral Dissertation) University of Western Ontario, London, Ontario, Canada.

https://pdfs.semanticscholar.org/5eee/4582abe5d2d6f213b87b01dc545b52a97294.pdf adresinden erişilmiştir.

Kirkpatrick, L. C., & Klein, P. D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare–contrast genre. *Learning and Instruction, 19*, 309-321.

Knight, J. E. (2003). *Helping able readers synthesize information from multiple sources in response to open-ended questions* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3094566)

Knoch, U., & Sitajalabhorn, W. (2013). A closer look at integrated writing tasks: Towards a more focussed definition for assessment purposes. *Assessing Writing, 18*, 300-308.

Lemke, J. (2004). Intertextuality, classroom, and community practices, and meaning construction. In Nora Shuart-Faris & David Bloome (Eds.), *Uses of*

ıntertextuality in classroom and educational research. (pp.3-15). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Lenski, S. D., & Johns, J. L. (1997). Patterns of reading-to-write. *Literacy Research and Instruction, 37*(1), 15-38.

Luo, L. (2018). *Helping students SOAR to success on synthesis writing* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 10748131)

Martinez, I., Martin, E., & Mateos, M. (2011). Teaching to read and write to learn in primary education. *Cultura Y Educacion, 23*(3), 399-414.

Martínez, I., Mateos, M., & Martín, E. (2017). Analysis of effective ınstructional sequences in upper primary education (11–12 years old students) to enhance content learning through the ıntegrated use of reading and writing. In R. Fidalgo & T. Olive (Series Eds.) & R. Fidalgo, K.R. Harris, & M. Braaksma, (Vol Eds.), *Studies in Writing Series: Vol. 34. Design Principles for Teaching Effective Writing,* (pp.179-200). Leiden: Brill. Doi: 10.1163/9789004270480_009. https://pdfs.semanticscholar.org/ca74/4f8217ea7dd45a4b5e3170601387da3491ec.pdf adresinden edinilmiştir.

Martinez, I., Mateos, M., Martin, E., & Rijlaarsdam, G. (2015). Learning history by composing synthesis texts: Effects of an instructional programme on learning, reading and writing processes, and text quality. *Journal of Writing Research, 7*(2), 275-302.

Massengill, S. A. (2015). *High school writing experiences, writing self-efficacy, and composing from multiple sources: A mixed methods study.* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3710654)

Mateos, M., & Sole, I. (2009). Synthesising Information from various texts: A Study of procedures and products at different educational levels. *European Journal of Psychology of Education, 24*, 435-451.

Mateos, M., Martin, E., Villalon, R., & Luna, M. (2008). Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing, 21,* 675-697.

Mateos, M., Martín, E., Cuevas, I., Villalón, R., Martínez, I., & González-Lamas, J. (2018). Improving written argumentative synthesis by teaching the integration

of conflicting information from multiple sources. *Cognition and Instruction, 0*(0), 1-20.

Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M., & Castells, N. (2014). Writing a synthesis from multiple sources as a learning activity. In Perry D. Klein, Pietro Boscolo, Lori C. Kirkpatrick & Carmen Gelati (Eds.), *Writing as a learning activity-Studies in Writing Vol. 28* (pp. 169-190). Leiden-Boston: Brill.

Mather, N., Wendling, B. J., & Roberts, R. (2009). *Writing assessment and instruction for students with leaning disabilities.* San Francisco: Jossey-Bass.

McCutchen, D. (2008). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.115-130). New York: Guilford Press.

McKay, J. (2006). *Intertextuality and the social construction of meaning.* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3211360)

McKay, J. (2008). *Intertextual connections in classroom reading experiences.* Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.

McMackin, M. C. (1994). *Discourse synthesis: The role of task ımpression, goal setting, organization and connectivity when writing from sources*. (Doctoral Dissertation) University of Massachusetts Lowell, Massachusetts.

MEB. (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar).* Ankara: T. C. Milli Eğitim Bakanlığı.

Merriam, A. B. (2013). Görüşmelerin etkin yönetimi. İçinde Prof. Dr. Selahattin Turan (Çev. Ed.) *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (s. 85-110). Ankara: Nobel Yayınları.

Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı.* Ankara: Pegem Akademi.

Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, *4*(1), 127-152.

Miles, M. B. ve Huberman, A.M. (2016). *Nitel veri analizi*. 2. Baskı. (Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun ve Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.

Monopoli, M. M. (2002). *Composing from science sources: Relationships to literacy skills, prior knowledge and interest* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3042344)

Murray, S. A. (1992). *The role of text structure in composing from sources* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 9302271)

Nash, J. G. (1990). *Writing from Sources: A Structure-Mapping Model* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 9111455)

Nash, J. G., Schumacher, G. M., & Carlson, B. W. (1993). Writing from sources: A structure-mapping model. *Journal of Educational Psychology*, *85*(1), 159-170.

Nelson, N. (2009). The reading-writing nexus in discourse research. In Charles Bazerman(Ed.), *Handbook of research on writing* (pp. 534-553). New York: Taylor & Francis Group.

Newell, G. E., VanDerHeide, J., & Wilson, M. (2013). Best practices in teaching informative writing from sources. In Steve Graham, Charles A. MacArthur, Jill Fitzgrald (Eds.), *Best practices ın writing ınstruction* (pp. 141-165). NewYork: The Guilford Press.

Nystrand, M. (2008). The social and historical context for writing research. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.11-27). New York: Guilford Press.

Onan, B. (2014). *Anlama sürecinde Türkçenin yapısal işlevleri (2. baskı).* Ankara: Nobel Akademik Yayınları.

Ömür, S. (2009). *Dereceli puanlama anahtarıyla, genel izlenimle ve ikili karşılaştırmalar yöntemiyle yapılan değerlendirmelerin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 253318).

Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *8*(16), 49-62.

Pallant, J. (2007). Survival manual a step by step guide to data analysis using SPSS for windows. Sydney: McGraw Hill.

Pappas, C. C., Varelas, M., Barry, A., & Rife, A. (2004). Dialogic inquiry around information texts: The role of intertextuality in constructing scientific understandings in urban primary classrooms. In N. Shuart-Faris and D.

Bloom (Eds.), *Uses of Intertextuality in Classroom and Educational Research* (pp. 93-145). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Plakans, L.M. (2007). *Second language writing and reaing-to-write assessment tasks: A process study*. (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3266035)

Plakans, L., & Gebril, A. (2012). A close investigation into source use in integrated second language writing tasks. *Assessing Writing, 17*, 18-34.

Plano Clark, V., & Ivnkova, N. V. (2018). *Karma yöntemler araştırması alana yönelik bir kılavuz.* (Mixed Methods Research A Guide to the Field). (Çev. Ed. Ömay Çokluk Bökeoğlu), Ankara: Nobel Yayınları.

Paris, S. G., & Hamilton, E. E. (2009). The development of children's reading comprehension. In S. E. Israel, & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York: Routledge Taylor & Francis.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri.* (Çev. Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Perin, D., Keselman, A., & Monopoli, M. (2003). The academic writing of community college remedial students: Text and learner variables. *Higher Education, 45*, 19-42.

Raphael, T. E., & Kirschner, B. M. (1985). *The effects of ınstruction in compare/contrast text structure on sixth-grade students' reading comprehension and writing products*. Research Series No. 161, The Institute for Research on Teaching, Michigan State University. Erişim adresi: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED264537.pdf .

Ray, M. N., & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 67-82.

Read, S. (2000). *First and second graders writing information texts: An interpretive case study* (Doctoral Dissertation) Utah State University, Logan, Utah.

Reynolds, G.A. (2006). *Teaching composing from sources to middle grade students* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3213583)

Risemberg, R. (1993). *Self-regulated strategies of organizing and information seeking when writing expository text from sources* (Doctoral Dissertation).

Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no.9325139)

Schlumberger, A. L. (1991). *The effects of elaboration on community college students' execution of a reading-writing task* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 9200024)

Schumacher, G. M., & Nash, J. G. (1991). Conceptualizing and measuring knowledge change due to writing. *Research in the Teaching of English*, *25*(1), 67-96.

Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *L1-Educational Studies in Language and Literature, 4*, 5-33.

Sever, S. (1993). *Türkçe öğretiminde uygulanan Tam Öğrenme Kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişiye etkisi* (Doktora Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 25902).

Shanahan, T. (1988). The reading-writing relationship: Seven instructional principles. *The Reading Teacher*, *41*(7), 636-647.

Shanahan, T. (1990). Reading and writing together: What does it really mean?. In T. Shanahan (Ed.), Reading and writing together: New perspectives for the classroom (pp.1-18). Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Shanahan, T., & Lomax, R. G. (1986). An analysis and comparison of theoretical models of the reading–writing relationship. *Journal of Educational Psychology*, *78*(2), 116-123.

Shanahan, T., & Lomax, R. G. (1988). A developmental comparison of three theoretical models of the reading-writing relationship. *Research in the Teaching of English*, *22*(2), 196-212.

Sole, I., Miras, M., Castells, N., Espino, S., & Minguela, M. (2013). Integrating ınfomation: An analysis of the processes ınvolved and the products generated in a written synthesis task. *Written Communication,* 30(1), 63-90.

Spatt, B. (2011). *Writing from sources.* 8th Edition, Boston: Bedford/St. Martin's.

Spivey, N. N. (1983). *Discourse synthesis: Constructing texts in reading and writing* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 8329876)

Spivey, N. N. (1990). Transforming texts: Constructive processes in reading and writing. *Written communication, 7*(2), 256-287.

Spivey, N. N. (1997). *The constructivist metaphor reading, writing and the making of meaning.* San Diego, CA: Academic Press.

Spivey, N. N., & King, J. R. (1989). Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly, 24*(1), 7-26.

Stotsky, S. (1983). Research on reading/writing relationships: A synthesis and suggested directions. *Language Arts, 60*(5), 627-642.

Strømsø, H. I., Bråten, I., & Samuelstuen, M. S. (2003). Students' strategic use of multiple sources during expository text reading: A longitudinal think-aloud study. *Cognition and Instruction, 21*(2), 113-147.

Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe öğretiminde yazma becerilerine yönelik öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 300437).

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2003). The Past and Future of Mixed Methods Research: From Data Triangulation to Mixed Model Designs. In A. Tashakkori ve C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 671-701). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Temizkan, M. (2014). *Yaratıcı yazma süreci.* Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Temizkan, M. (2018). Yazma eğitimi. Bilginer Onan, Mustafa Onur Kan (Ed.), *İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi* (s. 143-211). Ankara: Nobel Yayınevi.

Tierney, R. J., & Leys, M. (1986). What is the value of connecting reading and writing. In B.T. Petersen (Ed.), *Convergences: Transactions in reading and writing* (pp.15-29). Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.

Tolchinsky, L. (2008). Emergence of writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research* (pp.83-95). New York: Guilford Press.

Tompkins, G. E. (1998). *Language arts content and teaching strategies.* New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi* (Doktora

Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 354652).

Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(39), 200-222.

Uğur, F. (2018). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma başarıları arasındaki ilişki. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 6*(1), 1-12.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 378256).

Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Doktora Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No. 228342).

Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi* (Doktora Tezi) Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden edinilmiştir. (Tez No.207109).

van Ockenburg, L., van Weijen, D., & Rijlaarsdam, G. (2019). Learning to write synthesis texts: A review of ıntervention studies. *Journal of Writing Research, 10*(3), 402-428.

Wall, J. (2013). *Robotbilim*. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, s. 3-6.

Watanabe, Y. (2001). *Read to write tasks for the assesment of second language academic writing skills: Investigating text features and rater reactions* (Doctoral Dissertation). Proquest Dissertations & Theses veri tabanından edinilmiştir. (UMI no. 3017414)

Wiley, J., & Voss, J. F. (1999). Constructing arguments from multiple sources: Tasks that promote understanding and not just memory for text. *Journal of Educational Psychology, 91*(2), 301-311.

Wilhoit, S. (2016). *A brief guide to writing from readings.* USA: Pearson Education, Inc.

Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education, 39*(1), 6-18.

Yamada, K. (2003). What prevents ESL/EFL writers from avoiding plagiarism?: Analyses of 10 North-American college websites. *System, 31,* 247-258.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yay.

Zamel, V. (1992). Writing one's way into reading. *TESOL Quarterly, 26*(3), 463-485.

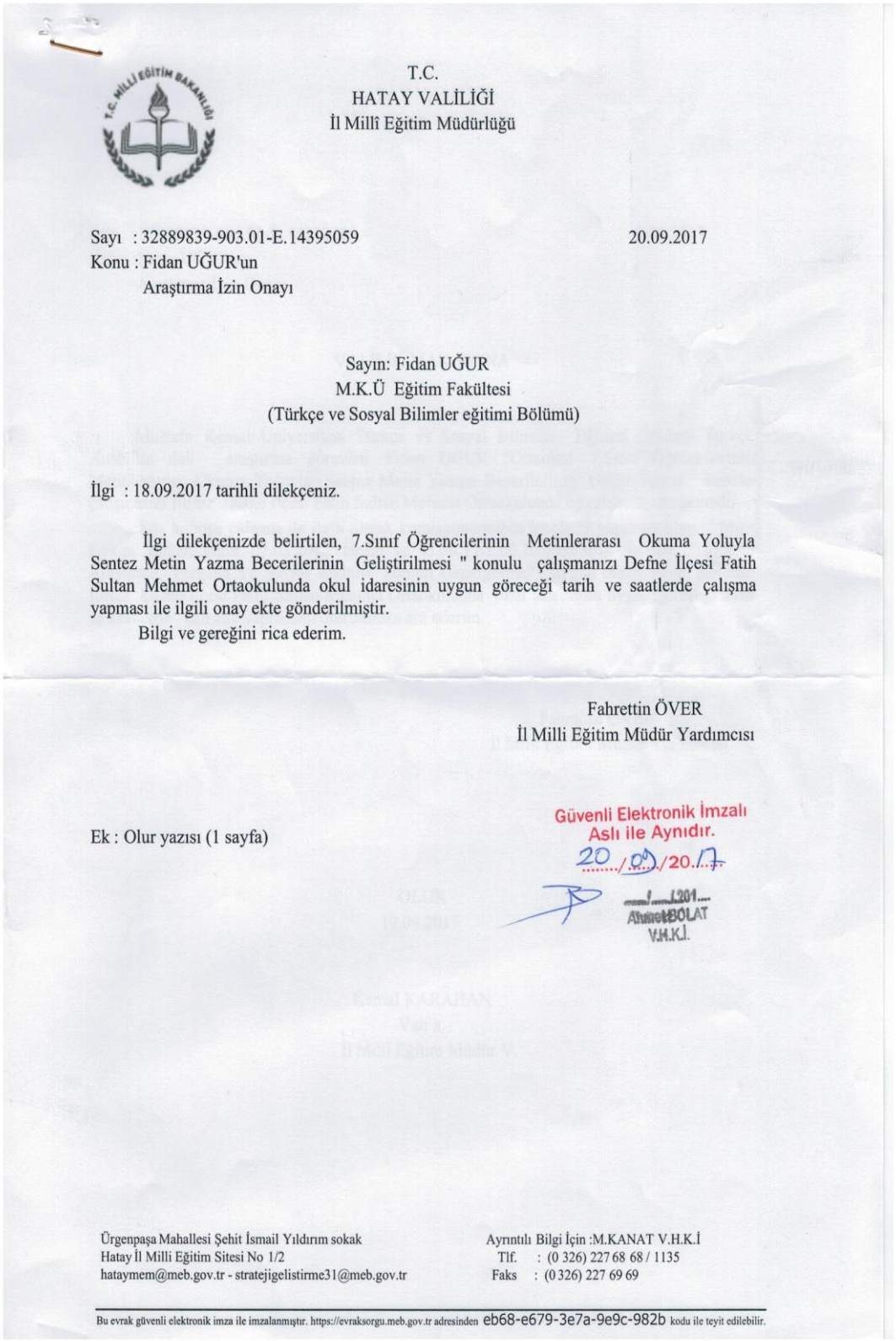
Zhang, C. (2012). *Effect of instruction on english as a second language students' discourse synthesis writing* (Doctoral Dissertation). Arizona State University, Flagstaff, Arizona.

Zhao, R. (2015). *Exploring reading and writing connections in the synthesis writing of multilingual students in a second language writing classroom* (Doctoral Dissertation). Ohio State University, Ohio.

Zhao, R., & Hirvela, A. (2015). Undergraduate ESL students' engagement in academic reading and writing in learning to write a synthesis paper. *Reading in a Foreign Language, 27*(2), 219-241.

EKLER

Ek 1: Araştırma İzin Yazısı



T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-903.01-E.14395059 20.09.2017
Konu : Fidan UĞUR'un
Araştırma İzin Onayı

Sayın: Fidan UĞUR
M.K.Ü Eğitim Fakültesi
(Türkçe ve Sosyal Bilimler eğitimi Bölümü)

İlgi : 18.09.2017 tarihli dilekçeniz.

İlgi dilekçenizde belirtilen, 7.Sınıf Öğrencilerinin Metinlerarası Okuma Yoluyla Sentez Metin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi " konulu çalışmanızı Defne İlçesi Fatih Sultan Mehmet Ortaokulunda okul idaresinin uygun göreceği tarih ve saatlerde çalışma yapması ile ilgili onay ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini rica ederim.

Fahrettin ÖVER
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmzalı
Aslı ile Aynıdır.
20/09/2017
Ahmet BOLAT
V.H.K.İ.

Ek : Olur yazısı (1 sayfa)

Ürgenpaşa Mahallesi Şehit İsmail Yıldırım sokak
Hatay İl Milli Eğitim Sitesi No 1/2
hataymem@meb.gov.tr - stratejigelistirme31@meb.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin :M.KANAT V.H.K.İ
Tlf. : (0 326) 227 68 68 / 1135
Faks : (0 326) 227 69 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden eb68-e679-3e7a-9e9c-982b kodu ile teyit edilebilir.

Ek 1 (devamı)

T.C.
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 32889839-605.01-E.14313295 19.09.2017
Konu :Fidan UĞUR'un
Araştırma İzin Onayı

VALİLİK MAKAMINA

Mustafa Kemal Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Anabilim dalı araştırma görevlisi Fidan UĞUR "Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinin Metinlerarası Okuma Yoluyla Sentez Metin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi " konulu çalışmasını İlimiz Defne İlçesi Fatih Sultan Mehmet Ortaokulunda uygulamak istemektedir.

Söz konusu çalışma ile ilgili olarak komisyonumuzca inceleme yapılmış olup, "Milli Eğitim Bakanlığının 07.03.2012 tarihli ve B.08.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ilgilinin İlimiz Defne İlçesi Fatih Sultan Mehmet Ortaokulunda okul idaresinin uygun göreceği tarih ve saatlerde çalışma yapmasını olurlarınıza arz ederim.

Fahrettin ÖVER
İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı

OLUR
19.09.2017

Kemal KARAHAN
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden beda-73d9-3f8c-80c3-8dcb kodu ile teyit edilebilir.

Ek 2: Veli İzin Formu

VELİ İZİN FORMU

Sayın Veli,

Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda araştırma görevlisi olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda Doç. Dr. Bilginer ONAN danışmanlığında "Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Metinlerarası Okuma Yoluyla Sentez Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi" başlıklı bir doktora tezi yürütmekteyim. Bu doktora tezim için Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Fatih Sultan Mehmet Ortaokulu Müdürlüğünden resmi izinli olarak bir çalışma yapmaktayım. Bu çalışma doğrultusunda öğrencilerimize seviyelerine uygun bilgilendirici metinler okutmakta ve okudukları metinlerle ilgili çalışmalarla yazma becerilerini geliştirecek bir eğitim vermekteyim. İlgili çalışmayı öğrencilerin normal eğitim programlarına zarar vermeyecek düzeyde ve onların okul başarılarına katkı sağlayacak doğrultuda düzenlediğimi belirtmek isterim. Bu doğrultuda, çalışmamı devam ettirmem için çalışmakta olduğum üniversitenin etik kuruluna veli izni sunmam gerekiyor. Çocuğunuzun bu çalışmaya katılmasını onaylıyorsanız aşağıdaki kısmı doldurmanızı rica ediyorum. Desteğiniz benim ve öğrencilerimiz için oldukça olumlu sonuçlar doğuracaktır.

İlginize şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Fidan UĞUR
MKÜ Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Velisi olduğum …… adlı öğrencinin çalışmaya katılmasına izin veriyorum.

Velinin:

Adı:

Soyadı:

İmzası:

Ek 3: Sentez Metin Yazma Analitik Değerlendirme Rubriği

Boyut	0	1	2	3
METNİN GENEL ORGANİZASYONU	Giriş yoktur.	Giriş vardır ancak işlevine uygun oluşturulamamıştır.	Giriş bölümü kısmen işlevine uygun bir biçimde oluşturulmuştur.	Giriş bölümü işlevine uygun bir biçimde oluşturulmuştur.
	Gelişme bölümü oluşturulmamıştır.	Konunun çok az detaylandırıldığı bir gelişme bölümü oluşturulmuştur.	Konunun kısmen detaylandırıldığı bir gelişme bölümü oluşturulmuştur.	Konunun detaylandırıldığı bir gelişme bölümü oluşturulmuştur.
	Gelişme bölümü tutarsızdır.	Gelişme bölümünde anlaşılırlığı engelleyen tutarlılık sorunları vardır.	Gelişme bölümü kısmen tutarlı biçimde oluşturulmuştur.	Gelişme bölümü tutarlı bir biçimde oluşturulmuştur.
	Sonuç yoktur.	Sonuç vardır ancak metinde ele alınanları toparlayıcı nitelikte oluşturulmamıştır	Metinde ele alınanları kısmen toparlayıcı nitelikte bir sonuç oluşturulmuştur.	Metinde ele alınanları toparlayıcı nitelikte bir sonuç oluşturulmuştur.
	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden en az biri eksiktir.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri yapılmıştır ancak tutarlılık yoktur.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında kısmen tutarlılık vardır.	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında tutarlılık vardır.
	Başlık yoktur.	Başlık vardır ancak içeriğe uygun ve/veya özgün değildir.	Başlık kısmen içeriğe uygun ve özgün düzenlenmiştir.	İçeriğe uygun, özgün bir başlık kullanılmıştır.
METİN YAPISI OLUŞTURMA	Metin, kaynak metinlerdeki temel düşünceler etrafında şekillendirilmemiştir.	Metin kurgulanırken, kaynak metinlerdeki temel düşüncelerden oldukça az düzeyde yararlanılmıştır.	Metin, kısmen kaynak metinlerdeki temel düşünceler etrafında kurgulanmıştır.	Metin, kaynak metinlerdeki temel düşünceler etrafında kurgulanmıştır.
	Metinde farklı yapılarla destekleyici düşüncelere (tanımlama,açıklama, sınıflama, örnekleme, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç, problem-çözüm, amaç-sonuç, sayısal veriler, şart ifadeleri yoluyla) yer verilmemiştir.	Temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere (tanımlama,açıklama, sınıflama, örnekleme, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç, problem-çözüm, amaç-sonuç, sayısal veriler, şart ifadeleri yoluyla) oldukça az düzeyde yer verilmiştir.	Temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere (tanımlama,açıklama, sınıflama, örnekleme, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç, problem-çözüm, amaç-sonuç, sayısal veriler, şart ifadeleri yoluyla) kısmen yer verilmiştir.	Temel düşünceler dışındaki destekleyici düşüncelere (tanımlama,açıklama, sınıflama, örnekleme, sıralama, karşılaştırma, sebep-sonuç, problem-çözüm, amaç-sonuç, sayısal veriler, şart ifadeleri yoluyla) yer verilmiştir.
	Yazar (öğrenci) kaynak metinlerdeki bilgiyi kendi cümleleriyle doğru ifade edememiş, kopyalamıştır.	Yazar metindeki bilgilerin tamamına yakınını kendi cümleleriyle doğru ifade etmede oldukça başarısızdır.	Yazar (öğrenci) kaynak metinlerdeki bilgiyi kendi cümleleriyle doğru ifade etmede kısmen başarılıdır.	Yazar kaynak metinlerdeki bilgiyi kendi cümleleriyle doğru ifade etmiştir.
	Metinden seçilen bilgilerin sunumunda mantıklı bir sıra gözetilmemiştir.	Metinden seçilen bilgilerin sunumunda oldukça fazla mantık hatası yapılmıştır.	Metinden seçilen bilgiler kısmen mantıklı bir sırayla sunulmuştur.	Metinden seçilen bilgiler mantıklı bir sırayla sunulmuştur.
	Kaynak metinlerdeki bilgi	Kaynak metinlerdeki	Kaynak metinlerdeki bilgi	Kaynak metinlerdeki bilgi

İÇERİK VE ANLATIMI DÜZENLEME	aktarılırken hiçbir yorum yapılmamıştır.	bilginin tamamına yakını yorumlanmadan alınmıştır.	kısmen yorumlanarak aktarılmıştır.	yorumlanarak aktarılmıştır.
	Kaynak metinlerden aynı bilgiler tekrarlanarak alınmıştır.	Kaynak metinlerden pek çok bilgi tekrar tekrar alınmıştır.	Kaynak metinlerin kullanımında kısmen bilgi tekrarı yapılmıştır.	Kaynak metinlerin kullanımında bilgi tekrarı yapılmamıştır.
	Bilgi/düşünceler açık değildir.	Bilgi/düşüncelerin açık bir biçimde sunulmasında anlamayı engelleyen sorunlar vardır.	Bilgi/düşünceler kısmen açık bir biçimde sunulmuştur.	Bilgi/düşünceler açık bir biçimde sunulmuştur.
	Bilgi/düşünceler anlaşılır değildir.	Bilgi/düşüncelerin anlaşılırlığında anlamayı engelleyen sorunlar vardır.	Bilgi/düşünceler kısmen anlaşılır bir biçimde sunulmuştur.	Bilgi/düşünceler anlaşılır bir biçimde sunulmuştur.
	Bilgi aktarımı sırasında, anlamı daha açık hâle getirmek için uygun bağlantı cümleleri ve yönlendirici sözcükler kullanılmamıştır.	Bilgi aktarımı sırasında, anlamı daha açık hâle getirmek için uygun bağlantı cümleleri ve yönlendirici sözcüklere oldukça az yer verilmiştir.	Bilgi aktarımı sırasında, anlamı daha açık hâle getirmek için uygun bağlantı cümlelerine, yönlendirici sözcüklere kısmen yer verilmiştir.	Bilgi aktarımı sırasında, anlamı daha açık hâle getirmek için uygun bağlantı cümlelerine, yönlendirici sözcüklere yer verilmiştir.
	Cümleler arasında tutarlılık yoktur.	Cümleler arasındaki bağlantılarda anlamı önemli derecede etkileyen tutarlılık sorunları vardır.	Cümleler arasında kısmen tutarlı geçişler yapılmıştır.	Cümleler arasında tutarlılık olmasına özen gösterilmiştir.
KAYNAK METİNLERİN KULLANIMI	Kaynak metinlerden konuyla ilgili önemli bilgiler seçilmemiştir.	Kaynak metinlerden konuyla ilgili önemli bilgilerin oldukça az bir kısmı seçilmiştir.	Kaynak metinlerden konuyla ilgili önemli bilgilerin büyük çoğunluğu seçilmiştir.	Kaynak metinlerden konuyla ilgili önemli bilgilerin tamamı seçilmiştir.
	Paragraflarda kullanılan bilgiler belli bir temel düşünceye işaret etmemektedir.	Paragraflar için seçilen bilgilerin büyük çoğunluğu aynı temel düşünce etrafında oluşturulmamıştır.	Paragraflarda kullanılan bilgiler, kısmen belli bir temel düşünceye işaret edecek şekilde ele alınmıştır.	Paragraflarda kullanılan bilgiler, belli bir temel düşünceye işaret edecek şekilde ele alınmıştır.
	Kaynak metinlerden alınan bilgiler, tam ve doğru bir biçimde kullanılmamıştır.	Kaynak metinlerden alınan bilgilerin büyük çoğunluğu eksik ve yanlış kullanılmıştır.	Kaynak metinlerden alınan bilgiler, kısmen tam ve doğru bir biçimde kullanılmıştır.	Kaynak metinlerden alınan bilgiler tam ve doğru bir biçimde kullanılmıştır.
	Metinde konunun farklı boyutlarıyla ilgili bilgilere yer verilmemiştir.	Metinde konunun farklı boyutlarıyla ilgili bilgiler vardır ancak oldukça eksik düzeydedir.	Metinde konunun farklı boyutlarıyla ilgili bilgilere kısmen yer verilmiştir.	Metinde konunun farklı boyutlarıyla ilgili bilgilere yer verilmiştir.
	Yazar kaynak metinlerden seçtiği bilgi/düşünceleri kendi düşünceleriyle detaylandırmamıştır.	Yazar, kaynak metinden seçtiği bilgi/düşüncelerin büyük çoğunluğunu kendi düşünceleriyle detaylandırmamıştır.	Yazar, kaynak metinlerden seçtiği bilgi/düşünceleri kısmen kendi düşünceleriyle detaylandırarak aktarmıştır.	Yazar, kaynak metinlerden seçtiği bilgi/düşünceleri kendi düşünceleriyle detaylandırarak aktarmıştır.
	Kaynak metinlerden seçilen bilgiler ilişkilendirilmemiştir.	Kaynak metinlerden seçilen bilgilerin çoğunluğu birbiriyle tam ve doğru/ tam	Kaynak metinlerden seçilen bilgilerin birbiriyle tam ve doğru bir biçimde	Kaynak metinlerden seçilen bilgiler birbiriyle tam ve doğru bir biçimde

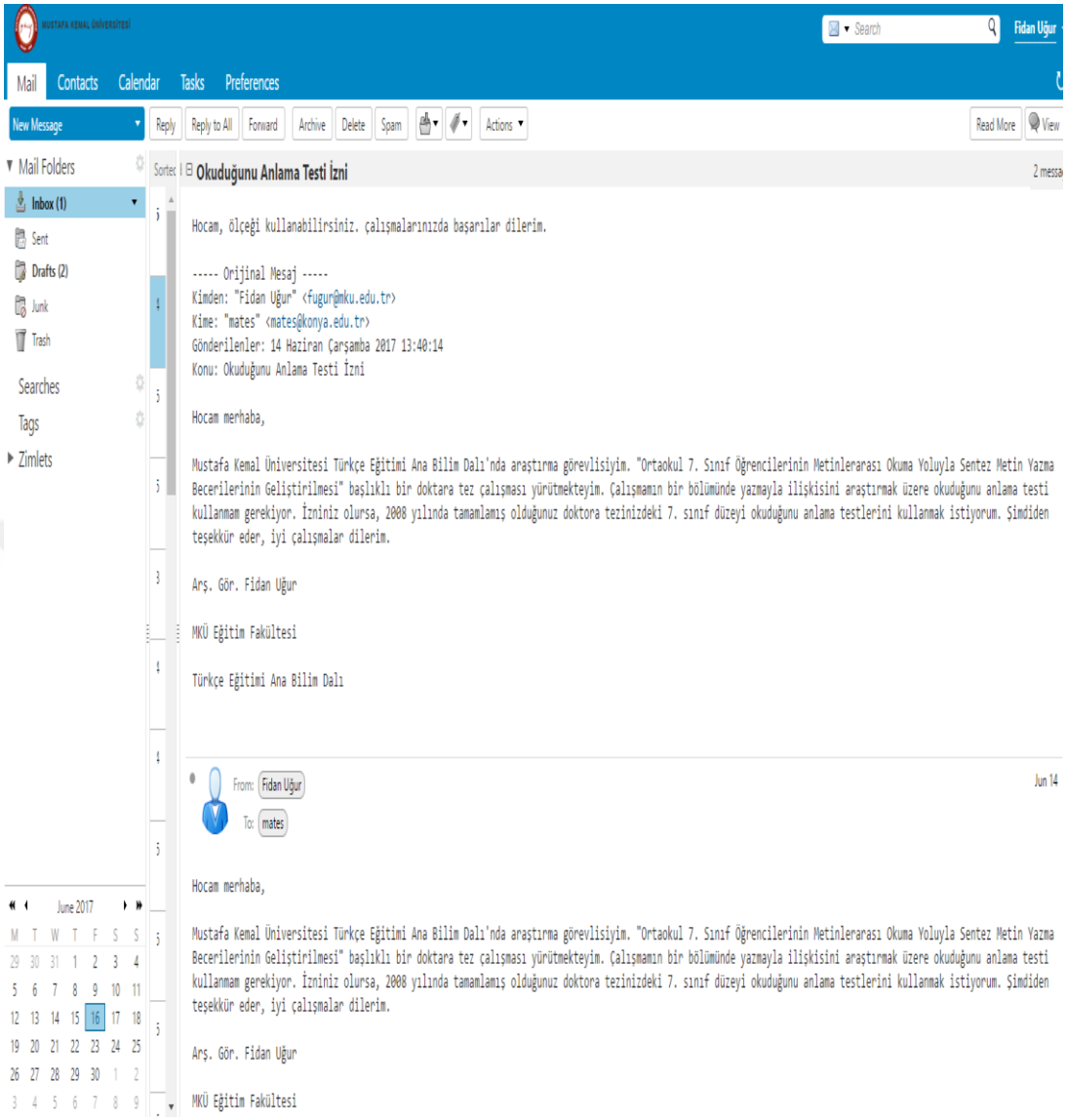
		ya da doğru ilişkilendirilmemişti r.	ilişkilendirilmesind e kısmen sorunlar vardır.	ilişkilendirilerek sunulmuştur.
DİL KULLANIMI	Cümleler dil bilgisi açısından yanlış kurulmuştur.	Cümlelerin tamamına yakını dil bilgisi açısından yanlıştır.	Cümlelerin tamamına yakını dil bilgisi açısından doğrudur.	Cümleler dil bilgisi açısından doğru kurulmuştur.
	Cümleler anlamsızdır.	Metindeki cümlelerin tamamına yakınında anlamsal açıdan sorunlar vardır.	Cümleler kısmen anlamlı kurulmuştur.	Cümleler anlam açısından doğru kurulmuştur.
	Metinde yazım hataları çok yaygındır.	Metinde yazım kurallarına pek fazla özen gösterilmemiştir.	Metinde az sayıda (birkaç) yazım hatası vardır.	Yazım hataları bulunmamaktadır.
	Noktalama işaretleri kullanımında çok yaygın hatalar vardır.	Noktalama işaretlerinin kullanımına özen gösterilmemiştir.	Noktalama işaretlerinin kullanımında az sayıda (birkaç) hata vardır.	Noktalama işaretleri doğru yerde kullanılmıştır.

Ek 4: Yazılı Anlatım Değerlendirme Rubriği

Boyut	MADDELER	Puan		
		0	1	2
İÇERİK	Metnin içeriği konuyla bağlantılı bir ana fikir sunacak şekilde düzenlenmiştir.			
	Ana düşünce yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.			
	İçerik konuyu ve ana düşünceyi destekleyen bilgi/düşüncelerle detaylandırılmıştır.			
	Konu, tutarlı bir biçimde ele alınmıştır.			
METİN ORGANİZASYONU	Metnin amacına uygun bir giriş paragrafı vardır.			
	Her birinde ana düşünceyi destekleyecek tek duygu/düşünceye yer veren gelişme paragrafları vardır.			
	Metinde anlatılanları özetleyecek/toparlayacak nitelikte bir sonuç yazılmıştır.			
	Metindeki cümleler arasında tutarlı geçişler yapılmıştır.			
	Paragraflar arasında tutarlı geçişler yapılmıştır.			
	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri arasında tutarlı geçişler yapılmıştır.			
	Konuya uygun bir başlık kullanılmıştır.			
	Metinde düşünceyi geliştirme yollarından (tanımlama, açıklama, örnekleme, karşılaştırma, sayısal verilerden yararlanma, tanık gösterme, benzetme) yararlanılmıştır.			
DİL VE ANLATIM	Cümleler dil bilgisi kurallarına uygundur.			
	Cümleler anlaşılırdır.			
	Kelimeler doğru yerde kullanılmıştır.			
	Anlam akışını bozacak derecede kelime tekrarı yapılmamıştır.			
	Düşünce tekrarı yapılmamıştır.			
	Metinde anlamı olumsuz etkileyecek düzeyde anlatım bozukluğu yapılmamıştır.			
YAZIM DÜZENİ	Yazım kurallarına uyulmuştur.			
	Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanımıştır.			
	Sayfa kenarlarında, satırlar ve sözcükler arasında yeterli boşluk bırakılmıştır.			
	Harfler biçimce doğru ve okunaklıdır.			
	Yazı düzgün satırlar oluşturularak yazılmıştır.			

0: Hayır 1:Kısmen 2:Evet

Ek 5: Okuduğunu Anlama Testi Kullanım İzni



Ek 6: Grupların Eşitlenmesinde Kullanılan Okuduğunu Anlama Testleri

Olaya Dayalı Metin ve Okuduğunu Anlama Testi

BAYRAĞIMIZIN ALTINDA

Zafer yolunda unutamayacağım yüzlerden biri Hatice Nine'nin yüzüdür. Salihli'de nasılsa yangın haberleri ortasında mahsur kalan beş on evden birindeydim. Halk bir türlü kâbusun geçtiğine inanamıyor, bir türlü uyuyamıyordu. Boş sokaklarda kadın erkek dolaşıyor, hep çocuklar gibi koşuyorlardı.

Ortalık ağarıyor, hâlâ kadınlar, gelip gidiyor, hâlâ birbirimizin boynuna sarılıp koklaşıyoruz, hâlâ geçen günleri konuşuyorduk. Ve Hatice Nine en son gelenlerdendi. Ben artık yatağıma uzanmıştım. Ev sahibesi ile çıktı o da geldi, boynuma sarıldı ve bana geldi ki bu zafer arasında bütün Salihli'deki kadınların kimi sevgili bir vücudu, hepsi yerini yurdunu, hatta karnını doyurabilmek itminanını kaybettikleri için arada alınlarından uçan siyah endişe gölgesi Hatice Nine'de yoktu. Hâlbuki en fakiri, en ihtiyarı ve en halsiziydi. Yanıma gelmek için birkaç defa duvara dayanmıştı. Ama kıymettar esmer bir kösele gibi buruşuk yüzünde, ihtiyar siyah gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru ve olgunluğu vardı.

- Nine senin evin yandı mı?

- Hey oğul ben beş defa muhacir oldum, beş defa evim yandı. Ben Üsküp'ten beri bir tek beş defa düşman bandırasından bizim bayrağa kaçtım. Bunlardan evvelisi gün ümidi kesince oğlumu aldım, size, bizim bayrağa kaçtım.

-Bayrağımızı çok mu seversin nine?

Birdenbire buruşuk yüzü üzerinden bir gözyaşı seli aktı, kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında muhayyel aziz bir şeyi öptü.

-Sevmek ne demek oğul? Ben elli senedir onu kovalıyorum. Dünyada oğlundan başka dikili ağacım kalmadı. Bayrağımız nereden çıktıysa ben de oradan çıktım. Her gün buradan kaçıp size gelmek istiyordum. Her gün burada ölüverirsem, mezarım bandıra altında kalırsa diye çıldırıyordum. Ama Yunanlılar bırakmıyorlar, öteye kaçmak için bizim de ne atımız ne de arabamız vardı. Nihayet baktım, ben ihtiyarlıyorum, siz gecikiyorsunuz, sürüne sürüne size kaçmaya karar verdim. Yolda ölürsem oğlum sırtında, ölümü bizim bayrağın olduğu yere götürecekti. Nihayet bizimkiler geldiler! Hep deli gibi fırladık; fakat az imişler, arkadan daha çokluk gelsin diye çıktılar. Ben arkalarından çıktım, gittim. Ta onların yanına! Ayaklarım şişti, dilim dışarı çıktı, ama onları buldum. ' Bayrağımız Salihli'ye büyük bir ordu ile girdi, artık çıkmaz!' dediler. Beni oğlum askerlerden aldığı bi eşekle buraya getirdi.

Döndü ve sıkı sıkı bir daha boynuma sarıldı. Ne yangın, ne zarar ve ziyan, ne de işkencenin onca manası vardı. Hayatta bir tek mühim şey vardı: Öldüğü zaman cesedini düşman bandırası altında kalmaması! Basit ve sade.

-Ah yavrum, dedi, artık Allah emanetini istediği dakika alsın, toprağım bizim bayrağın altında olacak!

Halide Edip ADIVAR

1- Yukarıdaki metinde yer alan “Halk bir türlü kâbusun geçtiğine inanmıyor, bir türlü uyuyamıyordu. ” cümlesinde kâbus kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?

A- Memleketin işgal altında bulunduğu zamanlar.
B- Düşmanların kaçması.
C- Görülen korkunç rüyalar.
D- Yangın çıkması.

2- “Salihli’de nasılsa yangın haberleri ortasında mahsur kalan beş on evden birindeydim.” cümlesiyle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi en doğrudur?

A- Salihli’de az insanın yaşadığı.
B- Salihli’de az sayıda evin olduğu.
C- Salihli’de yakılıp yıkılmamış çok az sayıda ev kaldığı.
D- Salihli’deki bütün evlerin yakıldığı.

3- Metne göre halkın uyumamasının sebebi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

A- Evleri yandığı için.
B- Düşmandan korktukları için.
C- Sokaklarda gürültü olduğu için.
D- Düşmandan kurtulduklarına çok sevindikleri için.

Yazılışları ve okunuşları aynı fakat anlamları farklı olan kelimelere eşsesli kelimeler denir.

4- “Zafer yolunda unutamayacağım yüzlerden biri de Hatice Ninenin yüzüdür. ” cümlesinde yukarıdaki tanıma uyan eşsesli kelimeler hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?
A- zafer-yol B- zafer-yüz C- yol-yüz D- unutmak- yüz

5- Yazarın, Hatice Nineyi unutamayacak olmasının sebebi nedir?

A- Hatice Ninenin zaferin kazanılmasında çok önemli payının olması.
B- Hatice Nineden ve anlattıklarından çok etkilenmesi.
C- Hatice Ninenin çok güzel bir yüze sahip olması.
D- Hatice Ninenin çok öfkeli olması.

6- Metinden alınan “Ortalık ağarıyor. ” cümlesinde geçen “ağarıyor” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?
A- Temizleniyor.
B-Aydınlanıyor.
C-Beyazlaşıyor.
D-Acıyor.

7- Hâlâ geçen günleri konuşuyorduk.” Cümlesindeki “geçen günler” ifadesiyle kastedilen nedir?
A-Eski mutlu günler.
B-Sıkıntılı işgal günleri.
C-Yangının çıktığı gün.
D-Türk ordusunun Salihli’ye girdiği gün.

8- Parçada geçen “ev sahibesi ” ifadesinden ne anlıyorsunuz?
A- Ev sahibinin yaşlı olduğunu.
B- Bahsedilen kişinin bayan olduğunu.
C- Ev sahibinin sevinçli olduğunu.
D- Eve sahip çıkan kişi olduğunu.

9- “Ben kaç defa muhacir oldum? ” cümlesindeki “muhacir olmak” sözüyle anlatılmak istenen nedir?
A-Yaşadığı yerden başka bir yere göç etmek.
B- Evi yanmak.
C- Kaçak yaşamak.
D- Zafer kazanmak.

10- “Birden bire buruşuk yüzü üzerinden bir gözyaşı seli aktı, kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında muhayyel aziz bir şeyi öptü. ” cümlesine göre Hatice Ninenin yüzünün buruşuk olmasının sebebi nedir?
A- Hoşlanmadığı bir durum olduğundan.
B- Sevinçten
C- Üzüntüden
D- Yaşlılıktan

11- “Birden bire buruşuk yüzü üzerinden bir gözyaşı seli aktı, kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında muhayyel aziz bir şeyi öptü. ” cümlesinde “aziz ” kelimesi yerine aşağıdaki kelimelerden hangisi getirilirse anlam bakımından bir daralma ya da bozulma olmaz?
A- kutsal B- kıymetli
C- belirsiz D- hayali

12- “Birden bire buruşuk yüzü üzerinden bir gözyaşı seli aktı, kurumuş ellerini kaldırdı, avuçlarında muhayyel aziz bir şeyi öptü. ” cümlesindeki “kurumuş” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?
A- Islaklığı gitmiş.
B- Yeşilliğini kaybetmiş.
C- Bir deri bir kemik kalmış.
D- Taş kesilmiş.

13- Hatice Nine ve yazarın karşılaşmasıyla ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
A- Salihli’de karşılaşıyorlar.
B- Yanmış evler arasındaki sağlam evlerden birinde karşılaşıyorlar.
C- Salihli’den düşman kovulduktan sonra karşılaşıyorlar.
D- Yangında karşılaşıyorlar.

14- “Nihayet bizimkiler geldiler.” cümlesindeki “bizimkiler” ifadesiyle kastedilen kimlerdir?

A-Hatice Nine’nin akrabaları
B-Hatice Nine’nin komşuları
C- Türk askeri
D- Yunan asker

-Bayrağımızı çok mu seviyorsun nine?
-Sevmek ne demek oğul…
15- Diyalogda üç nokta ile gösterilen bölüm hangi seçenekteki gibi devam ederse parçanın anlamına ters düşmez?
A-Hiç sevmem. B- Biraz severim.
C-Onun için canımı veririm. D-Umurumda bile olmaz.

16- “Bayrağımız Salihli’ye büyük bir orduyla girdi, artık çıkmaz! dediler. ” cümlesinde bayrağın artık çıkmayacak olmasıyla anlatılmak istenen nedir?
A- Salihli’de bayrağın çok sevildiği.
B- Salihli’ye giren bayrakların bir daha çıkmadığı.
C- Büyük orduyla giren bayrakların bir daha çıkmayacağı.
D- Salihli’nin bir daha düşman eline geçmeyeceği

17- Hatice Ninenin Allah’ın emaneti olarak gördüğü şey nedir?
A- oğlu B- vatanı
C- canı D- bayrağı

“Nihayet bizimkiler geldiler. Hep deli gibi fırladık. ”
18- Yukarıdaki cümledeki altı çizili ifadenin yerine aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümlenin anlamı bozulmaz?
A- korkuyla
B- kaygıyla
C- sevinç ve heyecanla
D- şüpheyle

19- “Kıymettar esmer bir kösele gibi buruşuk yüzünde, ihtiyar siyah gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru ve olgunluğu vardı. ” cümlesinde “kıymettar” kelimesi hangi kelimeyi nitelemektedir?
A- Hatice Nine B- Kösele
C- Göz D- Yüz

20- Metinde yer alan uzun çizginin (—) metindeki işlevi aşağıdakilerden hangisidir?
A- Metin içerisindeki ara cümleleri belirtmek için kullanılmıştır.
B-Satır sonlarında satıra sığmayan kelimeleri ayırmak için kullanılmıştır.
C- Metin içerisindeki konuşma ifadelerini belirtmek için kullanılmıştır.
D- Paragrafları birbirinden ayırmak için kullanılmıştır.

21- Parçaya göre Hatice Ninenin asıl korkusu nedir?
A- Çıldırmaktan korkuyor.
B- İstikbali yaşayamamaktan korkuyor.
C- Ölmekten korkuyor.
D- Mezarın düşman bandırası altında kalmaktan korkuyor.

22- “Hey oğul ben beş defa muhacir oldum, beş defa evim yandı. Ben Üsküp’ten beri beş defa düşman bandırasından bizim bayrağa kaçtım. ” Bu cümlelerden aşağıdaki yargılardan hangisine ulaşılamaz?
A- Hatice Nine beş defa yerleştiği yerden ayrılmak zorunda kalmış.
B- Düşmanlar işgal ettikleri yerleri yakıyorlarmış.
C- Üsküp bir zamanlar Türk şehriymiş.
D- İşgale uğrayan yerlerde halk evini terk ederken yakıyormuş.

23- “Bunlardan evvelsi gün ümidi kesince oğlumu aldım size, bizim bayrağa kaçtım. ” cümlesinde geçen “bayrağa kaçmak ” ifadesiyle anlatılmak istenen hangi şıkta doğru olarak verilmiştir?
A-Sürgüne gönderilmek.
B-Vatana dönmek.
C-Vatandan kaçmak.
D- Vatanı özlemek

24- “Dünyada oğlumdan başka dikili ağacım kalmadı. ” cümlesinden çıkarılacak en doğru yargı hangisidir?
A- Hiç kimsesinin kalmaması.
B- Hiç ağacının kalmaması.
C- Başka çocuğunun kalmaması.
D- Akrabasının kalmaması.

25- “Bunlardan evvelsi gün ümidi kesince oğlumu aldım size, bizim bayrağa kaçtım. ” cümlesinde geçen altı çizili kelimelerden hangisi soyut anlamlıdır?
A- gün B- ümit
C- bayrak D- oğul

26- “İhtiyar siyah gözlerinde muradına ermiş bir ruhun huzuru ve olgunluğu vardı. ” cümlesinde geçen altı çizili kelimelerden hangisi somut anlamlıdır?
A-göz B- ruh
C- huzur D- olgunluk

27- Metindeki tüm olaylar okuyucuya kim tarafından anlatılmaktadır?
A-Hatice Nine tarafından
B-Ev sahibesi tarafından
C-Yazar tarafından
D-Okuyucu tarafından

28- “Ayaklarım şişti, dilim dışarı çıktı, ama onları buldum.”cümlesindeki altı çizili ifade anlam özelliği bakımından aşağıdakilerden hangisidir?
A-terim anlam
B-gerçek anlam
C-mecaz anlam
D-deyim anlam

29.- Metinde aşağıdakilerden hangisinden bahsedilmemektedir?
A- Hatice Nine’nin muhacirliğinden
B- Salihli’deki evlerin düşman tarafından yakıldığından
C- Hatice Ninenin yurdundan göç ettiği için burada mutsuz olduğundan
D- Hatice Ninenin son arzusundan

30- Metne göre Hatice Ninenin hayattaki en büyük arzusu nedir?
A- Mezarının Türk bayrağının dalgalandığı bir yerde olması
B- Türk askerlerinin gelerek kendisini kurtarmaları
C- Düşmanın yaktığı evinin tamir edilmesi
D- Bir daha göç etmek zorunda kalmaması

Düşünceye Dayalı Metin ve Okuduğunu Anlama Testi

AYVA SARI, NAR KIRMIZI

"Bir çocuğun okula başlama ürkekliğiyle" gelir eylül.

Ayva sarı, nar kırmızı ve mor lekeli üzümler saltanatı… Cihetsiz çocuk sesleri. Çocuklar, eylül güneşi gibi doldurur caddeleri, okul bahçelerini. Ne çok çocuğu vardır eylülün!

Benim için eylül, yeni açılmış bir kurşunkalem kokusudur… (Artık çocuklar çakıyla kurşunkalem açmıyorlar, ne kötü!) O kokuda bütün okul macerası tüter. Bedene yabancı önlükler, üniformalar, iğreti yakalıklar, kravatlar… Koridorlarda şaşkın dolaşmalar, sınıflarda donuk, ürkek bakışlar, korkular… Karşılaşmalar, ayrılıkların farkına varmalar…

Okul, bir kurşunkalem kokusu gibi tanımsız gelir ilkin, sonra alışılır. Yüreği tarifsiz bir heyecanla çarpan, çocuklardan çok annelerdir. Sınıfların dışında yürekleri kıpırdayan, anlamsız dolaşıp duran onlardır. Eylül, anneyle çocuğun birbirini en çok sevdiği, çocuğun yalnız anneye tutunduğu aydır. İlk kalem tutuşlar, kalemin kâğıtla ilk buluşması; karatahtayı dolduran harfler, heceler ve cümleler, heyecanı ve korkuyu yumuşatır yavaş yavaş. Ve kurşunkalemler açıldıkça sınıflar benimsenir, arkadaşlıklar derinleşir… Heyecan, alışkanlığa bırakır yerini.

Bir de uzak şehirlerde, yatılı okulların loş pansiyon odalarında, yüzlerine ranza demirlerinin soğukluğu geçmiş çocuklar demektir eylül. Yanaklarında, son anne öpücüğünün sıcaklığı; valizlerinde, çamaşırlarında memleket havasının gün geçtikçe eksilen kokusu vardır… Okul kapısından çıkıp giden, belki de hiç gelmeyen anne- babaya, kardeşlere özlem… Eylül, büyük, sapsarı bir özlem olur.

Uzaktan baktıkça fakir bir güneşin ardından, sonbaharın sağanak sağanak şehre yürüdüğünü görürsünüz. Hüznünüze, ekmek ayvalarının tüylü, serin sarısı, sonbahara çıtır çıtır gülen nar kırmızısı karışır ve ıslak bahçelerde çürümüş üzüm kokusu… Dağlar, dağlardan hızlı hızlı geçen bulutlar… Orada, sonu gelmeyen dağların ardında, anne durur, kardeşler bekleşir. Ve avlularda sonbahar çiçekleri pervasız açmıştır. İğdeler salıvermiştir kokularını. Nar ağacı güne karşı ışıldatmaktadır narlarını. Evlerden çılgınca bir eylül kokusu yükselmektedir…

Sevgilim eylül!

Sarı saçlarında sessiz volkanlar köpürüyor şimdi. Benimse büyük özlemler kopuyor yüreğimde. Uzaklardan bakan kara gözlü bir çocuk oluyorum. Okul bahçelerinden yükselen cıvıltılar dolduruyor kulaklarımı. Cıvıltılar çoğaldıkça yalnızlığım artıyor. Ayrılıklara alışıyorum, derken… Sarı saçlarına alışıyorum. Üstümde iğreti durmuyor giysilerim.

Yine burnumda yeni açılmış bir kalemin kokusu. Yeni tutulmuş defterlerin soğukluğu ellerimde. Küçük, sebepsiz, hemen kuruluveren dostluklar… Ve senin geçip gidişin.

Eylül, sevgilim… Hani ne vapur dumanları, ne martılar, ne cıvıltılı İstanbul günleri getirdin? Ne ayva kokusu, ne kıpkırmızı nar çıtırtısı, ne de mor benekli üzümler? Hatta okul kapılarının kalabalığı, heyecanı?

Sevgilim, senin bu yılki adın, upuzun bir yalnızlık ve tarifsiz özlemlerdir.Senden kalan, yeni açılmış bir kurşunkalemin uzak ve belirsiz ve burnumu sızlatan o tanıdık kokusu yalnız. O koku, sınırsız anılar denizi…

Yeter mi, ne dersin?

1-Yukarıdaki metinde yer alan “Bir çocuğun okula başlama ürkekliğiyle gelir eylül.” cümlesinde ürkek kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?
A- cesur B- çekingen C- mutlu D- sevinçli

2-“Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metninden alınan aşağıdaki cümlelerin hangisinde benzetme vardır?
A- Çocuklar, eylül güneşi gibi doldurur caddeleri.
B- Cihetsiz çocuk sesleri.
C- Eylül çocuğun anneye en çok tutunduğu aydır.
D- Heyecan, alışkanlığa bırakır yerini.

3-“Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metnine göre aşağıdakilerden hangisi eylül ayı için söylenemez?
A- Çocukların okula başladığı aydır.
B-Yeni açılmış bir kurşunkalem kokusudur.
C- Ağaçların çiçek açtığı bir aydır.
D- Tabiatta bazı değişikliklerin olduğu bir aydır.

4-“Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metnine göre “Fakir bir güneşin ardından, sonbaharın sağanak sağanak şehre yürüdüğünü görürsünüz.” cümlesinde “fakir” kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?
A- şiddetli B- yakıcı C- kavurucu D- etkisiz

5- Yukarıdaki metnin türü aşağıdakilerden hangisidir?
A- masal B- roman C- deneme D- şiir

6-“Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metninin konusu nedir?
A- Eylülde havaların soğuması.
B- Okulların açılması.
C- Çocukların annelerine bağlılığı.
D- Eylül ayı.

7- Metinden alınan aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazar, geçmişe bir özlem duymaktadır?
A- Sarı saçlarında sessiz volkanlar köpürüyor şimdi.
B- Artık çocuklar çakıyla kurşunkalem açmıyorlar, ne kötü!
C- Heyecan, alışkanlığa bırakır yerini.
D- İğdeler salıvermiştir kokularını.

8-“Sarı saçlarında sessiz volkanlar ……. şimdi.” cümlesinde boş bırakılan yere hangi kelime getirilirse cümle anlamlı hâle gelir?
A- koşuyor B- duruyor C)- köpürüyor D- sızıyor

9-“Benimse büyük özlemler kopuyor yüreğimde.” cümlesinde altı çizili kelimenin yerine hangi kelime getirilirse anlam bozulmaz?
A- umutlar B- hasretler C- mutluluklar D- acılar

10- Aşağıdaki cümlelerde yer alan altı çizili kelimelerden hangisi çıkarılırsa cümlenin anlamı bozulur?
A- O koku, sınırsız anılar denizi…
B- Yeni açılmış bir kurşunkalem…
C- Cıvıltılar çoğaldıkça yalnızlığım artıyor.
D- Sonbaharın sağanak sağanak şehre yürüdüğünü görürsünüz.

11-“Duyu organlarımızdan herhangi biriyle kavrayabildiğimiz varlıklar somut varlıklardır.” Yukarıdaki tanıma göre aşağıdaki kelimelerden hangisi somuttur?
A- özlem B- nar C- sebep D- ayrılık

12- Metne göre aşağıdakilerden hangisi yazarın eylül ayı ile özdeşleştirdiği meyvelerden biri değildir?
A- ayva B- nar C- fındık D- üzüm

13- “Sevgilim, senin bu yılki adın upuzun bir yalnızlıktır.” cümlesinde yazarın “sevgilim” sözüyle anlatmak istediği kelime aşağıdakilerden hangisidir?
A- çocuklar B-okul C- eylül D- martılar

14- “Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metninin ana düşüncesi aşağıdaki cümlelerin hangisidir?
A- Eylül ayında insanların mutlu olduğu.
B- Eylülde okulların açılması.
C-Yazarın çocukluğundaki eylül ayına karşı duyduğu özlem.
D- Çocukların okullara hemen alışamamaları.

15- Metne göre aşağıdaki ifadelerden hangisi yazarın çocukluğundaki eylül ayına ait bir özellik değildir?
A- vapur dumanları B- martıların cıvıltıları
C- ürkek bakışlı öğrenciler D- okul kapılarının tenhalığı

16- Aşağıdakilerden hangisi yazarın metinde vurguladığı duygulardan biri değildir?
A- özlem B- korku C- yalnızlık D- heyecan

17- “Avlularda sonbahar çiçekleri pervasız açmıştır.” cümlesindeki altı çizili kelime metinde hangi anlamda kullanılmıştır?
A- korkusuz B- aceleci C- neşeli D- üşengeç

18- “Ne ayva kokusu, ne kıpkırmızı nar çıtırtısı, ne de mor benekli üzümler?” cümlesinde hangi duyumuza hitap edilmemiştir?
A- görme B- koklama C- işitme D- tat alma

19.- “Üstümde…….. durmuyor giysilerim.” cümlesinde boş bırakılan yere aşağıdakilerden hangisi getirilirse cümle olumlu bir anlam kazanır?
A- güzel B- iğreti C- gösterişli D- alımlı

20- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecazlı bir anlatım vardır?
A- Arkadaşlıklar derinleşir.
B- Ayrılıkların farkına varmalar başlar.
C- Cihetsiz çocuk sesleri gelir.
D- Anlamsız dolaşıp duranlar.

21- “Ayva Sarı, Nar Kırmızı” metninden alınan aşağıdaki ifadelerden hangisi “yalnızlık” duygusunu anlatmaktadır?
A- Cıvıltılar çoğaldıkça yalnızlığım artıyor.
B- Artık çocuklar çakıyla kurşun kalem açmıyor, ne kötü!
C- Eylül, büyük, sapsarı bir özlem olur.
D- “Bir çocuğun okula başlama ürkekliğiyle” gelir eylül.

22- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde mecazlı bir anlatım yoktur?
A- sapsarı bir özlem B- serin sarı C- fakir bir güneş D) nar kırmızısı

23- Aşağıdaki cümlelerin hangisinde insana ait bir özellik insan dışındaki bir varlığa yüklenilmiştir?
A- Sonbahara çıtır çıtır gülen nar kırmızısı.
B- Hani vapurdumanları?
C- Ayrılıklara alışıyorum, derken.
D- Büyük özlemler kopuyor yüreğimde.

24- Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisi gerçek anlamda kullanılmıştır?
A- Sınıflarda donuk bakışlar.
B- Heyecanı ve korkuyu yumuşatır.
C- Senin bu yılki adın upuzun bir yalnızlıktır.
D- Senin geçip gidişin.

Doğada var olan canlı ve cansız varlıklardan algıladığımız sesleri taklit etmek suretiyle oluşturulan sözcüklere yansıma sözcük denir.
25- Yukarıdaki tanıma göre aşağıdaki cümlelerin hangisinde yansıma sözcük kullanılmıştır?
A- Senden kalan yeni açılmış bir kurşunkalem.
B- Bahçelerde kurumuş üzüm kokusu.
C- Cıvıltılar çoğaldıkça yalnızlığım artıyor.
D- Heyecan, alışkanlığa bırakır yerini.

26- "Uzaktan baktıkça fakir bir güneşin ardından, sonbaharın sağanak sağanak şehre yürüdüğünü görürsünüz." cümlesiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?
A- Sonbaharın gelmesiyle havaların ısınması.
B- Sonbaharın gelmesiyle insanların üzülmesi.
C- Sonbaharın gelmesiyle yaprakların sararması.
D- Sonbaharın gelmesiyle havaların soğuyup yağmurların başlaması.

27- "Bir de uzak şehirlerde, yatılı okulların loş pansiyon odalarında, yüzlerine ranza demirlerinin soğukluğu geçmiş çocuklar demektir eylül." cümlesiyle aşağıdaki cümlelerden hangisi anlamca çelişir?
A- Yatılı okullar uzak şehirlerdedir.
B- Çocuklar yatılı okullarda çok mutludurlar.
C- Çocuklara ranza demirlerinin soğukluğu geçmektedir.
D- Yatılı okullarda loş pansiyon odaları vardır.

28- "Benimse büyük özlemler kopuyor yüreğimde." cümlesinde yer alan altı çizili ifade ile anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisi olabilir?
A- Çok mutlu olması. B- Ayrılık acısı çekmesi.
C- Bir şeyi çok özlemek. D- Yüreğinin sevinçle dolması.

29- "Ayva Sarı, Nar Kırmızı" metnine göre aşağıdakilerden hangisi eylül ayında gerçekleşmez?
A- Ayvaların sararması, narların kızarması, üzümlerin morarması
B- İğdelerin kokularını salıvermesi.
C- Okul bahçelerinin tenhalaşması
D- Dağlardan hızlı hızlı bulutların geçmesi

30- Metinden aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılamaz?
A- Okul hayatının başlaması çocukluğumuzun en heyecanlı olaylarından biridir.
B- Ayva, nar, üzüm gibi mevsim meyveleri çocukluk hatıralarımızı yansıtan simgelerdir.
C- Yazar, eylül ayından nefret etmektedir.
D- Yatılı okuldaki çocuklar için eylül ayı özlem demektir.

Şiir Metni ve Okuduğunu Anlama Testi

BU SABAH HAVA BERRAK

Bu sabah hava berrak;
Bu sabah her şey billûrdan gibi.
Gök masmavi bu sabah,
Güzel şeyler düşünelim diye.
Yemyeşil oluvermiş ağaçlar,
Bulutlara hayretinden.
Işıldıyor kanat seslerinde kuşların
İlk uçtukları günün altın sevinci.
Karlı dağlardır sefere çıkmış,
Vadideki suyun şırıltısında.
Ben gülüm, ben karanfil, ben de yasemin diyor,
Renk renk kokularla çiçekler,
Sahiplerinden memnun evlerin bahçelerinde.
Boy boy insan gölgeleri kımıldar,
Güneşi içmiş kaldırımlarda.
Belli adım atışlarından,
İçlerinden geçen şey.
Bütün erkekler delikanlı,
Bütün kadınlar genç kız,
Fakirinde refah,
Hastasında sağlık.
Sorulsa çocuk bahçesi derim,
Karşı bayırdaki mezarlık.
Bu sabah hava berrak,
Bu sabah her şey billûrdan gibi.

CAHİT SITKI TARANCI

1-Yukarıdaki şiirin ana duygusu aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?
A- yaşama sevinci B- geçmişe duyulan özlem
C- geleceğe umutla bakmak D- çocukluğa dönüş

2- "Bu sabah her şey billûrdan gibi. " dizesinde geçen "billur " kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?
A- tertemiz B- kirli C- paslı D- renkli

3- "Işıldıyor kanat seslerinde kuşların
İlk uçtukları günün altın sevinci. " dizelerindende geçen "ışıldayan " kelimesinin şiire kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
A- kuş B- gün C- altın D- günün altın sevinci

4- "Bu sabah hava berrak; " dizesinde geçen "berrak " kelimesi hangi anlamda kullanılmıştır?
A- açık B- kapalı C- sıcak D- soğuk

5- Şiirde geçen altın sevinç ifadesiyle anlatılmak istenen nedir?
A- sarı sevinç B- kıymetli sevinç C- pahalı sevinç D- ortak sevinç

6- Şiirde geçen " İçlerinden geçen şey. "dizesiyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisi değildir?
A- akıllarına gelen B- akıllarında olan
C- akıllarından geçen D- akıllarından attıkları

7- Şairin şiirde dış dünyayı olduğu gibi görmemekte, hayattaki tüm olumsuzlukları ortadan kaldırmaktadır. Şiirde geçen "hastalar sağlıklı, fakirler refah içinde, bütün erkekler delikanlı, bütün kadınlar genç kız, mezarlıklar çocuk bahçesi" gibi ifadeler bu durumu yansıtmaktadır.
Yukarıdaki açıklamadan hareketle şairi bu duruma iten sebeplerden biri aşağıdakilerden hangisi değildir?
A- Şair okuyucularını kandırmak istemektedir.
B- Şair hayalini kurduğu dünyayı şiire yansıtmıştır.
C- Şairin duyguları şairin dış dünyaya bakışını derinden etkilemiştir.
D- Çevresindeki güzellikler şairi etkilemiştir.

8- Şairi güzel şeyler düşünmeye yönelten sebep aşıdakilerden hangisidir?
A- Sevdikleriyle beraber olması.
B- Kırlara çıkması.
C- Her şeyin billur gibi oluşu ve havanın masmavi olması.
D- Kuşların rengarenk çiçekler arasında uçuşması

9- Aşağıdakilerden hangisi şiirde geçen doğayla ilgili unsurlardan değildir?
A- renkler B- kuşlar C- karlı dağlar D- yollar

10- Kuşların altın sevinçlerinin sebebi nedir?
A- Havanın güzel olması. B- Uçtukça kanatlarının ışıldaması.
C- Hep beraber uçmaları. D- Kuşların uçmayı sevmeleri.

11- Şiirde çiçekler ne söylüyor?
A- Bizi koparmayın diyorlar.
B- Ben gülüm, ben karanfil, ben de yasemin diyorlar.
C- Bizim güzel kokularımız var diyorlar.
D- Bizi sevin diyorlar.

12- Aşağıdakilerin hangisinde insana ait bir özellik doğaya aktarılmıştır?
A- Bu sabah her şey billûrdan gibi.
B- Ben gülüm, ben karanfil, ben de yasemin diyor.
C- Karlı dağlardır sefere çıkmış,
D- Güneşi içmiş kaldırımlarda.

13- Şiirde hangi mevsimden bahsedilmektedir?
A- kış B- yaz C- sonbahar D- bahar

14- Aşağıdaki dizelerin hangisinde benzetme ilgisi kurulmuştu?
A- Bu sabah her şey billûrdan gibi. B- Yemyeşil oluvermiş ağaçlar,
C- Güzel şeyler düşünelim diye. D- Karşı bayırdaki mezarlık.
15- Şair, şiiri yazarken hangi duygu içerisinde olabilir?
A- mutlu B- üzgün C- acılı D- kararsız

Bilimsel Metin ve Okuduğunu Anlama Testi

KELEBEKLERİN RENKLİ DÜNYASI

Yaklaşık 170 türü olan birbirinden çarpıcı renk ve desenlere sahip kelebekler yeryüzünde bulunan eşsiz güzelliklerden biridir. Kelebeklerin göz alıcı renk ve desenleri, yalnız kanatlarını değil tüm gövdelerini örten dokunulduğunda dağılan küçük tozumsu pullardan oluşur.

Kelebeğin oluşumu süresince geçirdiği aşamalar çok ilginçtir. Kelebeğin yaşamı döllenmiş bir yumurtayla başlar. Yumurtanın gelişimi tamamlanınca içinden tırtıl denen bir larva yani kurtçuk çıkar. Bu tırtılın besini genellikle bitkilerin yapraklarıdır. Tırtıl beslendikçe büyür ve sertleşmiş derisini atarak gelişimini sürdürür. Yeterli olgunluğa erişen tırtıl, son kez deri değiştirdiği yerde ya baş aşağı asılarak ya da salgıladığı ipekle kendini askıya alarak pupa evresine girer. Pupa döneminde tırtılda önemli değişiklikler meydana gelir. Önce küt bacakları oluşur. Emici ağız parçaları, çiğnemeye uygun çenelerin yerini alır. Pupa derisini yırtarak dışarı çıkan kelebeğin bütün gövdesi yumuşak, kanatları iki yandan sarkan küçük torbalar halindedir. Bir bitki sapına tırmanan ve burada birkaç saat kalan kelebeğin kanatları büyür, genişler ve incelir. Kanatları yeterince incelip sertleşen kelebek artık uçmaya hazır demektir. Böylece döllenmiş bir yumurtadan harikulade bir kelebeğe giden oluşum süreci tamamlanmış olur.
….

Kelebek kanatlarındaki renk oluşumu son derece ilgi çekicidir. Kelebeğin kanatlarının üzerindeki pullar vasıtasıyla ışık yansır ve ortaya ‘gerçekte olmayan’ ama mükemmel bir simetri ve güzellik sergileyen renkler çıkar. Neden gerçekte olmayan dediğimizi merak ettiniz değil mi?

Kelebek kanatları aslında saydam bir çift zardan oluşur. Bunlar, yoğunlukları farklı pullarla kaplı olduğu için zar kanatların saydamlığı belli olmaz. Kelebek kanatlarına rengini veren işte bu pullardır. Dokunulduğu anda yerlerinden kopacak kadar hassas olan bu pulların, kelebeğin kanadına saplanan sivri uçları vardır. Bu sayede pullar dökülmeden durabilir. Kanadın üstüne bir damın kiremitleri gibi dizilmiş olan her pulcuk, sabun köpüğündeki gibi üstüne düşen ışığı gökkuşağı renklerine kıran yapısı ile kazanır.

Sema GÜL

1- Yeryüzündeki kelebekleri birbirinden ayıran ve türlerini belirleyen en önemli özellik hangisidir?
A- büyüklükleri B- eşsiz güzellikleri
C- renk ve desenleri D- yaşadıkları bölgeler

2- Kelebeklerin göz alıcı renk ve desenlerini ne oluşturur?
A- derisi B- tüyleri C- küçük tozumsu pulları D- kanatları

3- Kelebeğin oluşum sürecindeki ilk aşama aşağıdakilerden hangisidir?
A- Kelebek doğumla ürer.
B- Döllenmiş bir yumurtayla başlar.
C- Larvada başlayan kurtçukla başlar.
D- Pupa dönemiyle başlar.

4- Tırtılın besin kaynağı nedir?
A- et B- bitkilerin yaprakları C- ağaç kabukları D- böcekler

5- Yeterli olgunluğa erişen tırtıl son kez deri değiştirdiği yerde baş aşağı asılarak ya da salgıladığı ipekle askıya alma evresine ne ad verilir?
A- pupa B- larva C- tırtıl D- kelebek

6- Kelebeklerin uçması için hangi süreci tamamlamış olması gerekir?
A- Kanatlarının büyümesi. B- Kanatlarının genişlemesi.
C- Gözlerinin açılması. D- Kanatlarının yeterince incelip sertleşmesi.

7- Kelebeğin son derece ilgi çekici bulunan özelliği nedir?
A- türeyiş biçimi B- pupa dönemi
C- kanatlarındaki renk oluşumu D- kanatları

8- Kelebeğin kanatları üzerindeki gerçekte olmayan renkler nasıl ortaya çıkar?
A- Pullar vasıtasıyla ışığın yansıması.
B- Kantlardaki damarların kan dolaşımıyla.
C- Derilerinin renk değiştirmesiyle.
D- Değişik renklerde tüylerin çıkmasıyla.

9- Kelebek kanatlarını aslında oluşturan şey nedir?
A- pullar B- kemik
C- saydam bir çift zar D- deri ve kemik

10- Pupa döneminde tırtılda meydana gelen ilk değişiklik hangisidir?
A- Küt bacakların oluşması. B- Çiğnemeye uygun çenelerin oluşması.
C- Kanatların oluşması. D-Gövdesinin oluşması.

11- Kelebeğin kanadından pulların dökülmesini ne engellemektedir?
A- Pulların yapışkanımsı özelliği. B- Pulların sivri uçları.
C- Pulların derinin bir parçası olması. D- Pulların çok dayanıklı olması.

12-“Kelebeklerin Renkli Dünyası” adlı parçada hangisinden söz edilmemiştir?
A- Kelebeklerin renk ve desenlerinin oluşumu.
B- Kelebeklerin oluşum süreci.
C- Kelebeklerin kanat yapısı.
D- En çok hangi mevsimde görüldükleri.

13- Okuduğunuz metnin yazılış amacı ne olabilir?
A- Kelebekler hakkında bilgi vermek.
B- Kelebekleri sevdirmek.
C- Renkler hakkında bilgi vermek.
D- Kelebeklerin yaşam alanlarını genişletmek.

14- “Ortaya gerçekte olmayan ama mükemmel bir simetri ve güzellik sergileyen renkler çıkar.” ifadesinde “simetri” kelimesinin anlamı aşağıdakilerden hangisidir?
A- yan yana B- üst üste C- ölçülü D- dairesel

15- Parçanın yazarı hakkında aşağıdakilerden hangisi kesinlikle doğrudur?
A- Yazar kelebekler hakkında geniş bir bilgiye sahiptir.
B- Yazar iyi bir edebiyatçıdır.
C- Yazar kelebek yetiştirmeyi sevmektedir.
D- Yazar kelebekleri korumaktadır.

Ek 7: Ön Görüşme Soruları

1-OKUMA BOYUTU:

a.Okuma Öncesi Aktiviteler

SORU 1: Bir metni okumaya başlamadan önce neler yaparsın?

b.Okuma Sırası Aktiviteler

SORU 2: Metinleri okurken neler yaptığını/düşündüğünü anlatır mısın?

2.a.Bilinmeyen kelimeler

2.b. Not alma, altını çizme

2.c.Önceden okuduğun metinlerle ilgi kurma

c.Okuma Sonrası Aktiviteler

SORU 3: Bir metni okuduktan sonra neler yaptığını anlatır mısın?

2)YAZMA BOYUTU:

a) Yazmaya hazırlık aşaması için:

SORU 4: Metnini yazmaya başlamadan önce neler yaptığını/düşündüğünü anlatır mısın?

SORU4.1. Bir metni yazmaya hazırlanırken hangi aşamalarda zorlanırsın?

b) Düzenleyerek yazma aşaması için:

SORU 6: Yazma sırasında nelere dikkat edersin?

-Giriş-gelişme-sonuç paragraflarını nasıl yazarsın?

-Yazdığın bir metnin başlığını nasıl belirlersin?

SORU 6.1:Metni yazarken zorlandığın noktalar nelerdir?

c) Gözden geçirme ve düzeltme aşaması için:

SORU 7: Bir metni yazdıktan sonra neler yaparsın?

7.a. Metnini değerlendirirken nelere bakarsın?

Ek 8: Son Görüşme Soruları

1-OKUMA BOYUTU:

a.Okuma Öncesi Aktiviteler

SORU 1: Sana verilen metinleri okumaya başlamadan önce neler yaptığını anlatır mısın?

1.a. Metnin ne hakkında olduğunu nasıl tahmin edersin?

b. Okuma Sırası Aktiviteler

SORU 2: Metinleri okurken neler yaptığını anlatır mısın?

2.a.Bilinmeyen kelimelerle ilgili ne yaparsın?

2.b.Metinlerde okuduğun bilgilerden hangilerinin önemli hangilerinin önemsiz olduğuna nasıl karar verirsin?

2.c. Yazmada kullanacağın bilgileri nasıl seçersin?

2.d. Okuduğun bir metinle ilgili olarak nasıl not aldın?

2.e.Okuduğun metni önceki metinle nasıl ilişkilendirirsin?

c.Okuma Sonrası Aktiviteler

SORU 3: Metinleri okuduktan sonra neler yaptığını/düşündüğünü anlatır mısın?

2)YAZMA BOYUTU:

a) Yazmaya hazırlık aşaması için:

SORU 4: Metnini yazmaya başlamadan önce neler yaptığını anlatır mısın?

SORU 4.1.Metnini yazmaya hazırlanırken hangi aşamalarda-noktalarda zorlandın?

b) Planlama aşaması için:

SORU 5: Yazacağın metni planlarken neler yaptığını anlatır mısın?

SORU 5.1: Bu aşama için zorlandığın noktalar var mıydı?/ Yazacağın metni planlarken hangi aşamalarda zorlandın?

c) Düzenleyerek yazma aşaması için:

SORU 6: Metni yazmaya başladığında neler yaptığını anlatır mısın?

SORU 6.1:Bu aşama için zorlandığın noktalar var mıydı? / Yazma sürecinde hangi aşamalarda zorlandın?

d) Gözden geçirme ve düzeltme aşaması için:

SORU 7: Metni yazdıktan sonra neler yaptın?/ Metin üzerinde ne tür çalışmalar yaptın?

7.1. Metnin içeriğini incelerken neler yaptın?

GENEL SORULAR:

1. Yazma sürecinde kendinde ne tür gelişmeler olduğunu düşünüyorsun?

2. Aldığın eğitimle ilgili olarak ne hissediyorsun?

a.Hoşuna gitti mi? Niçin?

b.Hoşuna gitmeyen etkinlikler oldu mu? Niçin?

3. Aldığın eğitim hakkındaki düşüncelerin nelerdir?

En başarılı olduğunetkinlik hangisi?

Başarısız olduğun etkinlik hangisi?

Ek 9: Sentez Metin Yazma Eğitimi Sürecinde Sınıf Ortamında Kullanılan Kaynak Metin Örneği[3]

ÇİKOLATA TEMALI METİNLER

ÇİKOLATA (Orijinal Metin)

Çikolata sevmeyen çocuk var mıdır? Büyük olasılıkla yoktur. Yalnızca Çocuk değil büyük olasılıkla çikolata sevmeyen yetişkin de yoktur. Yediden yetmişe herkesin sevdiği bir yiyecektir çikolata. **Peki ya çikolata olmasaydı? Dünyadaki bütün çikolatalar birden bire kayboluverse; sütlü, fıstıklı, Antep fıstıklı çikolatalar, çikolatalı dondurmalar ve diğer çikolata ürünleri yeryüzünden siliniverse hayat ne kadar tatsız olurdu bir düşünsenize.** (1)
Aslında herkesin sevdiği bu yiyeceğin geçmişi çok da eski değildir. **Yalnızca birkaç yüzyıl önce girmiştir insanların yaşamına.** Kolomb Amerika kıtasını keşfettiği zaman burada gördüğü ve kendisine ilginç gelen bazı şeyleri de beraberinde ülkesine götürmüştü. Bunlar arasında kakao çekirdekleri de vardı. Çikolatanın yapıldığı ana madde olan kakao Avrupa'da yetişmeyen bir bitkiydi ve bilinmiyordu. (2)

Kolomb'dan sonra Amerika kıtası eski dünyadan gelenlere ev sahipliği yapmayı sürdürdü. Bunlardan biri olan İspanyol Hernan Cortez 1519 yılında Amerika'ya geldiğinde bugünkü Meksika'nın Aztek Hükümdarı Montezuma'nın sarayında içtiği kakao tohumundan yapılan bir içeceği İspanya'ya götürerek tanıttı. Aslında Cortez bu içeceği çok sevmemişti. Çünkü ona sunulan ve Azteklerin xocoati (khokoati) dedikleri içecek acıydı ve koyu kıvamlıydı. Bu da onun damak zevkine uymuyordu. İlk olarak İspanya'ya getirilen bu içecek burada tarçın ve vanilya ile tatlandırıldı. (3)

Böylece Avrupalıların damak zevkine daha uygun bir duruma gelen sıvı çikolata, sıcak olarak içiliyordu. İspanyollar bu içeceğin lezzetinin sırrını yaklaşık yüzyıl bir sır olarak sakladı. Bu sır daha sonra Fransızlar tarafından öğrenildi. 1657 yılında bir Fransız Londra'da açtığı dükkanda bu içeceğin yapımında kullanılan katı çikolata satmaya başladı. Ama yüksek fiyatı nedeniyle çikolatayı yalnızca zenginler alabiliyordu. Aynı dönemde Londra, amsterdam gibi kentlerde zenginlerin ilgi gösterdiği çikolata evleri açıldı. 1700'lerde İngilizler çikolataya süt ekleyerek daha da geliştirdiler. Ama kakao çekirdeği ithalatına konulan gümrük vergilerinin yüksek

[3] Yararlanılan diğer metinlere ilişkin kaynakça Ek 10'da sunulmuştur.

olması nedeniyle tüketimi yaygınlaşamadı. Sıradan halkın da çikolata yiyebilmesi, fiyatların düştüğü 19. Yüzyılda mümkün olacaktı. (4)

Günümüzde çikolata üretimi epeyce gelişmiş, çok yeni çikolata türleri ortaya çıkmıştır. Çikolata mayalandırılmış ve kavrulmuş kakao çekirdeklerinin iiçinden üretilir. Çikolata içleri öğütülerek çikolata lapası elde edilir. Bu lapanın kalıplara dökülüp sertleştirilmesiyle sertleştirilmesiyle acı çikolata, sıkıştırılmasıyla kakao yağı ve kakao tozu, içine çeşer katılmasıyla da tatlı çikolata elde edilir. Tatlı çikolatay yoğunlaştırılmış süt ekleyerek de sütlü çikolata elde edilir. (5)

Çikolatanın kakaodan yola çıkılarak üretilmesinde temel işlem kakao şurubunun, yağının veya tozunun çeşitli maddelerle birlikte yoğrulmasıdır. Yoğurma işlemi orta sıcaklıkta (45 ℃) ya da yüksek sıcaklıkta (90 ℃) bir öğütücü kazanın içinde gerçekleşir. Bu işlem 24 saat sürer. Herhangi bir aksama olmaksızın düzenli ve kurallara uygun yoğurma çikolatanın kalitesini etkiler. Yoğurma işleminin ardından ılıtma denilen bir başka işleme geçilir. Yavaş yavaş soğuyan çikolata kalıplara dökülür ve paketlenmeden önce 5 ℃'ye kadar soğutulur. (6)

Büyük boyutlu çikolata tipleri arasında, çikolata imalatçılarına yönelik kilolarca ağırlıkta, ekmek somunu gibi hazırlanmış ham çikolata ya da kaplama çikolata sayılabilir. Başlıca çikolata tipleri arasında 100 gramda yaklaşık 60 gram şeker, 35 gram kakao hamuru ve çok az mineral tuz içeren pastane tipi ya da erimeye hazır çikolata, daha az şeker ve daha çok kakao hamuru içerdiğinden daha kıvamlı olan fondan ve çok az şekerli ya da şekersiz acı (bitter) gibi türler vardır. (7)

<u>Çikolatanın</u> çok hoş bir tadı olmasının yanında bir enerji deposudur da. Çikolata karbonhidrat bakımından zengin olduğu için güçlü bir enerji kaynağıdır. Ayrıca çikolatanın içinde bulunan maddelerden biri olan teobromin, orgnizma üzerinde hemen uyarıcı bir etki yaratır. Bundan dolayı pek çok sporcu yüksek güç harcamaları gereken yarışmalardan önce çikolata yerler. Çikolatanın kalori değeri de oldukça yüksektir. Bir kilo çikolatada 5280 kalori, peynirde 4000 ve ette de 1470 kalori vardır. Sizler de enerji gerektiren bir işe başladığınızda, arkadaşınızla yapacağınız maç öncesi ya da açık havada oynanan oyunlardan önce bir parça çikolata yiyerek fazladan enerji depolayabilirsiniz. Bunu yaparken aşırıya kaçmak da annenizi kızdırabilir. Siz en iyisi başka yiyeceklerden de enerji elde edebileceğinizi unutmayın. (8)

Çikolatayı ilk tadan Avrupalılar onu pek beğenmemiş, damak zevklerine uygun bulmamışlardı. Zamanla alışılan bu tat günümüzde birçok insan için vazgeçilmzdir artık. Söylesenize, kim bir parça çikolataya rahatlıkla hayır diyebilir ki? (9)

(Gökhan Tok (1999). Çikolata. Bilim Çocuk, S.20, s.36-37)

(Çıkan kısımlar koyu, eklemeler italik, kelime ve ifade değişiklikleri altı çizili)

Araştırmacı Tarafından Düzenlenmiş Hâli

ÇİKOLATA

Çikolata, yediden yetmişe herkesin sevdiği bir yiyecektir. (1) *Yıllardan beri bayramlarda, düğünlerde, günlük hayatımızda sverek tüketilen bu yiyeceğin oldukça eski bir geçmişi ve farklı bir macerası vardır.*

Kolomb Amerika kıtasını keşfettiği zaman burada gördüğü ve kendisine ilginç gelen bazı şeyleri de beraberinde ülkesine götürmüştü. Bunlar arasında kakao çekirdekleri de vardı. Çikolatanın yapıldığı ana madde olan kakao, Avrupa'da yetişmeyen bir bitkiydi ve bilinmiyordu. (2)

Kolomb'dan sonra Amerika kıtası eski dünyadan gelenlere ev sahipliği yapmayı sürdürdü. Bunlardan biri olan İspanyol Hernan Cortez 1519 yılında Amerika'ya geldiğinde bugünkü Meksika'nın Aztek Hükümdarı Montezuma'nın sarayında içtiği kakao tohumundan yapılan bir içeceği İspanya'ya götürerek tanıttı. Aslında Cortez bu içeceği çok sevmemişti. Çünkü ona sunulan ve Azteklerin xocoati (khokoati) dedikleri içecek acıydı ve koyu kıvamlıydı. Bu da onun damak zevkine uymuyordu. İlk olarak İspanya'ya getirilen bu içecek burada tarçın ve vanilya ile tatlandırıldı. (3)

Böylece Avrupalıların damak zevkine daha uygun bir duruma gelen sıvı çikolata, sıcak olarak içiliyordu. İspanyollar bu içeceğin lezzetinin sırrını yaklaşık yüzyıl bir sır olarak sakladı. Bu sır daha sonra Fransızlar tarafından öğrenildi. 1657 yılında bir Fransız Londra'da açtığı dükkânda bu içeceğin yapımında kullanılan katı çikolata satmaya başladı. Ama yüksek fiyatı nedeniyle çikolatayı yalnızca zenginler alabiliyordu. Aynı dönemde Londra, Amsterdam gibi kentlerde zenginlerin ilgi gösterdiği çikolata evleri açıldı. 1700'lerde İngilizler çikolataya süt ekleyerek daha da geliştirdiler. Ama kakao çekirdeği ithalatına konulan gümrük vergilerinin yüksek

olması nedeniyle tüketimi yaygınlaşamadı. Sıradan halkın da çikolata yiyebilmesi, fiyatların düştüğü 19. yüzyılda mümkün olacaktı. (4)

Günümüzde çikolata üretimi epeyce gelişmiş, çok yeni çikolata türleri ortaya çıkmıştır. Çikolata mayalandırılmış ve kavrulmuş kakao çekirdeklerinin içinden üretilir. Çikolata içleri öğütülerek çikolata lapası elde edilir. Bu lapanın kalıplara dökülüp sertleştirilmesiyle acı çikolata, sıkıştırılmasıyla kakao yağı ve kakao tozu, içine şeker katılmasıyla da tatlı çikolata elde edilir. Tatlı çikolataya yoğunlaştırılmış süt ekleyerek de sütlü çikolata elde edilir. (5)

Çikolatanın kakaodan yola çıkılarak üretilmesinde temel işlem kakao şurubunun, yağının veya tozunun çeşitli maddelerle birlikte yoğrulmasıdır. Yoğurma işlemi orta sıcaklıkta (45 ℃) ya da yüksek sıcaklıkta (90 ℃) bir öğütücü kazanın içinde gerçekleşir. Bu işlem 24 saat sürer. Herhangi bir aksama olmaksızın düzenli ve kurallara uygun yoğurma çikolatanın kalitesini etkiler. Yoğurma işleminin ardından ılıtma denilen bir başka işleme geçilir. Yavaş yavaş soğuyan çikolata kalıplara dökülür ve paketlenmeden önce 5 ℃'ye kadar soğutulur. (6) *Böylece birbirinden lezzetli çikolatalar tüketilmeye hazır hâle gelir.*

Çikolatayı ilk tadan Avrupalılar onu pek beğenmemiş, damak zevklerine uygun bulmamışlardı. Zamanla alışılan bu tat günümüzde birçok insan için vazgeçilmezdir artık. Söylesenize, kim bir parça çikolataya rahatlıkla hayır diyebilir ki? (9)

ÇİKOLATANIN TARİHİ (Orijinal Metin)

Çikolatanın ilk olarak birkaç bin yıl önce Mayalar tarafından yapıldığı düşünülüyor. (1)

Mayalar da Aztekler de çikolatayı baharatlı ve acı bir içecek olarak tüketiyordu. Çikolataya baharatların dışında kırmızı biber ve mısır unu kattıkları da biliniyor. Çikolatayı bir kaptan diğerine tekrar tekrar boşaltarak köpürtüyor, sonra da içiyorlardı. Ancak bu içeceği Mayalar sıcak, Ateklerse soğuk olarak içiyordu. (2)

Çikolata her iki uygarlıkta da daha çok törenlerde ve özel günlerde tüketiliyordu. (3)

Kakao ağacının Mayalar'dan önce o bölgede yaşamış olan Olmekler tarafından da yetiştirildiği tahmin ediliyor. Buna karşın Olmekler'in çikolata yapıp yapmadıkları bilinmiyor.(4)

Olmekler, Mayalar ve Aztekler Kuzey Amerika'nın güneyinde ve Orta Amerika'da yaşamış **uygarlıklardı.** (5)

Arkeolojik alanlarda bulunmuş olan kapların üzerindeki resimler ve bazı kaplardaki çikolata kalıntıları Mayalar'ın ve Aztekler'in çikolatayı içecek olarak tükettiğini gösteriyor. (6)

Mayalar'ın ve Azteklerin kakao tohumlarını para olarak da kullandıkları biliniyor. (7)

1500'lü yıllara gelindiğinde Orta Amerika'daki Aztek topraklarına Avrupa'dan gelen kâşifler kakao ve çikolatayla tanıştı. (8)

Kâşifler kakao ve çikolatayı Avrupa'ya getirdiler. Kakao ve çikolata tüm dünyaya Avrupa'dan yayıldı. (9)

Avrupa'da çikolata içine şeker katılarak tatlı ve sıcak bir içecek olarak tüketilmeye başlandı. Çikolatanın katı bir yiyecek hâline getirilmesiyse daha sonraları gerçekleşti. (10)

Çikolatanın tüm dünyada sevilmeye başlanmasıyla birlikte çok farklı çeşitleri de üretilmeye başlandı. (11)

Sütlü çikolatalar ilk olarak 1800'lü yıllarda üretilmeye başlandı. (12)

Maya'ların ve Azteklerin kakao tohumlarından çikolata üretmek için yaptıkları işlemlerin günümüzde yapılanlara çok benzer. (13)

(Suzan Lema Gençer. (2013). Çikolatanın Tarihi. Bilim Çocuk, S.192, s.28-29)

Araştırmacı Tarafından Düzenlenmiş Hâli

ÇİKOLATANIN TARİHİ

Çikolata, bütün dünyada, pek çok kişinin severek tükettiği bir yiyecektir. Günümüzde çikolata üretimi âdeta bir sanat hâline gelmiştir. Farklı türleri, tüketim şekilleri ve kullanım alanlarıyla çikolata, hemen hepimizin damak zevkine hitap eder durumdadır. Peki çikolata bu güne nasıl gelmiştir? Gelin bu sorunun cevabına bakalım…

Çikolatanın tarihi birkaç bin yıl önce Kuzey Amerika'nın güneyinde ve Orta Amerika'da yaşamış Olmekler, Mayalar ve Aztekler'e *dayanır.* (5) Çikolatanın ilk olarak birkaç bin yıl önce Mayalar tarafından yapıldığı düşünülüyor. (1) *Ancak* kakao ağacının Mayalar'dan önce o bölgede yaşamış olan Olmekler tarafından da yetiştirildiği tahmin ediliyor. Buna karşın Olmekler'in çikolata yapıp yapmadıkları

bilinmiyor.(4) *Ayrıca* Mayalar'ın ve Azteklerin kakao tohumlarını para olarak da kullandıkları biliniyor. (7)

Mayaların ve Azteklerin kakao tohumlarından çikolata üretmek için yaptıkları işlemlerin günümüzde yapılanlara çok benzediği *belirtiliyor***.** (13) Arkeolojik alanlarda bulunmuş olan kapların üzerindeki resimler ve bazı kaplardaki çikolata kalıntıları Mayalar'ın ve Aztekler'in çikolatayı içecek olarak tükettiğini gösteriyor. (6) Mayalar da Aztekler de çikolatayı baharatlı ve acı bir içecek olarak tüketiyordu. Çikolataya baharatların dışında kırmızı biber ve mısır unu kattıkları da biliniyor. Çikolatayı bir kaptan diğerine tekrar tekrar boşaltarak köpürtüyor, sonra da içiyorlardı. Ancak bu içeceği Mayalar sıcak, Azteklerse soğuk olarak içiyordu. (2) Çikolata her iki uygarlıkta da daha çok törenlerde ve özel günlerde tüketiliyordu. (3)

1500'lü yıllara gelindiğinde Orta Amerika'daki Aztek topraklarına Avrupa'dan gelen kâşifler kakao ve çikolatayla tanıştı. (8) Kâşifler kakao ve çikolatayı Avrupa'ya getirdiler. Kakao ve çikolata tüm dünyaya Avrupa'dan yayıldı. (9)

Avrupa'da çikolata içine şeker katılarak tatlı ve sıcak bir içecek olarak tüketilmeye başlandı. Çikolatanın katı bir yiyecek hâline getirilmesiyse daha sonraları gerçekleşti. (10) Çikolatanın tüm dünyada sevilmeye başlanmasıyla birlikte çok farklı çeşitleri de üretilmeye başlandı. (11)

(Çıkan kısımlar koyu, eklemeler italik, kelime ve ifade değişiklikleri altı çizili)

Ek 10: Eğitim Sürecinde Sınıf Ortamında Okuma Metni Olarak Yararlanılan Metinlerin Kaynakçası

Akbulut, U. (t.y.) Saatin Tarihçesi. http://www.uralakbulut.com.tr/wp content/uploads/2009/11/SAAT%C4%B0N-TAR%C4%B0H%C3%87ES%C4%B0-OCAK-2012.pdf adresinden 27.11.16 tarihinde edinilmiştir.

Akoğlu, A. (1998). Kırmızı Gezegen Mars. Bilim Çocuk, S. 6, s.8-9. (EBA'dan erişilmiştir.)

Can, T. (2012). Dinozorların Dünyası. Bilim Çocuk, S.169, s.38-39. (EBA'dan erişilmiştir.)

Chisholm, J. ve Reid, S. (2014). Piramitleri Kim Yaptı?. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları.

Çetin, B. (2010). Dondurmanın Öyküsü. Bilim Çocuk, S.151, s.10, 11. (EBA'dan erişilmiştir.)

Emiroğlu, K. (2001). Gündelik Hayatımızın Tarihi. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.

Güvenç Heper, S. (2013). Robot Denince Aklımıza Neler Gelir?. Bilim Çocuk, S.184, s. 30-31. (EBA'dan erişilmiştir.)

Karagöz, B. N. (2011). İnsanlar Eskiden Zamanı Nasıl Ölçerdi?. Bilim Çocuk, S.168, 26-29. (EBA'dan erişilmiştir.)

Karagöz. B. N. (2011). Eski Mısır'ın Piramitleri. Bilim Çocuk, S. 161, s.21-25. (EBA'dan erişilmiştir.)

Külekci, Z. (2016). Saatin Tarihçesi ve Gelişimi. https://www.makaleler.com/saatin-tarihcesi-ve-gelisimi adresinden 27.11.16 tarihinde edinilmiştir.

Lema Gençer, S. (2013). Çikolatanın Tarihi. Bilim Çocuk, S.192, s.28-29. (EBA'dan erişilmiştir.)

Reid, S. ve Fara, P. (2014). Hava Taşımacılığı, içinde Leonardo'dan Edison'a Mucitler, s.18-19. Tübitak Popüler Bilim Kitapları. 25. Basım. Ankara.

Selim, G. (2011). Yapbozun Öyküsü. Bilim Çocuk, S. 162, s. 38, 39. (EBA'dan erişilmiştir.)

Tok, G. (1999). Çikolata. Bilim Çocuk, S.20, s.36-37. (EBA'dan erişilmiştir.)

Tok, G. (1998). Kanatlanan Dünya Havacılığın İlk Adımları. Bilim Çocuk, S.10, s.4, 5. (EBA'dan erişilmiştir.)

Tok, G. (1998). Geçmişin Gerçek Devleri Dinozorlar. Bilim Çocuk, S.10, s.12-13. (EBA'dan erişilmiştir.)

Yenal Coşkun, M. (2012). Mars'ın Keşfi Sürüyor. Bilim Çocuk, S.170, s.10-13. (EBA'dan erişilmiştir.)

Wall, J. (2013). Robotbilim. Ankara: TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları, s. 3-6

Ek 11: Öntest ve Sontest İçin Kullanılan Kaynak Metinler

DİNOZOR TEMALI METİNLER

DİNOZORLARIN DÜNYASI (Orijinal Metin)

Dinozorlar bir zamanlar yeryüzünün tek hâkimiydi. Günümüzden 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar ve 65 milyon önce de yok oldular. Dinozorların dev bir göktaşının gezegenimize düşmesi sonucunda ortadan kalktıkları düşünülüyor. (1)

Biliminsanları bugüne değin yaklaşık 700 dinozor türünü tanımlamışlar. Ancak hâlâ keşfedilmemiş türler olduğu tahmin ediliyor. Dinozorların, güvercin ya da kedi büyüklüğünden yaklaşık 14 fil büyüklüğüne kadar farklı boyutlarda olanları var. (2)

Fosiller, geçmişte yaşamış canlıların kalıntıları ya da izleridir. Kafatası, omurga, kol ve bacak kemikleri, dişler, boynuzlar gibi iskelet parçaları, ayak izi, dışkı, yumurta ve yuva alanları gibi. (3)

Dinozorların dış görünüşleri, örneğin derilerinin rengi tam olarak bilinmiyor. Biliminsanları, fosillerden elde ettikleri bulgulara dayanarak onların nasıl göründüklerini bulmaya çalışıyor. (4)

Dinozorların bazıları iki ayak, bazıları da dört ayak üzerinde yürüyordu. Bazı etçil dinozorlar ön ayaklarını kol gibi de kullanabiliyorlardı. (5)

Dinozor sözcüğü, Eski Yunancadaki "deinos" ve "sauros" sözcüklerinden türetilmiş. Deinos "korkunç" sauros da "kertenkele" anlamına geliyor. (6)

Uçan dinozorlar da vardı. Archaeopteryx gibi. Ancak yüzen dinozorlar olduğuna ilişkin henüz sağlam bir kanıt yok. (7)

Bazı dinozorlar otçuldu, bazıları etçildi, bazıları da hepçildi yani hem ot hem de etle besleniyordu. (8)

Fosiller milyonlarca yılda oluşur. (9)

Bazı dinozorların boynuzları, bazılarının sırtlarında dikenleri, bazılarının da upuzun kuyrukları vardı. (10)

Dinozorlar yeryüzünün pek çok yerinde, farklı coğrafya ve iklimlerde **yaşamlarını** sürdürdüler. (11)

Dinozorların yaşadığı dönemde insanlar yeryüzünde yoktu. (12)

Dinozorların yaşam sürelerinin 10-100 yıl arasında değiştiği düşünülüyor. (13)

(Can, Tuğba. (2012). Dinozorların Dünyası. Bilim Çocuk, S.169, s.38-39.)

Araştırmacı Tarafından Düzenlenmiş Hâli

DİNOZORLARIN DÜNYASI

Günümüzde kitap ya da film karakteri olarak görürüz onları… Bazen korkunç gelirler bazen sevimli… Adları da değişiktir, Türkçe değil. Bu adın onlara Eski Yunancadaki "deinos" ve "sauros" sözcüklerinden hareketle verildiği belirtilir. Deinos "korkunç" sauros da "kertenkele" anlamına gelir. (6) *Evet, tahmin ettiğiniz gibi dinozorlardan bahsediyoruz.* B*u hayvanlar milyonlarca yıl önce yaşamış ve yok olmuşlardır. Ancak fosillerden elde edilen bilgilere göre dinozorların düşündüğümüzden daha farklı özellikleri vardır.*

Yaşam sürelerinin 10-100 yıl arasında değiştiği düşünülen (13) dinozorlar, daha insanların yeryüzünde olmadığı dönemlerde (12) *yaşadılar*. *Yaşamlarını* yeryüzünün pek çok yerinde, farklı coğrafya ve iklimlerde sürdürdüler. (11)

Dinozorlar, günümüzden 230 milyon yıl önce ortaya çıktılar ve 65 milyon *yıl* önce de yok oldular. *Ancak nasıl ortadan yok olduklarına dair kesin bir kanıta ulaşılamamıştır.* Dinozorların dev bir göktaşının gezegenimize düşmesi sonucunda ortadan kalktıkları iddia edilmektedir. (1)

Bilim insanları bugüne değin yaklaşık 700 dinozor türünü tanımlamışlar. Ancak hâlâ keşfedilmemiş türler olduğu tahmin ediliyor. Dinozorların, güvercin ya da kedi büyüklüğünden yaklaşık 14 fil büyüklüğüne kadar farklı boyutlarda olanları var. (2)

Dinozorların dış görünüşleri, örneğin derilerinin rengi tam olarak bilinmiyor. Bilim insanları, fosillerden elde ettikleri bulgulara dayanarak onların nasıl göründüklerini bulmaya çalışıyor. (4) (Fosiller, geçmişte yaşamış canlıların kalıntıları ya da izleridir. Kafatası, omurga, kol ve bacak kemikleri, dişler, boynuzlar gibi iskelet parçaları, ayak izi, dışkı, yumurta ve yuva alanları gibi. (3))

Dinozorların fiziksel özellikleriyle ilgili ulaşılabilen bilgilere göre, bazıları iki ayak, bazıları da dört ayak üzerinde yürüyordu. Bazı etçil dinozorlar ön ayaklarını kol gibi de kullanabiliyorlardı. (5) Uçan dinozorlar da vardı. *Arşopteriks* gibi. Ancak yüzen dinozorlar olduğuna ilişkin henüz sağlam bir kanıt yok. (7) Bazı dinozorların boynuzları, bazılarının sırtlarında dikenleri, bazılarının da upuzun kuyrukları vardı. (10)

Dinozorların beslenme şekilleri de çeşitlilik göstermekteydi. Bazı dinozorlar otçuldu, bazıları etçildi, bazıları da hepçildi yani hem ot hem de etle besleniyordu. (8)

Çok eski çağlarda yaşamış canlıları inceleyen paleontologlar, hâlâ keşfedilmemiş türler olabileceğini düşünüyor ve fosillerden hareketle inceleme çalışmalarına devam ediyor. Belki de ilerleyen yıllarda dinozorlar hakkında bildiklerimiz tamamen değişecek ya da bilgilerimize yeni bilgiler eklenecek…

(Çıkan kısımlar koyu, ifade değişiklikleri altı çizili ve eklenen kısımlar italik.)

GEÇMİŞİN GERÇEK "DEV"LERİ DİNOZORLAR (Orijinal Metin)

Jurassik Park filmini bugüne dek seyretmeyeniniz varsa seyretmenizi öneririm. Aranızda "Yazıya başlar başlamaz bu film de nereden çıktı?" diye düşünenleriniz varsa hemen söyleyeyim: Bu yazı dinozorlar üzerine. Aranızda hâla dinozor nedir bilmeyenler için şöyle tanıştırayım: Bir dinozor, çok eskiden yaşamış çok büyük kertenkele benzeri sürüngenlere verilen ortak bir addır. "Korkunç kertenkele" anlamına gelen Yunanca kökenli dinozor sözcüğü, bu hayvanlara devasa boyutlarından dolayı bir ad olarak konmuştur. **Bu kocaman kertenkeleler gerçekten büyüktüler, ağabeyiniz bile onun yanında ufacık kalırdı. Kimileriniz fillerin çok büyük olduğunu düşünebilir, ama öyle dinozorlar vardı ki fillerden de büyüktü.** (1)

Bazı otobur dinozor türleri 30 metre uzunlukta, 15 metre yükseklikte ve yaklaşık olarak 80 ton ağırlıkta olabiliyordu. Bu özellikleriyle dinozorlar yürüyen apartmanlar gibiydiler. Bilimadamları bu ölçüleri, araştırmaları sonucunda buldukları dinozor kemiklerine bakarak tahmin edebiliyorlar. Sözgelimi ABD'de bir çölde bulunan dinozor omuz kemiği 2,5 metre, boyun kemiği ise 1,4 metreydi. (2)

Bilimadamları bugüne değin buldukları en büyük dinozorun kemiklerini bir araya getirdiklerinde onun gerçekten çok büyük olduğunu gördüler. Hayvanın boyu 46 metreydi. Bu büyüklük bir futbol sahasının yaklaşık yarısı kadardır. 100 tona yakın bir ağırlığı olduğu tahmin edilen bu dinozora hemen "Seismosaurus" adı yakıştırılmış. Bu sözcüğü Türkçeye çevirirsek "Depremozor" yani deprem yapan dinozor gibi bir anlamı oluyor. Hayvana bu ismin verilme nedeni ise çok büyük olduğu için, yürürken yer sarsıntısına neden olacağının düşünülmesi. (3)

Günümüzde artık hiçbir dinozor yaşamıyor. En son dinozorun da ölmesinden bu yana yaklaşık altmış beş milyon yıl geçti. Bazı dinozorların yeryüzünde yaşamış en iri hayvanlar olmasına karşın, onların daha eski türleri oldukça küçüktü. Bunlar bugün yaşamakta olan timsahların ve kuşların atalarıyla akrabaydılar. (4)

Başlangıçta dinozorların hemen hepsi etçil (et yiyerek beslenen) hayvanlardı. Zamanla pek çoğu, ilkel sürüngenlere özgü olan bu yaşam tarzını bırakıp bitkiyle beslenmeye başladı. (5)

İlk dinozorlar çoğunlukla iki ayaklarının üzerinde yürüyorlardı. İçlerinden büyük bölümü yeryüzünden silininceye kadar bu özelliklerini korudular. Otçul dinozorlar ise zamanla dört ayak üzerinde yürümeye başladılar. (6)

Dinozorlar yeryüzünde çok eski tarihlerde var olmuşlardı. **Milyonlarca yıl önce yaşanan ve adına Mezozoik Zaman denen bir çağda yaşadı dinozorlar. Bilimadamları Mezozoik Zamanı üç döneme ayırırlar: Triyas dönemi (225-190 milyon yıl önce), Jura dönemi (190-136 milyon yıl önce) ve Tebeşir dönemi (136-65 milyon yıl önce). Dinozorlar ilk kez Triyas döneminin sonlarına doğru tarih sahnesine çıktılar.** Avrupa, Kuzey Amerika, Çin'in batısı ve Güney Afrika'da yaygın olarak dinozor yaşadığını bugün bulunan fosillerden anlayabiliyoruz. (7)

Dinozorların çoğu Tebeşir Dönemi'nin bitimine değin varlıklarını sürdürmüş, sonrasında esrarengiz bir şekilde birdenbire yok olmuşlardır. 65 milyon yıldan daha yeni olan toprak katmanlarının hemen hiçbirinde dinozor kalıntısına rastlanmaz. Bu ani yok oluşun nedeni bugün bile açıklanamamıştır. Bilimadamları yıllar boyunca bu dev sürüngenlerin toplu hâlde ortadan yok oluşlarını, ani sıcaklık değişiklikleri, salgın hastalıklar ve dinozor yumurtalarıyla beslenen ilk memelilerin varlığıyla açıklamaya çalışmıştır. (8)

Günümüzde bu varsayımlara bir yenisi daha eklendi. Bu varsayıma göre Dünya ile çarpışan bir gök taşının neden olduğu yoğun bir toz bulutu yeryüzünde üç yıl süren karanlık bir dönem başlatmış. Güneş ışınlarının yeryüzüne ulaşamaması yüzünden bitkiler fotosentez yapamaz. Böylelikle yiyecek bulamayan dinozorlar ortadan kalkarlar. Bu varsayımın jeolojik verilerle de bir ölçüde desteklenmesine, öteki açıklamalardan daha tutarlı olmasına karşın, dev sürüngenlerin ortadan birdenbire nasıl kaybolduğu kesin olarak bilinememektedir. (9)

(Tok, Gökhan. (1998). Geçmişin Gerçek Devleri Dinozorlar. Bilim Çocuk, S.10, s.12-13.)

Araştırmacı Tarafından Düzenlenmiş Hâli

GEÇMİŞİN GERÇEK "DEV"LERİ DİNOZORLAR

Jurassik Park filmini bugüne dek seyretmeyeniniz varsa seyretmenizi öneririm. Aranızda "Yazıya başlar başlamaz bu film de nereden çıktı?" diye düşünenleriniz varsa hemen söyleyeyim: Bu yazı dinozorlar üzerine. Aranızda hâlâ dinozor nedir bilmeyenler için şöyle tanıştırayım: Bir dinozor, çok eskiden yaşamış çok büyük kertenkele benzeri sürüngenlere verilen ortak bir addır. "Korkunç kertenkele" anlamına gelen Yunanca kökenli dinozor sözcüğü, bu hayvanlara devasa boyutlarından dolayı bir ad olarak konmuştur. (1)

Bazı otobur dinozor türleri 30 metre uzunlukta, 15 metre yükseklikte ve yaklaşık olarak 80 ton ağırlıkta olabiliyordu. Bu özellikleriyle dinozorlar yürüyen apartmanlar gibiydiler. Bilimadamları bu ölçüleri, araştırmaları sonucunda buldukları dinozor kemiklerine bakarak tahmin edebiliyorlar. Sözgelimi ABD'de bir çölde bulunan dinozor omuz kemiği 2,5 metre, boyun kemiği ise 1,4 metreydi. (2)

Bilim adamları bugüne değin buldukları en büyük dinozorun kemiklerini bir araya getirdiklerinde onun gerçekten çok büyük olduğunu gördüler. Hayvanın boyu 46 metreydi. Bu büyüklük bir futbol sahasının yaklaşık yarısı kadardır. 100 tona yakın bir ağırlığı olduğu tahmin edilen bu dinozora hemen "Seismosaurus" *(sismosoros)* adı yakıştırılmış. Bu sözcüğü Türkçeye çevirirsek "Depremozor" yani deprem yapan dinozor gibi bir anlamı oluyor. Hayvana bu ismin verilme nedeni ise çok büyük olduğu için, yürürken yer sarsıntısına neden olacağının düşünülmesi. (3)

Günümüzde artık hiçbir dinozor yaşamıyor. En son dinozorun da ölmesinden bu yana yaklaşık altmış beş milyon yıl geçti. Bazı dinozorların yeryüzünde yaşamış en iri hayvanlar olmasına karşın, onların daha eski türleri oldukça küçüktü. Bunlar bugün yaşamakta olan timsahların ve kuşların atalarıyla akrabaydılar. (4)

Dinozorların dikkat çeken bir yanı da beslenme şekillerindeki çeşitlilikti. Dinozorların beslenme şekilleri türlerine göre çeşitlilik göstermekteydi. Otla, etle ve hem ot hem de etle beslenen dinozor türleri bulunmaktaydı.

İlk dinozorlar çoğunlukla iki ayaklarının üzerinde yürüyorlardı. İçlerinden büyük bölümü yeryüzünden silininceye kadar bu özelliklerini korudular. Otçul dinozorlar ise zamanla dört ayak üzerinde yürümeye başladılar. (6)

Dinozorlar yeryüzünde çok eski tarihlerde var olmuşlardı. Avrupa, Kuzey Amerika, Çin'in batısı ve Güney Afrika'da yaygın olarak dinozor yaşadığını bugün bulunan fosillerden anlayabiliyoruz. (7)

65 milyon yıldan daha yeni olan toprak katmanlarının hemen hiçbirinde dinozor kalıntısına rastlanmaz. Bu ani yok oluşun nedeni bugün bile açıklanamamıştır. Bilim adamları yıllar boyunca bu dev sürüngenlerin toplu hâlde ortadan yok oluşlarını, ani sıcaklık değişiklikleri, salgın hastalıklar ve dinozor yumurtalarıyla beslenen ilk memelilerin varlığıyla açıklamaya çalışmıştır. (8)

Günümüzde bu varsayımlara bir yenisi daha eklendi. Bu varsayıma göre Dünya ile çarpışan bir gök taşının neden olduğu yoğun bir toz bulutu yeryüzünde üç yıl süren karanlık bir dönem başlatmıştır. Güneş ışınlarının yeryüzüne ulaşamaması yüzünden bitkiler fotosentez yapamamış, bu yüzden yiyecek bulamayan dinozorlar ortadan kalkmıştır. Bu varsayımın jeolojik verilerle de bir ölçüde desteklenmesine, öteki açıklamalardan daha tutarlı olmasına karşın, dev sürüngenlerin ortadan birdenbire nasıl kaybolduğu kesin olarak bilinememektedir. (9)

Günümüzde yapılan arkeolojik çalışmalar sayesinde dinozorlar hakkında pek çok bilgiye ulaşılmış durumdadır. Günümüzden 65 milyon yıl önce yok olmuş bu devasa hayvanlar, beslenme şekillerine göre, vücut yapılarına göre değişiklik göstermektedir. Yok oluş nedenleriyle ilgili ispatlanmış bir bilgi bulunmasa da ani sıcaklık değişiklikleri, salgun hastalıklar, dinozor yumurtalarını diğer memelilerin yok etmesi, Dünya'ya gök taşı çarpması gibi tahmini sebepler öne sürülmektedir. Dinozor fosilleri üzerinde yapılan çalışmalar arttıkça, dinozorlarla ilgili bilgilere yeni bilgilerin ekleneceği tahmin edilmektedir.

Ek 12: Materyal Hazırlamada Kullanılan Öğretim Basamakları

OKUMA AŞAMASI

ANA BAŞLIKLAR

1)METİN PLANI ÖĞRETİMİ

1)Bilgilendirici metnin unsurlarının öğretimi: Konu, amaç, bakış açısı, temel düşünceler, destekleyici düşüceler.

2)Bilgilendirici metin planını oluşturan unsurların öğretimi: Sınıflama, sıralama, açıklama, karşılaştırma-zıtlık, problem-çözüm, sebep sonuç vb.

Bu iki madde için öncelikle bir eğitim fasikülü kullanılacaktır. Sonrasında aşağıdaki metin inceleme sürecinde de ilgili kısımlara dikkat çekilecektir.

2)METNİN İNCELENMESİ

Okuma sürecindeki aktivitelerle öğrenci yazma sürecinde kullanması gereken becerilere de hazırlık yapmaktadır.

2.1. Okuma Öncesi Aktiviteler

2.1.1. Metnin konusunu tahmin etme: Okuyacağım metni niçin okuyorum ve ne öğrenmeyi bekliyorum?

Bunun için öğrencilerden metnin başlığına, görsellerine bakmaları; öğrencilerden metnin ne hakkında olabileceğini tahmin etmeye çalışmaları istenir.

2.2. Okuma Sırası Aktiviteler

2.2.1.Bilinmeyen kelimeleri belirleme ve anlamlarını öğrenme/bağlamdan hareketle tahmin etmeye çalışma (İhtiyaç varsa)

2.2.2.Metne anlam katan bağlantı ögelerinin belirlenmesi (Yeri geldikçe gösterilebilir. Her metinde çok bulunmayabilir.)

2.2.3. Ayrıntılı Okuma Süreci: *Ayrıntılı okuma sırasında plan öğretimi ve içerikten bilgi seçimi eş güdümlü gider. Yani aslında sıralama, karşılaştırma, sınıflama vb. yapılar aynı zamanda bilgi veren ve seçme aşamasında kullanılacak yapılardır. (Yapı ve seçilecek bilgi bir arada bulunabilir.)*

2.2.3.1. Her paragrafın önemli noktalarının altını çizme, önemli kelime ve kavramları yuvarlak içine alma, işaretlemelerden yararlanma (önemli kelime ve cümlelerin, önemli örneklerin, tartışmanın/fikrin değiştiği noktaların altı çizilmeli, renkli işaretleme sistemi kullanılmalı.)

2.2.3.2. .Metnin anahtar kelimelerini belirleme (Metnin özelliğine göre gerekirse kullanılır. Söz konusu çalışmada ihtiyaç duyulmamıştır.)

2.2.3.3. Önemli bölümlerden notlar alma (Kenar boşluklarına notlar alma kullanılabilir. Notlarda sorulardan yararlanılabilir. Bilgiye bir tepki notu yazılabilir. Bu notlarda yorumlar yer alabilir. Çeşitli grafik düzenleyicilerden (ven diyagramı, kavram haritası vb.) yararlanılarak da not tutulabilir. Bu notlar kaynak metindeki asıl bilginin bir tür özeti niteliğinde olabilir. Not alma esnasında öğrencilerin kaynak metindeki bilgiyi doğrudan almadan/kopyalamadan en uygun şekilde kaydetmesi sağlanmalıdır. Çalışmamızda not alma çalışmaları için aşağıdaki tablodan yararlanılmıştır.

☺ YAZMA NOT TABLOSU ☺			
Paragrafın Konusu	İlgili Bilgiler	Paragrafın temel düşüncesi	Paragraf No
1.Konu:			
2.Konu:			

2.2.3.4. Metindeki kavramlar, durumlar, nesneler arasındaki karşılaştırmaları, benzerlikleri, sebep sonuç ilişkilerini, şart ifadelerini ve bunlara işaret eden bağlantı kelimelerini belirleme; tanımlama, açıklama, sıralama, sınıflama, problem çözüm vb. unsurlar varsa bu unsurları belirleme. Bu metin yapıları için her bir anlatım yapısına işaret eden **yönlendirici sözcüklere** dikkat çekilmelidir.

2.2.3.5. Her paragrafta yazarın ele aldığı düşünceleri belirleyerek metnin temel düşüncelerini ve destekleyici düşüncelerini bulma. Bulunan düşünceler ve destekleyici düşünceler hazırlanan çizelgelere kaydedilmelidir. (İstenirse paragraf yanlarına içerik notları da alınabilir.)

2.3.Okuma Sonrası Aktiviteler

2.3.1. Metnin içerik haritasının çıkarılması: Yukarıdaki uygulamalardan elde edilip not çizelgesine aktarılan bilgiler incelenerek, yazmaya hazırlık aşamasına geçilir.

	1.METİN	2.METİN
Metnin Temel Düşünceleri		

Kullanılacak her bir metin için bu süreçler kullanılırken metinlerarası okuma devreye girer ve bağlantılar tespit edilir. Notlar alırken bağlantıların kurulması için en etkili yol tablo vb. araçlar yardımıyla notlar alınarak ilişkiler kurmayı desteklemektir.

İKİNCİ METİNLERİN OKUNMASI

İkinci metinlerin okunmasında, diğer metinlerle bağlantı kurmalarını sağlayacak notlar almaları gerekmektedir. Ayrıca çizelgedeki notlar da incelenerek gerekli bağlantıların kurulması sağlanacaktır. Kullanılan metinler gerektirirse, bağlantı notları için ayrı taslaklar da oluşturulabilir.

İkinci metinlerin okunması sırasında her bir adımda bir önceki metne/metinlere zihinsel dönüş gerekebilir. Örneğin, bilgileri işaretlerken diğer metindeki bir bilgiyle karşılaştırma. Bu okuma bağlamında değerlendirilebilecek başlıklar şunlardır:

1. Karşılaştırma yapma (içerik ve teknik açıdan.)

1.1.İlişki Kurma (gönderme, alıntı, farklı disiplin ya da kaynakların bilgilerinden yararlanma yoluyla ilişki kurma)

2. Anlam Kurma (metin içi, metin dışı, metinlerarası): Not alınırken ve yorumlar yazılırken metin içi ve metin dışı anlam kurma süreçleri kullanılabilir. Metinlerarası anlam kurma en azından ikinci metnin okunmasından sonra başlar.

3. Yorumlama ve eleştiri

3.1 Metinlerdeki bilgilerden fikir üretme, bakış açısı geliştirme

3.2. Değerlendirme

4. Sentez yapma

Yorumlama ve eleştiri; fikir üretme, bakış açısı geliştirme, değerlendirme, sentez yapma ilk iki maddeden sonra yapılacak çalışmalardır. Metinlerarası okuma ile ilgili bu kavramlar yazma sürecinin hazırlık aşamasına girer. Yani yazmada kullanacakları fikir ve düşünceleri ortaya çıkarırken bu işlemleri yapabilirler. Ayrıca planlama sürecinde de devam ettirilebilir. Ayrıca belirtilen başlıkların her okumada tamamının kullanılması mümkün olmayabilir. Burada yaygın olarak kullanılabilecek bazı bilişsel süreçlere yer verilmiştir.

-YAZMA AŞAMASI-

2) İÇERİĞİN DÜZENLENMESİ

2.1. YAZMADA AŞAMALI ÖĞRETİM SÜRECİ (HAZIRLIK-GÖZDEN GEÇİRME VE DÜZELTME)

1.Hazırlık

Kaynaklardan yazmaya yönelik hazırlıkla normal yazma sürecindeki hazırlık farklıdır. Bu çalışma kapsamındaki hazırlık süreci, kaynaklardan yazma sürecine yönelik olarak düzenlenmiştir.

1.1. Konuyu belirleme: Konu için öğrenciler uygulama sürecinde yönlendirilir. Ayrıca metinden hangi bilgileri kullanabilecekleri noktasında ipuçları verilebilir. (Sontestte yönlendirme yapılmaz.)

1.2.Yazıda kullanılabilecek bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarma: Burada okuma sürecinde alınan notların gözden geçirilmesi gerekecektir. Bu noktaya kadar grafik düzenleyicilere/tablolara notlar kaydedilmiş olacaktır. O notlara dönülmesi beklenecektir. Ayrıca okuma sürecinde metin üzerine aldıkları notlar, yaptıkları

yorum ve değerlendirmeler de dikkate alınmalıdır. Bütün bunlar için okuma sürecinde kullanılan grafik düzenleyicilerden ya da mevcut çalışmada olduğu gibi tablolardan yararlanılabilir.

Aldıkları notları incelerken, kullanılabilecek bilgileri listelemeleri, planlama aşamasında da bunları eleyerek bir sıraya koymaları beklenebilir.

2.Planlama

2.1. Temel Düşünceleri Belirleme: Bilgiler, not alma sırasında konulara göre gruplandırıldıktan sonra, bu konulara bağlı olarak paragrafların temel düşünceleri belirlenir.

2.2.Taslak Oluşturma: Taslak oluşturulurken düşüncelerin hangi sırayla verileceği belirlenir. Not alma sürecinde kullanılan tablo burada da kullanılır. Çalışmanın taslak boyutunda amaç, hangi konudaki bilgilerin hangi sırada verileceğinin netleştirilmesidir.

3.Düzenleyerek Yazma

3.1. Bilgiyi Organize Etme: Yazıda kullanılacak bilgi ve düşünceler seçilip temel düşünceler belirlendikten ve taslak oluşturulduktan sıra bu bilgilerin nasıl sunulacağına gelir. Bu, temel düşünceye bağlı destekleyici düşüncelerin düzenlenmesidir. Bu süreç, sentez metin oluşturma sürecinin ana aşamalarından biri olan organize etmeyle ilgilidir. Öncesinde seçilen, ilişkilendirilen bilgiler burada metnin planı doğrultusunda düzenlenir. Öğretmen, öğrencilere bilgilerin rastgele sıralanmayacağı, paragrafların nasıl yazılacağı konusunda sesli düşünme yöntemiyle model olur.

Düzenleyerek yazma hazırlanan plan doğrultusunda yapılır. Planda paragraflarda ele alınacak boyutlar belirlenmişti. Bu boyutlar yazılırken; kaynaktaki bilgiyi yorumlama, örnekler kullanma (**gerekli yerlerde diğer düşünceyi geliştirme yolları da dahil olabilir),** farklı bilgilendirici metin yapısı unsurlarını kullanma (açıklama, tanımlama, sıralama vb.) değerlendirmeler yapma, detaylandırmalardan yararlanmaya yer verilmelidir. Gerekli yerlerde, kullanılan metin yapısına uygun yönlendirici sözcüklerden yararlanılmalıdır. Bunun nasıl yapılacağı konusunda öğretim sürecinde model olunmalıdır. Ayrıca bilgilere, kendi düşünce ve bilgilerini

de kullanarak yazabilecekleri belirtilmelidir. Metnin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl yazılacağı da öğretilmelidir. Girişi bir temel düşünceye göre yazmaktan çok konuya giriş yapacak nitelikte oluşturulması; sonucun da toparlayıcı olması gerektiği üzerinde durulmalıdır.

Bilgileri kendi cümleleriyle nasıl ifade edeceklerini (paraphrase) öğretmek için bunun bir örneği koyulmalıdır. Mesela bir paragrafla, oradaki bilgilerin kişinin kendi cümleleriyle nasıl ifade edildiği gösterilebilir. Bunun olumlu ve olumsuz örnekleri sunulabilir.

Alınan notlardaki bilgilerin hepsi yazma sürecinde kullanılmayabilir. Bu nedenle düzenleyerek yazma sürecinde her konu başlığındaki bilgi organize edilirken bunların hangilerinin kullanılacağına ve hangi sırayla aktarılacağına karar verilir. Bu adım taslakta tamamlanması gereken bir adım gibi görülse de gruplandırılmış hazır bilgiler bir paragrafa dönüştürüleceğinden ve paragraflar arası mantıklı geçişlerin oluşturulması gerektiğinden düzenleyerek yazma sürecinde de bu husus üzerinde durulması gerekmektedir. Çünkü yazma, doğası gereği her zaman doğrusal ve mekanik ilerleyemeyen bir yapıya sahiptir.

3.2. Metne Başlık Bulma: Yazılan metne bulunan başlık konuya ve içeriğe göre belirlenir. Özgün olmalıdır.

4.Gözden Geçirme ve Düzeltme

4.1. Metnin Konuya ve temel düşüncelere uygun olup olmadığını kontrol etme: Seçilen bilgilerin konuya ve metin için belirlenen temel düşüncelere uygun olup olmadığı incelenir.

4.2. İçerik İncelemesi: Cümle ve paragrafların mantıklı bir bütün halinde sıralanıp sıralanmadığı, bilgi sunumu vb., yani metin planının incelenmesi (Çalışma kapsamında, yazmanın düzeltme (yazım-noktalama) boyutları üzerinde durulmamıştır.)

Cümle Kontrolü (Cümle-Cümleler arası bağlantılar)	
Paragraf kontrolü (paragrafı kendi içinde kontrol etme ve paragraflar arası bağlantılar)	
Giriş paragrafı kontrolü	
Gelişme paragrafları kontrolü	
Sonuç paragrafı kontrolü	
Bilgi kontrolü (bilgi iyi açıklanmış mı? Metin yapısı uns. İyi düzenlenmiş mi? vb.	

Ek 13: Okuma Boyutu İçin Hazırlık Fasikülleri (Öğrenci ve Öğretmen)

HAZIRLIK FASİKÜLÜ 1 (Öğrenci)

İÇİNDEKİLER

1. KONU: METİN TÜRLERİ

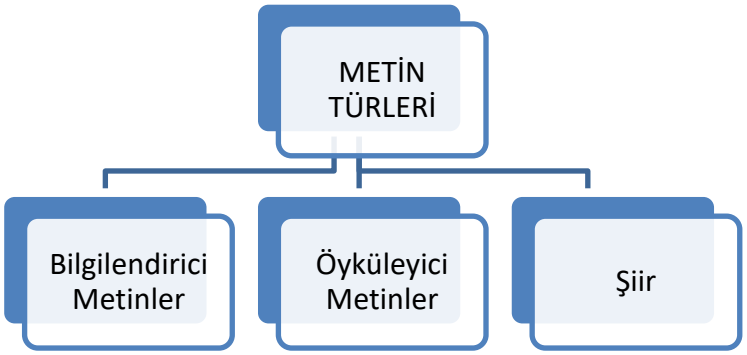
- **Amaçlar**
- **İçerik**
  - Metin Nedir?
  - Şiir
  - Öyküleyici Metinler
  - Bilgilendirici Metinler
  - Uygulama

2.KONU: BİLGİLENDİRİCİ METİNLERİN PLANI

- **Amaçlar**
- **İçerik**
- Bilgilendirici Metin Planı Nedir?
- Bilgilendirici Metin Unsurları Nelerdir?
  - Konu
  - Amaç
  - Bakış Açısı
  - Ana Düşünce
  - Temel Düşünceler
  - Destekleyici Düşünceler
- Bilgilendirici Metnin Planını Oluştururken Nelerden Yararlanırız?

1. KONU: METİN TÜRLERİ

Sevgili öğrenciler, bu konu kapsamında, metnin ne olduğu, okul hayatınızda okuma ve yazma çalışmalarınızda karşınıza çıkacak metin türleri hakkında genel bilgi edinecek ve bilgilendirici metin türünün nasıl planlandığını öğreneceksiniz.



ÖYKÜLEYİCİ METİNLER

Örnek:

Altı ay içinde Muhsin Çelebi, büyük çiftliğini, mandırasını, dükkânlarını, bahçesini, bostanını rehine koydu. Tüccarlardan para topladı. Atlarını, hizmetçilerini düzdü. Bunların hepsi, hakikaten benzeri görülmedik derecede görkemliydi. Dönüşte yedi bin liraya iade etmek şartıyla Toroğlu'ndan "Pembe İncili Kaftan"ı da aldı. Genç karısıyla iki çocuğunu akrabasından birinin evine bıraktı. Altı aylık nafakalarını ellerine verdi. (Ömer Seyfettin, Pembe İncili Kaftan)

BİLGİLENDİRİCİ METİNLER

Örnek:

Spor yapmak, insanların hem fiziksel hem de ruhsal sağlıkları için oldukça önemli bir aktivitedir. Spor, kalp damar hastalıklarından tutun, iskelet ve kas sistemi hastalıklarına kadar pek çok hastalığı önleyebilir ya da hastalığın ilerlemesini engelleyebilir. Benzer şekilde, spor yapmak bireylerin ruhsal sağlıkları için de yararlıdır. Sporun depresyon riskini azalttığı, psikolojik rahatlama artık herkesçe bilinen bir gerçektir. (Araştırmacı tarafından yazılmıştır.)

UYGULAMA

Aşağıda iki farklı türde metinden alınmış paragraflar bulunmaktadır. Bu paragrafların hangi metin türünden alınmış olabileceğini gerekçeleriyle açıklayınız.

1.Paragraf

Bir cismin havaya yükselebilmesi için havadan daha hafif olması gerekir. Bu düşünceyi ve sıcak havanın soğuk havadan daha hafif olduğuna ilişkin buluşu ilk olarak uygulamaya koyanlar balonun mucidi Fransız Ètienne ve Joseph Montgolfier kardeşler oldu. Montgolfier kardeşler ipekten yapılmış bir balonu sıcak havayla doldurdular, serbest bıraktıklarında balonun yükseldiğini gördüler. Yaptıkları birçok deneyden sonra 5 Haziran 1783'te ilk sıcak hava balonunu uçurmayı başardılar. Bu balon insanın uçurduğu ilk araçtı ve 2.5 km yol almıştı. Montgolfier kardeşler, aynı yılın 19 Eylül'ünde bir koyun, bir horoz ve bir ördek taşıyan daha büyük bir balonu havaya salarak deneyi yinelediler. Kasım 21'de ilk insanlı uçuş gerçekleşti. . (Gökhan Tok. (1998). Kanatlanan Dünya Havacılığın İlk Adımları. Bilim Çocuk, S.10, s.4, 5)

2.Paragraf

Vapur rıhtımdan kalkıp tâ Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar: "Çocukcağız Arabistan'da rahat eder." dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler. Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu. Hasan vapurda eğlendi; gırıl gırıl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi… (Eskici, Refik Halit Karay-Türk Öykücülüğü Özel Sayısı-s.273)

Birinci paragraf …… türden alınmış bir paragraftır. Çünkü
……
……
……
……
……
……

İkinci paragraf …… türden alınmış bir paragraftır. Çünkü
……
……
……
……
……
……

KARŞILAŞTIRALIM!!!

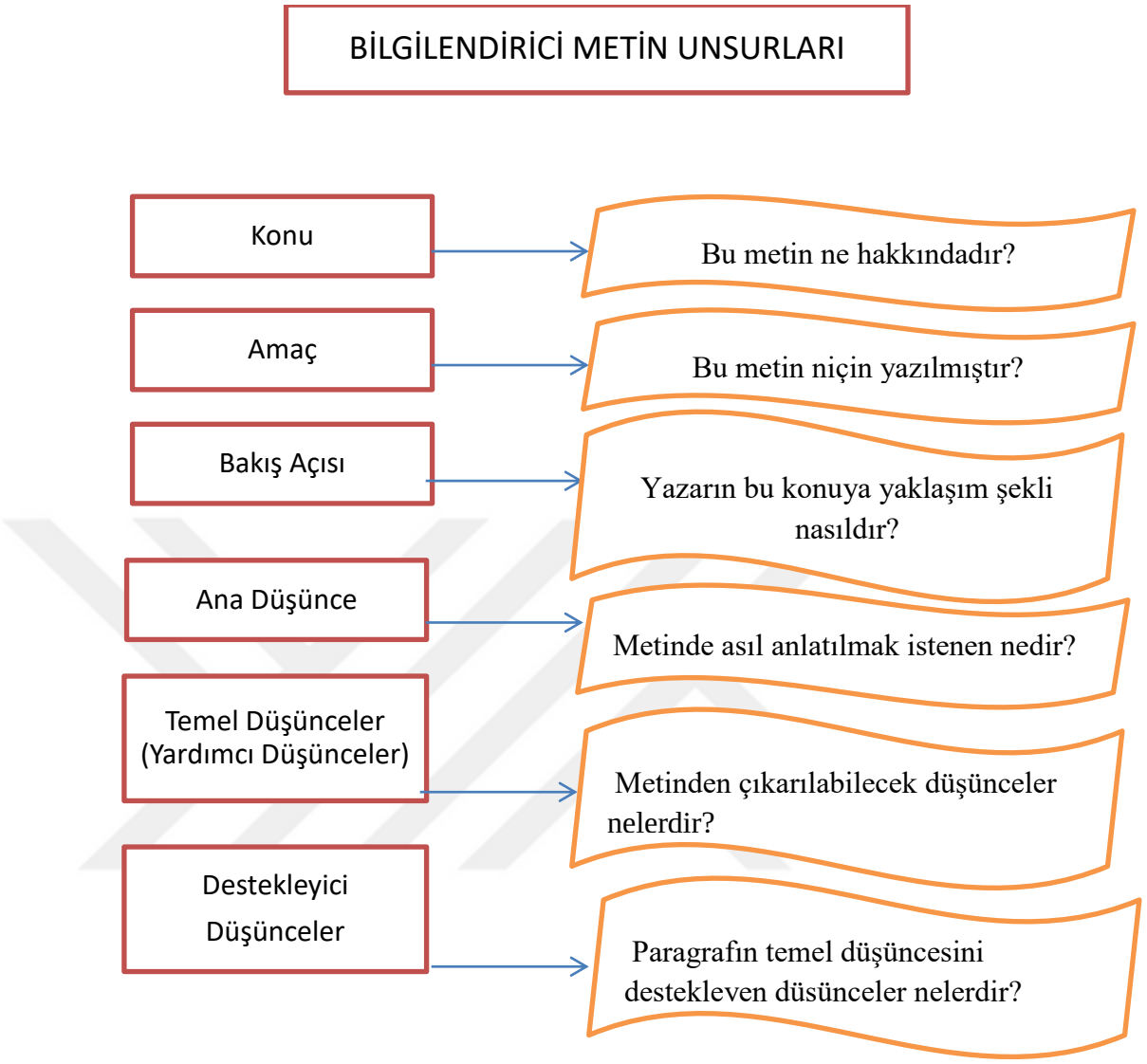
Öyküleyici Metinler	Bilgilendirici Metinler
• Serim (giriş) Zaman Mekân Karakterler • Düğüm (gelişme) Olay (Olayla ilgili problemler • Çözüm (sonuç) • Ana Fikir (metnin genelinde)	• **Bilgilendirici Metinlerin Unsurları** Konu Amaç Bakış Açısı Ana Düşünce Yardımcı Düşünceler

	• **Bilgilendirici Metinleri Oluştururken Nelerden Yararlanırız?** Tanımlama Açıklama Sınıflama Sıralama Karşılaştırma Problem-Çözüm Sebep-Sonuç Sayısal Veriler
YOKTUR!! ☹	• **Bilgilendirici Metinlerde:** Grafik Tablo Şema Harita Başlıklar Alt başlıklar Koyu ya da italik yazılar Altı çizili yerler Yıldızla işaretlenmiş yerler Kullanılan görsellerle ilgili yazılar **Bulunabilir.**
• Öyküleyici Metin Örnekleri: Roman Hikâye Masal	• Bilgilendirici Metin Örnekleri Ansiklopedi Dergi Gazete Kullanma kılavuzları Biyografi Atlaslar

2.KONU: BİLGİLENDİRİCİ METİNLERİN PLANI

Amaçlar: Sevgili öğrenciler bu konu kapsamında bilgilendirici metinlerin nasıl planlandığını (yani içeriğin nasıl düzenlendiğini), hangi unsurladan oluştuğunu ve bilgilendirici bir metni okurken ve yazarken nelerden yararlandığımızı öğreneceğiz.

1.BİLGİLENDİRCİ METİN UNSURLARI NELERDİR?

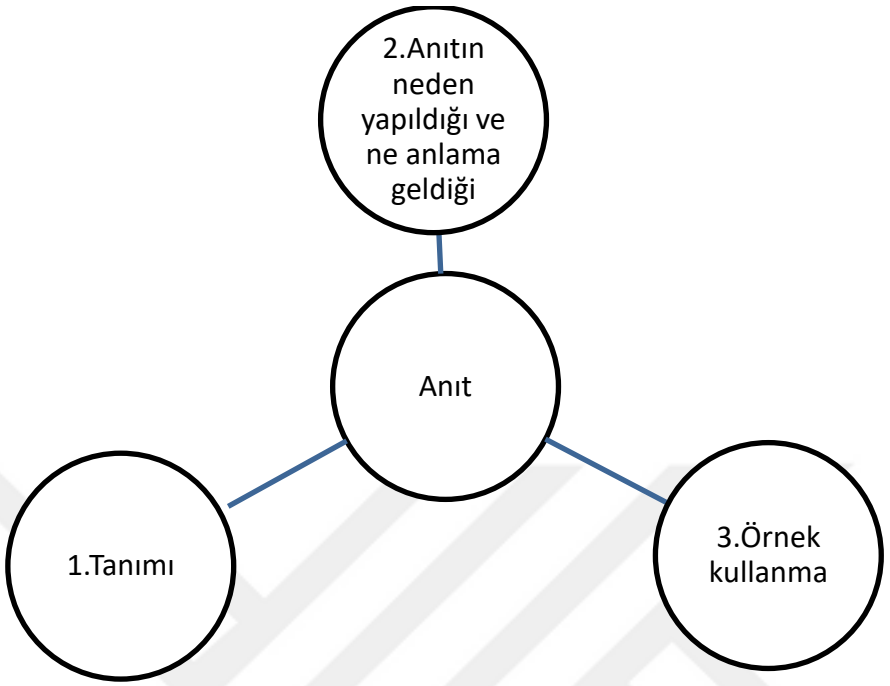


2) BİLGİLENDİRİCİ METNİN PLANINI OLUŞTURURKEN NELERDEN YARARLANIRIZ?

1. Tanımlama Yaparız!

Anıt, önemli bir olayın veya büyük bir kişinin gelecek kuşaklarca tarih boyunca anılması için yapılan, göze çarpacak büyüklükte, sembol niteliğinde yapıdır. Bir ulusun tarih boyunca kazandığı zaferleri, verdiği mücadeleleri, medeniyete yaptığı katkıları yansıtan sanat eserleri anıt olarak isimlendirilir. Anıtlar sayesinde ulusların kendilerine olan güveni artar, genç kuşaklar geçmişte büyük başarılar kazanan örnek kişileri tanıma imkânı bulurlar. **Buna ek olarak,** anıtlar aslında bir ulusun atalarına duyduğu saygı ve minnetin de bir göstergesidir. **Örneğin**, ülkemizin hemen her şehrinde bir Atatürk anıtının bulunması bunun bir göstergesidir. (http://www.edebiyatogretmeni.org/tanimlama/ et.t. 04.02.17-metne eklemeler yapılmıştır)

Yukarıdaki paragrafta öncelikle "anıt" tanımlanmış, daha sonra anıtın nitelikleri, neden ve kimler için yapıldıkları hakkında açıklama ve örneğe yer verilmiştir. Koyu renklere dikkat! ☺



2. Açıklama Yaparız!

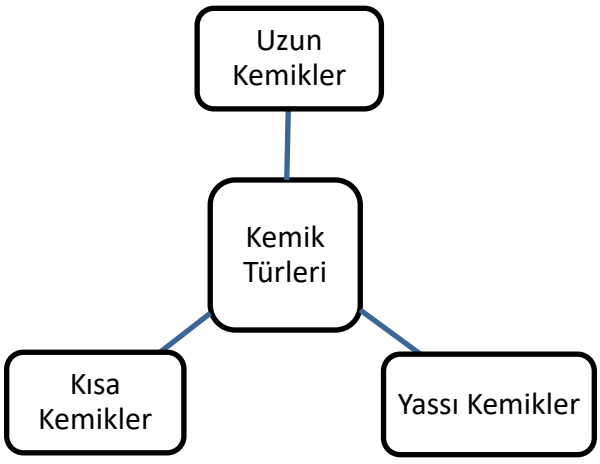
Top, birçok oyunun ayrılmaz bir parçası. Tarih boyunca birçok uygarlıkta topla oynanan farklı oyunlar olduğu biliniyor. Bu oyunlar arasında günümüzdeki oyunlara benzeyenler de var. **Örneğin** bundan yaklaşık 2300 yıl önce Çin'de topa elle dokunmadan oynanan futbol benzeri bir oyun varmış. Topların bilinen en eski örnekleri deriden yapılır, içleri de tüylerle doldurulurmuş. Günümüzde topların yapımında yapay deri, plastik, yapay kauçuk, keçe gibi farklı malzemeler kullanılıyor. (Gökdemir, F.K. (2014). Yaşamımıza Renk Katan Bazı Oyuncakların Öyküsü. Bilim Çocuk, Temmuz 2014, s.28)

Yukarıdaki paragrafta topun tarihi ve geçmişten bugüne oyunlardaki yeri hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Koyu renkli kelimeye dikkat!! ☺

3. Sınıflama Yaparız!

Vücudumuzdaki kemikler yapılarına **göre 3'e ayrılır**: 1) Uzun kemikler, 2) Yassı kemikler ve 3) Kısa kemikler. Uzun kemikler, boyu eninden uzun olan ve vücudun hareketini sağlayan kemiklerdir. Bu kemikler kol ve bacaklarda bulunur. Yassı kemikler, yassı görünümlü kemiklerdir. Göğüs, kafatası ve kaburga kemiklerimiz bu gruba girer. Kısa kemikler ise, boyu, eni ve genişlikleri hemen hemen aynı olan kemiklerdir. Omurga, el ve ayak bilek kemikleri kısa kemiklerdir. (http://vucumuzdaki-kemik-cesitleri-nelerdir.nedir.org/ adresindeki bilgilerden yararkanılmıştır.)

Yukarıdaki paragrafta vücudumuzdaki kemik çeşitleri sınıflandırılmıştır. Girişteki sınıflamadan sonra her bir grup hakkında ayrı ayrı bilgi verilmiştir. Koyu renkli kelimeye dikkat ☺



4. Sıralama Yaparız!

Çikolata Soslu Havuçlu Tarçınlı Kek Tarifi:

Önce havuçları rendenin ince ve kalın kısmıyla karışık rendeliyoruz. **Sonra** cevizlerimizi biraz iri sayılabilecek, ağza gelecek şekilde karıştırıcıdan geçiriyoruz. Minik rende ile limon kabuğumuzu rendeliyoruz. Böylece malzemelerimiz hazır. Kek kabına yumurtalarımızı kırıp şekeri ilave ediyoruz. En az 5 dakika çırpıyoruz. **Sonrasında** yağı ekleyip tekrar çırpıyoruz. **Daha sonra** havuç, limon, ceviz, tarçın ekliyoruz. Oldukça yoğun kıvamlı bir karışım elde ediyoruz. **Ardından** elenmiş unu, vanilyayı ve kabartma tozunu ekleyip güzelce karıştırıyoruz. Kalıbımızı margarin veya tereyağı ile güzelce yağlayıp unluyoruz ve fazla unu boşaltıyoruz. 180 derecede ısıttığımız fırınımıza kekimizi atıyoruz. **Sonrasında** hazır çikolata sosumuzu hazırlıyoruz. **Son olarak**, fırından çıkardığımız kekimiz biraz ılındığında sosumuzu döküyoruz. İsteyenler çikolatasız da tercih edebilir elbette, sade tadı da muhteşem. Kekimiz hazır, Afiyet olsun. (http://www.nefisyemektarifleri.com/cikolata-soslu-havuclu-tarcinli-kek-2919469/ e.t. 05.02.17 adresteki metinden uyarlandı.

Yukarıdaki paragrafta da kek hazırlarken yapacaklarımız belli bir sırada anlatılmıştır. Koyu renkli kelimelere dikkat! ☺

5. Karşılaştırma Yaparız!

Hikâye de roman da bir kurgu (gerçek olmayan) ile ortaya çıkan düzyazı türleridir. Hikâye olay, kişiler ve mekân yönüyle sınırlı bir türdür. Onun bu özelliği sayfa sayısına da yansır ve bu nedenle çoğunlukla hikâyeler üç beş sayfa olur. Bu nedenle kişiler ve olaylar derinlemesine ele alınamaz. Hikâye**den farklı olarak** roman ise yüzlerce sayfadan oluşabilir. Romanda olay, mekân ve kişiler ayrıntılı bir şekilde ele alınır. Kişiler fiziksel ve ruhsal bakımdan ayrıntılı biçimde tanıtılır. (http://www.edebiyatogretmeni.org/karsilastirma/ et. 05.02.17- değiştirilerek alınmıştır.)

Yukarıdaki paragrafta, hikaye ve roman türleri, sayfa sayısı ve kişi, olay gibi unsurların bu türlerde yer alışı açısından karşılaştırılmıştır. Koyu renkli kelimelere dikkat! ☺

6. Problemlerden ve Çözümlerinden Bahsederiz!

Deniz kirliliği günümüzün en önemli çevre sorunlarından biridir. Deniz kirliliği denize zararlı maddelerin karışmasıyla oluşur. İnsanların denize çöp atması, fabrikaların ve deniz taşıtlarının atıkları, kanalizasyon suları deniz kirliliğine sebep olan zararlı maddelerdir. Deniz kirliliğinin denizde yaşayan hayvanlar ve çevre üzerinde birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Deniz kirliliğinin önlenmesi için alınabilecek pek çok önlem vardır. *Fabrikaların ve deniz taşıtlarının atıklarının denize karışmasının önlenmesi bunlardan biridir. Diğer bir önlem, kanalizasyon sularının arıtılarak denize boşaltılması olabilir. Alınacak en önemli önlem ise insanların çevre temizliği konusunda eğitilmesidir.*. Sonuç olarak, deniz kirliliğini önlemek için insanlara ve kurumlara birçok görev düşmektedir. Bu görevlerimizi yerine **getirirsek** hem daha sağlıklı ve güzel bir çevrede yaşarız hem de deniz canlılarına zarar vermemiş oluruz. (E. Rüya Özmen (2011) Problem Çözüm Metni Örneği'nden kısaltılarak alınmıştır.)

Yukarıdaki örnekte, koyu renkli kısımda problem ortaya konmuş; italik renkli kısımda alınabilecek önlemler belirtilmiş ve büyük yazılmış kısımda alınan önlemlerin ne gibi olumlu sonuçları olacağı anlatılmıştır. Altı çizili kısımlar ise bu tür metinlerde kullanılabilecek ipucu kelimelerden bazılarıdır. Son cümlede yer alan "getirirsek" kelimesindeki şart ifadesine dikkat edelim! ☺ Bunları şemanızda inceleyelim.

1.PROBLEMİN TANITILMASI

Deniz kirliliği günümüzün en önemli çevre sorunlarından biridir. Deniz kirliliği denize zararlı maddelerin karışmasıyla oluşur. İnsanların denize çöp atması, fabrikaların ve deniz taşıtlarının atıkları, kanalizasyon suları deniz kirliliğine sebep olan zararlı maddelerdir. Deniz kirliliğinin denizde yaşayan hayvanlar ve çevre üzerinde birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır.

2. PROBLEMİN ÇÖZÜMÜ

Fabrikaların ve deniz taşıtlarının atıklarının denize karışmasının önlenmesi bunlardan biridir. Diğer bir önlem, kanalizasyon sularının arıtılarak denize boşaltılması olabilir. Alınacak en önemli önlem ise insanların çevre temizliği konusunda eğitilmesidir..

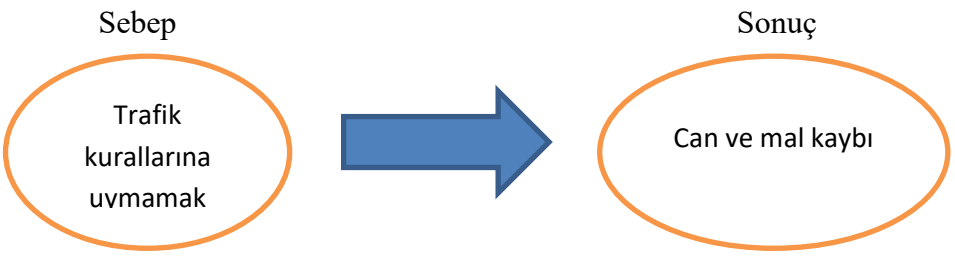
3. SONUÇ

Sonuç olarak, deniz kirliliğini önlemek için insanlara ve kurumlara birçok görev düşmektedir. Bu görevlerimizi yerine **getirirsek** hem daha sağlıklı ve güzel bir çevrede yaşarız hem de deniz canlılarına zarar vermemiş oluruz.

7. Sebep-Sonuç İlişkileri Kurarız!

Toplum olarak daha sağlıklı ve mutlu bir hayat sürmek için davranışlarımızı yönlendirecek bazı kurallara ihtiyaç duyarız. Bu kurallardan biri de trafik kurallarıdır. Hem yayalar hem de sürücüler için geçerli olan bu kurallara uymak, kendi can güvenliğimizi korumak ve başkalarının can güvenliği tehlikeye atmamak açısından son derece önemlidir. Ancak ne yazık ki ülkemizde birçok insan bu kurallara uymaya özen göstermemektedir. **Bunun sonucu olarak**, yaşanan trafik kazalarında pek çok insanımız can ve mal kaybı yaşamaktadır.

Yukarıdaki paragrafta trafik kurallarına uymamanın **sonucunda** yaşanan tarfik kazalarında pek çok insanın can ve mal kaybı yaşadığı anlatılmıştır. Diğer bir ifadeyle, insanların trafik kazalarında can ve mal kaybetmesinin **sebebi** trafik kurallarına uymamalarıdır. Koyu renkli kelimelere dikkat! ☺



8. Amaç-Sonuç İlişkileri Kurarız!

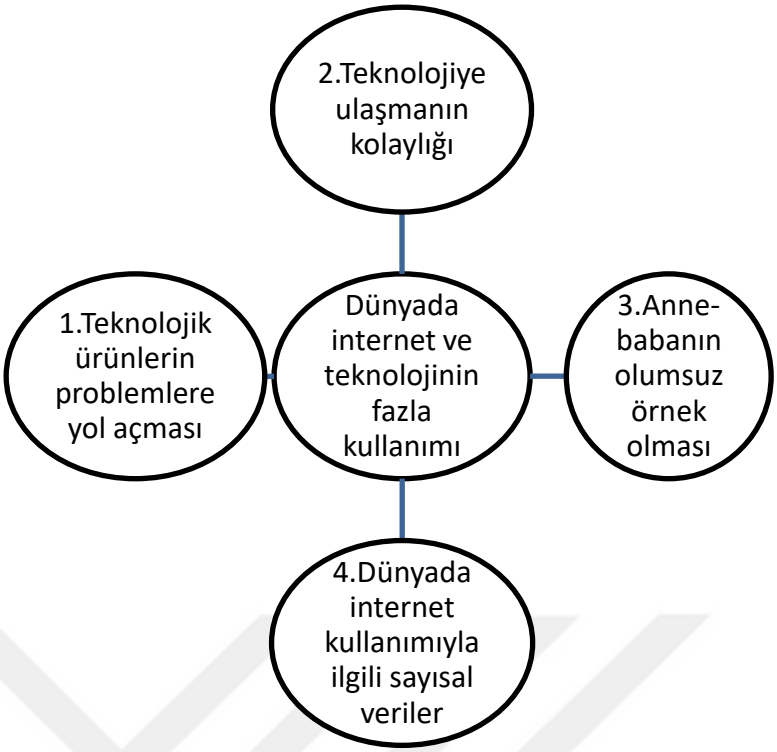
Küresel ısınma, yeryüzünde hava, su ve toprak sıcaklıklarının giderek artması anlamına gelen bir söz. Nedeniyse petrol ve kömür gibi fosil yakıtların kullanımı, ormanların azaltılması ve benzeri insan etkinlikleri. Bu etkinlikler sonucunda atmosfere bol miktarda karbondioksit salınıyor. Bu gaz atmosferde birikiyor ve burada Güneş'ten gelen ısının daha fazla tutulmasına neden oluyor. Bunun sonucunda da dünyamızın iklimi değişiyor. İklim değişikliği dünya üzerinde yaşayan canlıların yaşamlarını olumsuz etkiliyor. Bu nedenle bilim insanları küresel ısınmayı azaltmak **amacıyla** birbirinden ilginç projeler geliştiriyor. Örneğin, küresel ısınmayı engellemek **adına** geliştirilen projelerden biri deniz ve toprak yüzeyine yerleştirilecek yansıtıcılar. Bu yansıtıcıların, Güneş ışınlarını yansıtarak yüzeyin daha az ısınmasını sağlayacağı düşünülüyor. (Güvenç Heper, S. (2012). Küresel Isınmayı Önlemek İçin İlginç Projeler. Bilim Çocuk, S.180, s. 24-25.)

Yukarıdaki paragrafta, öncelikle küresel ısınmanın ne olduğu anlatılmış. Daha sonra küresel ısınmanın nedenlerinden ve sonuçlarından bahsedilmiş. Altı çizili kelimeler bize neden-sonuç anlatımını gösteriyor. Devamında ise küresel ısınmayı engellemek **amacıyla** projeler yapıldığından bahsedilmiş ve sonucunda küresel ısınmanın engellenebileceği belirtilmiş. Koyu renkli kelimelere dikkat edelim. İşte neden sonuç ve amaç sonuç arasındaki fark, amaç-sonuçta amaca yönelik bir eylemin gerçekleştiriliyor olması.

9. Sayısal Verilerden Yararlanırız!

Bilgisayar ve teknolojinin fazla kullanımı sadece yetişkinleri değil gençleri de tehdit ediyor. Dozundayken zararı olmayan, hatta faydası bulunan teknolojik ürünler, dozu aşıldığında büyük problemlere neden oluyor. Özellikle gelişim yıllarında olan çocuklar ve ergenlerde. Artık her evde bilgisayarın olduğunu düşünürsek (akıllı telefonlar ve tabletler dışında) çocukların ve gençlerin teknolojiye ulaşması zor da değil. Fakat önemli olan teknolojiyle olan ilişkileri. Bu konuda anne babalara da önemli görevler düşüyor. Çocuklar ve gençler anne babalarını sürekli bilgisayarla iç içe görünce etkileniyor.**1993 yılında, dünya çapında internet kullanıcılarının sayısı 900 bin iken, 2000 yılında bu sayı 304 milyona, Şubat 2002'de 544.2 milyona, 2004 yılı sonunda 934 milyona ulaştı.** (e.t. 16.02.17 http://www.hurriyet.com.tr/her-10-gencten-1-i-bilgisayar-bagimlisi-25509833 (değiştirilmiş ve kısaltılmıştır.)

Yukarıdaki paragrafta öncelikle bilgisayar ve teknolojinin fazla kullanımının zararlarından bahsedilmiş, daha sonra da farklı yıllarda dünyadaki internet kullanıcılarının sayısı verilmiştir. Koyu renkli kısma ve altı çizili kelimelere dikkat ☺

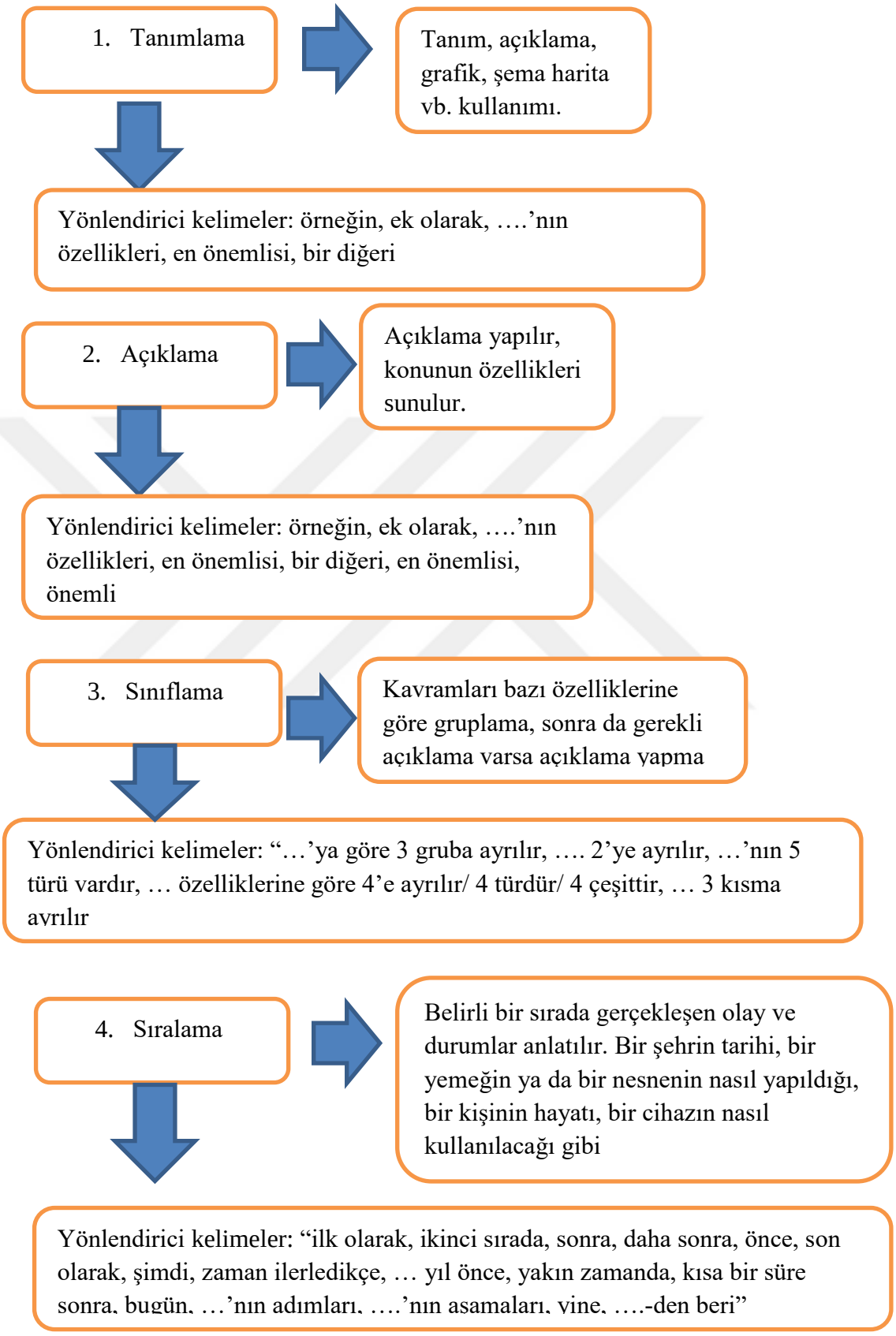


10. Şart İfadelerine Yer Veririz!

Hayatımızı olumlu şekilde değerlendirirken daima bilimden faydalanırız. Büyük Atatürk, milletçe bilim yolunda yürümemizi, ancak bu yolda başarılı yürüyebilirsek çağdaş uygarlığa erişebileceğimizi söylüyor. Olayları ve fikirleri çözümlemede insanlığa büyük kolaylıklar sağlayan bilim, bize çevremizde güven ve saygınlık da kazandırır. Kişi ve millet olarak sayılmanın ve üstün durumda bulunmanın **tek şar**tı bilime değer vermek, bilim yolunda yürümektir. Tarih boyunca hangi millet bilimi kendine kılavuz yapmışsa, o millet medeniyette ileri gitmiştir. Arif Hikmet Par. (Temizkan, 2009: 194).

Paragrafta koyu renkle yazılmış kısımda ve altı çizili kısımda bir şart anlamını görebiliriz.

METİN PLANI ŞEMASI



5. Karşılaştırma

Kavramlar, durumlar, olaylar arasında karşılaştırma yapılırken zıtlıklardan ve benzerliklerden yararlanma

Yönlendirici kelimeler: Benzer şekilde, gibi, ancak, diğer yönden, aksine, …'dan farklı olarak, aynı şekilde, ….ile karşılaştırıldığında, daha, göre, ya… ya da…., ama, ortak nokta, her ikisi de

6. Problem-Çözüm

Problem çözüm yapısı: Problem-Girişim-Sonuç'tan oluşur.Problem, olumsuz bir durumun veya kişinin değiştirmek istediği durumu, Girişim; problemi çözmek için yapılanları, Sonuç ise problem çözme girişimlerinin sonucunu ya da etkilerini içerir. (Özmen, 2011).

Yönlendirici kelimeler: "….. problemdir, çünkü, böylece, bu sorunun çözümü, ….. ile problem çözülür" gibi ipucu kelime ya da kelime grupları ve –se, -sa ile kurulan şart ifadeleri.

7. Sebep-Sonuç

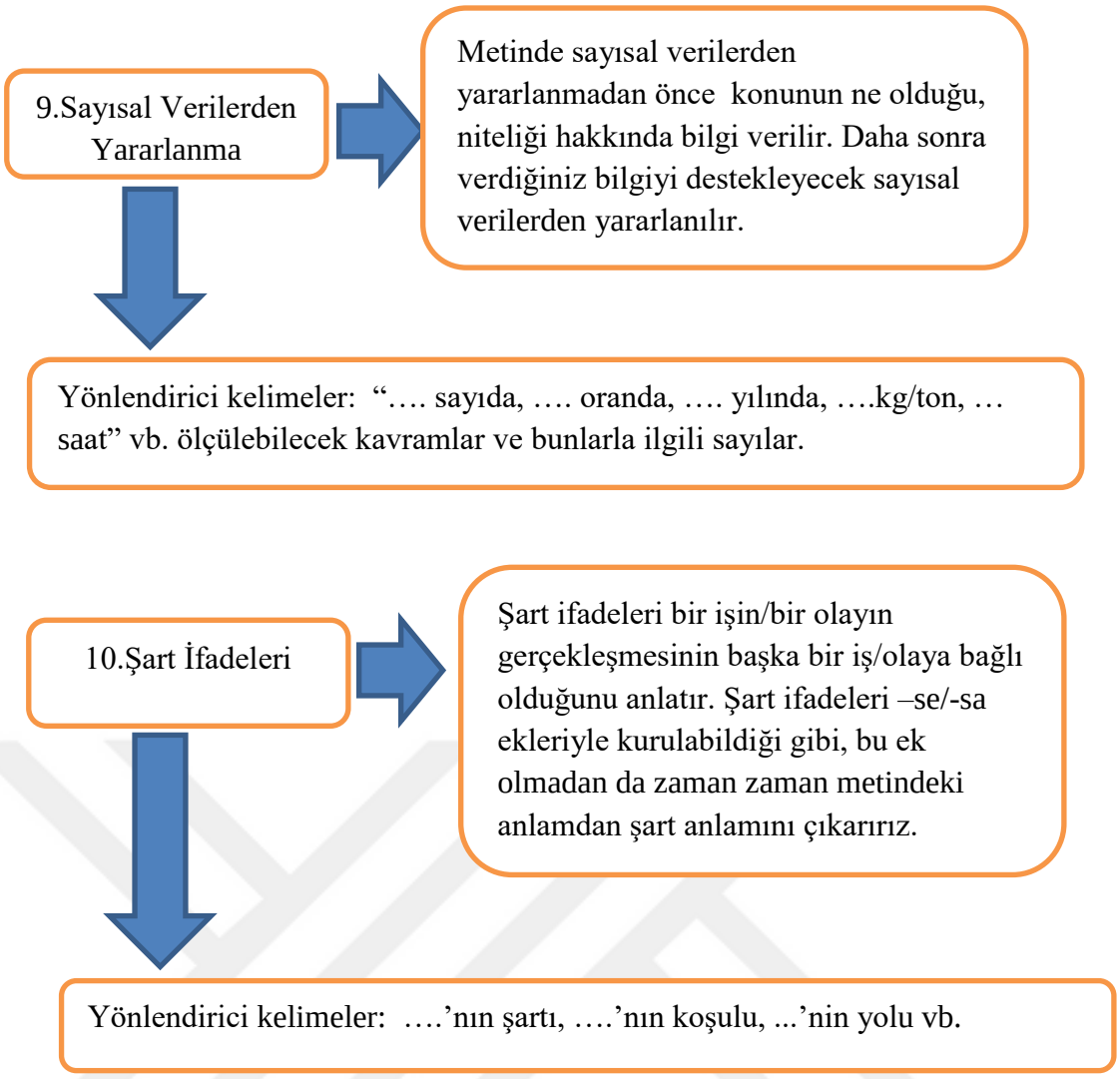
Bir olayın ya da bir durumun ortaya çıkış nedenlerini ve onun sonuçlarını anlatır.

Yönlendirici kelimeler: Bundan dolayı, çünkü, bu nedenle, bu sebepten, bunun sonucu olarak, bunun için, dolayısıyla, böylece, …. buna sebep oldu…

8. Amaç-Sonuç

Kişinin bir hedef doğrultusunda, bir işi yapmaya yöneldiği ve hedefine ulaşmak için bir şeyler yaptığı anlatılır.

Yönlendirici kelimeler: "amacıyla, üzere, …. diye, … adına"


9.Sayısal Verilerden Yararlanma
Metinde sayısal verilerden yararlanmadan önce konunun ne olduğu, niteliği hakkında bilgi verilir. Daha sonra verdiğiniz bilgiyi destekleyecek sayısal verilerden yararlanılır.
Yönlendirici kelimeler: "…. sayıda, …. oranda, …. yılında, ….kg/ton, … saat" vb. ölçülebilecek kavramlar ve bunlarla ilgili sayılar.
10.Şart İfadeleri
Şart ifadeleri bir işin/bir olayın gerçekleşmesinin başka bir iş/olaya bağlı olduğunu anlatır. Şart ifadeleri –se/-sa ekleriyle kurulabildiği gibi, bu ek olmadan da zaman zaman metindeki anlamdan şart anlamını çıkarırız.
Yönlendirici kelimeler: …'nın şartı, …'nın koşulu, ...'nin yolu vb.

UYGULAMA

Sevgili öğrenciler, şu ana kadar bilgilendirici metinlerle ilgili olarak, bilgilendirici metin unsurlarını ve bilgilendirici metinlerde bulunabilecek yapı/kurgu unsurlarını öğrendik. Gelin bu metinde öğrendiklerimizi uygulayalım!!!

YAPBOZUN ÖYKÜSÜ

Çok sevilen bir oyuncak çeşidi olan yapbozun bundan yaklaşık 300 yıl önce bulunduğunu biliyor muydunuz? (1)

Bilinen ilk yapbozu, İngiliz haritacı John Spilsbury 1700'lerin ortasında yapmış. Spilsbury, bir Avrupa haritasını yapboz hâline getirmiş. İlk olarak haritayı ince bir haritanın üzerine yapıştırmş. Sonra da haritadaki ülkeleri sınırlarından testereyle kesmiş. Böylece ülkeler parçalar hâlinde birbirinden ayrılmış. Parçalar doğru şekilde bir araya getirildiğinde harita tekrar oluşuyormuş. Spilsbury'nin yaptığı bu yapboz, 1820'lere kadar İngiltere'deki okullarda coğrafya öğretiminde bir eğitim aracı olarak kullanılmış. Zaman içinde yapbozun bir oyun aracı da olabileceği düşünülmüş. Yapbozlarda hayvanlara, çocukların sevdiği öykü kahramanlarına da yer verilmeye başlanmış. (2)

19. yüzyıl sonlarında yapbozlar, kontrplak adı verilen ince, esnek tahtalardan üretilmeye başlanmış. Ancak bu malzemeden üretilen yapbozların hem maliyeti yüksekmiş hem de ağır olduklarından taşınmaları zormuş. Bu nedenle kntrplak yapbozlar fazla ilgi görmemiş. **Ancak** 20. Yüzyılın başlarında mukavva yapbozlar üretilmiş. Hafif ve ucuz mukavva yapbozlar çok ilgi çekmiş ve tüm dünyada yaygınlaşmış. Yapboz zaman içinde yetişkinlerin de sevdiği bir oyuncak hâline gelmiş. **Ancak** II. Dünya Savaşı sırasında yapbozlara duyulan ilgi azalmış. 1960'lı yıllardaysa yeniden artmaya başlamış. Günümüzde küçük çocukların oynayabileceği birkaç parçalık yapbozlardan yetişkinlere yönelik binlerce parçadan oluşan dev yapbozlara kadar pek çok çeşidi var. Üstelik her birinin üzerinde birbirinden ilginç resimler yer alıyor. (3)

(Selim, G. (2011). Yapbozun Öyküsü. Bilim Çocuk, S. 162, s. 38, 39).

Araştırmacı Tarafından Düzenlenmiş Hâli

YAPBOZUN ÖYKÜSÜ

Yapboz, kesilmiş resim parçacıklarını bir zemin üzerinde uygun şekilde birleştirerek asıl biçimi oluşturduğumuz bir oyundur. Pek çok çocuk ve yetişkinin "oyuncağı" ve eğlence aracıdır yapbozlar… Yapbozu bir kere dağıttıktan sonra, parçaları birleştirmek, resmin bütününe ulaşmak sabır ve dikkat ister. Görüldüğü gibi yapboz yapmak aslında bir "iş"tir. Zaten yapbozun icadı da iş içindir. Gelin işten oyuncağa dönen bu aracın öyküsüne bakalım!

Bilinen ilk yapbozu, İngiliz haritacı John Spilsbury 1700'lerin ortasında yapmış. Spilsbury, bir Avrupa haritasını yapboz hâline getirmiş. İlk olarak haritayı ince bir haritanın üzerine yapıştırmş. Sonra da haritadaki ülkeleri sınırlarından testereyle kesmiş. Böylece ülkeler parçalar hâlinde birbirinden ayrılmış. Parçalar doğru şekilde bir araya getirildiğinde harita tekrar oluşuyormuş.

Spilsbury'nin yaptığı bu yapboz, 1820'lere kadar İngiltere'deki okullarda coğrafya öğretiminde bir eğitim aracı olarak kullanılmış. Zaman içinde yapbozun bir oyun aracı da olabileceği düşünülmüş. Yapbozlarda hayvanlara, çocukların sevdiği öykü kahramanlarına da yer verilmeye başlanmış.

19. yüzyıl sonlarında yapbozlar, kontrplak adı verilen ince, esnek tahtalardan üretilmeye başlanmış. Ancak bu malzemeden üretilen yapbozların hem maliyeti yüksekmiş hem de ağır olduklarından taşınmaları zormuş. Bu nedenle kontrplak yapbozlar fazla ilgi görmemiş.

20. yüzyılın başlarında mukavva yapbozlar üretilmiş. Hafif ve ucuz mukavva yapbozlar çok ilgi çekmiş ve tüm dünyada yaygınlaşmış. Yapboz zaman içinde yetişkinlerin de sevdiği bir oyuncak hâline gelmiş.

II. Dünya Savaşı sırasında yapbozlara duyulan ilgi azalmış. 1960'lı yıllardaysa yeniden artmaya başlamış. *Artan ilgiyle birlikte, yapboz çeşitleri de artmaya başlamış.*

Günümüzde küçük çocukların oynayabileceği birkaç parçalık yapbozlardan yetişkinlere yönelik binlerce parçadan oluşan dev yapbozlara kadar pek çok çeşidi var. Üstelik her birinin üzerinde birbirinden ilginç resimler yer alıyor.

1. Okuduğumuz metinde ne anlatılmaktadır?
2. Yazar, okuduğunuz metni niçin yazmıştır?
3. Yazarın konuya yaklaşım şekli nasıl?/Yazar konuyu nasıl değerlendiriyor?

4. Metnin temel ve destekleyici düşüncelerini belirleyelim!
   METİN YAPISINDA NELER VAR? SIRAYLA YAZALIM ☺

HAZIRLIK FASİKÜLÜ 1 (Öğretmen)

İÇİNDEKİLER

1. KONU: METİN TÜRLERİ

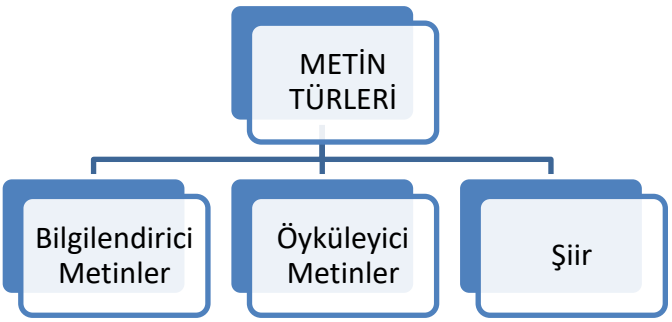
- Amaçlar
- İçerik
  - Metin Nedir?
  - Şiir
  - Öyküleyici Metinler
  - Bilgilendirici Metinler
  - Uygulama

2.KONU: BİLGİLENDİRİCİ METİNLERİN PLANI

- Amaçlar
- İçerik
- Bilgilendirici Metin Planı Nedir?
- Bilgilendirici Metin Unsurları Nelerdir?
  - Konu
  - Amaç
  - Bakış Açısı
  - Ana Düşünce
  - Temel Düşünceler
  - Destekleyici Düşünceler
- Bilgilendirici Metnin Planını Oluştururken Nelerden Yararlanırız?

1. KONU: METİN TÜRLERİ

Amaçlar: Sevgili öğrenciler, bu konu kapsamında, metnin ne olduğu, okul hayatınızda okuma ve yazma çalışmalarınızda karşınıza çıkacak metin türleri hakkında genel bilgi edinecek ve bilgilendirici metin türünün nasıl planlandığını öğreneceksiniz.



Metin Nedir?

Metin, başından sonuna kadar düzenli bir yapısı ve bütünlüğü olan, diğer insanlarla iletişim kurabilmemiz için sözlü ya da yazılı olarak üretilen cümleler dizisidir.

Metin türleri, öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere 3 ana başlığa ayrılır. Öyküleyici türler ve bilgilendirici türler düz yazıdır. Şiir ise dizelerden oluşan bir türdür.

ÖYKÜLEYİCİ METİNLER

Öyküleyici metinler, bir kişinin birbiriyle ilgili olayları belli bir zaman ve mekân içinde anlattığı metinlerdir. Hikâyeler, masallar, romanlar öyküleyici metinlerdir. Öyküleyici metinlerdeki olayın temel özelliği kurmaca olmasıdır. Yani olaylar her ne kadar gerçek gibi görünse de hiçbir zaman tam olarak gerçek değildir, gerçeğe benzer. Yazar, hayal dünyasında gerçeği değiştirerek anlatır. Olaya bağlı olarak öyküleyici metinlerdeki kişiler, yer ve zaman da hayalidir. Bu metinlerin dili, günlük hayatta kullandığımız gibi sade bir dil değildir. Bu metinlerde olayı zenginleştirmek için zaman zaman kişi, yer, eşya vb. betimlemelerinden, benzetmelerden, mecazlardan vb. yararlanılır. Ayrıca öyküleyici metinlerde her yazarın kendine özgü bir dili vardır (Temizkan, 2009'dan yararlanılmıştır).

Örnek:

> Altı ay içinde Muhsin Çelebi, büyük çiftliğini, mandırasını, dükkânlarını, bahçesini, bostanını rehine koydu. Tüccarlardan para topladı. Atlarını, hizmetçilerini düzdü. Bunların hepsi, hakikaten benzeri görülmedik derecede görkemliydi. Dönüşte yedi bin liraya iade etmek şartıyla Toroğlu'ndan "Pembe İncili Kaftan"ı da aldı. Genç karısıyla iki çocuğunu akrabasından birinin evine bıraktı. Altı aylık nafakalarını ellerine verdi (Ömer Seyfettin, Pembe İncili Kaftan)

BİLGİLENDİRİCİ METİNLER

Temel amacı, herhangi bir konuda okuyucuya bilgi vermek, onu aydınlatmak, düşüncelerini gözden geçirmesini sağlamak olan metinler bilgilendirici ya da bilgiye dayalı metinler olarak bilinir (Temizkan, 2009:182). Bu metinler, bir konunun okuyucu tarafından daha iyi anlaşılması için bir durumu ya da düşünceyi açıklayan metinlerdir. Ayrıca bir işin nasıl yapılacağını öğreten, bir eşyanın nasıl kullanılacağını anlatan metinler de bilgilendirici metinlerdir. Bilimsel ve öğretici nitelikteki metinlerin amacı, gerçek yaşamda kullanılabilecek, somut bilgileri sunmaktır. Bu bilgiler sunulurken, grafik, tablo, şema, harita gibi görsellerden yararlanılabilir. Ayrıca başlıklar, alt başlıklar, koyu ya da italik yazılar, altı çizili

yerler, yıldızla işaretlenmiş yerler, kullanılan görsellerle ilgili yazılar görebiliriz. Ansiklopedilerde, dergilerde, gazetelerde, kullanma kılavuzlarında, biyografilerde, atlaslarda karşılaştığımız metinler bilgilendirici metinlerdir.

Bu metinlerde temel amaç, bilgi ya da düşünce aktarmak olduğundan sözcükler temel anlamlarıyla ya da terim anlamlarıyla kullanılır. Bunun yanında bu metinlerde, tanımlama, açıklama, sınıflama, sıralama, karşılaştırma, problem-çözüm durumları, sebep-sonuç durumları, sayısal veriler bulunabilir.

(Burada motivasyon amaçlı öğrencilerin hayatında bilgilendirici metinlerin önemli bir yer tuttuğundan, derslerinde çokça bilgilendirici metinler karşılaştıklarından, girdikleri sınavlarda da bu metinleri kullanacaklarından bahsedilmeli.)

Örnek:

Spor yapmak, insanların hem fiziksel hem de ruhsal sağlıkları için oldukça önemli bir aktivitedir. Spor, kalp damar hastalıklarından tutun, iskelet ve kas sistemi hastalıklarına kadar pek çok hastalığı önleyebilir ya da hastalığın ilerlemesini engelleyebilir. Benzer şekilde, spor yapmak bireylerin ruhsal sağlıkları için de yararlıdır. Sporun depresyon riskini azalttığı, psikolojik rahatlama artık herkesçe bilinen bir gerçektir. (Araştırmacı tarafından yazılmıştır.)

UYGULAMA

Aşağıda iki farklı türde metinden alınmış paragraflar bulunmaktadır. Bu paragrafların hangi metin türünden alınmış olabileceğini gerekçeleriyle açıklayınız.

1.Paragraf

Bir cismin havaya yükselebilmesi için havadan daha hafif olması gerekir. Bu düşünceyi ve sıcak havanın soğuk havadan daha hafif olduğuna ilişkin buluşu ilk olarak uygulamaya koyanlar balonun mucidi Fransız Ètienne ve Joseph Montgolfier kardeşler oldu. Montgolfier kardeşler ipekten yapılmış bir balonu sıcak havayla doldurdular, serbest bıraktıklarında balonun yükseldiğini gördüler. Yaptıkları birçok deneyden sonra 5 Haziran 1783'te ilk sıcak hava balonunu uçurmayı başardılar. Bu balon insanın uçurduğu ilk araçtı ve 2.5 km yol almıştı. Montgolfier kardeşler, aynı yılın 19 Eylül'ünde bir koyun, bir horoz ve bir ördek taşıyan daha büyük bir balonu havaya salarak deneyi yinelediler. Kasım 21'de ilk insanlı uçuş gerçekleşti. (Gökhan Tok. (1998). Kanatlanan Dünya Havacılığın İlk Adımları. Bilim Çocuk, S.10, s.4, 5)

2.Paragraf

Vapur rıhtımdan kalkıp tâ Marmara'ya doğru uzaklaşmaya başlayınca yolcuyu geçirmeye gelenler, üzerlerinden ağır bir yük kalkmış gibi ferahladılar: "Çocukcağız Arabistan'da rahat eder." dediler, hayırlı bir iş yaptıklarına herkesi inandırmış olanların uydurma neşesiyle, fakat gönülleri isli, evlerine döndüler. Zaten babadan yetim kalan küçük Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve konu komşunun yardımıyla halasının yanına, Filistin'in ücra bir kasabasına gönderiliyordu. Hasan

vapurda eğlendi; gırıl gırıl işleyen vinçlere, üstleri yazılı cankurtaran simitlerine, kurutulacak çamaşırlar gibi iplere asılı sandallara, vardiya değiştirilirken çalınan kampanaya bakarak çok eğlendi… (Eskici, Refik Halit Karay-Türk Öykücülüğü Özel Sayısı-s.273)

Birinci paragraf …… türden alınmış bir paragraftır. Çünkü
……
……
……
……
……
……

İkinci paragraf …… türden alınmış bir paragraftır. Çünkü
……
……
……
……
……
……

KARŞILAŞTIRALIM!!!

Öyküleyici Metinler	Bilgilendirici Metinler
• Serim (giriş) Zaman Mekân Karakterler • Düğüm (gelişme) Olay (Olayla ilgili problemler • Çözüm (sonuç) • Ana Fikir (metnin genelinde)	• **Bilgilendirici Metinlerin Unsurları** Konu Amaç Bakış Açısı Ana Düşünce Yardımcı Düşünceler • **Bilgilendirici Metinleri Oluştururken Nelerden Yararlanırız?** Tanımlama Açıklama Sınıflama Sıralama Karşılaştırma Problem-Çözüm Sebep-Sonuç Sayısal Veriler
• YOKTUR!! ☹	• **Bilgilendirici Metinlerde:** Grafik Tablo Şema Harita Başlıklar

	Alt başlıklar Koyu ya da italik yazılar Altı çizili yerler Yıldızla işaretlenmiş yerler Kullanılan görsellerle ilgili yazılar **Bulunabilir** .
• Öyküleyici Metin Örnekleri: Roman Hikâye Masal	• Bilgilendirici Metin Örnekleri Ansiklopedi Dergi Gazete Kullanma kılavuzları Biyografi Atlaslarda

2.KONU: BİLGİLENDİRİCİ METİNLERİN PLANI

Amaçlar: Sevgili öğrenciler bu konu kapsamında bilgilendirici metinlerin nasıl planlandığını (yani içeriğin nasıl düzenlendiğini), hangi unsurlardan oluştuğunu ve bilgilendirici bir metni okurken ve yazarken nelerden yararlandığımızı öğreneceğiz.

İçerik:

- Bilgilendirici Metin Planı Nedir?
- Bilgilendirici Metin Unsurları Nelerdir?
- Bilgilendirici Metnin Planını Oluştururken Nelerden Yararlanırız?

BİLGİLENDİRİC METİN PLANI NEDİR?

Bir mimar olduğunuzu ve şehrinize yeni bir okul yapılacağını hayal edin. Şehrin yöneticileri bu okulun yapılması için sizden okulun bir planını yapmanızı istedi. Bu planın içinde neler olur? Sınıflar, laboratuvarlar, öğretmen odası, müdür odası, müdür yardımcılarının odası, kantin, okul bahçesi… İşte tıpkı bir bina gibi, okuduğumuz ve yazdığımız metinler de bazı unsurlardan yani parçalardan meydana gelir. Biz bu parçaları en iyi şekilde bir araya getirdiğimizde ortaya çok güzel bir yapı çıkar. Bu yapı metindir. Metin planı ise, metnimizi en güzel şekilde ortaya çıkarmamızı sağlayan parçaların bir araya gelmiş hâlidir. Peki, madem ki metinler de bir bina gibi parçalardan oluşuyor, bu parçalar nelerdir? Haydi şimdi bunlara bakalım…

1) BİLGİLENDİRCİ METİN UNSURLARI NELERDİR?

Konu: Bilgilendirici metinlerde konu, "Bu metin ne hakkındadır?" sorusuna verilen cevaptır. Yani "Yazıda ele alınan, üzerinde söz söylenip yazı yazılan herhangi bir durum, kavram, nesne, kişi, olgu vb. şeylerdir" (Temizkan, 2009: 184). Hayatımıza dair pek çok şey bir metnin konusu olabilir. Örneğin, anne sevgisi, ormanları korumanın önemi, sigaranın zararları, bilgisayar oyunlarının çocuklar

üzerindeki olumsuz etkileri vb. bir metnin konusu olabilir. Aynı konuda farklı metin türleri yazılabilir. Örneğin, bir yazar bilgisayar oyunlarının çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini hem bir öykü türünde hem de bilgilendirici bir yazı türünde anlatabilir.

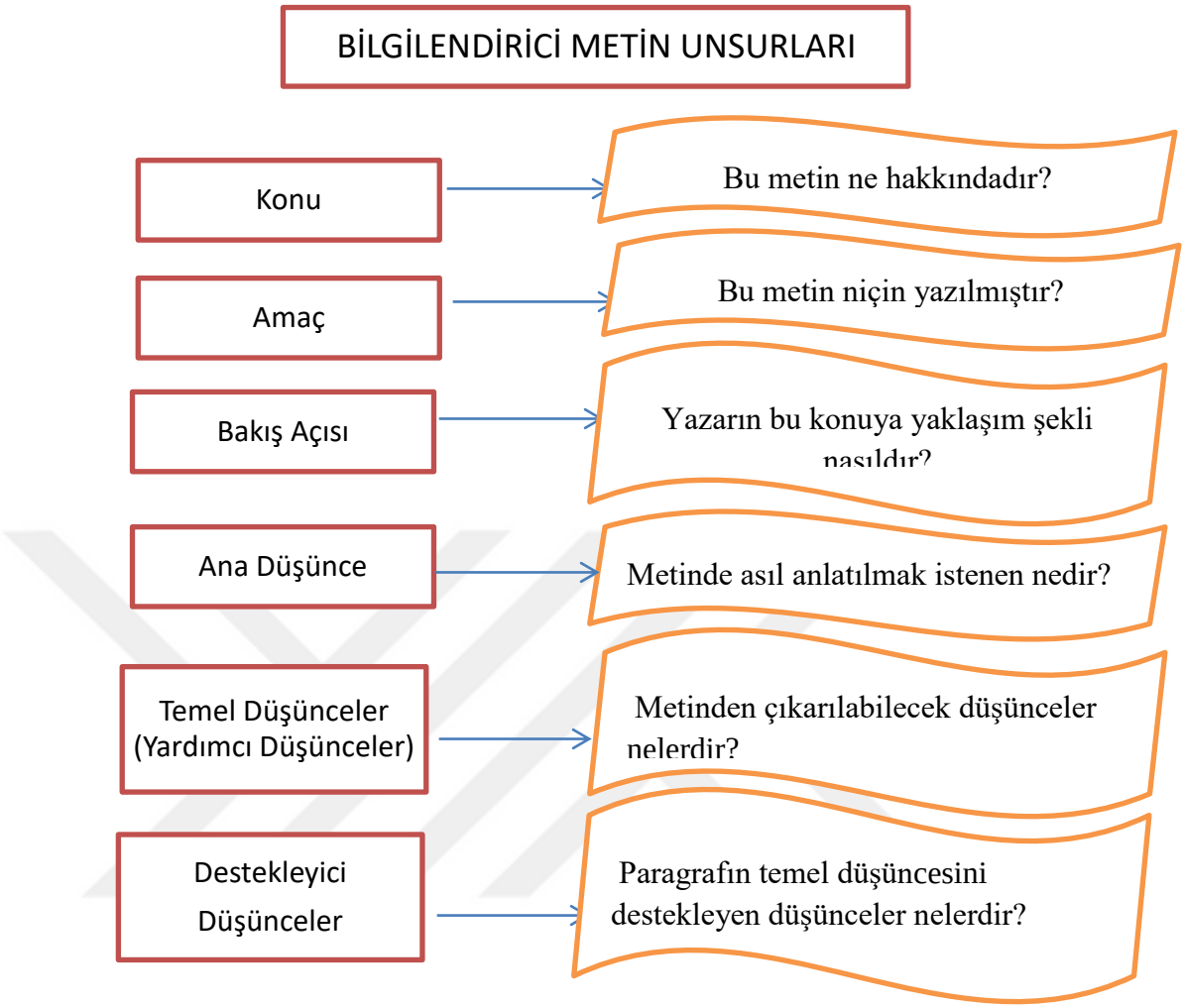
Amaç: Her yazarın metnini yazarken bir amacı olur. Yazarın amacı, "Bu metin niçin yazılmıştır?" sorusuna verilen cevapla bulunabilir. Yazarın vermek istediği mesajı tam olarak anlamamız için yazarın amacını da anlamamız gerekir. Yazar bazen okura bilgi vermek, bazen okuru eğlendirmek ya da okurun düşüncelerini değiştirmek isteyebilir. Bilgilendirici metinlerde yazar, okuru eğlendirmekten çok bir konuyu açıklamayı, o konu hakkında okura bilgi vermeyi ya da okuru ikna etmeyi amaçlar. İyi bir metinde yazar, amacını açıkça ortaya koymalıdır.

Bakış Açısı: Bakış açısı, yazarın konuyu ele alış biçimi, konuya yaklaşım şeklidir. Bakış açısı, "Yazarın bu konuya yaklaşım şekli nasıldır?" gibi bir soruyla bulunabilir. Örneğin, elinizde "cep telefonlarının hayatımızdaki yeri" konulu iki metin olduğunu düşünün. Metinlerden biri cep telefonlarının hayatımızı ne kadar kolaylaştırdığını, diğeri ise cep telefonlarının sağlığımıza zarar verdiğini anlatıyor olsun. Birinci metindeki yazarın cep telefonlarının hayatımızı kolaylaştırdığını anlatması onun cep telefonlarına karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğunu gösterir. Diğer yazarın ise zararları anlatması, onun cep telefonlarıyla ilgili olumsuz bir bakış açısına sahip olduğunu gösterir.

Ana düşünce: Yazarın konuyla ilgili vermek istediği mesaja ana düşünce denir. Ana düşünce, "Bu metnin tamamında bize asıl anlatılmak istenen nedir?" ya da "Yazarın bu metinde okura vermek istediği mesaj nedir?" sorularına verilen cevaptır. Bilgilendirici metinlerde "ana düşünce her bir paragrafta ele alınan yardımcı düşüncelerin bir toplamı niteliğindedir" (Temizkan, 2009:187). Ana düşünce metnin, başında, ortasında ya da sonuda bulunabilir. Ana düşünce metinden doğrudan çıkarılabileceği gibi metnin geneline yayılmış düşünceden hareketle de bulunabilir (Temizkan, 2009).

Temel Düşünceler (Yardımcı Düşünceler) : Metinde her bir paragrafta ele alınan asıl düşüncelerdir. Temel düşünceleri, okuduğumuz paragrafın ana düşüncesi gibi ele alabiliriz. İyi bir metinde her paragrafın bir tane temel düşünce içermesi beklenir. Temel düşünceler "Bu metinden çıkarılabilecek düşünceler nelerdir?" sorusuna verilen cevaplarla bulunabilir.

Destekleyici Düşünceler: Paragrafta ele alınan temel düşünceyi, açıklama, örnekleme, sınıflama, sıralama vb. yollarla destekleyen ve geliştiren düşüncelerdir. Destekleyici düşünceler, paragrafın temel düşüncesini çeşitli yollarla ayrıntılandırır. Bu düşünceler, "Paragrafın temel düşüncesini destekleyen düşünceler nelerdir?" sorusuyla tespit edilebilir.



Evet sevgili öğrenciler, şu ana kadar bilgilendirici bir metni oluşturan konu, temel düşünceler ve destekleyici düşünceler hakkında bilgi sahibi olduk ve bunların metinde nasıl yer aldığını gördük. Peki biz insanlara bir konuda bilgi vermek istediğimiz zaman bu unsurların dışında başka nelerden yararlanırız? Bilgilerimizi okurlarımıza nasıl anlatırız? Bunun birden çok yolu olabilir… Peki bu yollar nelerdir?

2) BİLGİLENDİRİCİ METNİN PLANINI OLUŞTURURKEN NELERDEN YARARLANIRIZ?[4]

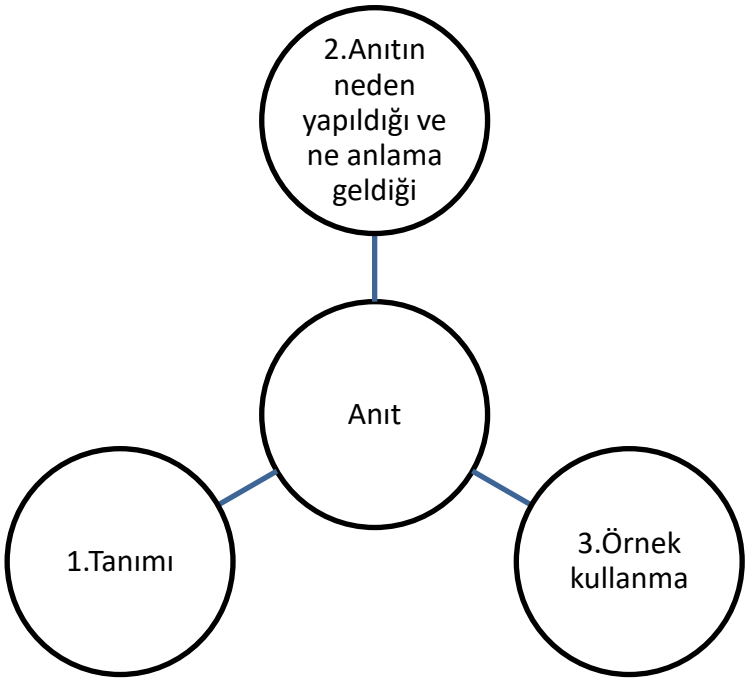
[4] Yapılarla ilgili bilgilerin hazırlanmasında Akhondi, Malayeri ve Samad, 2011; Akyol, 2016; Armbruster, Anderson ve Ostertag, 1987; Cameron ve Craig, 2013; Cummins; 2015; Gagnon ve Ziarko, 2012; Hall, Sabey ve McClellan, 2005; Meyer ve Ray, 2011; Özmen, 2011; Ray ve Meyer, 2011; Temizkan, 2009; Williams, 2005 kaynaklarındaki bilgilerden yararlanılmıştır.

1. Tanımlama Yaparız!

Bir kavramın niteliklerini eksiksiz olarak belirtme ve açıklamaya tanımlama denir. (TDK) Bilgilendirici metinlerde, konunun daha iyi anlaşılması için bir kavramın tanımına yer verilebilir. Tanımlamalar genelde kavramla ilgili açıklamalarla devam eder. Bu yapılarda, belirli kavramların, insanların, nesnelerin ya da yerlerin özellikleri anlatılabilir. Kavram ya da konunun daha iyi anlaşılması için grafiklerden, haritalardan, şemalardan yararlanılabilir. Örneklemeler yapılabilir. Bu metinlerde "örneğin, ek olarak, ….'nın özellikleri, en önemlisi, bir diğeri" (bkz. Akyol, 2016) gibi ipucu kelimeler kullanılabilir.

Anıt, önemli bir olayın veya büyük bir kişinin gelecek kuşaklarca tarih boyunca anılması için yapılan, göze çarpacak büyüklükte, sembol niteliğinde yapıdır. Bir ulusun tarih boyunca kazandığı zaferleri, verdiği mücadeleleri, medeniyete yaptığı katkıları yansıtan sanat eserleri anıt olarak isimlendirilir. Anıtlar sayesinde ulusların kendilerine olan güveni artar, genç kuşaklar geçmişte büyük başarılar kazanan örnek kişileri tanıma imkânı bulurlar. **Buna ek olarak,** anıtlar aslında bir ulusun atalarına duyduğu saygı ve minnetin de bir göstergesidir. **Örneğin**, ülkemizin hemen her şehrinde bir Atatürk anıtının bulunması bunun bir göstergesidir. (http://www.edebiyatogretmeni.org/tanimlama/ et.t. 04.02.17-metne eklemeler yapılmıştır)

Yukarıdaki paragrafta öncelikle "anıt" tanımlanmış, daha sonra anıtın nitelikleri, neden ve kimler için yapıldıkları hakkında açıklama ve örneğe yer verilmiştir. Koyu renklere dikkat! ☺

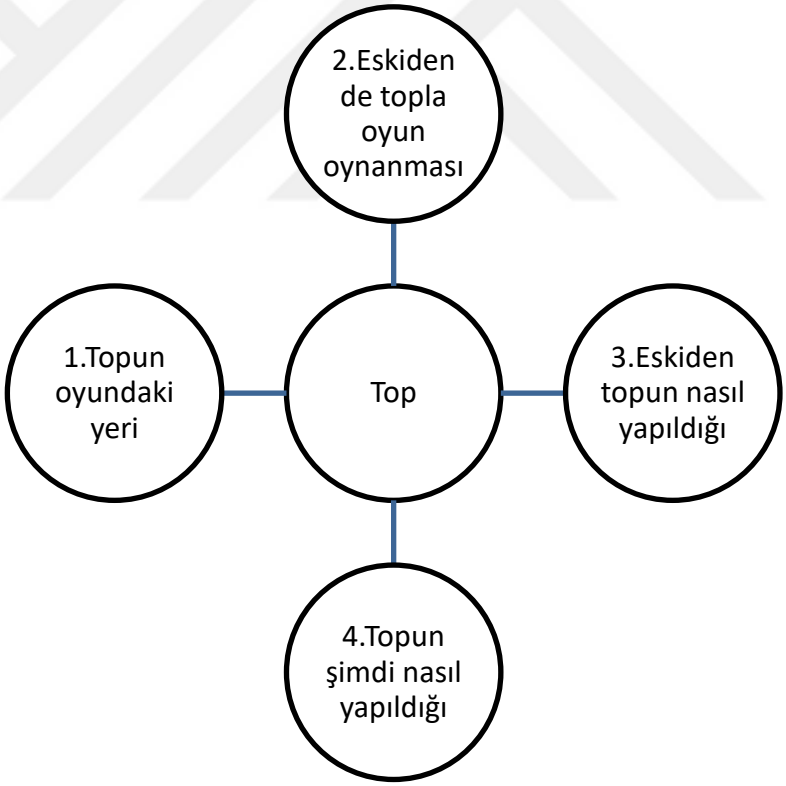


2. Açıklama Yaparız!

Açıklama, bir konuyla ilgili gerekli bilgileri verme, bir kavramın, bir sözün ne anlatmak istediğini belirtmek söz konusudur. Açıklama yaparken bir konu hakkında açıklama yapılır ya da bir konunun özellikleri ya da oluşumu sunulur. Bu metinlerde, tıpkı tanımlamada olduğu gibi "örneğin, ek olarak, ….'nın özellikleri, en önemlisi, bir diğeri, en önemlisi, önemli" gibi ipucu kelimeler kullanılabilir.

Top, birçok oyunun ayrılmaz bir parçası. Tarih boyunca birçok uygarlıkta topla oynanan farklı oyunlar olduğu biliniyor. Bu oyunlar arasında günümüzdeki oyunlara benzeyenler de var. **Örneğin** bundan yaklaşık 2300 yıl önce Çin'de topa elle dokunmadan oynanan futbol benzeri bir oyun varmış. Topların bilinen en eski örnekleri deriden yapılır, içleri de tüylerle doldurulurmuş. Günümüzde topların yapımında yapay deri, plastik, yapay kauçuk, keçe gibi farklı malzemeler kullanılıyor. (Gökdemir, F.K. (2014). Yaşamımıza Renk Katan Bazı Oyuncakların Öyküsü. Bilim Çocuk, Temmuz 2014, s.28)

Yukarıdaki paragrafta topun tarihi ve geçmişten bugüne oyunlardaki yeri hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Koyu renkli kelimeye dikkat!! ☺



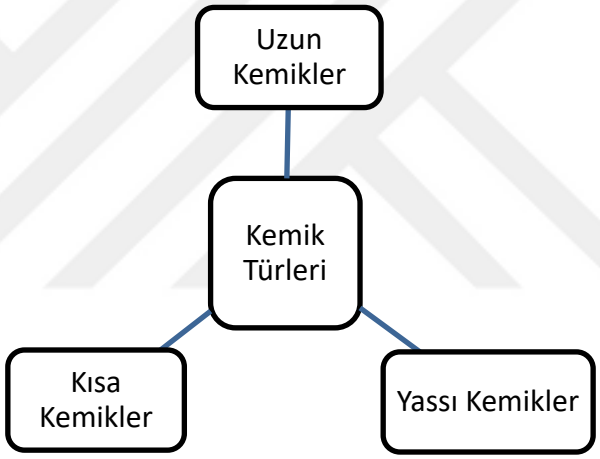
3. Sınıflama Yaparız!

Sınıflamaya dayalı anlatımlar; temelde kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıklara dayanır. Bir konunun, kavramın, nesnenin benzerlikleri, farklılıkları ve bazı özellikleri göz önünde bulundurularak gruplamalar yapılır. Daha sonra da belirlenen gruplarla ilgili bilgiler verilir, açıklamalar yapılır. Sınıflama yaptığımız bir

anlatımda "…'ya göre 3 gruba ayrılır, …. 2'ye ayrılır, …'nın 5 türü vardır, … özelliklerine göre 4'e ayrılır/ 4 türdür/ 4 çeşittir, … 3 kısma ayrılır" gibi kavramları görebiliriz.

Vücudumuzdaki kemikler yapılarına **göre 3'e ayrılır**: 1) Uzun kemikler, 2) Yassı kemikler ve 3) Kısa kemikler. Uzun kemikler, boyu eninden uzun olan ve vücudun hareketini sağlayan kemiklerdir. Bu kemikler kol ve bacaklarda bulunur. Yassı kemikler, yassı görünümlü kemiklerdir. Göğüs, kafatası ve kaburga kemiklerimiz bu gruba girer. Kısa kemikler ise, boyu, eni ve genişlikleri hemen hemen aynı olan kemiklerdir. Omurga, el ve ayak bilek kemikleri kısa kemiklerdir. (http://vucumuzdaki-kemik-cesitleri-nelerdir.nedir.org/ adresindeki bilgilerden yararkanılmıştır.)

Yukarıdaki paragrafta vücudumuzdaki kemik çeşitleri sınıflandırılmıştır. Girişteki sınıflamadan sonra her bir grup hakkında ayrı ayrı bilgi verilmiştir. Koyu renkli kelimeye dikkat ☺



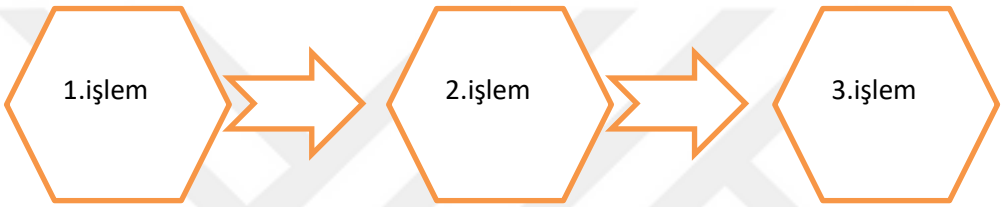
4. Sıralama Yaparız!

Sıralama yapısından, belirli bir sırada gerçekleşen olay ve durumları anlatırken yararlanırız. Bir şehrin tarihini, bir yemeğin ya da bir nesnenin nasıl yapıldığını, bir kişinin hayatını, bir cihazın nasıl kullanılacağını anlatırken sıralama yaparız. Sıralama yaptığımız bir anlatımda "ilk olarak, ikinci sırada, sonra, daha sonra, önce, son olarak, şimdi, zaman ilerledikçe, … yıl önce, yakın zamanda, kısa bir süre sonra, bugün, ….-den beri" gibi sözcükleri ya da sözcük gruplarını görebiliriz.

Çikolata Soslu Havuçlu Tarçınlı Kek Tarifi:
Önce havuçları rendenin ince ve kalın kısmıyla karışık rendeliyoruz. **Sonra** cevizlerimizi biraz iri sayılabilecek, ağza gelecek şekilde karıştırıcıdan geçiriyoruz. Minik rende ile limon kabuğumuzu rendeliyoruz. Böylece malzemelerimiz hazır. Kek kabına yumurtalarımızı kırıp şekeri ilave ediyoruz. En az 5 dakika çırpıyoruz.

Sonrasında yağı ekleyip tekrar çırpıyoruz. **Daha sonra** havuç, limon, ceviz, tarçın ekliyoruz. Oldukça yoğun kıvamlı bir karışım elde ediyoruz. **Ardından** elenmiş unu, vanilyayı ve kabartma tozunu ekleyip güzelce karıştırıyoruz. Kalıbımızı margarin veya tereyağı ile güzelce yağlayıp unluyoruz ve fazla unu boşaltıyoruz. 180 derecede ısıttığımız fırınımıza kekimizi atıyoruz. **Sonrasında** hazır çikolata sosumuzu hazırlıyoruz. **Son olarak**, fırından çıkardığımız kekimiz biraz ılındığında sosumuzu döküyoruz. İsteyenler çikolatasız da tercih edebilir elbette, sade tadı da muhteşem. Kekimiz hazır, Afiyet olsun.
(http://www.nefisyemektarifleri.com/cikolata-soslu-havuclu-tarcinli-kek-2919469/ e.t. 05.02.17 adresteki metinden uyarlandı.)

Yukarıdaki paragrafta da kek hazırlarken yapacaklarımız belli bir sırada anlatılmıştır. Koyu renkli kelimelere dikkat! ☺



5. Karşılaştırma Yaparız!

Bilgilendirici metinlerde, kavramlar, durumlar, olaylar arasında karşılaştırma yapılırken zıtlıklardan ve benzerliklerden yararlanılabilir. Yazar okura sunduğu bilgi ya da düşüncenin daha iyi anlaşılabilmesi için, elindeki bilgi ya da düşünceye benzer ya da ondan farklı olanları da ortaya koymaya çalışabilir. Ayrıca iki kavram arasında ilişki de kurulabilir. Karşılaştırmaya dayalı anlatımlarda "benzer şekilde, ancak, diğer yönden, aksine, …'dan farklı olarak, aynı şekilde, ….ile karşılaştırıldığında, daha, göre, ya… ya da…., ama, ortak nokta, gibi, her ikisi de" gibi sözcük ya da sözcük gruplarını görebiliriz.

Hikâye de roman da bir kurgu (gerçek olmayan) ile ortaya çıkan türlerdir. Hikâye olay, kişiler ve mekân yönüyle sınırlı bir türdür. Onun bu özelliği sayfa sayısına da yansır ve bu nedenle çoğunlukla hikâyeler üç beş sayfa olur. Bu nedenle kişiler ve olaylar derinlemesine ele alınamaz. Hikâye**den farklı olarak** roman ise yüzlerce sayfadan oluşabilir. Romanda olay, mekân ve kişiler ayrıntılı bir şekilde ele alınır. Kişiler fiziksel ve ruhsal bakımdan ayrıntılı biçimde tanıtılır. (http://www.edebiyatogretmeni.org/karsilastirma/ et. 05.02.17- değiştirilerek alınmıştır.)

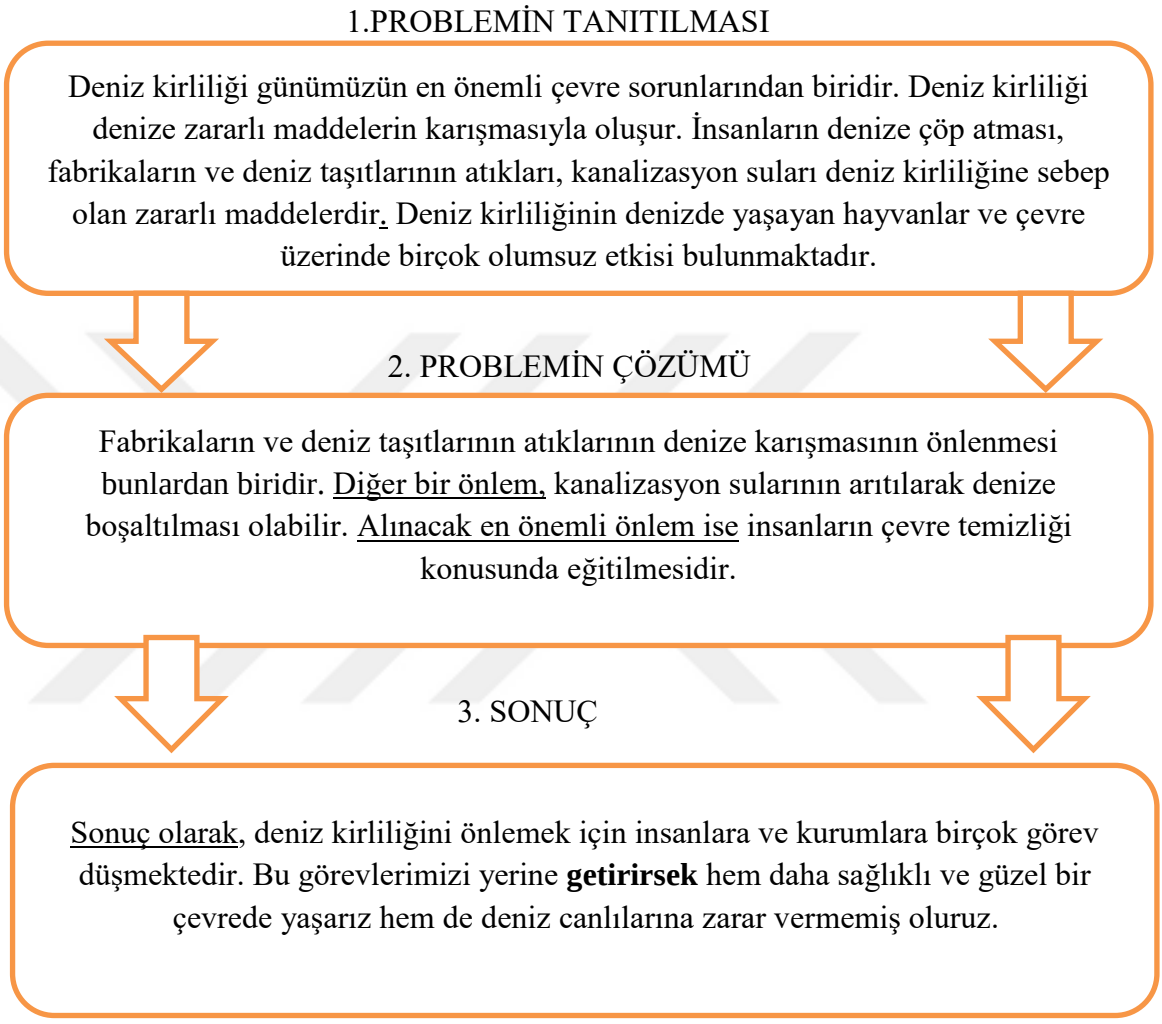
Yukarıdaki paragrafta, hikâye ve roman türleri, sayfa sayısı ve kişi, olay gibi unsurların bu türlerde yer alışı açısından karşılaştırılmıştır. Koyu renkli kelimelere dikkat! ☺

6. Problemlerden ve Çözümlerinden Bahsederiz!

Bilgilendirici metinlerde zaman zaman bir problem ve bu problemin çözümüne ilişkin yapılacaklar ve sonuçları sunulur. Problem çözüm yapısı, Problem-Girişim-Sonuç ögelerinden oluşur. Problem, olumsuz bir durumun veya kişinin değiştirmek istediği durumu, Girişim; problemi çözmek için yapılanları, Sonuç ise problem çözme girişimlerinin sonucunu ya da etkilerini içerir (Özmen, 2011:52). Bu yapılarda öncelikle problemin ne tip bir problem olduğu ve nasıl oluştuğu ortaya konur. Daha sonra problemi çözmek için başvurulacak yollarının neler olduğu açıklanır. Sonuç bölümünde ise, alınan önlemlerin ya da bulunan çözümlerin olumlu sonuçları açıklanır. Bu metinlerde "….. problemdir, çünkü, böylece, bu sorunun çözümü, ….. ile problem çözülür" gibi ipucu kelime ya da kelime grupları görebiliriz. Bunun yanı sıra şart ifadelerine rastlayabiliriz. "Şart ifadelerinde genellikle –se, -sa ekleriyle kurulur. Bununla birlikte ekler kullanılmadan oluşturulmuş ve metnin bütününe yayılmış şart ifadelerinin de bulunabileceği unutulmamalıdır" (Temizkan, 2009: 194).

Deniz kirliliği günümüzün en önemli çevre sorunlarından biridir. Deniz kirliliği denize zararlı maddelerin karışmasıyla oluşur. İnsanların denize çöp atması, fabrikaların ve deniz taşıtlarının atıkları, kanalizasyon suları deniz kirliliğine sebep olan zararlı maddelerdir. Deniz kirliliğinin denizde yaşayan hayvanlar ve çevre üzerinde birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Deniz kirliliğinin önlenmesi için alınabilecek pek çok önlem vardır. *Fabrikaların ve deniz taşıtlarının atıklarının denize karışmasının önlenmesi bunlardan biridir. Diğer bir önlem, kanalizasyon sularının arıtılarak denize boşaltılması olabilir. Alınacak en önemli önlem ise insanların çevre temizliği konusunda eğitilmesidir.*. Sonuç olarak, deniz kirliliğini önlemek için insanlara ve kurumlara birçok görev düşmektedir. Bu görevlerimizi yerine **getirirsek** hem daha sağlıklı ve güzel bir çevrede yaşarız hem de deniz canlılarına zarar vermemiş oluruz. (E. Rüya Özmen (2011) Problem Çözüm Metni Örneği'nden kısaltılarak alınmıştır.)

Yukarıdaki örnekte, koyu renkli kısımda problem ortaya konmuş; italik renkli kısımda alınabilecek önlemler belirtilmiş ve büyük yazılmış kısımda alınan önlemlerin ne gibi olumlu sonuçları olacağı anlatılmıştır. Altı çizili kısımlar ise bu tür metinlerde kullanılabilecek ipucu kelimelerden bazılarıdır. Son cümlede yer alan "getirirsek" kelimesindeki şart ifadesine dikkat edelim! ☺ Bunları şemanızda inceleyelim.



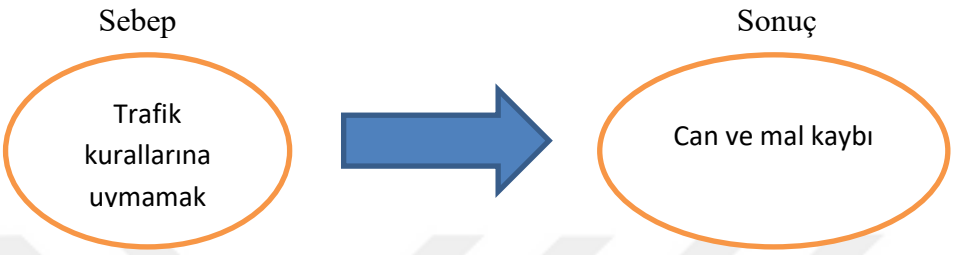
7. Sebep-Sonuç İlişkileri Kurarız!

Sebep-sonuç ilişkileri bize bir olayın ya da bir durumun ortaya çıkış nedenlerini ve onun sonuçlarını anlatır. Bu metinlerde "bundan dolayı, çünkü, bu nedenle, bu sebepten, bunun sonucu olarak, bunun için, dolayısıyla, böylece, …. buna sebep oldu" gibi sözcük ve sözcük grupları ipucu kelimeler olarak kullanılabilir.

Toplum olarak daha sağlıklı ve mutlu bir hayat sürmek için davranışlarımızı yönlendirecek bazı kurallara ihtiyaç duyarız. Bu kurallardan biri de trafik kurallarıdır. Hem yayalar hem de sürücüler için geçerli olan bu kurallara uymak, kendi can güvenliğimizi korumak ve başkalarının can güvenliği tehlikeye atmamak

açısından son derece önemlidir. Ancak ne yazık ki ülkemizde birçok insan bu kurallara uymaya özen göstermemektedir. **Bunun sonucu olarak**, yaşanan trafik kazalarında pek çok insanımız can ve mal kaybı yaşamaktadır.

Yukarıdaki paragrafta trafik kurallarına uymamanın **sonucunda** yaşanan tarfik kazalarında pek çok insanın can ve mal kaybı yaşadığı anlatılmıştır. Diğer bir ifadeyle, insanların tarfik kazalarında can ve mal kaybetmesinin **sebebi** tarfik kurallarına uymamalarıdır. Koyu renkli kelimelere dikkat! ☺



8. Amaç-Sonuç İlişkileri Kurarız!

Amaç-sonuç, anlatımlarında bir hedef doğrultusunda, bir işi yapmaya yönelme ve hedefine ulaşmak için bir şeyler yapma söz konusudur. Amaç-sonuç anlatımlarında "amacıyla, üzere, …. diye, … adına" gibi yönlendirici kelimeler kullanılabilir.

Küresel ısınma, yeryüzünde hava, su ve toprak sıcaklıklarının giderek artması anlamına gelen bir söz. Nedeniyse petrol ve kömür gibi fosil yakıtların kullanımı, ormanların azaltılması ve benzeri insan etkinlikleri. Bu etkinlikler sonucunda atmosfere bol miktarda karbondioksit salınıyor. Bu gaz atmosferde birikiyor ve burada Güneş'ten gelen ısının daha fazla tutulmasına neden oluyor. Bunun sonucunda da dünyamızın iklimi değişiyor. İklim değişikliği dünya üzerinde yaşayan canlıların yaşamlarını olumsuz etkiliyor. Bu nedenle bilim insanları küresel ısınmayı azaltmak **amacıyla** birbirinden ilginç projeler geliştiriyor. Örneğin, küresel ısınmayı engellemek **adına** geliştirilen projelerden biri deniz ve toprak yüzeyine yerleştirilecek yansıtıcılar. Bu yansıtıcıların, Güneş ışınlarını yansıtarak yüzeyin daha az ısınmasını sağlayacağı düşünülüyor. (Güvenç Heper, S. (2012). Küresel Isınmayı Önlemek İçin İlginç Projeler. Bilim Çocuk, S.180, s. 24-25.)

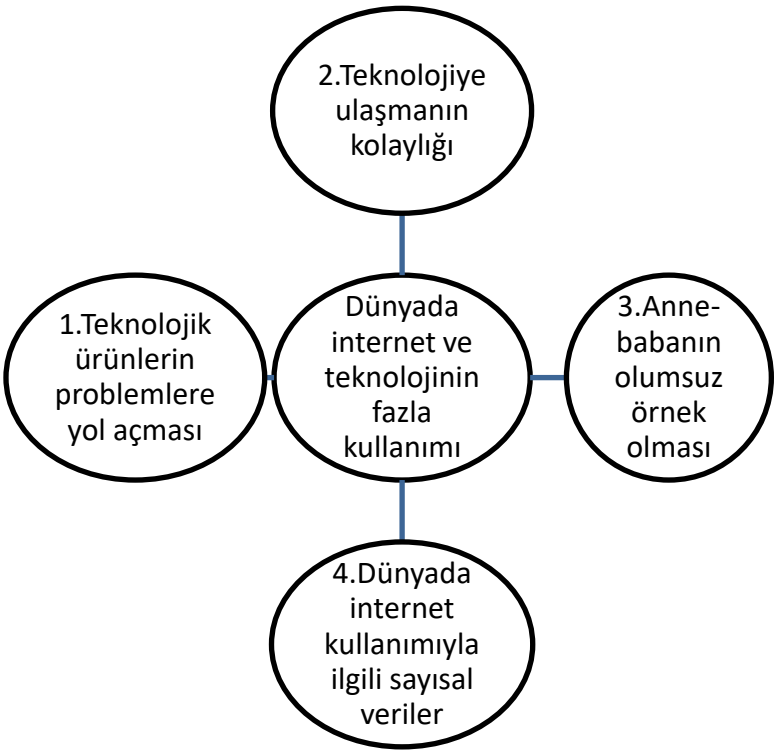
Yukarıdaki paragrafta, öncelikle küresel ısınmanın ne olduğu anlatılmış. Daha sonra küresel ısınmanın nedenlerinden ve sonuçlarından bahsedilmiş. Altı çizili kelimeler bize neden-sonuç anlatımını gösteriyor. Devamında ise küresel ısınmayı engellemek **amacıyla** projeler yapıldığından bahsedilmiş ve sonucunda küresel ısınmanın engellenebileceği belirtilmiş. Koyu renkli kelimelere dikkat edelim. İşte neden sonuç ve amaç sonuç arasındaki fark, amaç-sonuçta amaca yönelik bir eylemin gerçekleştiriliyor olması.

9. Sayısal Verilerden Yararlanırız!

Metinde verdiğimiz bilgilerin daha inandırıcı olması için sayısal veriler kullanırız. Metinde sayısal verilerden yararlanmadan önce konunun ne olduğu, niteliği hakkında bilgi verilir. Daha sonra verdiğiniz bilgiyi destekleyecek sayısal verilerden yararlanılır. Bu metinlerde "…. sayıda, …. oranda, …. yılında, ….kg/ton, … saat" vb. ölçülebilecek kavramları ve bunlarla ilgili sayıları görebiliriz.

Bilgisayar ve teknolojinin fazla kullanımı sadece yetişkinleri değil gençleri de tehdit ediyor. Dozundayken zararı olmayan, hatta faydası bulunan teknolojik ürünler, dozu aşıldığında büyük problemlere neden oluyor. Özellikle gelişim yıllarında olan çocuklar ve ergenlerde. Artık her evde bilgisayarın olduğunu düşünürsek (akıllı telefonlar ve tabletler dışında) çocukların ve gençlerin teknolojiye ulaşması zor da değil. Fakat önemli olan teknolojiyle olan ilişkileri. Bu konuda anne babalara da önemli görevler düşüyor. Çocuklar ve gençler anne babalarını sürekli bilgisayarla iç içe görünce etkileniyor.**1993 yılında, dünya çapında internet kullanıcılarının sayısı 900 bin iken, 2000 yılında bu sayı 304 milyona, Şubat 2002'de 544.2 milyona, 2004 yılı sonunda 934 milyona ulaştı.** (e.t. 16.02.17 http://www.hurriyet.com.tr/her-10-gencten-1-i-bilgisayar-bagimlisi-25509833 (değiştirilmiş ve kısaltılmıştır.)

Yukarıdaki paragrafta öncelikle bilgisayar ve teknolojinin fazla kullanımının zararlarından bahsedilmiş, daha sonra da farklı yıllarda dünyadaki internet kullanıcılarının sayısı verilmiştir. Koyu renkli kısma ve altı çizili kelimelere dikkat ☺



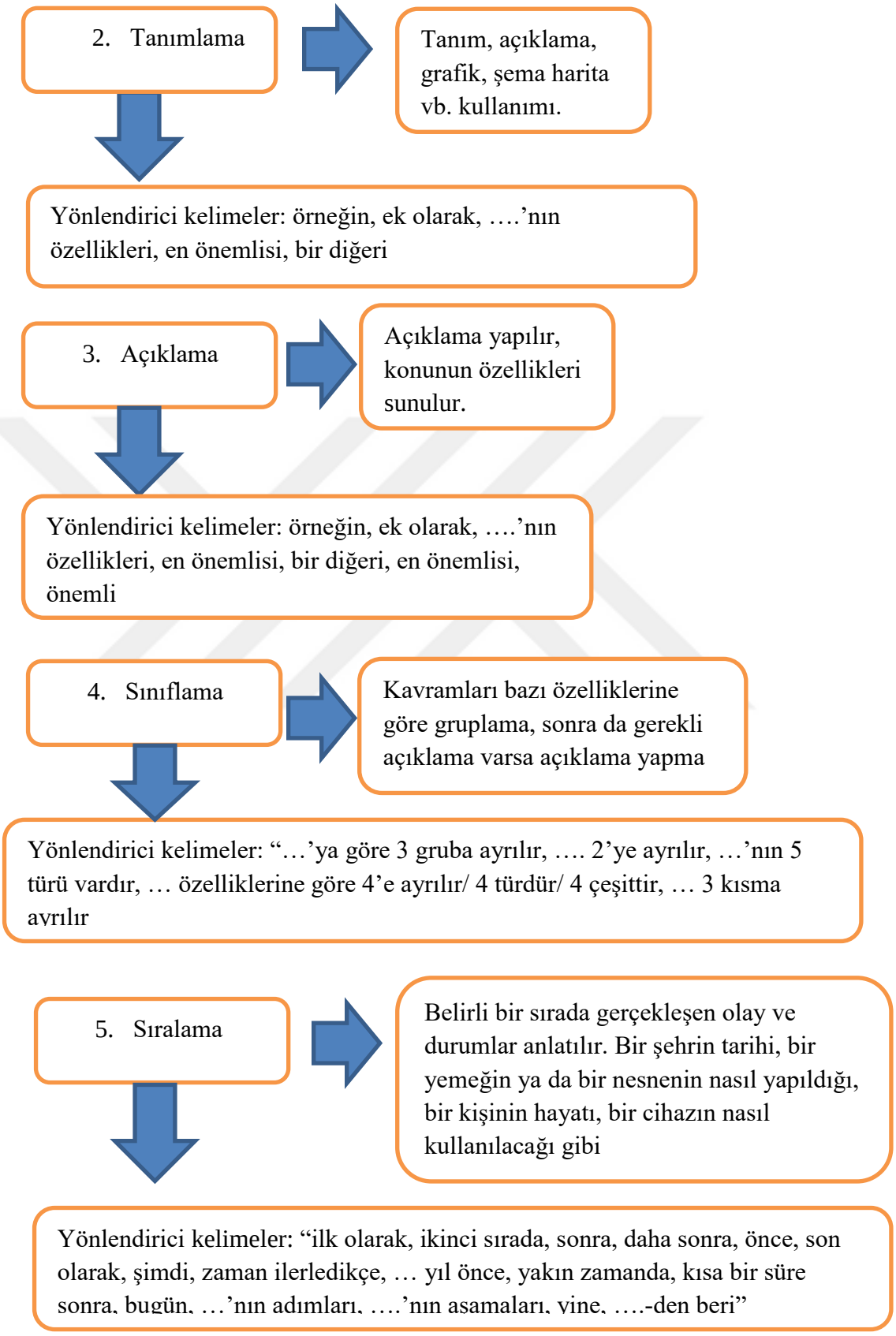
10. Şart İfadelerine Yer Veririz!

Şart ifadeleri bir işin/bir olayın gerçekleşmesinin başka bir iş/olaya bağlı olduğunu anlatır. Şart ifadeleri –se/-sa ekleriyle kurulabildiği gibi, bu ek olmadan da zaman zaman metindeki anlamdan şart anlamını çıkarırız. Ayrıca metinlerde şart anlamını kolayca ayırt etmemizi sağlayacak bazı yönlendirici sözcükler de bulunabilir. Örneğin; ….'nın şartı, ….'nın koşulu, ...'nin yolu vb. ifadeler şart anlamı verebilir.

Hayatımızı olumlu şekilde değerlendirirken daima bilimden faydalanırız. Büyük Atatürk, milletçe bilim yolunda yürümemizi, ancak bu yolda başarılı yürüyebilirsek çağdaş uygarlığa erişebileceğimizi söylüyor. Olayları ve fikirleri çözümlemede insanlığa büyük kolaylıklar sağlayan bilim, bize çevremizde güven ve saygınlık da kazandırır. Kişi ve millet olarak sayılmanın ve üstün durumda bulunmanın **tek şar**tı bilime değer vermek, bilim yolunda yürümektir. Tarih boyunca hangi millet bilimi kendine kılavuz yapmışsa, o millet medeniyette ileri gitmiştir. Arif Hikmet Par. (Temizkan, 2009: 194).

Paragrafta koyu renkle yazılmış kısımda ve altı çizili kısımda bir şart anlamını görebiliriz.

METİN PLANI ŞEMASI



5. Karşılaştırma

Kavramlar, durumlar, olaylar arasında karşılaştırma yapılırken zıtlıklardan ve benzerliklerden yararlanma

Yönlendirici kelimeler: Benzer şekilde, gibi, ancak, diğer yönden, aksine, …'dan farklı olarak, aynı şekilde, ….ile karşılaştırıldığında, daha, göre, ya… ya da…., ama, ortak nokta, her ikisi de

6. Problem-Çözüm

Problem çözüm yapısı: Problem-Girişim-Sonuç'tan oluşur.Problem, olumsuz bir durumun veya kişinin değiştirmek istediği durumu, Girişim; problemi çözmek için yapılanları, Sonuç ise problem çözme girişimlerinin sonucunu ya da etkilerini içerir (Özmen, 2011).

Yönlendirici kelimeler: "….. problemdir, çünkü, böylece, bu sorunun çözümü, ….. ile problem çözülür" gibi ipucu kelime ya da kelime grupları ve –se, -sa ile kurulan şart ifadeleri.

7. Sebep-Sonuç

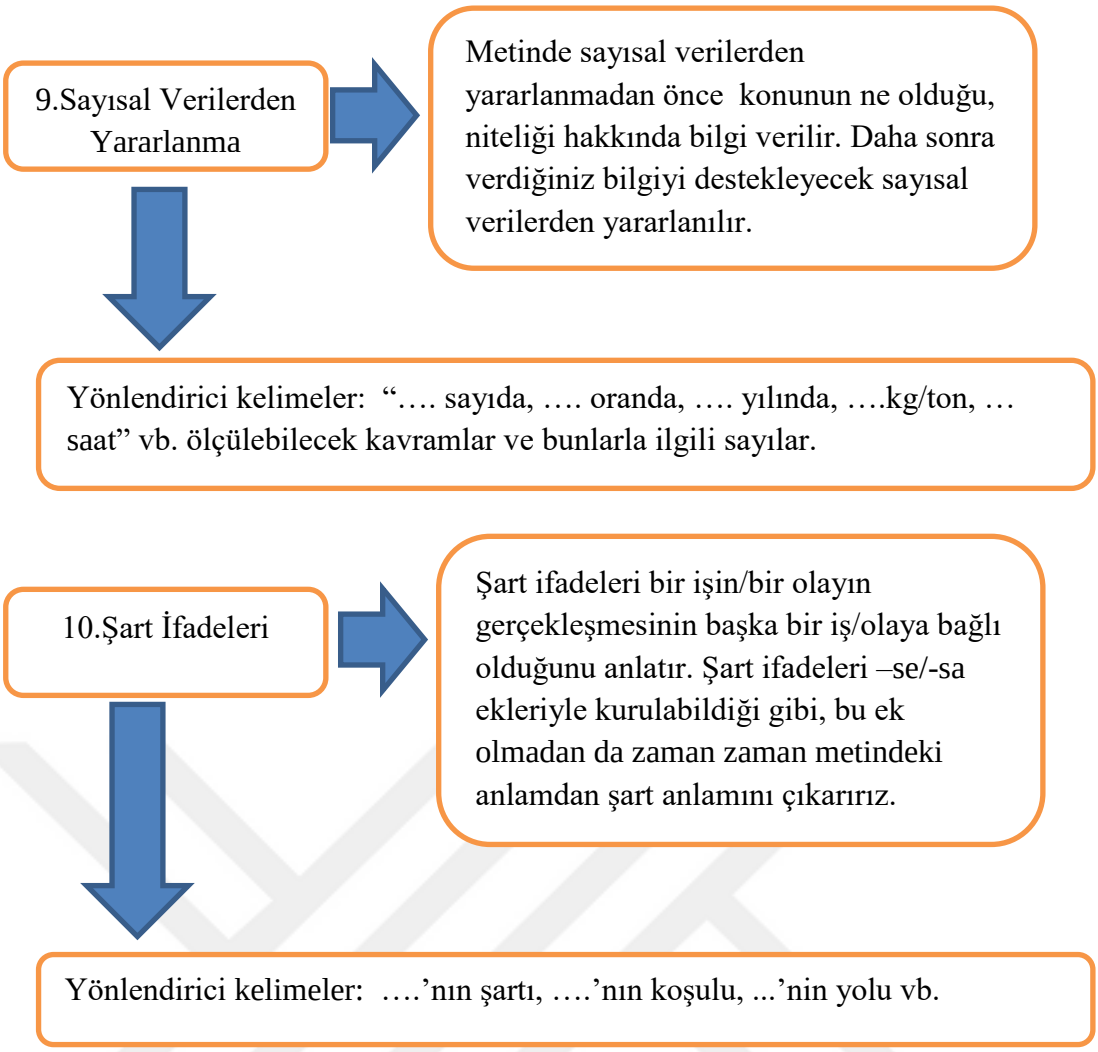
Bir olayın ya da bir durumun ortaya çıkış nedenlerini ve onun sonuçlarını anlatır.

Yönlendirici kelimeler: Bundan dolayı, çünkü, bu nedenle, bu sebepten, bunun sonucu olarak, bunun için, dolayısıyla, böylece, …. buna sebep oldu…

8. Amaç-Sonuç

Kişinin bir hedef doğrultusunda, bir işi yapmaya yöneldiği ve hedefine ulaşmak için bir şeyler yaptığı anlatılır.

Yönlendirici kelimeler: "amacıyla, üzere, …. diye, … adına"


9.Sayısal Verilerden Yararlanma
Metinde sayısal verilerden yararlanmadan önce konunun ne olduğu, niteliği hakkında bilgi verilir. Daha sonra verdiğiniz bilgiyi destekleyecek sayısal verilerden yararlanılır.
Yönlendirici kelimeler: "…. sayıda, …. oranda, …. yılında, ….kg/ton, … saat" vb. ölçülebilecek kavramlar ve bunlarla ilgili sayılar.
10.Şart İfadeleri
Şart ifadeleri bir işin/bir olayın gerçekleşmesinin başka bir iş/olaya bağlı olduğunu anlatır. Şart ifadeleri –se/-sa ekleriyle kurulabildiği gibi, bu ek olmadan da zaman zaman metindeki anlamdan şart anlamını çıkarırız.
Yönlendirici kelimeler: ….'nın şartı, ….'nın koşulu, ...'nin yolu vb.

UYGULAMA

Sevgili öğrenciler, şu ana kadar bilgilendirici metinlerle ilgili olarak, bilgilendirici metin unsurlarını ve bilgilendirici metinlerde bulunabilecek yapı/kurgu unsurlarını öğrendik. Gelin bu metinde öğrendiklerimizi uygulayalım!!!

YAPBOZUN ÖYKÜSÜ

Çok sevilen bir oyuncak .eşidi olan yapbozun bundan yaklaşık 300 yıl önce bulunduğunu biliyor muydunuz? (1)

Bilinen ilk yapbozu, İngiliz haritacı John Spilsbury 1700'lerin ortasında yapmış. Spilsbury, bir Avrupa haritasını yapboz hâline getirmiş. İlk olarak haritayı ince bir haritanın üzerine yapıştırmş. Sonra da haritadaki ülkeleri sınırlarından testereyle kesmiş. Böylece ülkeler parçalar hâlinde birbirinden ayrılmış. Parçalar doğru şekilde bir araya getirildiğinde harita tekrar oluşuyormuş. Spilsbury'nin yaptığı bu yapboz, 1820'lere kadar İngiltere'deki okullarda coğrafya öğretiminde bir eğitim aracı olarak kullanılmış. Zaman içinde yapbozun bir oyun aracı da olabileceği düşünülmüş. Yapbozlarda hayvanlara, çocukların sevdiği öykü kahramanlarına da yer verilmeye başlanmış. (2)

19. yüzyıl sonlarında yapbozlar, kontrplak adı verilen ince, esnek tahtalardan üretilmeye başlanmış. Ancak bu malzemeden üretilen yapbozların hem maliyeti yüksekmiş hem de ağır olduklarından taşınmaları zormuş. Bu nedenle kntrplak yapbozlar fazla ilgi görmemiş. **Ancak** 20. Yüzyılın başlarında mukavva yapbozlar üretilmiş. Hafif ve ucuz mukavva yapbozlar çok ilgi çekmiş ve tüm dünyada yaygınlaşmış. Yapboz zaman içinde yetişkinlerin de sevdiği bir oyuncak hâline gelmiş. **Ancak** II. Dünya Savaşı sırasında yapbozlara duyulan ilgi azalmış. 1960'lı yıllardaysa yeniden artmaya başlamış. Günümüzde küçük çocukların oynayabileceği birkaç parçalık yapbozlardan yetişkinlere yönelik binlerce parçadan oluşan dev yapbozlara kadar pek çok çeşidi var. Üstelik her birinin üzerinde birbirinden ilginç resimler yer alıyor. (3)

(Selim, G. (2011). Yapbozun Öyküsü. Bilim Çocuk, S. 162, s. 38, 39).

Araştırmacı Tarafından Düzenlenmiş Hâli

YAPBOZUN ÖYKÜSÜ

Yapboz, kesilmiş resim parçacıklarını bir zemin üzerinde uygun şekilde birleştirerek asıl biçimi oluşturduğumuz bir oyundur. Pek çok çocuk ve yetişkinin "oyuncağı" ve eğlence aracıdır yapbozlar… Yapbozu bir kere dağıttıktan sonra, parçaları birleştirmek, resmin bütününe ulaşmak sabır ve dikkat ister. Görüldüğü gibi yapboz yapmak aslında bir "iş"tir. Zaten yapbozun icadı da iş içindir. Gelin işten oyuncağa dönen bu aracın öyküsüne bakalım!

Bilinen ilk yapbozu, İngiliz haritacı John Spilsbury 1700'lerin ortasında yapmış. Spilsbury, bir Avrupa haritasını yapboz hâline getirmiş. İlk olarak haritayı ince bir haritanın üzerine yapıştırmş. Sonra da haritadaki ülkeleri sınırlarından testereyle kesmiş. Böylece ülkeler parçalar hâlinde birbirinden ayrılmış. Parçalar doğru şekilde bir araya getirildiğinde harita tekrar oluşuyormuş.

Spilsbury'nin yaptığı bu yapboz, 1820'lere kadar İngiltere'deki okullarda coğrafya öğretiminde bir eğitim aracı olarak kullanılmış. Zaman içinde yapbozun bir oyun aracı da olabileceği düşünülmüş. Yapbozlarda hayvanlara, çocukların sevdiği öykü kahramanlarına da yer verilmeye başlanmış.

19. yüzyıl sonlarında yapbozlar, kontrplak adı verilen ince, esnek tahtalardan üretilmeye başlanmış. Ancak bu malzemeden üretilen yapbozların hem maliyeti yüksekmiş hem de ağır olduklarından taşınmaları zormuş. Bu nedenle kontrplak yapbozlar fazla ilgi görmemiş.

20. yüzyılın başlarında mukavva yapbozlar üretilmiş. Hafif ve ucuz mukavva yapbozlar çok ilgi çekmiş ve tüm dünyada yaygınlaşmış. Yapboz zaman içinde yetişkinlerin de sevdiği bir oyuncak hâline gelmiş.

II. Dünya Savaşı sırasında yapbozlara duyulan ilgi azalmış. 1960'lı yıllardaysa yeniden artmaya başlamış. *Artan ilgiyle birlikte, yapboz çeşitleri de artmaya başlamış.*

Günümüzde küçük çocukların oynayabileceği birkaç parçalık yapbozlardan yetişkinlere yönelik binlerce parçadan oluşan dev yapbozlara kadar pek çok çeşidi var. Üstelik her birinin üzerinde birbirinden ilginç resimler yer alıyor.

5. Okuduğumuz metinde ne anlatılmaktadır? (Konu)
   Yapbozun tarihi gelişim süreci

6. Yazar, okuduğunuz metni niçin yazmıştır? (Amaç)
   Yapbozun nasıl ortaya çıktığı ve bugünkü hâline nasıl geldiğini anlatmak için.
7. Yazarın konuya yaklaşım şekli nasıl?/Yazar konuyu nasıl değerlendiriyor?
   Objektif. Sadece bilgileri sunmuş çünkü.

8. Metnin temel ve destekleyici düşüncelerini belirleyelim!

Temel düşünce 1: Yapboz, kesilmiş resim parçacıklarını bir zemin üzerinde uygun şekilde birleştirerek asıl biçimi oluşturduğumuz sabır ve dikkat isteyen bir oyundur.

Destekleyici düşünceler:

Pek çok çocuk ve yetişkinin "oyuncağı" ve eğlence aracıdır yapbozlar…

Yapbozu bir kere dağıttıktan sonra, parçaları birleştirmek, resmin bütününe ulaşmak sabır ve dikkat ister.

Görüldüğü gibi yapboz yapmak aslında bir "iş"tir.

Zaten yapbozun icadı da iş içindir.

Gelin işten oyuncağa dönen bu aracın öyküsüne bakalım!

Temel Düşünce 2: Bilinen ilk yapboz, 1700'lerin ortasında, İngiliz haritacı John Spilsbury'nin bir Avrupa haritasını ülkelere ayırarak yaptığı yapbozdur.

Destekleyici düşünceler:

Spilsbury, bir Avrupa haritasını yapboz hâline getirmiş.

İlk olarak haritayı ince bir haritanın üzerine yapıştırmış.

Sonra da haritadaki ülkeleri sınırlarından testereyle kesmiş.

Böylece ülkeler parçalar hâlinde birbirinden ayrılmış.

Parçalar doğru şekilde bir araya getirildiğinde harita tekrar oluşuyormuş.

Temel Düşünce 3: Spilsbury'in yapbozu başlangıçta coğrafya dersinde bir eğitim aracı olarak kullanılsa da zaman içinde yapbozun bir oyun aracı olabileceği düşünülmüştür.

Destekleyici düşünceler:

Yapbozlarda hayvanlara, çocukların sevdiği öykü kahramanlarına da yer verilmeye başlanmış.

Temel Düşünce 4: 19. yüzyıl sonlarında yapbozlar, kontrplak adı verilen ince, esnek tahtalardan üretilmeye başlanmıştır.

Destekleyici düşünceler:

Ancak bu malzemeden üretilen yapbozların hem maliyeti yüksekmiş hem de ağır olduklarından taşınmaları zormuş.

Bu nedenle kontrplak yapbozlar fazla ilgi görmemiş.

Temel Düşünce 5: 20. yüzyılın başlarında mukavva yapbozlar üretilmiş.

Destekleyici düşünceler:

Hafif ve ucuz mukavva yapbozlar çok ilgi çekmiş ve tüm dünyada yaygınlaşmış.

Yapboz zaman içinde yetişkinlerin de sevdiği bir oyuncak hâline gelmiş.

Temel Düşünce 6: Yapbozlara duyulan ilgi, II. Dünya Savaşı sırasında azalsa da 1960'lı yıllarda yeniden artmaya başlamıştır.

Destekleyici düşünceler:

Artan ilgiyle birlikte, yapboz çeşitleri de artmaya başlamış.

Temel Düşünce 7: Günümüzde çpk çeşitli yapbozlar bulunmaktadır.

Destekleyici düşünceler:

Günümüzde küçük çocukların oynayabileceği birkaç parçalık yapbozlardan yetişkinlere yönelik binlerce parçadan oluşan dev yapbozlara kadar pek çok çeşidi var.

Üstelik her birinin üzerinde birbirinden ilginç resimler yer alıyor.

METİN YAPISINDA NELER VAR?!!!

Tanım: *Yapboz, kesilmiş resim parçacıklarını bir zemin üzerinde uygun şekilde birleştirerek asıl biçimi oluşturduğumuz bir oyundur.*

Sıralama: Bilinen ilk yapbozu, İngiliz haritacı John Spilsbury 1700'lerin ortasında yapmış. Spilsbury, bir Avrupa haritasını yapboz hâline getirmiş**.**

İlk olarak haritayı ince bir haritanın üzerine yapıştırmş. **Sonra da** haritadaki ülkeleri sınırlarından testereyle kesmiş. Böylece ülkeler parçalar hâlinde birbirinden ayrılmış. Parçalar doğru şekilde bir araya getirildiğinde harita tekrar oluşuyormuş.

- Spilsbury'nin yaptığı bu yapboz, 1820'lere kadar İngiltere'deki okullarda coğrafya öğretiminde bir eğitim aracı olarak kullanılmış.
- 19. yüzyıl sonlarında yapbozlar, kontrplak adı verilen ince, esnek tahtalardan üretilmeye başlanmış.

Sebep sonuç: Ancak bu malzemeden üretilen yapbozların hem maliyeti yüksekmiş hem de ağır olduklarından taşınmaları zormuş. **Bu nedenle** kontrplak yapbozlar fazla ilgi görmemiş. (Kontraplak neden ilgi görmemiş?)

Sıralamaya devam:

- 20. yüzyılın başlarında mukavva yapbozlar üretilmiş. Hafif ve ucuz mukavva yapbozlar çok ilgi çekmiş ve tüm dünyada yaygınlaşmış.
- II. Dünya Savaşı sırasında yapbozlara duyulan ilgi azalmış. 1960'lı yıllardaysa yeniden artmaya başlamış.

- Günümüzde küçük çocukların oynayabileceği birkaç parçalık yapbozlardan yetişkinlere yönelik binlerce parçadan oluşan dev yapbozlara kadar pek çok çeşidi var.

Ek 14: Yazma Boyutu İçin Hazırlık Fasikülleri (Öğrenci ve Öğretmen)

HAZIRLIK FASİKÜLÜ 2 (Öğrenci)

İÇİNDEKİLER

KONU: YAZMA SÜRECİ

- Amaçlar
- İçerik

1. Hazırlık
1.1.Konuyu ve ana düşünceyi belirleme
1.2.Yazıda kullanılabilecek bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarma
2. Planlama
2.2. Temel Düşünceleri Belirleme
2.3. Taslak Oluşturma
3.Düzenleyerek Yazma
3.1.Bilgiyi Organize Etme
3.2. Metne Başlık Bulma
4.Gözden Geçirme ve Düzeltme
4.1. Metnin konu ve ana düşünceye uygun olup olmadığını kontrol etme
4.2. İçerik İncelemesi

YAZMA SÜRECİ

Amaç: Sevgili öğrenciler, bu konu kapsamında hazırlıklı yazma sürecini öğreneceksiniz. Hazırlıklı yazma süreci; hazırlık, planlama, düzenleyerek yazma ve gözden geçirme-düzeltme başlıklarından oluşur.

1. Hazırlık

1.1.Konuyu ve ana düşünceyi belirleme:

Konu:

Ana Düşünce:

1.2.Yazıda kullanılabilecek bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarma: Düşünün! Bu konu ve ana düşünceyle ilgili neler yazabilirsiniz?

2. Planlama

2.2. Temel Düşünceleri Belirleme: Öncelikle temel düşüncelerimizin hepsi, başta belirlediğimiz ana düşünceyle ilgili olmalı. Şimdi, gruplandırdığımız düşüncelerden hangilerini yazımızda kullanabileceğimizi belirleyelim

1. Grup:

……
……..

……
……..

……
……..

……
……..

……
……

……
……

2. Grup:

……
……..

……
……..

……
……..

……
……..

……
……...

……
……...

. Daha sonra da bunların her biri için bir temel düşünce yazalım.

T.D. 1.

T.D.2.

T.D.3.

T.D.4.

2.3. Taslak Oluşturma

Sıra yazımızın taslağını oluşturmakta. Burada önce temel düşüncelerimizi ve bu temel düşüncelerle ilgili destekleyici düşüncelerimizi belirleyelim.

1.T.D.

a.

b.

c.

2. T. D.

a.

b.

3. T.D.

a.

b.

c.

4.T.D.

a.

b.

c.

ç.

Şimdi de bunları bir sıraya koyalım. Sıra numaralarını yardımcı düşünce cümlelerinin yanına yazabilirsiniz.

3.Düzenleyerek Yazma

2.1.Bilgiyi Organize Etme: Bilgileri ilişkilendirelim!!!! Eğer gerekliyse yeni gruplar eklenebilir.

Temel düşüncelerle ilgili paragrafları yazmaya başlamadan önce konuya bir giriş paragrafı yapmamız lazım. Bu paragraf belirlediğimiz temel düşünceleri içermeyecek. Sadece okurumuza konuyu sezdireceğiz.

GİRİŞ

Şimdi taslağımıza dönelim ve ilk sıradaki temel düşüncemizi anlatan paragrafı yazalım.

GELİŞME

SONUÇ

3.2. Metne Başlık Bulma

Metnimizi yazdık. Sıra uygun bir başlık bulmakta…Başlık nasıl olurdu??? Metnin konusuna, içeriğine uygun olurdu…Bir de metne dikkat çekecek nitelikte olurdu? O zaman düşünelim ve farklı bir başlık bulalım. Yaratıcılığımızı kullanalım!!! ☺

4.Gözden Geçirme ve Düzeltme

Burada cümle ve paragrafların mantıklı bir bütün halinde sıralanıp sıralanmadığını, bilgiyi nasıl sunduğumuzu kontrol edeceğiz. Yani metnin planını inceleyeceğiz.

Aynı zamanda konuya ve ana düşünceye uygun yazıp yazamadığımıza bakacağız.

HAZIRLIK FASİKÜLÜ 2 (Öğretmen)

İÇİNDEKİLER

KONU: YAZMA SÜRECİ

- Amaçlar
- İçerik

1. Hazırlık
1.1.Konuyu belirleme ve ana düşünceyi belirleme
1.2.Yazıda kullanılabilecek bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarma
2. Planlama
2.2. Temel Düşünceleri Belirleme
2.3. Taslak Oluşturma
3.Düzenleyerek Yazma
3.1.Bilgiyi Organize Etme
3.2.Metne Başlık Bulma
4.Gözden Geçirme ve Düzeltme
4.1. Metnin konu ve ana düşünceye uygun olup olmadığını kontrol etme
4.2. İçerik İncelemesi

YAZMA SÜRECİ

Amaçlar: Sevgili öğrenciler, bu konu kapsamında hazırlıklı yazma sürecini öğreneceksiniz. Hazırlıklı yazma süreci; hazırlık, planlama, düzenleyerek yazma ve gözden geçirme-düzeltme başlıklarından oluşur.

Metin yazmak, uzun bir yolculuktur. Hazırlık, planlama, düzenleyerek yazma ve gözden geçirme ve düzeltme bu yolculuğun duraklarıdır. Şimdi gezgin bir yazar olduğunuzu hayal edin ve durak durak gezelim!!!

1. Hazırlık

1.1.Konuyu belirleme ve ana düşünceyi belirleme: Konuyu belirlemek, yazacağımız yazının ne hakkında olacağını belirlemek demektir. Ana düşünce ise siz, metinde anlattığınız konuyla okurunuza hangi mesajı vermek istediğinizi belirleyeceksiniz. (Öğrenci konu ve ana fikir noktasında yönlendirilecek.)

UYGULAMA

Konu: Konumuz, **“**Bilgisayar oyunlarıyla çok vakit geçirmenin sağlığımıza etkileri” olsun.

Ana düşünce: "Bilgisayar oyunlarıyla çok vakit geçirmek, bireylerin fiziksel ve ruhsal sağlığına zarar verebilir."

1.2.Yazıda kullanılabilecek bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarma: Düşünün! Bu konu ve ana düşünceyle ilgili neler yazabilirsiniz? Bunlarla bir kavram ağı oluşturalım!!!

UYGULAMA

Beyin fırtınasıyla kavram ağı oluşturulabilir.

-Bilgisayara çok bakmak gözlerimizi yorar.

-Bilgisayara çok bakmak baş ağrısı yapabilir.

-Bilgisayar başında çok oturmak sırtımızda ve boynumuzda ağrılara sebep olur.

-Oyunlar bağımlılık yapabilir

-Bilgisayar başında çok vakit geçirirsek sosyal hayattan geri kalabiliriz.

-Şiddet içerikli oyunlar duygularımızı olumsuz etkileyebilir.

-Bilgisayar oyunlarıyla çok vakit geçirirsek başka işlerimizi yapmaya vakit bulamayız.

2. Planlama

2.2. Temel Düşünceleri Belirleme: Öncelikle temel düşüncelerimizin hepsi, başta belirlediğimiz ana düşünceyle ilgili olmalı. Şimdi, gruplandırdığımız düşüncelerden hangilerini yazımızda kullanabileceğimizi belirleyelim.

Fiziksel zararları:

-Bilgisayara çok bakmak gözlerimizi yorar.

-Bilgisayara çok bakmak baş ağrısı yapabilir.

-Bilgisayar başında çok oturmak sırtımızda ve boynumuzda ağrılara sebep olur.

Psikolojik zararları:

-Oyunlar bağımlılık yapabilir.

-Bilgisayar başında çok vakit geçirirsek sosyal hayattan uzaklaşırız, asosyal bir birey oluruz.

-Şiddet içerikli oyunlar duygularımızı olumsuz etkileyebilir.

"Bilgisayar oyunlarıyla çok vakit geçirirsek başka işlerimizi yapmaya vakit bulamayız." Cümlesi fiziksel ve ruhsal zarar değil, sosyal bir etkidir. Bu nedenle bunu dışarıda bıraktım.

Daha sonra da bunların her biri için bir temel düşünce yazalım.

T.D. 1. Bilgisayara oyunlarıyla çok vakit geçirmek gözlerimizi yorar.

T.D.2. Bilgisayar oyunlarıyla çok vakit geçirmek sırtımızda ve boynumuzda ağrılara sebep olur.

T.D.3. Bilgisayar oyunları bağımlılık yapabilir.

T.D.4. Şiddet içerikli oyunlar duygularımızı olumsuz etkileyebilir.

2.3. Taslak Oluşturma

Sıra yazımızın taslağını oluşturmakta. Burada önce temel düşüncelerimizi ve bu temel düşüncelerle ilgili destekleyici düşüncelerimizi belirleyelim.

UYGULAMA

1. Bilgisayara oyunlarıyla çok vakit geçirmek gözlerimizi yorar.

a. Bilgisayardan gelen fazla ışık ve renk yüzünden gözlerimiz yorulur.

b.Gözlerimiz kızarır, ağrır, kaşınır, sulanır.

b. Gözlerimiz yorulunca başımız ağrır.

2. Bilgisayar oyunlarıyla çok vakit geçirmek, iskelet ve kas sistemimize zarar vererek sırtımızda ve boynumuzda ağrılara sebep olur.

a. Bilgisayar oyunları masa başında uzun süre hareket etmeden zaman geçirmemize sebep olur.

b. Bilgisayar başında aynı şekilde uzun süre oturmak boynumuzu ve sırtımızı ağrıtabilir.

3. Bilgisayar oyunları bağımlılık yaparak bireyleri asosyal olmaya iter.

a. Bilgisayar oyunları bazı insanların hayatlarında vazgeçilmez bir etkinlik hâline gelir.

b. Bu oyunlar yüzünden pek çok insan sosyal hayattan uzaklaşmaktadır. Bu da bireyi asosyal yapar.

c. Asosyal kişiler bir süre sonra yalnızlaşır ve yalnızlığın getirdiği sorunlarla uğraşır.

4.Şiddet içerikli oyunlar duygularımızı olumsuz etkileyebilir.

a.Şiddet görüntüleri insanı olumsuz düşüncelere iter.

b.Bilgisayar oyunlarındaki şiddet sahneleri, her ne kadar oyun olsa da bir süre sonra olumsuz duygulara sahip olmamıza neden olabilir.

c.Oyunlarla çocuklar şiddete özenebilir.

ç.Şiddet içeren oyunlar çocukların daha saldırgan davranmasına neden olabilir.

Şimdi de bunları bir sıraya koyalım. Yazımızda düşüncelerimizi hangi sırayla anlatacağız.

3.Düzenleyerek Yazma

2.1.Bilgiyi Organize Etme: Şimdi, yazıda kullanabilceğimiz bilgi ve düşüncelerden birbiriyle ilgili olanları bir araya getirmemiz lazım.Çünkü metnimizin paragraflarının her biri bir düşünce üzerine yazılmalı. Yani her paragrafta bir temel düşünce ele almalıyız. Şimdi yazdıklarımızı nasıl gruplayabileceğimize bakalım!!!

Yazımızda bilgisayar oyunlarıyla çok vakit geçirmenin fiziksel ve ruhsal sağlığımıza zarar verebileceği üzerinde duracaktık. Bu nedenle öncelikle, fiziksel zararları hakkında neler yazmışız bunlara bakalım.

Temel düşüncelerle ilgili paragrafları yazmaya başlamadan önce konuya bir giriş paragrafı yapmamız lazım. Bu paragraf belirlediğimiz temel düşünceleri içermeyecek. Sadece okurumuza konuyu sezdireceğiz.

GİRİŞ

Günümüzde bilgisayarlar hayatımızın vazgeçilmez bir parçası… Okulda, evde, iş yerlerinde, kısacası hayatımızın her alanında bize yardımcı olan bu araçlar, aynı zamanda bir eğlence aracı. Bilgisayarları eğlence aracı hâline getiren en önemli unsurlardan biri de bilgisayar oyunları. Pek çok çeşidi olan ve her geçen gün daha da gelişen bilgisayar oyunları, hem çocukların hem de yetişkinlerin oldukça ilgisini çekiyor. İnsanların hem bireysel olarak hem de grupça iyi vakit geçirmelerini sağlıyor. Ancak eğlencesinin yanında, bu oyunlarla çok zaman geçirmek, insanlara ruhsal ve fiziksel olarak bazı zararlar verebiliyor.

Şimdi taslağımıza dönelim ve ilk sıradaki temel düşüncemizi anlatan paragrafı yazalım. (**Gerekli yerlerde, örneklemeler, açıklamalar, tanımlamalar, karşılaştırmalar vb. yapabiliriz. Taslakta düşüncelerin açımlanması (paraphrase) yoluyla çeşitli anlatımların nasıl kullanılabileceği uygulamalı olarak gösterilmeli.)**

GELİŞME

Bilgisayar oyunlarıyla çok zaman geçirmek gözlerimizi fazla yormamıza neden olur.. Bilgisayardan gelen fazla ışık ve yoğun renk göz yorgunluğunun temel

sebebidir. Oyun başında çok zaman geçirdikçe gözlerimizde kızarma, ağrıma, kaşıntı, sulanma gibi belirtiler görülebilir. Bu da bizi rahatsız eder. Ayrıca gözlerimizdeki yorgunluk başımızın da ağrımasına sebep olabilir. (1. T.D.)

Bilgisayar oyunlarıyla çok vakit geçirmek, masa başında uzun süre hareket etmeden zaman geçirmemize sebep olur. Hareketsizlik de kas ve iskelet sistemimize zarar verir. Bunun sonucunda, özellikle boynumuzda ve sırtımızda dayanılmaz ağrılara sebep olabilir. Üstelik bu ağrılar iyileşmeyecek fiziksel rahatsızlıkları ortaya çıkarabilir. Bunların aksine, hareket gerektiren futbol, basketbol vb. oyunlarda, ip oyunlarında, taş oyunlarında bu tür fiziksel sorunlarla karşılaşılmaz. (2. T.D.)

Bilgisayar oyunlarıyla çok zaman geçirmenin fiziksel etkilerinin yanında ruhsal etkileri de vardır. Bu etkilerden biri, bilgisayar oyunlarının bağımlılık yapabilmesidir. Bu oyunlar, zamanla bazı insanların hayatlarında vazgeçilmez bir etkinlik hâline gelir. İnsanlar oyunlardan vazgeçemediği için sosyal hayattan uzaklaşır, asosyal bireyler hâline gelirler. Bu durum da kişileri yalnızlığa iter. İnsan, sosyal bir varlıktır ve hiç kimse sonsuza kadar tek başına yaşayamaz. Yalnız kalan insan, çeşitli psikolojik sıkıntılarla mücadele etmek zorunda kalır. (3. T.D.)

Bilgisayar oyunlarını fazlaca oynamanın duygularımız üzerinde de birtakım olumsuz etkileri olabilir. Özellikle şiddet içerikli oyunlar, bir süre sonra olumsuz duygu ve düşüncelere kapılmamıza sebep olabilir. Örneğin, bu oyunlar, küçük yaştaki çocukları şiddete özendirebilir ve saldırgan davranmaya itebilir. Oyunlardaki ölüm, kan, savaş görüntüleri zamanla karamsar bir duyguya kapılmamıza neden olabilir. (4. T.D.)

Sonuç paragrfına geldik. Tıpkı girişte olduğu gibi sonuç paragrafında da temel düşünce yoktur. Sonuç paragrafı yazımızın tamamındaki düşüncelerin özeti gibi olmalıdır. Sonuç paragrafı yazımızla ilgili SON SÖZÜMÜZDÜR!! Şimdi SON SÖZÜMÜZÜ nasıl söyleyeceğimizi düşünelim.

SONUÇ

Görüldüğü gibi, her yaştan insan için bir eğlence olan bilgisayar oyunları, fazlaca oynandığı zaman bizleri **hem fiziksel açıdan hem de ruhsal açıdan olumsuz etkileyebilmektedir.** Bu nedenle, genç yaşımızda bilgisayar oyunlarının başında saatler harcamak yerine, temiz havanın, güneşin, kuş seslerinin tadını çıkaracağımız oyunlar oynamak akıllıca olabilir.

3.2. Metne Başlık Bulma: Sevgili öğrenciler, metne bulacağımız başlık, yazdığımız metnin konusuna ve içeriğine uygun olmalıdır. Ayrıca özgün olmalıdır. Mesela, çok alışılmadık bir düşünceyle, dikkat çekici bir düşünceyle metne başlık bulmalıyız!... Bunu nasıl yapabiliriz bir düşünelim..

4.Gözden Geçirme ve Düzeltme

4.1. Metnin konu ve ana düşünceye uygun olup olmadığını kontrol etme: Burada yazdıklarımızın belirlediğimiz konuya ve ana düşünceye uygun olup olmadığını değerlendiririz.

4.2. İçerik İncelemesi: İçerik düzenlemesi incelenirken cümle ve paragrafların mantıklı bir bütün halinde sıralanıp sıralanmadığını, bilgiyi nasıl sunduğunuzu kontrol edersiniz. Yani metin planını incelersiniz.

Ek 15: Sentez Metin Yazma Eğitimi İçin Öğrenci Fasikülü Örneği (Okuma Boyutu)

FASİKÜL (Birinci Metin-okuma)

İÇİNDEKİLER

KONU: HAYDİ OKUYALIM!!!

- **Amaçlar**
- **İçerik**
  - **Okumaya Başlamadan Ne Yaparız?**
  - **Okuma Sırasında Neler Yaparız?**
  - **Okuma Sonrasında Neler Yaparız?**

1.KONU: HAYDİ OKUYALIM!!!

Amaçlar: Sevgili öğrenciler, bu konu içinde, bilgilendirici bir metni nasıl okumamız gerektiğini, nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğreneceğiz. Bunun için de okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapmamız, nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğrenmemiz lazım…Haydi başlayalım….

BUZDAN GELEN LEZZET

Okumaya Başlamadan Önce Ne Yaparız?

Metnin başlığına ve görsellerine bakalım. Şimdi düşünelim… Metin ne hakkında olabilir ve metinden ne öğrenebiliriz?

OKUMA SIRASINDA NELER YAPARIZ?

Şimdi metni birlikte okuyacağız. Bu okumada her bir paragrafta bizim için önemli bilgilerin altını çizecek, çeşitli işaretlemeler yapacağız. Buradan hareketle not tablomuza önemli bilgileri kendi cümlelerimizle kısaca not alacağız. (Not almak, cümlenin aynısını yazmak değil, bilgiyi kendi kelimelerimizle en kısa ve öz şekliyle ifade etmektir.) Ayrıca eklemek istediğimiz düşüncelerimiz olursa bunları da parantez içinde ekleyebiliriz. Daha sonra yazdığımız her bilginin ne hakkında olduğunu düşünüp hemen konu kısmını da dolduracağız. Böylece metnin sonuna doğru ilgili bilgiler bir araya gelmiş olacak. (Bilgilerin okuma sırasında organize edilmesi.)

Birinci paragrafla ilgili işaretleme ve notlandırmaları yaptık. Peki sizce paragrafın genelinde bize verilmek istenen mesaj nedir? Bu mesaj paragraftaki temel düşünceyi belirlememizi sağlar.

Şimdi aynı şekilde ikinci paragrafı okuyalım. Notlarımızı tablomuza yazalım. İkinci paragrafla ilgili işaretleme ve notlandırmaları yaptık. Peki sizce paragrafın genelinde bize verilmek istenen mesaj nedir?

Üçüncü paragrafla ilgili temel düşünceyi de tablomuza yazalım.

Dördüncü paragrafla ilgili temel düşünceyi de tabloya yazalım.

Beşinci paragrafla ilgili yardımcı düşünceyi de bulalım.

Altıncı paragrafla ilgili temel düşünceyi de tablomuza yazalım.

Son paragrafla ilgili temel düşünceyi de tablomuza yazalım.

Okuma Sonrasında Neler Yaparız?

Not tablomuzu çıkarıp yazma hazırlıklarına başlayalım…

FASİKÜL (İkinci Metin-Okuma)

İÇİNDEKİLER

KONU: HAYDİ OKUYALIM!!!

- **Amaçlar**
- **İçerik**
  - **Okumaya Başlamadan Ne Yaparız?**
  - **Okuma Sırasında Neler Yaparız?**
  - **Okuma Sonrasında Neler Yaparız?**

1.KONU: HAYDİ OKUYALIM!!!

Amaçlar: Sevgili öğrenciler, bu konu içinde, bilgilendirici bir metni nasıl okumamız gerektiğini, nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğreneceğiz. Bunun için de okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapmamız, nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğrenmemiz lazım…Haydi başlayalım….

DONDURMANIN ÖYKÜSÜ

Okumaya Başlamadan Önce Ne Yaparız?

Metnin başlığına ve görsellerine bakalım. Şimdi düşünelim… Metin ne hakkında olabilir ve metinden ne öğrenebiliriz?

OKUMA SIRASINDA NELER YAPARIZ?

Şimdi metni birlikte okuyacağız. Bu okumada her bir paragrafta bizim için önemli bilgilerin altını çizecek, çeşitli işaretlemler yapacağız. Buradan hareketle not tablomuza önemli bilgileri kendi cümlelerimizle kısaca not alacağız. (Not almak, cümlenin aynısını yazmak değil, bilgiyi kendi kelimelerimizle en kısa ve öz şekliyle ifade etmektir.) Ayrıca eklemek istediğimiz düşüncelerimiz olursa bunları da parantez içinde ekleyebiliriz. Daha sonra yazdığımız her bilginin ne hakkında olduğunu düşünüp hemen konu kısmını da dolduracağız. Böylece metnin sonuna doğru ilgili bilgiler bir araya gelmiş olacak. (Bilgilerin okuma sırasında organize edilmesi.)

Birinci paragrafla ilgili işaretleme ve notlandırmaları yaptık. Peki sizce paragrafın genelinde bize verilmek istenen mesaj nedir? Bu mesaj paragraftaki temel düşünceyi belirlememizi sağlar.

Şimdi aynı şekilde ikinci paragrafı okuyalım. Notlarımızı tablomuza yazalım.

Üçüncü paragrafla ilgili temel düşünceyi de tabloya yazalım.

Dördüncü paragrafla ilgili temel düşünceyi de tabloya yazalım.

Beşinci paragrafla ilgili yardımcı düşünceyi de yazalım.

Altıncı paragrafla ilgili temel düşünceyi de yazalım.

Yedinci paragrafla ilgili temel düşünceyi de tabloya yazalım.

Son paragrafla ilgili temel düşünceyi de tabloya yazalım.

Okuma Sonrasında Neler Yaparız?

Not tablomuzu çıkarıp yazma hazırlıklarına başlayalım…

(Aşağıdaki tablo, öğrencilere paragrafın temel düşüncesini bulma ve oluşturma eğitmi verilirken kullanılmıştır.)

	☺ METİN UNSURLARI NOT TABLOSU ☺	
	1. METİN	2. METİN
Metnin Temel Düşünceleri		

(Aşağıdaki tablo, metinler okunurken öğrencilerin ilgili bilgileri bir arada not alabilmeleri, sonraki süreçte bir temel düşünce etrafında paragraf oluşturabilmeleri ve bu paragrafları hangi sırada sunacaklarını belirleyebilmeleri amacıyla oluşturulmuştur. Hangi paragrafta hangi konunun olacağı ve kaç konu olacağı her metin grubuna göre değiştiği için araştırmacı her metne göre tablo hazırlamıştır.)

☺ YAZMA NOT TABLOSU ☺			
Paragrafın Konusu	İlgili Bilgiler	Paragrafın temel düşüncesi	Paragraf No
1.Konu (Konu sayısı kaynak metinlere göre değişir)			

2.Konu:			

3.Konu:			

4.Konu:			

Ek 16: Sentez Metin Yazma Eğitimi İçin Öğrenci Fasikülü Örneği (Yazma Boyutu)

FASİKÜL …

İÇİNDEKİLER

KONU: YAZMA SÜRECİ

- Amaçlar
- İçerik

1. Hazırlık

1.1.Konuyu belirleme

1.2.Yazıda kullanılabilecek bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarma

2. Planlama

2.1. Temel Düşünceleri Belirleme

2.2. Taslak Oluşturma

3.Düzenleyerek Yazma

3.1. Bilgiyi Organize Etme

3.2.Metne Başlık Bulma

4.Gözden Geçirme ve Düzeltme

4.1. Metnin Konuya ve temel düşüncelere uygun olup olmadığını kontrol etme:

4.2. İçerik incelemesi

YAZMA SÜRECİ

Amaçlar: Sevgili öğrenciler, bu konu kapsamında hazırlıklı yazma sürecini öğreneceksiniz. Hazırlıklı yazma süreci; hazırlık, planlama, düzenleyerek yazma ,gözden geçirme-düzeltme aşamalarından oluşur.

Metin yazmak, uzun bir yolculuktur. Hazırlık, planlama, düzenleyerek yazma ve gözden geçirme ve düzeltme bu yolculuğun duraklarıdır. Şimdi gezgin bir yazar olduğunuzu hayal edin ve durak durak gezelim!!!

UYGULAMA

1. Hazırlık

1.1.Konuyu belirleme: Konuyu belirlemek, yazacağımız yazının ne hakkında olacağını belirlemek demektir.

!!! Okunan metinlerin konusu neydi ve biz kendimize nasıl bir konu belirleyebiliriz?

Konu:

1.2.Yazıda kullanılabilecek bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarma: Şimdi not tablolarımıza ve eğer varsa metinler üzerine aldığımız notlara bir bakalım. Burada belirlediğimiz konuyu ve ana düşünceyi aklımızdan çıkarmayalım. Çünkü, seçtiğimiz bilgiler konumuza ve ana düşüncemize uygun olmalı. Kullanabileceğiniz bilgilerin yanına yıldız işareti koyun! Kullanmayacağınız bilginin üstünü çizin.

Planlama

2.1. Temel Düşünceleri Belirleme: Metnimizi yazarken kullanabileceğimiz bilgileri seçtik. Şimdi bilgilerden hareketle her bir grup için bir temel düşünce belirleyelim. Önce, paragrafımızın konusuna bakalım. Temel düşünceyi bu konuya göre yazacağız. Temel düşünceyi belirlerken, paragrafta anlatılanlardan çıkarılan ortak mesajın ne olduğunu düşünmemiz gerekir. Ayrıca temel düşünceyi bir yargı ifade eden tam bir cümle olarak belirlememiz gerekir.

2.2.Taslak Oluşturma: Sıra yazımızın taslağını oluşturmakta. Öncelikle paragraflarımızı hangi sırada yazacağımızı belirleyelim. Bunun için konumuzu düşünelim. Şimdi temel düşüncelerimize dönelim ve yanlarına sıra numaralarını yazalım. Böylece taslağımız tablo üzerinde oluşmuş olacak. Ancak bu sıralama gelişme bölümünde vereceğimiz bilgilerle ilgili. Bu paragraflardan önce bir giriş ve en sonda da bir sonuç paragrafı bulunacaktır.

3.Düzenleyerek Yazma

3.1. Bilgiyi Organize Etme: Taslak oluşturma kısmında düşüncelerimizi hangi sırayla vereceğimizi planladık. Şimdi sıra içeriği oluşturmakta. Her metin giriş, gelişme ve sonuç bölümünde oluşması gerektiği için sıraladığımız konuda paragrafları yazmadan önce bir de giriş paragrafı hazırlamamız lazım. Daha sonra bilgiler kullanarak gelişme paragraflarını yazarız. En sonda da bir sonuç paragrafı olur. Şimdi bunları sırayla birlikte yapalım…

Giriş paragrafı belirlediğimiz temel düşünceleri içermeyecek. Sadece okurumuza konuyu sezdireceğiz.

Giriş paragrafımızı yazdık. Sıra 1. temel düşüncemizle ilgili paragrafta. Taslağımıza bakıp birinci temel düşüncemizi bir hatırlayalım. (Binlerce yıl önce insanlar yiyecek ve içeceklerini soğutmak için mahzenlerde depoladıkları buzları

kullanırdı.) Daha sonra da gruplandırdığımız notlarımıza döneceğiz ve bunlardan hangilerini nasıl kullanacağımıza karar verip yazacağız. Aldığımız notlardaki bilgileri rastgele sıralayamayız. Her konu grubundaki bilgiyi anlamlı bir biçimde bir araya getirmemiz gerekiyor. Bunun için cümleleri yanlarına numara yazarak sıralayabiliriz. Yazarken de aralarında bağlantılar kurmamız gerekir.

Yazarken dikkat etmemiz gereken şey, cümleleri aynen yazmamak. Oradaki bilgileri kendi cümlelerimizle ifade edeceğiz. Bunun için aşağıda iki örnek var. Hangisinin doğru olduğuna birlikte karar vereceğiz. Daha sonra da diğer paragrafları doğru şekilde yazmaya çalışacağız.

1.ÖRNEK:

Binlerce yıl önce insanlar yiyeceklerini ve içeceklerini soğutmak için kışın dağlardan ya da göllerden topladıkları buzları kullanırdı. Buzları mahzende depolayıp, yiyecek ve içeceklerini soğutmak için kullanırlardı.

2. ÖRNEK:

Günümüzden binlerce yıl önce yiyeceklerin saklanabileceği buzdolapları yoktu. İnsanlar yiyeceklerini sağlıklı bir şekilde saklayabilmek için farklı yöntemler kullanırdı. Bu yöntemlerden biri de buz kullanımıydı. (Kendim ekledim.) Bundan binlerce yıl önce insanlar yiyecek ve içeceklerinin soğuk ortamda kalıp bozulmaması için dağlardan ya da göllerden toplayıp getirdikleri buzu kullanmışlardır. Getirilen buzlar mahzenlerde depolanarak oradaki yiyecek ve içeceklerin soğuk kalması sağlanmış olurdu.

Sevgili arkadaşlar, birinci örneğe baktığınızda cümlelerin birbirinden kopuk bir şekilde sıralandığını görüyorsunuz. Oysa iyi bir paragrafın, destekleyici düşünce ve bilgilerle, açıklamalarla yazılması gerekir. İkinci örnekte, koyu yazılan kısımlara dikkat edin. Cümleleri birbirine bağlamak için bazı kelimelerin eklendiğini, benim tarafımdan bilgi ve yorumların eklendiğini göreceksiniz. İşte yazımızda aldığımız notları bu şekilde kullanmamız lazım. Gereken yerde, okuduğunuz bilgileri, kendi bilgi ve yorumlarınızı ekleyebilirsiniz.

Şimdi taslağa tekrar bakalım. İkinci sıradaki temel düşüncemiz için bir paragraf yazacağız. Bunun için önce aldığımız notalara bakalım. Hangi destekleyici bilgileri nasıl kullanabileceğimizi düşünelim. Kullanacağımız bilgileri sıralamaya çalışalım. Ayrıca bu paragrafla bir önceki paragraf arasında bağlantı da kurmamız gerekiyor. Bunun için önceki paragrafta neden bahsettiğimi düşünmem ve buna göre bir şey yazmam lazım.

YAZMA TABLOSUNA GEÇ ☺

Şimdi tekrar taslağa bakalım ve 3. temel düşüncemiz için bir paragraf yazalım. Yine önceki paragrafla bağlantı da kuracağım.

YAZMA TABLOSUNA GEÇ ☺

Notlarımdaki bilgileri kullanarak 3. temel düşünceyle ilgili de paragrafımı yazdım. Sıra 4. temel düşünce için bir paragraf yazmakta.

YAZMA TABLOSUNA GEÇ ☺

Notlarımdaki bilgileri kullanarak 4. temel düşünceyle ilgili de paragrafımı yazdım. Sıra 5. temel düşüncede…

YAZMA TABLOSUNA GEÇ ☺

Notlarımdaki bilgileri kullanarak 5. temel düşünceyle ilgili de paragrafımı yazdım. Sıra 6. temel düşünce için bir paragraf yazmakta.

YAZMA TABLOSUNA GEÇ ☺

Şimdi 7. temel düşünce için bir paragraf yazalım….

YAZMA TABLOSUNA GEÇ ☺

Notlarımdaki bilgileri kullanarak 7. temel düşünceyle ilgili de paragrafımı yazdım. Sıra 8. temel düşünce için bir paragraf yazmakta.

YAZMA TABLOSUNA GEÇ ☺

8. temel düşüncemizi de yazarak gelişme bölümünü tamamladık. Sıra sonuç paragrafında. Sonuç paragrafı, metnin tamamındaki bilgi ve düşünceleri özetleyecek nitelikte bir paragraf olmalıdır. Ayrıca konuyla ilgili kendi düşünce ve yargılarımızı da bildirebiliriz. Bunun için not tablomuzdaki temel düşüncelerimize hızlıca bir göz atalım. Zaten diğer paragrafları bu temel düşüncelere göre yazdık. Sonuç paragrafı da buna göre toparlayıcı olacak.

Burada sonuç paragrafında hangi başlıklardan bahsedeceğimizi kısaca notlandıralım.

3.2.Metne Başlık Bulma: Yazılan metne bulunan başlığı konumuza ve içeriğe göre belirlememiz gerekir.

4.Gözden Geçirme ve Düzeltme

4.1. Metnin Konuya ve temel düşüncelere uygun olup olmadığını kontrol etme: Metnimizi tamamladık. Şimdi seçilen bilgilerin konuya ve metin için belirlenen temel düşüncelere uygun olup olmadığını inceleyelim.

Yazdığımız metnin bunlara uygun olup olmadığına bir bakalım.!!

4.2. İçerik İncelemesi: İçerik düzenlemesi incelenirken cümle ve paragrafların mantıklı bir bütün halinde sıralanıp sıralanmadığını, bilgiyi nasıl sunduğunuzu kontrol edersiniz. Yani metin planını incelersiniz. Şimdi birlikte metnimizi bu açıdan inceleyelim!!

	Değerlendirmenize göre aşağıdaki boşluklara "evet" ya da "hayır" yazın! ☺
Cümle Kontrolü (Cümle-Cümleler arası bağlantılar iyi mi?)	
Paragraf kontrolü (Paragraflar kendi içinde tutarlı mı? Diğer paragraflarla bağlantısı var mı?)	
Giriş paragrafı kontrolü (İyi bir giriş paragrafı yazılmış mı?)	
Gelişme paragrafları kontrolü (Gelişme paragrafları iyi yazılmış mı?)	
Sonuç paragrafı kontrolü (Sonuç paragrafı iyi yazılmış mı?)	
Bilgi kontrolü (Bilgiler iyi açıklanmış mı?, iyi düzenlenmiş mi?	

(Aşağıdaki tablo okuma-yazma not tablosundan hareketle metin oluşturulmaya başlandığında, öğrencinin özgün metnini bir bütün olarak görebilmesi amacıyla kullanılmıştır. İhtiyaca göre sayfa sayısı artırılmıştır.)

	BAŞLIK
Giriş paragrafı	
Gelişme Par.	

Sonuç Paragrafı	

Ek 17: Sentez Metin Yazma Eğitiminde Öğretmen (Araştırmacı) İçin Hazırlanan Fasikül Örneği (Okuma Boyutu)

FASİKÜL (Birinci metin-okuma)

İÇİNDEKİLER

KONU: HAYDİ OKUYALIM!!!

- **Amaçlar**
- **İçerik**
  - **Okumaya Başlamadan Ne Yaparız?**
  - **Okuma Sırasında Neler Yaparız?**
  - **Okuma Sonrasında Neler Yaparız?**

1.KONU: HAYDİ OKUYALIM!!!

Amaçlar: Sevgili öğrenciler, bu konu içinde, bilgilendirici bir metni nasıl okumamız gerektiğini, nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğreneceğiz. Bunun için de okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapmamız, nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğrenmemiz lazım…Haydi başlayalım….

BUZDAN GELEN LEZZET

Okumaya Başlamadan Önce Ne Yaparız?

(Öğretmen, metne güdüleme çalışması yapar.)

Metnin başlığına ve görsellerine bakalım. Şimdi düşünelim… Metin ne hakkında olabilir ve metinden ne öğrenebiliriz? Şimdi, tekrar düşündüğümde bu metnin genel olarak "Dondurma üretiminin Türkiye ve dünyadaki tarihi"ni anlattığını düşünebilirim.

Dondurma üretiminin Türkiye ve dünyadaki tarihi hakkında bir şeyler öğrenebilirim.

OKUMA SIRASINDA NELER YAPARIZ?

Şimdi metni birlikte okuyacağız. Bu okumada her bir paragrafta bizim için önemli bilgilerin altını çizecek, çeşitli işaretlemeler yapacağız. Buradan hareketle not tablomuza önemli bilgileri kendi cümlelerimizle kısaca not alacağız. (Not almak, cümlenin aynısını yazmak değil, bilgiyi kendi kelimelerimizle en kısa ve öz şekliyle ifade etmektir.) Ayrıca eklemek istediğimiz düşüncelerimiz olursa bunları da parantez içinde ekleyebiliriz. Daha sonra yazdığımız her bilginin ne hakkında olduğunu düşünüp hemen konu kısmını da dolduracağız. Böylece metnin sonuna doğru ilgili bilgiler bir araya gelmiş olacak. (Bilgilerin okuma sırasında organize edilmesi.) Haydi şimdi bunun nasıl yapılacağına bakalım. (Bu kısımda metin yapılarına da dikkat çekilecek şekilde düzenleme yapılacak. koyu kelimelere de dikkat edilecek.)

Birinci paragrafla ilgili işaretleme ve notlandırmaları yaptık. Peki sizce paragrafın genelinde bize verilmek istenen mesaj nedir? Bu mesaj paragraftaki temel düşünceyi belirlememizi sağlar.

Günümüzde her yerde bulunan ve herkesin severek yediği dondurmanın çok farklı bir öyküsü vardır.

Şimdi aynı şekilde ikinci paragrafı okuyalım. Notlarımızı tablomuza yazalım. İkinci paragrafla ilgili işaretleme ve notlandırmaları yaptık. Peki sizce paragrafın genelinde bize verilmek istenen mesaj nedir?

Dondurma fikri, yiyeceklerin bozulmaması için kullanılan buzun çeşitli yiyeceklerle karıştırılmaya başlanmasıyla ortaya çıkar.

Üçüncü paragrafla ilgili temel düşünceyi de aşağıya yazalım.

Elde edilen bilgilere göre dondurma üretiminin Çin'den Avrupa'ya yayıldığı düşünülmektedir.

Dördüncü paragrafla ilgili temel düşünceyi de aşağıya yazalım.

Avrupa'da öncelikle İtalya'ya gelen dondurma, önce buzlu bir tatlı olarak tüketilirken daha sonra farklı teknikleri kullanılarak katı hâlde üretilmeye başlandı.

Beşinci paragrafla ilgili yardımcı düşünceyi de aşağıya yazalım.

Dondurma üretimi Çin ve Avrupa'ya dayansa da Anadolu'nun da kendine özgü bir dondurma geçmişi vardır.

Altıncı paragrafla ilgili temel düşünceyi de aşağıya yazalım.

Dondurma üretirken Avrupa gibi buzlu tatlı aşamasından geçen Anadolu, modern dondurma üretimi de yapmıştır.

Son paragrafla ilgili temel düşünceyi de aşağıya yazalım.

Artık Türkiye ve dünyada modern tekniklerle dondurma üretimi yapılsa da özellikle ülkemizde geleneksel dondurmadan da vazgeçilememiştir.

Okuma Sonrasında Neler Yaparız?

Sevgili öğrenciler, bilgi veren bir metni okurken okuma sonrasında yapmamız gereken şey, yazarın amacını, bakış açısını ve konusunu belirlemektir. Belirlediğimiz bu unsurları da tabloya yazalım.

FASİKÜL (İkinci Metin-okuma)

İÇİNDEKİLER

KONU: HAYDİ OKUYALIM!!!

- **Amaçlar**
- **İçerik**
  - **Okumaya Başlamadan Ne Yaparız?**
  - **Okuma Sırasında Neler Yaparız?**
  - **Okuma Sonrasında Neler Yaparız?**

1.KONU: HAYDİ OKUYALIM!!!

Amaçlar: Sevgili öğrenciler, bu konu içinde, bilgilendirici bir metni nasıl okumamız gerektiğini, nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğreneceğiz. Bunun için de okumaya başlamadan önce, okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapmamız, nelere dikkat etmemiz gerektiğini öğrenmemiz lazım…Haydi başlayalım….

DONDURMANIN ÖYKÜSÜ

Okumaya Başlamadan Önce Ne Yaparız?

(Öğretmen, metne güdüleme çalışması yapar.)

Metnin başlığına ve görsellerine bakalım. Şimdi düşünelim… Metin ne hakkında olabilir ve metinden ne öğrenebiliriz? Şimdi, tekrar düşündüğümde bu metnin genel olarak " Dondurmanın Ortaya Çıkış Öyküsü"nü anlattığını düşünebilirim.

Metinden dondurmanın nasıl ortaya çıktığını öğrenmeyi bekliyorum.

OKUMA SIRASINDA NELER YAPARIZ?

Şimdi metni birlikte okuyacağız. Bu okumada her bir paragrafta bizim için önemli bilgilerin altını çizecek, çeşitli işaretlemler yapacağız. Buradan hareketle not tablomuza önemli bilgileri kendi cümlelerimizle kısaca not alacağız. (Not almak, cümlenin aynısını yazmak değil, bilgiyi kendi kelimelerimizle en kısa ve öz şekliyle ifade etmektir.) Ayrıca eklemek istediğimiz düşüncelerimiz olursa bunları da parantez içinde ekleyebiliriz. Daha sonra yazdığımız her bilginin ne hakkında olduğunu düşünüp hemen konu kısmını da dolduracağız. Böylece metnin sonuna doğru ilgili bilgiler bir araya gelmiş olacak. (Bilgilerin okuma sırasında organize edilmesi.) Haydi şimdi bunun nasıl yapılacağına bakalım. (Bu kısımda metin yapılarına da dikkat çekilecek şekilde düzenleme yapılacak.)

Birinci paragrafla ilgili işaretleme ve notlandırmaları yaptık. Peki sizce paragrafın genelinde bize verilmek istenen mesaj nedir? Bu mesaj paragraftaki temel düşünceyi belirlememizi sağlar.

1.Binlerce yıl önce yiyecek ve içeceklerini soğutmak için buz kullanan insanlar, zamanla buzu tatlı yapımında kullanmayı öğrenmişlerdir.

Şimdi aynı şekilde ikinci paragrafı okuyalım. Notlarımızı tablomuza yazalım. İkinci paragrafla ilgili işaretleme ve notlandırmaları yaptık. Peki sizce paragrafın genelinde bize verilmek istenen mesaj nedir?

2. Ünlü Roma İmparatoru Neron'un meyveleri karlı olarak yemeyi sevdiği anlatılır.

Üçüncü paragrafla ilgili temel düşünceyi de tabloya yazalım.

3. İlk dondurma tariflerini 13. yy'da Marko Polo'nun Çin'den Avrupa'ya getirdiği söylenir.

Dördüncü paragrafla ilgili temel düşünceyi de tabloya yazalım.

1589'da İtalyan Bilim insanı Giambattista Della Porta üzerine tuz koyulmuş buzun yiyecekleri daha hızlı ve daha fazla soğuttuğunu fark etmiştir.

Beşinci paragrafla ilgili yardımcı düşünceyi de yazalım.

Dondurma ilk olarak bir kaptaki krema, süt ve şeker karışımının, içinde tuz ve buz olan başka bir kaba yerleştirilip karıştırılmasıyla üretilirdi.

Altıncı paragrafla ilgili temel düşünceyi de yazalım.

1846'da ilk dondurma makinesini bulan Nancy Johnson'dan sonra dondurmalar daha gelişmiş makinelerle fabrikalarda üretilmeye başlandı.

Yedinci paragrafla ilgili temel düşünceyi de tabloya yazalım.

1904'e kadar kâğıt tabaklarda satılan dondurma, 1904'te ABD'deki bir fuarda külahta satılmaya başlanmış, bu fikir oradan tüm dünyaya yayılmıştır.

Son paragrafla ilgili temel düşünceyi de tabloya yazalım.

Dondurmanın üretim öyküsü buzun tatlı yiyeceklerle karıştırılmasıyla başlar, ilkel dondurma makinelerinden sonra fabrikalardaki farklı dondurma üretimine kadar devam eder.

Okuma Sonrasında Neler Yaparız?

Sevgili öğrenciler, bilgi veren bir metni okurken okuma sonrasında yapmamız gereken şey, yazarın amacını, bakış açısını ve konusunu belirlemektir. Belirlediğimiz bu unsurları da tabloya yazalım.

	☺ OKUMA NOT TABLOSU ☺	
	DONDURMANIN ÖYKÜSÜ	BUZDAN GELEN LEZZET
Metnin Temel Düşünceleri	1.Binlerce yıl önce yiyecek ve içeceklerini soğutmak için buz kullanan insanlar, zamanla buzu tatlı yapımında kullanmayı öğrenmişlerdir. 2. Ünlü Roma İmparatoru Neron'un meyveleri karlı olarak yemeyi sevdiği anlatılır. 3. İlk dondurma tariflerini 13. yy'da Marko Polo'nun Çin'den Avrupa'ya getirdiği söylenir. 4.1589'da İtalyan Bilim insanı Giambattista Della Porta üzerine tuz koyulmuş buzun yiyecekleri daha hızlı ve daha fazla soğuttuğunu fark etmiştir. 5. Dondurma ilk olarak bir kaptaki krema, süt ve şeker karışımının, içinde tuz ve buz olan başka bir kaba yerleştirilip karıştırılmasıyla üretilirdi. 6. 1846'da ilk dondurma makinesini bulan Nancy Johnson'dan sonra dondurmalar daha gelişmiş makinelerle fabrikalarda üretilmeye başlandı. 7.1904'e kadar kâğıt tabaklarda satılan dondurma, 1904'te ABD'deki bir fuarda külahta satılmaya başlanmış, bu fikir oradan tüm dünyaya yayılmıştır. 8. Dondurmanın üretim öyküsü buzun tatlı yiyeceklerle karıştırılmasıyla başlar, ilkel dondurma makinelerinden sonra fabrikalardaki farklı dondurma üretimine kadar devam eder.	1.Günümüzde her yerde bulunan ve herkesin severek yediği dondurmanın çok farklı bir öyküsü vardır. 2.Dondurma fikri, yiyeceklerin bozulmaması için kullanılan buzun çeşitli yiyeceklerle karıştırılmaya başlanmasıyla ortaya çıkar. 3.Elde edilen bilgilere göre dondurma üretiminin Çin'den Avrupa'ya yayıldığı düşünülmektedir. 4. Avrupa'da öncelikle İtalya'ya gelen dondurma, önce buzlu bir tatlı olarak tüketilirken daha sonra farklı teknikleri kullanılarak katı hâlde üretilmeye başlandı. 5.Dondurma üretimi Çin ve Avrupa'ya dayansa da Anadolu'nun da kendine özgü bir dondurma geçmişi vardır. 6. Dondurma üretirken Avrupa gibi buzlu tatlı aşamasından geçen Anadolu, modern dondurma üretimi de yapmıştır. 7.Artık Türkiye ve dünyada modern tekniklerle dondurma üretimi yapılsa da özellikle ülkemizde geleneksel dondurmadan da vazgeçilememiştir.

☺ YAZMA NOT TABLOSU ☺			
Paragrafın Konusu	İlgili Bilgiler	Paragrafın temel düşüncesi	Paragraf No
1.Konu:Yiyecekleri saklamak için buzun kullanımı	- Binlerce yıl önce insanlar yiyeceklerini ve içeceklerini soğutmak için kışın dağlardan ya da göllerden topladıkları buzları kullanırdı. 1 -Buzları mahzende depolayıp, yiyecek ve içeceklerini soğutmak için kullanırlardı.2	Binlerce yıl önce insanlar yiyecek ve içeceklerini soğutmak için mahzenlerde depoladıkları buzları kullanırdı.	1
2.Konu: İnsanların zamanla buzlu tatlı yapmayı öğrenmeleri	~~-İnsanlar zamanla meyve sularını buz, şeker ya da bal gibi malzemelerle karıştırarak tatlı yapmayı öğrenmişler.~~ ~~-Mesela, meyve suları, buz, şeker ya da bal gibi malzemelerle karıştırılarak tatlılar yapılmış.~~ -Bu soğuk ve lezzetli tatlıları sadece varlıklı insanlar tüketebiliyor. 2 -Çünkü buzları dağlardan ve göllerden getirmek zahmetli ve masraflı. 3 -İnsanlar dağlardan getirdikleri buzları meyve suyu, bal,süt, kaymak, çeşitli baharatlar gibi yiyeceklerle karıştırarak tüketmeyi öğrendi. Bu dondurma üretimi için ilk adımdır. 1	Zamanla insanlar çeşitli yiyecekleri buzla karıştırarak tatlı yapmayı öğrenmişlerdir.	2
3. Konu: Neron'un meyveleri buzlu sevmesi	~~-Ünlü Roma İmparatoru Neron'un, meyvelerin üzerine kar serpiştirip yemeyi sevdiği anlatılmaktadır.~~ ~~-Bu nedenle kölelerini sık sık dağa kar toplamaya gönderiyordu.~~	İPTAL	
4.Konu: İlk dondurma tarifleri	-İlk Dondurma tariflerini 13. Yüzyılda Marco Polo'nun Çin'den Avrupa'ya getirdiği belirtilmiş.1 -Ancak bu bilginin doğruluğu kesin değil.2 -Çin'de çeşitli yiyeceklerle karıştırılan buz, bir zengin yemeği olarak tüketiliyordu.3	İlk dondurma tariflerini 13.yy'da Marco Polo'nun Çin'den Avrupa'ya getirdiği belirtilir.	3
5.Konu: Dondurmanın Avrupa'da ilk üretimi	-1589'da İtalyan bilim insanı Giambattista Della Porta buzun üzerine tuz koyulduğunda yiyecekleri daha hızlı ve daha fazla soğuttuğunu fark etmiş. 2 -Çünkü buz, üzerinde tuz varken yiyeceklerden daha çok ısı alıyordu. 3 -İlk dondurmalar Della Porta'nın keşfettiği bu özellikten yararlanılarak hazırlanmıştır.4 Dondurma Avrupa'ya geldiğinde öncelikle İtalya'da üretilmeye başlanmış, sonra diğer Avrupa ülkelerine geçmiştir. 5	Dondurma Avrupa'ya geldiğinde ilk olarak buzlu bir tatlı olarak tüketilmiş, daha sonra farklı teknikler kullanılarak üretilip diğer Avrupa ülkelerine geçmiştir.	4

	-Avrupa'da önce buzlu bir tatlı olarak tüketilen dondurma daha sonra farklı teknikler kullanılarak katı bir yiyecek olarak üretildi.1		
6.Konu:İlk dondurmaların yapılış şekli	-Dondurmayı üretirken önce krema, süt ve şekerden oluşan bir karışım hazırlanırdı. 1 -Bu karışım bir kabın içine koyulur; bu kap da içinde tuz ve buz olan başka bir kabın içine yerleştirilirdi. 2 -Karışım, her yerinin eşit soğuması için sürekli karıştırılırdı. 3 -Bu sırada eriyen buzla, karışım ısı kaybederek donardı.4	İlk dondurmalar, bir kabın içindeki krema, süt ve şeker karışımının içinde buz ve tuz olan başka bir kabın içine koyulup sürekli karıştırılmasıyla üretilirdi.	5
7.Konu: Dondurmanın makinede üretilmeye başlanması	-İlk dondurmanın yapımı, sürekli karıştırmayı gerektirdiği için zordu. 1 -Çünkü dondurmanın bu şekilde donması saatler sürüyordu.2 -1846'da Nancy Johnson adlı ABD'li bir kadın buna bir çare buldu. 3 -Johnson, bir kol yardımıyla çevrilerek karıştırılabilen ilk dondurma makinesini tasarladı.4 -Zamanla dondurma makineleri daha da geliştirilmiştir.5 -Dondurmalar zamanla fabrikalarda yapılmaya başlanmıştır. 6	Dondurmayı sürekli karıştırarak üretmek zor olduğu için zamanla dondurma makineleri üretilmeye başlandı.	6
8.Konu: Dondurmanın külahta satılma hikâyesi	-Dondurma 1904'e kadar kâğıt tabaklarda sunulurmuş. 1 -Bu tarihte ABD'de binlerce insanın gezdiği çok büyük bir fuar düzenlenmiş.2 -Bu fuarda pek çok ürün, yiyecek ve içecek satılıyormuş. 3 -Bir dondurma satıcısının dondurma satmak için hiç kâğıt tabağı kalmamış.4 -Yan tezgâhta külah şeklinde hamur tatlıları satan bir tatlıcı varmış.5 -Tatlıcı dondurmacıya bu külahları kullanmasını önermiş.6 -Fikri dondurma satıcısı kabul etmiş ve fuara gelen ziyaretçiler dondurmayı bu şekilde yemekten hoşlanmışlar.7 -Böylece dondurmanın külahta satılması düşüncesi tüm dünyaya yayılmış. 8	Eskiden dondurma kâğıt tabaklarda satılırken 1904 yılından itibaren külahta satılmaya başlandı.	7
9.Konu: Anadolu'da dondurma	-Pek çok kaynakta dondurmanın tarihi Çin ve Avrupa'ya dayansa da Anadolu insanı da dondurma tüktmiştir.. 1 -Anadolu'da Osmanlı'nın ilk dönemlerinde kar veya buzla yapılmış şerbet içme geleneği vardır. 2 -Hatta kar ticareti yapan insanlar İstanbul'a ve diğer yörelere kar götürür, bu kar üzüm suları ile karıştırılarak buzlu tatlı elde edilirdi. 3 -Günümüzde de yeni yağmış kar, pekmez, vişne şurubu gibi içeceklerle	Çin ve Avrupa gibi Anadolu'nun da kendine özgü bir dondurma geçmişi vardır.	8

	karıştırılarak tüketilir.4 -Benzer şekilde, Adana ve Mersin yörelerinde yazın Toroslardan getirilen kar nişasta ve şerbetle karıştırılarak bici bici üretilir. 4 -Anadolu modern dondurma üretimi de yapmaktadır.5 -Maraş'ın dövme dondurması dünyadaki diğer örneklerinden farklı olarak oldukça serttir. 6		

Ek 18: Sentez Metin Yazma Eğitiminde Öğretmen (Araştırmacı) İçin Hazırlanan Fasikül Örneği (Yazma Boyutu)

FASİKÜL

İÇİNDEKİLER
Sayfa

KONU: YAZMA SÜRECİ

- Amaçlar
- İçerik

2. Hazırlık

1.1.Konuyu belirleme

1.2.Yazıda kullanılabilecek bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarma

2. Planlama

2.1. Temel Düşünceleri Belirleme

2.2. Taslak Oluşturma

3.Düzenleyerek Yazma

3.1. Bilgiyi Organize Etme

3.2.Metne Başlık Bulma

4.Gözden Geçirme ve Düzeltme

4.1. Metnin Konuya ve temel düşüncelere uygun olup olmadığını kontrol etme:

4.2. İçerik incelemesi

YAZMA SÜRECİ

Amaçlar: Sevgili öğrenciler, bu konu kapsamında hazırlıklı yazma sürecini öğreneceksiniz. Hazırlıklı yazma süreci; hazırlık, planlama, düzenleyerek yazma ,gözden geçirme-düzeltme aşamalarından oluşur.

Metin yazmak, uzun bir yolculuktur. Hazırlık, planlama, düzenleyerek yazma ve gözden geçirme ve düzeltme bu yolculuğun duraklarıdır. Şimdi gezgin bir yazar olduğunuzu hayal edin ve durak durak gezelim!!!

UYGULAMA

1. Hazırlık

1.1.Konuyu belirleme: Konuyu belirlemek, yazacağımız yazının ne hakkında olacağını belirlemek demektir.

Öğretmen uygulama esnasında konu için öğrencileri yönlendirmelidir. Bunu yaparken iki metin için oluşturulan metin unsurları tablosuna bakılmalıdır. **1) Okunan metinlerin konusu neydi ve biz kendimize nasıl bir konu belirleyebiliriz?**

Konu: Metinlerin konularına baktık. Bizim konumuz "Türkiye ve Dünyada Dondurmanın Hikâyesi" olsun.

1.2.Yazıda kullanılabilecek bilgi ve düşünceleri ortaya çıkarma: Şimdi not tablolarımıza ve eğer varsa metinler üzerine aldığımız notlara bir bakalım. Burada belirlediğimiz konuyu aklımızdan çıkarmayalım. Çünkü, seçtiğimiz bilgiler konumuza uygun olmalı. Kullanabileceğiniz bilgilerin yanına yıldız işareti koyun! Kullanmayacağınız bilginin üstünü çizin. (Öğretmen bunu yansıtarak ya da metni tahtaya çekerek gösterir. Burada sesli düşünme yöntemiyle hangi bilgileri seçeceğini ya da seçmediği bilgiyi neden seçmediğini açıklamalıdır.)

3. Planlama

2.1. Temel Düşünceleri Belirleme: Metnimizi yazarken kullanabileceğimiz bilgileri seçtik. Şimdi bilgilerden hareketle her bir grup için bir temel düşünce belirleyelim. Önce, paragrafımızın konusuna bakalım. Temel düşünceyi bu konuya göre yazacağız. Temel düşünceyi belirlerken, paragrafta anlatılanlardan çıkarılan ortak mesajın ne olduğunu düşünmemiz gerekir. Ayrıca temel düşünceyi bir yargı ifade eden tam bir cümle olarak belirlememiz gerekir. (Öğretmen sesli düşünme yöntemiyle paragraftaki yardımcı düşüncelerden hareketle temel düşünceleri nasıl belirlediğini göstermelidir.)

2.2.Taslak Oluşturma: Sıra yazımızın taslağını oluşturmakta. Öncelikle paragraflarımızı hangi sırada yazacağımızı belirleyelim. Bunun için konumuzu düşünelim. Konu "Türkiye ve Dünyada Dondurmanın Hikâyesi"ydi. Şimdi temel düşüncelerimize dönelim ve yanlarına sıra numaralarını yazalım. Böylece taslağımız tablo üzerinde oluşmuş olacak. Ancak bu sıralama gelişme bölümünde vereceğimiz bilgilerle ilgili. Bu paragraflardan önce bir giriş ve en sonda da bir sonuç paragrafı bulunacaktır.

3.Düzenleyerek Yazma

3.1. Bilgiyi Organize Etme: Taslak oluşturma kısmında düşüncelerimizi hangi sırayla vereceğimizi planladık. Şimdi sıra içeriği oluşturmakta. Her metin giriş, gelişme ve sonuç bölümünde oluşması gerektiği için sıraladığımız konuda paragrafları yazmadan önce bir de giriş paragrafı hazırlamamız lazım. Daha sonra

bilgiler kullanarak gelişme paragraflarını yazarız. En sonda da bir sonuç paragrafı olur. Şimdi bunları sırayla birlikte yapalım…

Giriş paragrafı belirlediğimiz temel düşünceleri içermeyecek. Sadece okurumuza konuyu sezdireceğiz.

Giriş paragrafı:

Soğuk, sevimli, tatlı… Bir dondurmayı en iyi anlatan kelimeler bunlar olmalı… Dondurma, günümüzde yaz aylarının en güzel tatlarından biridir. Çocuk ya da yetişkin herkes, farklı farklı aromaları olan bu tattan asla vazgeçemez. Peki bu güzel lezzeti üretmeyi kim akıl etmiştir? Dondurma üretimi nasıl başlamıştır? Bu soruların hepimiz için çok da tanıdık olmayan bir hikâyesi vardır…

Giriş paragrafımızı yazdık. Sıra 1. temel düşüncemizle ilgili paragrafta. Taslağımıza bakıp birinci temel düşüncemizi bir hatırlayalım. (Binlerce yıl önce insanlar yiyecek ve içeceklerini soğutmak için mahzenlerde depoladıkları buzları kullanırdı.) Daha sonra da gruplandırdığımız notlarımıza döneceğiz ve bunlardan hangilerini nasıl kullanacağımıza karar verip yazacağız. Aldığımız notlardaki bilgileri rastgele sıralayamayız. Her konu grubundaki bilgiyi anlamlı bir biçimde bir araya getirmemiz gerekiyor. Bunun için cümleleri yanlarına numara yazarak sıralayabiliriz. Yazarken de aralarında bağlantılar kurmamız gerekir.

Yazarken dikkat etmemiz gereken şey, cümleleri aynen yazmamak. Oradaki bilgileri kendi cümlelerimizle ifade edeceğiz. Bunun için size iki örnek göstereceğim. Hangisinin doğru olduğuna birlikte karar vereceğiz. Daha sonra da diğer paragrafları doğru şekilde yazmaya çalışacağız.

1.ÖRNEK:

Binlerce yıl önce insanlar yiyeceklerini ve içeceklerini soğutmak için kışın dağlardan ya da göllerden topladıkları buzları kullanırdı. Buzları mahzende depolayıp, yiyecek ve içeceklerini soğutmak için kullanırlardı.

2. ÖRNEK:

Günümüzden binlerce yıl önce yiyeceklerin saklanabileceği buzdolapları yoktu. İnsanlar yiyeceklerini sağlıklı bir şekilde saklayabilmek için farklı yöntemler kullanırdı. Örneğin, yiyecek saklamak için mahzenler bulmak, evlerin soğuk kısımlarına tahta dolaplar yapmak gibi… (Kendi bilgim) Eski devirlerde yiyecekleri saklama yöntemlerinden biri de buz kullanımıydı.. Bundan binlerce yıl önce insanlar yiyecek ve içeceklerinin soğuk ortamda kalıp bozulmaması için dağlardan ya da göllerden toplayıp getirdikleri buzu kullanmışlardır. Getirilen buzlar mahzenlerde depolanarak oradaki yiyecek ve içeceklerin soğuk kalması sağlanmış olurdu.

Sevgili arkadaşlar, birinci örneğe baktığınızda cümlelerin birbirinden kopuk bir şekilde sıralandığını görüyorsunuz. Oysa iyi bir paragrafın, destekleyici düşünce ve bilgilerle, açıklamalarla yazılması gerekir. İkinci örnekte, koyu yazılan kısımlara dikkat edin. Cümleleri birbirine bağlamak için bazı kelimelerin eklendiğini, benim tarafımdan bilgi ve yorumların eklendiğini göreceksiniz. İşte yazımızda aldığımız notları bu şekilde kullanmamız lazım. Gereken yerde, okuduğunuz bilgileri, kendi bilgi ve yorumlarınızı ekleyebilirsiniz.

Şimdi taslağa tekrar bakalım. İkinci sıradaki temel düşüncemiz (Zamanla insanlar çeşitli yiyecekleri buzla karıştırarak tatlı yapmayı öğrenmişlerdir.) için bir paragraf yazacağız. Bunun için önce aldığımız notalara bakalım. Hangi destekleyici bilgileri nasıl kullanabileceğimizi düşünelim. Kullanacağımız bilgileri sıralamaya çalışalım. Ayrıca bu paragrafla bir önceki paragraf arasında bağlantı da kurmam gerekiyor. Bunun için önceki paragrafta neden bahsettiğimi düşünmem ve buna göre bir şey yazmam lazım. Bunu nasıl yaptığıma bakın!

Buz başlangıçta sadece yiyeceklerin soğuk kalmasını sağlamak için kullanılırken (önceki paragrafla bağlantı girişi), insanlar zamanla dağlardan getirdikleri buzları meyve suyu, bal,süt, kaymak, çeşitli baharatlar gibi yiyeceklerle karıştırarak tüketmeyi öğrenmişlerdir. Bu, dondurma üretimi için ilk adımdır. **Ancak** bu soğuk ve lezzetli tatlıları sadece varlıklı insanlar tüketebilmişlerdir. Çünkü buzları dağlardan ve göllerden getirmek zahmetli ve masraflı bir iştir.

Gördüğünüz gibi notlardaki bilgileri yine kendi ifadelerimle yazdım. Bazı kelime ve bilgiler ekledim. Şimdi tekrar taslağa bakalım ve 3. temel düşüncemiz (İlk dondurma tariflerini 13.yy'da Marco Polo'nun Çin'den Avrupa'ya getirdiği belirtilir.) için bir paragraf yazalım. Yine önceki paragrafla bağlantı da kuracağım.

Dondurmanın ilk olarak kim tarafından hangi ülkede bulunduğunu dair kesin bir bilgi henüz bulunmamaktadır. (Kendi bilgim). Buzu çeşitli yiyeceklerle karıştırmaya dayanan ilkel dondurma üretimini, 13. Yüzyılda Marco Polo'nun Çin'den Avrupa'ya getirdiği belirtilmiştir. Bu bilgi kesin değildir. **Ancak** Çin'de çeşitli yiyeceklerle karıştırılan buzun, bir zengin yemeği olarak tüketildiği bilinmektedir.

Notlarımdaki bilgileri kullanarak 3. temel düşünceyle ilgili de paragrafımı yazdım. Sıra 4. temel düşünce (Dondurma Avrupa'ya geldiğinde ilk olarak buzlu bir tatlı olarak tüketilmiş, daha sonra farklı teknikler kullanılarak üretilip diğer Avrupa ülkelerine geçmiştir.) için bir paragraf yazmakta. Bunun için önce aldığımız notalara bakalım. Hangi destekleyici bilgileri nasıl kullanabileceğimizi düşünelim. Kullanacağımız bilgileri sıralamaya çalışalım. Yine önceki paragrafla bağlantı da kuracağım.

Dondurma Avrupa'da önce buzlu bir tatlı olarak tüketilmiştir. Daha sonra farklı teknikler kullanılarak katı bir yiyecek olarak üretilmeye başlanmıştır. 1589 yılına gelindiğinde, İtalyan bilim insanı Giambattista Della Porta buzun üzerine tuz

koyulduğunda yiyecekleri daha hızlı ve daha fazla soğuttuğunu fark etmiştir. Çünkü buz, üzerinde tuz varken yiyeceklerden daha çok ısı almaktadır. İlk dondurmalar Della Porta'nın keşfettiği bu özellikten yararlanılarak hazırlanmıştır. Dondurma Avrupa'ya geldiğinde öncelikle İtalya'da üretilmeye başlanmış, sonra diğer Avrupa ülkelerine geçmiştir.

Notlarımdaki bilgileri kullanarak 4. temel düşünceyle ilgili de paragrafımı yazdım. Sıra 5. temel düşünce (İlk dondurmalar, bir kabın içindeki krema, süt ve şeker karışımının içinde buz ve tuz olan başka bir kabın içine koyulup sürekli karıştırılmasıyla üretilirdi.) için bir paragraf yazmakta. Bunun için önce aldığımız notalara bakalım. Hangi destekleyici bilgileri nasıl kullanabileceğimizi düşünelim. Kullanacağımız bilgileri sıralamaya çalışalım. Yine önceki paragrafla bağlantı da kuracağım.

Dondurmanın Avrupa'da ilk üretimi oldukça ilkel bir biçimde yapılmıştır. (kendi yorumumum). Dondurmayı üretirken önce krema, süt ve şekerden oluşan bir karışım hazırlanırdı. Bir kabın içinde bulunan bu karışım, içinde tuz ve buz olan başka bir kabın içine koyulurdu ve her yerinin eşit bir şekilde soğuması için sürekli karıştırılırdı. Bu sırada eriyen buzla, karışım ısı kaybederek donardı.

Notlarımdaki bilgileri kullanarak 5. temel düşünceyle ilgili de paragrafımı yazdım. Sıra 6. temel düşünce (Dondurmayı sürekli karıştırarak üretmek zor olduğu için zamanla dondurma makineleri üretilmeye başlandı.) için bir paragraf yazmakta. Bunun için önce aldığımız notalara bakalım. Hangi destekleyici bilgileri nasıl kullanabileceğimizi düşünelim. Kullanacağımız bilgileri sıralamaya çalışalım. Yine önceki paragrafla bağlantı da kuracağım.

Bu ilkel dondurma üretim şekli, sürekli karıştırmayı gerektirdiği için zordu. Çünkü dondurmanın bu şekilde donması saatler sürüyordu. 1846'da Nancy Johnson adlı ABD'li bir kadın buna bir çare buldu. Johnson, bir kol yardımıyla çevrilerek karıştırılabilen ilk dondurma makinesini tasarladı. Zamanla dondurma makineleri daha da geliştirilmiştir. Dondurmalar zamanla fabrikalarda yapılmaya başlanmıştır.

Notlarımdaki bilgileri kullanarak 6. temel düşünceyle ilgili de paragrafımı yazdım. Sıra 7. temel düşünce (Eskiden dondurma kâğıt tabaklarda satılırken 1904 yılından itibaren külahta satılmaya başlandı.) için bir paragraf yazmakta. Bunun için önce aldığımız notalara bakalım. Hangi destekleyici bilgileri nasıl kullanabileceğimizi düşünelim. Kullanacağımız bilgileri sıralamaya çalışalım. Yine önceki paragrafla bağlantı da kuracağım.

Dondurmanın hikâyesine, keşfedilişi ve üretiminden başka bir de sunum şeklini eklemek gerekir. Dondurma 1904'e kadar kâğıt tabaklarda sunulmaktaydı. Bu tarihte ABD'de binlerce insanın gezdiği çok büyük bir fuar düzenlenmiş. Bu fuarda pek çok ürün, yiyecek ve içecek satılıyormuş. Bir dondurma satıcısının dondurma satmak için hiç kâğıt tabağı kalmamış. Dondurmacının hemen yanında külah

şeklinde hamur tatlıları satan bir tatlıcı varmış. Tatlıcı dondurmacıya bu külahları kullanmasını önermiş. Fikri dondurma satıcısı kabul etmiş ve fuara gelen ziyaretçiler dondurmayı bu şekilde yemekten hoşlanmışlar. Böylece dondurmanın külahta satılması düşüncesi tüm dünyaya yayılmış.

Notlarımdaki bilgileri kullanarak 7. temel düşünceyle ilgili de paragrafımı yazdım. Sıra 8. temel düşünce (Çin ve Avrupa gibi Anadolu'nun da kendine özgü bir dondurma geçmişi vardır.) için bir paragraf yazmakta. Bunun için önce aldığımız notalara bakalım. Hangi destekleyici bilgileri nasıl kullanabileceğimizi düşünelim. Kullanacağımız bilgileri sıralamaya çalışalım. Yine önceki paragrafla bağlantı da kuracağım.

Şu ana kadar dondurmanın Çin'den Avrupa'ya hatta Amerika'ya uzanan öyküsünden bahsettik. Peki Türkiye? Dünyada dondurma böyle gelişirken Anadolu insanı hiç dondurma yememiş midir? Elbette yemiştir. (kendi ifadem). Pek çok kaynak dondurmanın tarihini Çin ve Avrupa'ya dayandırsa da Anadolu insanı da dondurma tüketmiştir. Anadolu'da Osmanlı'nın ilk dönemlerinde kar veya buzla yapılmış şerbet içme geleneği vardır. Hatta kar ticareti yapan insanlar İstanbul'a ve diğer yörelere kar götürür, bu kar üzüm suları ile karıştırılarak buzlu tatlı elde edilirdi. **Günümüzde de bu gelenek devam eder**. Yeni yağmış kar, pekmez, vişne şurubu gibi içeceklerle karıştırılarak tüketilir. Benzer şekilde, Adana ve Mersin yörelerinde yazın Toroslardan getirilen kar nişasta ve şerbetle karıştırılarak bici bici üretilir. **Bu ilkel dondurma üretiminden başka,** Anadolu'da modern dondurma üretimi de yapılmaktadır. **Örneğin**, Maraş'ın dövme dondurması. Bu dondurma, dünyadaki diğer örneklerinden farklı olarak oldukça serttir. **Tadıyla da herkesin beğenisini kazanır. Bunun dışında günümüzde, farklı aromalarla zenginleştirilen dondurmaları ülkemizin hemen her yerinde maketlerde, dondurmacılarda bulmak mümkündür. (kendi bilgim)**

8. temel düşüncemizi de yazarak gelişme bölümünü tamamladık. Sıra sonuç paragrafında. Sonuç paragrafı, metnin tamamındaki bilgi ve düşünceleri özetleyecek nitelikte bir paragraf olmalıdır. Ayrıca konuyla ilgili kendi düşünce ve yargılarımızı da bildirebiliriz. Bunun için not tablomuzdaki temel düşüncelerimize hızlıca bir göz atalım. Zaten diğer paragrafları bu temel düşüncelere göre yazdık. Sonuç paragrafı da buna göre toparlayıcı olacak.

Burada sonuç paragrafında hangi başlıklardan bahsedeceğimizi kısaca notlandıralım. Bunu nasıl yaptığıma bakın!!!

-buzun yiyecekleri soğutmada kullanımı –buzun tatlı yapımında kullanımı –dondurmanın Çin'den Avrupa'ya gelişi -dondurmanın Avrupa'da üretimi -dondurmanın makinede üretimi -dondurmanın külahta sunumu -Anadolu'nun dondurma geçmişi

Sonuç paragrafı

Hepimizin vazgeçilmez tatlarından biri olan dondurmanın hikâyesi yiyeceklerin buzla saklanmasına dayanır. Başlangıçta kulağa saçma gelen bu hikâye, gösterdiği gelişimle anlam kazanır. Çünkü insanlar yiyeceklerini buzla saklarken zamanla buzu tatlı yiyeceklerle karıştırarak buzlu tatlı yapmayı öğrenmişlerdir. Bu ilkel üretimin Çin'den Avrupa'ya geldiği belirtilmektedir. Dondurma Avrupa'da ilkel yöntemlerle üretilmeye başlanmış, daha sonra makineli üretime geçilmiştir. İnsanlar zamanla dondurmayı tabakta değil külahta yemeyi de öğrenmişlerdir. Dondurmanın dünyadaki seyri böyleyken, Anadolu insanı da benzer aşamalardan geçerek kendine özgü bir dondurma tadı ve geleneği üretmeyi başarmıştır. Günümüzde hem geleneksel yöntemlerden kalan alışkanlıklar hem de çok farklı lezzetteki dondurmalar ağzımızı da gönlümüzü de tatlandırmaktadır.

3.2.Metne Başlık Bulma: Yazılan metne bulunan başlığı konumuza ve içeriğe göre belirlememiz gerekir. Bu durumda yazdığımız metnin başlığı "Soğuk, Sevimli, Tatlı Dondurma… Nereden Nereye… " olabilir.

4.Gözden Geçirme ve Düzeltme

4.1. Metnin Konuya ve temel düşüncelere uygun olup olmadığını kontrol etme: Metnimizi tamamladık. Şimdi seçilen bilgilerin konuya ve metin için belirlenen temel düşüncelere uygun olup olmadığını inceleyelim.

Yazdığımız metnin bunlara uygun olup olmadığına bir bakalım.!!

4.2. İçerik İncelemesi: İçerik düzenlemesi incelenirken cümle ve paragrafların mantıklı bir bütün halinde sıralanıp sıralanmadığını, bilgiyi nasıl sunduğunuzu kontrol edersiniz. Yani metin planını incelersiniz. Şimdi birlikte metnimizi bu açıdan inceleyelim!!

	Değerlendirmenize göre aşağıdaki boşluklara "evet" ya da "hayır" yazın! ☺
Cümle Kontrolü (Cümle-Cümleler arası bağlantılar iyi mi?)	
Paragraf kontrolü (Paragraflar kendi içinde tutarlı mı? Diğer paragraflarla bağlantısı var mı?)	
Giriş paragrafı kontrolü (İyi bir giriş paragrafı yazılmış mı?)	
Gelişme paragrafları kontrolü (Gelişme paragrafları iyi yazılmış mı?)	
Sonuç paragrafı kontrolü (Sonuç paragrafı iyi yazılmış mı?)	
Bilgi kontrolü (Bilgiler iyi açıklanmış mı?, iyi düzenlenmiş mi?	