

**T. C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TARTIŞMACI METİN YAZMA ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİLERİN YAZMA
BECERİLERİNE, ELEŞTİREL DÜŞÜNMELERİNE, YAZMAYA YÖNELİK
TUTUMLARINA VE KALICILIĞA ETKİSİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

MERVE SÜNTER

ÇANAKKALE

OCAK, 2017

T. C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**Tartışmacı Metin Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel
Düşünmelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi**

Merve SÜNTER
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Yasemin UZUN TULGAR

Çanakkale
Ocak, 2017

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “**Tartışmacı Metin Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel Düşünmelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi**” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

19.01.2017

Merve SÜNTER

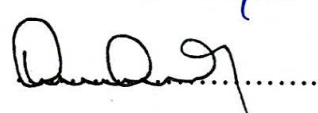
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Merve SÜNTER tarafından hazırlanan çalışma, 19/01/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans/Doktora/Sanatta Yeterlik tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10137460

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd.Doç.Dr.	Yasemin UZUN TULGAR	
Üye	Doç.Dr.	Yusuf AVCI	
Üye	Yrd.Doç.Dr.	Ümit Özgür DEMİRCİ.	
Üye			
Üye			

Tarih: 31.01.2017

İmza: 

Prof.Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Ön Söz

Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Süreç içerisinde değişen ve gelişen dünyada temel hedef, bireylerin bu değişim ile birlikte gelişmelerine yardımcı olabilmektir. Dil ediniminin kendini anlatma bakımından önemli bir parçası da yazma eğitimidir.

Türkçe derslerinde yazma öğretiminde genellikle ürün temelli yazma kullanılmaktadır. Oysa bu yaklaşımda öğrencinin yaratma, keşfetme gibi becerileri geliştirmesi mümkün değildir. Çünkü yazma önceden belirlenmiş kurallara göre yürütülür ve biçimsel özelliklere uygunluk çok önemlidir (Ülper, 2008, s. 40). Ürün temelli yazma eğitimi yaklaşımı; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile çalışmaktadır (MEB, 2015).

Yazma öğretiminde pek çok araştırmacı tarafından savunulan “süreç temelli yazma modeli” istenildiği gibi eğitim öğretim hayatına geçirilememiştir. “Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farkı süreçlerle, alt beceriler üstünde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazıms, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, redaksiyon ve yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar (Oral, 2003, s. 25).

Süreç temelli yazma modeline göre hazırladığım tezimin eğitim alanına katkı sağlayacağı inancındayım. Bu süreçte hazırlık, uygulama, değerlendirme ve yazıya geçirme aşamalarında yanımda olan, yardımını esirgemeyen gerek varlığı gerek fikirleriyle yolumu aydınlatan herkese teşekkür ediyorum. Özellikle hayata bakışımı, varlığımı, değerlerimi, fikirlerimi, hedeflerimi oluşturmamda bana örnek ve rehber olan, annem Birsen SÜNTER’e ve her zaman bana güven veren, zorlandığım anlarda mücadele etme isteğimi ve gücümü aldığım, babam Hasan SÜNTER’e tüm samimiyetim ile teşekkür ederim.

Tanıştığımız günden beri güler yüzünü ve içtenliğini koruyan, tezin başından sonuna kadar motivasyonumu yüksek tutmamı sağlayan, araştırmanın her aşamasında bana yol gösteren, değerli fikirleri ile yanımda olan değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Yasemin UZUN TULGAR' a teşekkürü bir borç biliyorum. Tezimin değerlendirilme aşamasında görüşleri ile yanımda olan tez jüri üyelerim Doç. Dr. Yusuf AVCI, Yrd. Doç. Dr. Ümit Özgür DEMİRCİ hocalarıma içten teşekkürlerimi sunarım. En yoğun anında katkı sağlayan Arş. Gör. Sercan HALAT'a sonsuz teşekkür ederim. Lisans ve yüksek lisans sürecim boyunca dilbilim ve dil eğitimi aldığım, ayrıca tüm eğitim öğretim hayatım boyunca bana emeği geçen tüm hocalarıma da teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın uygulama süresince hevesleri ve gayretleriyle beni yalnız bırakmayan, araştırmanın esasını oluşturan deney grubu 6/B şubesindeki öğrencilerime içtenlikleri ile gösterdikleri performansları için teşekkür ederim.

Çanakkale, 2017

Merve SÜNTER

Özet

Tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerine, eleştirel düşünmelerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisi

Bu araştırmanın amacı 6. sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünmelerine, tartışmacı metin yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştırmaktır. Bu araştırma, deneysel modele dayalı olarak ön test-son test kontrol gruplu desene göre yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-2016 eğitim öğretim yılında İstanbul ili, Sultangazi ilçesinde İsmetpaşa Ortaokulu'nda öğrenim gören 6/B sınıfına (deney grubuna) devam eden 32 ve 6/D sınıfına (kontrol grubuna) devam eden 32 öğrenci olmak üzere 64 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların %53,12'si kız (n=34), %46,87'si erkek (n=30) öğrencidir. Araştırma verileri TRÖP (2012) tarafından önerilen Tartışmacı Yazmaya Yönelik Açık Uçlu Soru/Kompozisyon Konusu, Tiryaki (2011) tarafından geliştirilen Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı, P.A Facione, tarafından geliştirilen, Kökdemir (2003) tarafından Türkçe'ye uyarlanan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (The California Critical Thinking Disposition Inventory / CCTDI), Bacanlı (1997) tarafından geliştirilen ve araştırmanın amaçları doğrultusunda bazı maddelerin düzenlenmesi ve eklenmesi ile 25 maddeden oluşan Kişisel Bilgiler Formu, ve Uygun (2012) tarafından geliştirilen Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Ayrıca okuduğunu anlama becerileri araştırmacı tarafından hazırlanan Okuduğunu Anlama Testi ile elde edilmiştir. Veri grubunun normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları incelenerek gerçekleştirilecek olan analizlere karar verilmiştir. Deney grubunun test-son test ve son test-kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılığın belirlenmesinde öncelikle verilerin normalliği incelenmiştir. Normal dağılım gösteren veri grupları için ilişkili örneklemeler için t testi (Paired Samples t test) analizi, normal dağılım göstermeyen veri grupları için ise anlamlı

farklılığı ortaya koymak için Wilcoxon işaretli sıralar testi (Wilcoxon signed rank test) kullanılmıştır.

Araştırmanın sonunda, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri ve eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenirken, yazmaya yönelik tutum üzerinde fazla etkili olmadığı saptanmıştır. Süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretimine kıyasla tartışmacı metin yazma becerilerinin ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde daha etkili olduğu belirlenirken, yazmaya yönelik tutumun gelişimi üzerinde daha etkili olmadığı saptanmıştır. Süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretimine kıyasla tartışmacı metin yazma becerilerinin kalıcılığı üzerinde daha etkili olduğu belirlenirken, eleştirel düşünme becerisinin kalıcılığı ve yazmaya yönelik tutumun kalıcılığı üzerinde fazla etkili olmadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Süreç temelli yazma öğretimi, ürün temelli yazma öğretimi, eleştirel düşünme, tartışmacı metin, yazmaya yönelik tutum, kalıcılık.

Abstract

The effect of teaching argumentative text on students' writing skills, critical thinking, attitudes towards writing and permanence

The aim of this study is to research the effect of process based teaching argumentative text in 6th grades in Turkish course on students' critical thinking, argumentative text writing skills, attitudes towards writing and permanence. This study has been done according to pretest-posttest control grouped design by predicating empirical model. Working group of this study consists of 64 participants- 32 students who continue to class 6/B (experimental group) and 32 of them continuing to class 6/D (control group) in İsmetpaşa Elementary School in Sultangazi/ İstanbul in 2015-2016 school year. 53,12 percentage of the participants is girl (n=34) and 46,87 percentage of them is boy (n=30). The datum of this study have been collected by Open-Ended Question/Essay Content Aimed at Argumentative Writing which is suggested by Ministry of Education(2012), Text Elements Grading Key Aimed at Argumentative Writing which is developed by Tiryaki (2011), The California Critical Thinking Disposition Inventory/CCTDI which is developed by P.A. Facione and translated into Turkish by Kökdemir (2003), Personal Details Form by Bacanlı (1997) which consists of 25 items with adding and organizing some items in accordance with the aims of the study and Attitude Scale Aimed at Writing by Uygun(2012). Besides, reading comprehension skills are achieved by Reading Comprehension Test which is prepared by the researcher. Analyses to be realized by examining the results of Kolmogorov – Simirnov Test have been decided to identify whether data group distributes normally or not. The normality of datum primarily is examined in identifying meaningful difference between experimental group's test-posttest and posttest – permanence tests. T test analysis (Paired Sample t test) has been used for related samples for data groups indicating normal distribution and Wilcoxon signed test has been

used to present meaningful difference for data groups which is not showing normal distribution.

In the end of the study, while the effectiveness of process based teaching argumentative text writing depended on critical thinking on students 'argumentative text writing skills and critical thinking skills has been determined well, it has been appointed that it is not effective on attitudes towards writing. While the process based teaching argumentative text writing depended on critical thinking compared to product-based teaching argumentative text writing has been determined to be more effective on the development of argumentative text writing skills and critical thinking skills, it has been determined that it has not been more effective on the development of attitudes towards writing. While the process based teaching argumentative text writing depended on critical thinking compared to product-based teaching argumentative text writing has been determined to be more effective on permanence of argumentative text writing skills, it has been identified that it has not been more effective on permanence of critical thinking skills and attitudes towards writing.

Key Words: Teaching process based writing, teaching product based writing, critical thinking, argumentative text, attitude towards writing, permanence.

İçindekiler

Taahhütname.....	i
Onay	ii
Ön Söz	iii
Özet.....	v
Abstract.....	vii
İçindekiler.....	iv
Tablolar Listesi	xvii
Şekiller Listesi	xviii
Kısaltmalar Listesi	xxiii
BÖLÜM I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	6
Araştırma Alt Problemleri	6
Araştırmanın Önemi	9
Sınırlılıklar	11
Varsayımlar	12
Tanımlar	12
BÖLÜM II: İlgili Alanyazın	14
Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yazma	14

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yazma (2006).....	14
Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yazma (2015)	15
Yazma Becerisi	17
Yazma Öğretimi Yaklaşımları	20
Ürün Temelli Yazma Öğretimi	20
Süreç Temelli Yazma Öğretimi	21
Çizgisel evre modeli.....	22
Bilişsel süreç modeli	23
Etkinlik çevresi (Görev-iş alanı).....	24
Yazarın uzun süreli belleği (Ön bilgiler ve zihinsel süreçler)	25
Yazma süreci (Yazı üretim süreci)	25
Yazma Öğretimi Aşamaları.....	27
1.Yazım öncesi hazırlık	28
Sorularla düşünce üretme	29
Konuyu sınıfça tartışma	29
Örnek metin.....	29
2. Taslak Oluşturma	30
3.Gözden geçirip düzenleyerek yazma	31
4.Yayımlama ve paylaşım.....	33
Yazma Öğretim Sürecinde Okuduğunu Anlama.....	33
Eleştirel Düşünme	35
Metin Kavramı	37

Tartışmacı Metinler	39
Tartışmacı Metin Elementleri.....	41
Ana birimler	42
Yardımcı birimler	43
Tartışmacı metinde işlevsel olmayan metin birimleri.....	44
Yazmaya Yönelik Tutum	45
İlgili Araştırmalar	46
Bölüm III: Yöntem.....	51
Araştırmanın Modeli	51
Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu	52
1.Beş Şubede ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	53
2. Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Kişisel Bilgiler Formu (KBF) Maddeleri Yüzdelik ve Yığılmalı Yüzdelik Sonuçları	54
3. Sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	58
4. Sınıfların yazmaya yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	60
5. Sınıfların okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır? .	61
6. Sınıfların tartışmacı metin yazma ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	63
Veri Toplama Araçları	65

Kişisel Bilgiler Formu (KBF)	66
Okuduğunu Anlama Testi	66
Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Ölçeği	68
California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)	70
Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYTÖ)	71
Verilerin Toplanması ve Analizi	75
Verilerin Toplanması	75
Uygulama Süreci.....	76
Deney Grubunda Uygulama Süreci	76
Deney Grubunda Ön Testlerin Uygulanması	76
Deney Grubunda Öğretme-Öğrenme Süreci	76
Deney Grubunda Son Testlerin Uygulanması.....	83
Deney Grubunda Kalıcılık Testlerin Uygulanması	84
Kontrol Grubunda Uygulama Süreci	84
Kontrol Grubunda Ön Testlerin Uygulanması	84
Kontrol Grubundaki Öğretme-Öğrenme Süreci	85
Kontrol Grubunda Son Testlerin Uygulanması.....	85
Kontrol Grubunda Kalıcılık Testlerin Uygulanması	86
Verilerin Analizi.....	86
Bölüm VI: Bulgular.....	89

Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	89
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun Canifornia Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	90
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	92
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	94
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	96
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	97
Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	99
Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	100

Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	102
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	103
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	105
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	106
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	108
Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?.....	109
Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	111
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	112

Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	114
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	115
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun tartışmacı metin yazma testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	117
Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun tartışmacı metin yazma testinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	118
Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?	120
Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma testinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?.....	121
Bölüm V: Sonuç, Tartışma ve Öneriler.....	124
Sonuçlar.....	124
Tartışma.....	128
Deney ve Kontrol Gruplarının California Eleştirel Düşünme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma.....	128
Deney ve Kontrol Gruplarının California Eleştirel Düşünme Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma.....	129

Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun California Eleştirel Düşünme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ile Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma.....	129
Deney ve Kontrol Gruplarının Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma.....	130
Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma.....	131
Deney ve Kontrol Gruplarının Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma.....	132
Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma.....	133
Deney ve Kontrol Gruplarının Tartışmacı Metin Son Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma.....	134
Deney ve Kontrol Gruplarının Tartışmacı Metin Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma	135
Deney Grubunun Tartışmacı Metin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma.....	136
Deney Grubunun Tartışmacı Metin Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma	137
Öneriler.....	138
Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	138
Araştırmacılara ve Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler.....	144
Kaynakça.....	146

Ekler	152
Ek A: Ders Planları	153
Ek B: Kişisel Bilgiler Formu.....	194
EK C: Okuduğunu Anlama Testi	197
Ek D: Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı.....	208
Ek E: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	210
Ek F: Yazma Tutum Ölçeği	214
Ek G: Tartışma Metni Şeması	216
Ek I: Tartışma Metni Yazma Basamakları Hatırlatıcısı	219
Ek İ: Beyin Fırtınası Kâğıdı	220
Ek J: Tartışma Metni Oluşturma Taslağı	221
Ek K: Nitelikli Tartışmacı Metin Örnekleri	223
Ek L: Veli İzin Formu	228
Ek M: Deney Grubu Öğrencilerinin Sontest Tartışmacı Metinlerinden Örnekler	230
Ek N: Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Tartışmacı Metinlerinden Örnekler.....	231
Ek O: MEB İzin Belgesi.....	232

Tablolar ve Şekiller Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Beş Şubede ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı..	54
2	Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Notu Yüzdelikleri ve Yığılmalı Yüzdelikleri Sonuçları	55
3	Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Dergi Okuma Yüzdelikleri ve Yığılmalı Yüzdelikleri Sonuçlar	56
4	Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Tartışma Programı İzleme Yüzdelikleri ve Yığılmalı Yüzdelikleri Sonuçları	57
5	Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Ödev Haricinde Yazı Yazma Yüzdelikleri ve Yığılmalı Yüzdelikleri Sonuçları	58
6	Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Tartışma Yöntemini Kullanma Yüzdelikleri ve Yığılmalı Yüzdelikleri Sonuçları	59
7	Sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu	60
8	Sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Testlerine Göre ANOVA Sonuçları	60
9	Sınıfların Yazmaya Yönelik Tutum Ön Testinden Elde Edilen	

	Puan Ortalamalarının Normallik Veri Tablosu.....	61
10	Sınıfların Yazmaya Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına Göre ANOVA Sonuçları	62
11	Sınıfların Okuduğunu Anlama Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normallik Veri Tablosu	63
12	Sınıfların Okuduğunu Anlama Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normallik Veri Tablosu.....	64
13	Sınıfların Tartışmacı Metin Yazma Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normallik Veri Tablosu.....	65
14	Kruskal Wallis Testi Analiz Tablosu.....	65
15	KMO ve Barlett Testi Sonuçları	74
16	YTÖ'nin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri	75
17	Araştırmada Kullanılan Materyallerin Gösterimi	78
18	Ders Planları Hazırlanırken Dikkate Alınan Tartışmacı Metin Türünün Öğretimine İlişkin Kazanımlar.....	79
19	Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu	90
20	Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu	91
21	Deney ve Kontrol Grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu	92
22	T Testi Analiz Tablosu	92
23	Deney ve Kontrol Grubundan Elde Edilen Son Test Puanlarının	

	Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Analizi Tablosu	93
24	T Testi Analiz Tablosu	94
25	Deney ve Kontrol Grubundan Elde Edilen Kalıcılık Testi Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Analizi Tablosu	95
26	Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu	96
27	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo	96
28	T Testi Analizi Tablosu	97
29	Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testleri Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo...	98
30	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu	99
31	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablosu	100
32	T Testi Analizi Tablosu	100
33	Kontrol Grubunun SonTest ve Kalıcılık Testleri Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo	101
34	T Testi Analizi Tablosu	102
35	Deney ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu	103
36	T Testi Analiz Tablosu	103
37	Deney ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Son Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu	104

38	Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu	105
39	Deney ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Kalıcılık Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu	106
40	Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu	106
41	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo	107
42	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu	108
43	Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo	109
44	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu.....	109
45	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo	110
46	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu	111
47	Kontrol Grubunun Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo	112
48	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu	112
49	Deney ve Kontrol Grubunun Tartışmacı Metin Yazma Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu	113
50	Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu	114
51	Deney ve Kontrol Grubunun Tartışmacı Metin Yazma Son Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu.....	115
52	Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu.....	115

53	Deney ve Kontrol Grubunun Tartışmacı Metin Yazma Kalıcılık Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılıma.....	116
54	Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu.....	117
55	Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo.....	118
56	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu.....	119
57	Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo.....	120
58	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu.....	120
59	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo.....	121
60	Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo.....	122
61	Kontrol Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo.....	123
62	Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu.....	123
1	Tartışmacı metin birimleri.....	41
2	Deneyisel modelin simgesel görünümü.....	52

Kısaltmalar Listesi

ANOVA	: Varyans Analizi
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TRÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
YYBÖP	: Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı
ed.	: Editör
N	: Kişi sayısı
P	: Anlamlılık düzeyi
s.	: Sayfa
Ss	: Standart sapma
Sd	: Serbestlik derecesi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
X	: Aritmetik ortalama

BÖLÜM I: Giriş

Problem Durumu

Dil öğretimi; konuşma, dinleme, okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla birlikte verilen dil bilgisi kazanımlarından oluşur. Dil öğrenimini her birey, anlama ve anlatma gereksinimi doğrultusunda yaşamını anlamlı sürdürebilmek için almaktadır. Günlük hayatımızda uyandığımız andan itibaren dil becerilerimiz aracılığı ile kişiler arası iletişim kurmaktayız.

İletişim kurmamızı sağlayan ön koşullardan biri olan dil becerilerinden yazma becerisi, Türkçe derslerinde ele alınmaktadır. Ancak yazma becerisinin öğretimde hedefe ulaşp ulaşmadığı tartışmalı bir konudur. Oysa iletişimin, anlatma ihtiyacının, hayattaki öneminin fark edilmesi ve bu ihtiyaç doğrultusunda bireylerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla eğitim öğretim sürecinin yapılandırılması gerekmektedir. Ancak bu sayede eğitim amacına ulaşabilir. Hayattan, bireylerin gereksinimlerinden kopuk olan bir dil eğitimi başarısız olacaktır.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır.

Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir (TRÖP, 2006, s. 2). Dil edinimlerinden olan yazma edimi de bu gerçek doğrultusunda değerlendirilmeli ve öğretimi de bu düşünce doğrultusunda bir süreç içerisinde ele alınmalıdır. Aksi halde uygulanan öğretim amacına ulaştırılamayacaktır. Yenilenen eğitim anlayışı eğitime yansıtılmak zorundadır. Çünkü süreç içerisinde değişen ve gelişen bilgi ve eğitim dünyasında temel hedef, bireylerin bu değişim ile birlikte gelişmelerine yardımcı olabilmektir.

Türkçe derslerinde yazma öğretimi incelendiğinde uygulanan öğretiminin, 1970’li yıllara kadar etkin bir şekilde kullanılmış ve günümüzde vazgeçilmiş olan ürün temelli yazma öğretimi olduğu görülür (Oral, 2003, s. 24). “Bu yaklaşımda öğrencinin yaratma, keşfetme gibi becerileri keşfetmesi mümkün değildir. Çünkü yazma önceden belirlenmiş kurallara göre yürütülür ve biçimsel özelliklere uygunluk çok önemlidir. Tüm bu özellikler alan yazında yazar engelleyicileri (writers block) olarak adlandırılmaktadır (Ülper, 2008, s. 40). Bu özelliklerinden dolayı ürün temelli yazma öğretimi yaklaşımı; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel ve yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve karar verme gibi temel becerilere yer verilen Türkçe Dersi Öğretim Programı ile çelişmektedir (TRÖP, 2006, s. 6).

Öte yandan yazma öğretimi alanında esas kabul edilen “süreç temelli yazma modeli” istenildiği gibi eğitim öğretim hayatına geçirilememiştir. “Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle, alt beceriler üstünde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, redaksiyon ve yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar (Oral, 2003, s. 25). Süreç temelli yazma modelinin eğitim öğretim sürecine geçirilememesi öğretim programları ile öğretim sürecinin kopuk olmasına ve öğretim hedeflerinin gerçekleştirilememesine sebep olmaktadır. Yazma öğretiminde ürün temelli yazma modelinin kullanılması, öğrenciler ile yazma becerileri arasında da bir kopukluk oluşmasına ve öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olabilir.

Öğrencilerin süreç temelli yazma modelini yazma becerileri ile buluşturması gerekmektedir. Bu hedef ancak öğretmenlerin kendilerinden beklenen davranışları; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında yöntem, teknik, strateji öğretimine ve bunların kullanılmasına yönelik olarak gerekli yönlendirmeleri yapmaları koşuluyla gerçekleştirilebilir (TRÖP, 2015, s. 5). Öğrencilerin hazırlıktan başlayıp paylaşma/

yayımlamaya kadar aktif olduğu yazma süreci; zihinsel becerilerini, iletişim kurma becerilerini, duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini, bilgi edinmelerini ve yazmaya yönelik tutumlarını da geliştirecektir. Önemli olanın, öğrenciye süreç temelli yazmanın aşamalarıyla ilgili beceriler kazandırmak olduğunu kabul edersek; yazma çalışmaları, öğrencilerin birbiriyle ilişkili birçok beceriyi kullanmasıyla gerçekleştirebilecekleri bir süreç şeklinde yaptırılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin yazma konusunda yaşadığı problemlere yardımcı oluna bilinir.

Öte yandan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe öğretimi; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesini amaçlanmıştır (TRÖP, 2015, s. 5). Hatta programda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır (TRÖP, 2015, s. 5). Bu sebep ile Türkçe derslerinde yazma öğretimi, yazma alanının temel becerileri yanında üst düzey bilişsel becerileri de geliştirecek şekilde planlanmalıdır. Derslerde uygulanan yazma etkinliklerinde zihinsel becerilerin işe koşulması öğrencilerin derslerde daha aktif olmalarını sağlamakta bu sayede uygulanan yazma çalışmaları öğrencilerin yazma becerileri yanında zihinsel becerilerini ve yazma eylemine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir. Zihinsel beceriler Türkçe derslerinde geliştirilmeye çalışılmaktadır. Fakat öğrencilerin zihinsel gelişimleri incelendiğinde istenen hedefe ulaşılamadığı söylenebilir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı doğrultusunda yazma öğretimi değiştirilmeli ve öğrencilerin üst düzey zihinsel becerileri ile bütünleştirilmiş olan yazma öğretim süreci hayata geçirilmelidir. Öğretmenler, yazmanın yapılandırıcı bir sürecin bir parçası olduğunu kabul ederek öğrencilerin sahip olduğu üst düzey düşünme becerilerini yazma becerileri ile geliştirecek şekilde derslerini düzenlemelidirler.

Alanla ilgili kaynaklarda anlatım tarzları; açıklama, tartışma, betimleme, öyküleme diye dört başlık halinde ele alınmıştır (Binyazar, 1979'dan akt. Tekşan, 2013). Bu anlatım tarzlarından tartışmacı anlatımın kullanıldığı yazı türlerinden olan tartışmacı metinler, öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede etkili olan metinlerdir. Tartışmacı metin, yazarın bir konu hakkında öne sürdüğü iddiasını veri ve gerekçelerle destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür. Bu metin yapısını öğrenen öğrenciler bir konuda iddiasını ikna edici biçimde ortaya koymanın yollarını öğrenir, yaşamlarında sıkça karşılaştıkları yazılı veya sözlü tartışmaları anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerilerini geliştirirler (YYBÖP, 2012, s. 39). Öğrencilerin üzerinde düşünceler üretebilecekleri tartışma konuları, öğrencileri üst düzey zihinsel becerilerini kullanmaya teşvik etmektedir. Öğrenciler tartışmalara istekle katılmakta, bilgi sahibi oldukları özellikle kendileri ile ilgili, içinde iki zıt ifadenin var olduğu tartışma konuları öğrencilerin ilgilerini çekmektedir. Tartışma konuları öğrencilerin anlama, araştırma, eleştirme, sorgulama, yorumlama, görüş ve iddialarını gerekçe ile destekleme, karşı iddiaları çürütme gerekçeleri sunarak çürütme gibi becerilerini geliştirmede bir araçtır. Bu özellikleri ile tartışma konuları ve bu konular aracılığı ile yapılan tartışmalar öğrencilerin hem üst düzey zihinsel becerilerini geliştirecek hem bu becerilerin bir ürünü olarak oluşturulacak düşüncelerin belli bir düzen içerisinde tartışmacı metinlere aktarımını kolaylaştıracaktır.

Delphi Projesi'nde fikir birliğine varılan eleştirel düşünme becerileri ve alt beceri:

Yorumlama: Sınıflandırma, önemini çözme anlamını aydınlatma Analiz: Fikirleri inceleme, argümanları ortaya çıkarma, argümanları analiz etme Değerlendirme: İddiaları değerlendirme, argümanları değerlendirme Çıkarım yapma: Kanıttan kuşkulama, alternatifleri tahmin etme sonuçlar çıkarma Açıklama: Sonuçları ifade etme, prosedürleri doğrulama Argümanları sunma Öz düzenleme: Kendini gözden geçirme, kendini düzeltme şeklinde açıklanmıştır

(Uysal, 2009, s. 24-25). Tartışmacı metinler ise “veri, iddia, karşı iddia ve sonuç” şeklindeki 4 ana birim ve “destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul” şeklinde yardımcı birimden meydana gelir (YYBÖP, 2012, s. 40). Bu birimler ile eleştirel düşünme becerileri ve alt becerilerinin birbiriyle örtüştüğü ve birbirini tamamladığı görülmektedir. Tartışmacı metin yazma öğretiminde öğrencileri aktif hale getirecek olan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirmelerinde diğer yandan eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerinde etkili olacağı görülmektedir.

Türkçe öğretimi yazma alanı kazanımlarından biri de öğrencilerin, görüşünü/tezini destekleyen gerekçeler ve kanıtların yanında, desteklemeyen ya da bunlara karşıt olan gerekçe ve kanıtları da belirlemeleri ve atıfta bulunmalarıdır (TRÖP, 2015, s. 25). Bu konuda öğrencilerin tercihi, konu ile ilgili kendi fikirlerini sunmalarına olanak sağlayan tartışma etkinliklerine etkin katılım sağlamaktır. Hem öğretim programları hem de konu ile ilgili yapılan araştırmalar, öğrencilerin aktif olduğu öğrenim süreçlerine daha çok istekli olduğunu, tartışma yöntemi ile öğrencilerin düşünce üretmeye de daha istekli olduğunu göstermektedir. Hem tartışmacı metin yazma becerisini hem de üst düzey zihinsel becerilerden eleştirel düşünme becerisini geliştirmesi ve düşünce üretmelerinde yardımcı olması sebebiyle sınıf tartışması yöntemi yazma derslerinde kullanılmalıdır. Aksi halde öğrenciler bir konu üzerinde düşünce üretemezlerse o konuda metin de üretemeyeceklerdir (YYBÖP, 2012, s. 35). Tartışmacı metin yazma öğretiminde tartışma yönteminin kullanılması öğrencileri daha aktif hale getirecek ve derse farklılık katacaktır.

Tartışmacı metin yazmanın bir düşünceyi ifade etme şekli olması sebebiyle Türkçe derslerinde kazandırılması amaçlanan tartışmacı metin yazma ile ilgili kazanımların eleştirel düşünmeyi sağlayıcı tartışma yöntemine ile ele alınması gereklidir. Tartışmacı metin ile ilgili kazanımların tartışma yöntemi kullanılmadan, öğrencilerin eleştirel düşünceleri sağlanmadan, kazandırılmaya çalışılması eksik bir öğretim sürecinin uygulanmasına bu da

hedeflenen kazanımların öğrenciler tarafından kazanılamamasına sebep olacaktır. Tartışmacı metnin, gereği gibi yapılan bir tartışmanın yazılı hale getirilmiş hali olduğu tartışmacı metin yazma öğretiminde unutulmamalıdır. Tartışmanın akışı tartışmacı metin yapısına tartışmacı metin birimleri olarak yansımaktadır. Tartışma yönteminde öğrencilerin oluşturdukları, savundukları düşünceler ve gerekçeler; karşı düşünceler ve gerekçeler öğrencilerin zihinsel becerilerini üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktadır. Tartışma metninin yapısını öğrencilerin sınıf seviyesine uygun aşamalı olarak öğrenmeleri gerekmektedir. Tartışmacı metin yazımını sadece yazma becerisi olarak görmek doğru değildir. Bu düşünce yerine tartışmacı metin yazımını sınıf seviyelerine uygun olarak üst düzey düşünme becerilerini özellikle de eleştirel düşünme becerilerini gözeterek uygulamak gerekmektedir. Bu sebeplerden dolayı yazma alanında tartışmacı metin yazma öğretiminde öğrencilerin tartışma yöntemi ile aktif hale getirilmesine ve öğrencilerin yazma becerileri ile eleştirel düşünme becerisinin bir bütün halinde geliştirilmesine odaklanılmalıdır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; altıncı sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, tartışmacı metin yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştırmaktır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemleri belirlenmiştir.

Araştırma Alt Problemleri

1. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
4. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi testinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
5. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
6. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi testinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
7. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
8. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
9. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

10. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

11. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

12. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

13. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

14. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

15. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun tartışmacı metin yazma testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

16. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun tartışmacı metin yazma testinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

17. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

18. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma testinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Yazma, düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanma ve düşünce üretebilmedir (Akyol, 2000, s. 146). Ülkemizde bu konuda çabalar olmasına karşın henüz okullarımızda yetiştirdiğimiz bireylerin ana dillerini kullanarak doğru, açık ve etkili bir yazılı iletişim gerçekleştirdiklerini söylemek zordur. Yapılan araştırmalara, tartışmalara ve sunulan kurultay bildirilerine bakıldığı zaman bu saptamanın doğruluğu görülmektedir (Ülper, 2008, s. 5). Bir öğrencinin okul eğitimi başladığı günden itibaren yazma eğitimi de başlamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında; öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım kabul edilmiş ve bütün kazanımlar sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlanmıştır. Programda öğrenme alanları, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün olarak düşünülmüştür (TRÖP, 2015, s. 5). Buna karşın öğrencilerin aldıkları yazma eğitimi öğrencilerin yazma becerisini geliştirmede etkili olamamaktadır. Yazma öğrenme alanında “süreç temelli yazma modeli” esas alınmasına rağmen uygulamada bu esasa uyulmamaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada kullanılacak süreç temelli yazma öğretimi modeli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi ve öğretmenlere süreç temelli yazma öğretiminde yapacakları uygulamalara örnek teşkil etmeyi amaçlamaktadır.

Yazma, iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi becerilerin geliştirilmesi için bir araç diğer yandan üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek bir yoldur. Yazma becerisinin geliştirilmesi ile öğrencilerin tasarı ve izlenimleri ile bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları amaçlanmaktadır (TRÖP, 2015, s. 11). Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için üst düzey düşünme becerileri, yazma becerisi ile birbirini tamamlayan bir bütün halinde

geliştirilmelidir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe Dersi Öğretim Programında yazma öğrenme alanı kazanımlarından biri de; öğrencilerin bilgilendirici bir metin yazmada görüşlerini desteklemek için edindiği bilgileri gerekçeler/ kanıtlar ve karşıt gerekçeler/ kanıtlar ile birlikte değerlendirerek bir bütünlük içinde bir metin yazabilmesi şeklinde ifade edilmiştir (TRÖP, 2015, s. 25). Ancak öğretmenlerin tartışmacı metin yapısı öğretimi ile üst düzey düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerisinin öğretimi ile ilgili uygulama bilgilerinin yeterli olmadığı ve uygulamada aksaklıklar olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, yazma becerisinin, eleştirel düşünme becerisinin ve yazmaya yönelik tutumun nasıl bir yazma öğretimiyle geliştirilebileceği üzerinde durulmuştur. Bu nedenle yapılan çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yapılan literatür taraması kapsamında ulaşıla bilinen kaynaklar çerçevesinde, yazma eğitimi-öğretimi alanında ülkemizde yapılmış çok sayıda yüksek lisans ve doktora tezinin bulunmadığı belirlenmiştir. Ayrıca yazma eğitimi üzerine yapılan çalışmaların ilişkili olduğu alanlar incelendiğinde yazma becerisi ile eleştirel düşünme becerisini ilişkilendiren bir tez çalışmasının olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada bağımsız değişken olan “eleştirel düşünmeye dayalı süreç temelli yazma öğretimi” ne ulaşılan araştırmalar kapsamında değişken olarak rastlanmadığından araştırmanın en önemli farklarından birinin “eleştirel düşünmeye dayalı süreç temelli yazma öğretimi” nin bağımsız bir değişken olarak incelenmesinin olduğu düşünülmektedir.

Öğrenme öğretme sürecinin öğretmen ve öğrenciler için yararlı olabilmesi için eğitsel yaşantıların var olan öğretim programları doğrultusunda planlanması gerekir. Eleştirel düşünme, Türkçe öğretim programının öğrencilere kazandırmayı hedeflediği temel becerilerden biridir (TRÖP, 2006, s. 6). Bu nedenle, eleştirel düşünme üzerine odaklanan bu çalışmanın eğitim ortamlarında uygulanması ve sınanması ile ilgili olmasından dolayı önem kazandığı düşünülmektedir.

Öte yandan bu araştırmanın bağımlı değişkenlerden olan “yazma becerisi” başarısı ilgili araştırmalarda da bağımlı değişken olarak ele alınmış olmasına karşın, bu çalışmada bağımlı değişkenin “tartışmacı metin yazma becerisi” olarak sınırlandırılması, bu çalışmayı diğerlerinden ayıran yanlardan biridir. Tartışmacı metin üzerine yapılan bu çalışma, tartışmacı metin öğretiminde yol gösterici olacaktır. Tartışmacı metin yazma öğretiminde eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesi öğrencilerin yazma dersleri dışında da eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını sağlayacak ve öğrencilerin olayları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme becerilerindeki gelişime yardımcı olacaktır. Tartışmacı metin yazma öğretiminde eleştirel düşünme becerisini geliştiren öğrenci yazma alanında olduğu gibi konuşma ve dinleme ile okuma alanlarında da eleştirel düşünme becerisinin yararını görecektir.

Bu çalışma; tartışmacı metin yazma çalışmalarına yeni bir bakış açısı kazandırarak tartışmacı metin yazma çalışmalarının eleştirel düşünme becerisi ile ele alınması gerektiğini ortaya koyarak, eleştirel düşünme temelli öğretimin Türkçe derslerinde uygulanması gereken etkili bir öğretim olduğunu ortaya koyacaktır.

Sınırlılıklar

Bu çalışma;

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılı, İstanbul ili Sultangazi ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bulunan İsmet Paşa Ortaokulu, altıncı sınıflardan yansız atama ile seçilmiş olan 2 şube ve toplam 64 öğrenci ile,
- Türkçe dersinde yazma öğretimi “tartışmacı metin yazma öğretimi” ile,
- Araştırmada kullanılan veri toplama araçları “Tartışmacı Metin Kompozisyonları, Okuduğunu Anlama Testi (IOWA), California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Kişisel Bilgiler Formu ile,
- Araştırma 4 hafta ile sınırlandırılmıştır.

Varsayımlar

- Araştırma kapsamında bağımlı değişkenleri etkileyen başka bağımsız değişkenler (dışsal değişkenler, kontrol bozucu değişkenler) olmadığı,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama araçlarına: Kişisel Bilgiler Formu, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, California Eleştirel Düşünme Ölçeği, verdikleri cevapların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

Tanımlar

Eleştirel düşünme: Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve öz denetimli düşünce biçimi (Şahinel, 2005, s. 123-124).

Eleştirel yazma: Amacı, öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek olan, herhangi bir olay, durum ve düşüncenin sınıfın gündemine alınarak tartışılması sonrasında öğrencilerin, konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir şekilde anlattıkları yazma türü (TRÖP, 2006, s. 76).

Tartışma: Amacı öğrencilerin bir konu üzerinde olumlu veya olumsuz fikirler yürüterek benimsedikleri fikirleri savunma becerisini geliştirmek olan tekniktir (TRÖP, 2006, s. 68)

Tartışmacı metin: Düşünceyi geliştirme yollarını kullanarak yazarın bir konu hakkında verileriyle beraber öne sürdüğü iddiasını destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür (Coşkun ve Tiryaki, 2011, s. 13).

Süreç temelli yazma öğretimi: Yazma öğretiminin; yazma öncesi hazırlık çalışmaları yapma, yazılacak metni planlama, planlanan metnin taslağını oluşturma, metni içerik ve biçim yönünden gözden geçirme ve düzeltme, son aşama olarak yazılan metni paylaşma süreçlerinden oluştuğunu ve önemli olanın bu süreçlerde kullanılan becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması olduğunu kabul eden yazma öğretimi.

Süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi: Öğrencilerin var olan durumlar ya da olaylar üzerinde eleştirel düşünme becerilerini kullanabilmelerini, durumlar ya da olaylar ile ilgili var olan fikirleri değerlendirip kendi fikirlerini oluşturabilmeleri, bu fikirlerini yazma süreçlerini uygulayarak tartışmacı metin yapısına uygun olarak ifade edebilmelerini amaçlayan yazma öğretimi.

Ürün temelli yazma öğretimi: Yazma öğretiminde ele alınan nitelikli metinlerin öğrenciler tarafından kopyasının yazılmasını amaçlayan, biçimsel özelliklerin çok önemli olduğu ve ilgili kuralların önceden belirlendiği yazma öğretimidir.



BÖLÜM II: İlgili Alanyazın

Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Yazma

İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yazma (2006).

Yazılı anlatım, bireyin kendini doğru ve amacına uygun olarak ifade etmesinde ve iletişim kurmasında en etkili araçlardan biridir. Türkçe Öğretim Programı'nda yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olur. Yazma becerisinin bilgi, birikim ve dili etkili kullanmayı gerektirdiği göz önüne alınarak bu sürecin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve dil bilgisi etkinlikleriyle de desteklenmesi gerekmektedir. Hikâye, roman, şiir gibi türlerde ürün vermek, bireysel yetenek ve yaratıcılık gerektirse de öğrencilerin duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerini doğru, açık, anlaşılır ve yazma kurallarına uygun şekilde anlatmaları yazma tekniğine uygun bilgi ve beceriler kazandırılarak sağlanabilir. Bu düşünceden hareketle programda yazmayla ilgili olarak yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama" ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır. Öğretmen, farklı yöntemlere uygun etkinliklerle yazmayı öğrenciler açısından zevkli hâle getirerek yazma alışkanlığı kazanmalarına yardımcı olmalı, öğrencilerin hangi türlerde yazmaya yetenekli olduğunu belirleyerek onları başarılı olduğu türlerde yazmaya yönlendirmelidir. Yazma çalışmalarının istenen amaçlara ulaşabilmesi, yapılan

etkinliklerin değerlendirilmesiyle mümkündür. Programda, öğrencinin kendi yazdıklarını değerlendirme ölçütlerine yer verilerek yalnızca öğretmenin değil, öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının da bu sürece katılması amaçlanmıştır. Bu tutum öğrencilerin eleştirme, değerlendirme ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olacaktır. (TRÖP, 2006, s. 17-18)

Programda yazma becerisi ile ilgili amaç ve kazanımlar 6, 7 ve 8. sınıflar için ortak olarak şöyle belirlenmiştir: Yazım kurallarını uygulayabilme, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma ve yazım ve noktalama kurallarını uygulama diye altı genel kazanım tespit edilmiş ve bunlarla ilgili birçok alt kazanıma yer verilmiştir (Tekşan, 2013).

Programda farklı türlerde metinler yazar, kazanımı ile ilgili; olay yazıları yazar, düşünce yazıları yazar, bildirme yazıları yazar, şiir yazar, alt kazanımlarına yer verilmekle birlikte açıklama bölümünde tartışmacı metin türünü ilişkin doğrudan bir açıklama bulunmamaktadır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yazma becerisi ile ilgili yöntem ve tekniklere yer verilmiştir. Bu bölümde eleştirel yazma tekniğinin amacı; öğrencilerin olay ve durumlara tarafsız bakma, yorum yapma, fikir ve çözüm üretme becerilerini geliştirmek olarak açıklanmıştır. Eleştirel yazma tekniğinin uygulaması ise; herhangi bir olay, durum ve düşünce, sınıfın gündemine alınarak tartışılır; öğrenciler, konu hakkındaki düşüncelerini olumlu olumsuz yönleriyle ve tarafsız bir yaklaşımla anlatırlar şeklinde açıklanmıştır (TRÖP, 2006, s. 76).

Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yazma (2015). Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Türkçe öğretimi; düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel becerilerin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların

yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin “konuşma ve dinleme”, “okuma”, “yazma” alanlarında temel becerileri kazanmaları ile birlikte üst düzey bilişsel becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiştir (TRÖP, 2015, s. 4). Programın amacında dil becerilerinin zihinsel becerilerle birlikte ele alınması, dil becerileri ile bir bütün halinde zihinsel becerilerin de geliştirilmesi üzerinde durulmuştur.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda olduğu gibi bu programda da “süreç temelli yazma modeli” esas alınmıştır. Programda yazma kazanımları, birbiriyle ilişkili birçok becerinin art arda kullanılmasıyla gerçekleşen bir süreç şeklinde tasarlanmıştır (TRÖP, 2015, s. 11).

Programda yazma becerisi ile ilgili olan toplam on dört kazanımdan; “yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar”, kazanımı ile ilgili alt kazanımlar şu şekilde ifade edilmiştir (TRÖP, 2015, s. 25):

- Konu başlığını ve ana fikri belirler.
- Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.
- Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.
- Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.
- Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.
- Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

- Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

Yazma Becerisi. İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran, düşünme ve iletişim kurma becerisidir. İnsanoğlu, bu becerileri sayesinde varlığının mahiyetini anlamlandırmakta ve diğer insanlarla iletişime geçebilmektedir. Dil, iletişim gerçekleşmesinde yalnız insanoğluna verilen bir yetenektir. İnsanoğlunun dil yetisini geliştirmek hem birey hem de bireylerin oluşturduğu toplum için öncelikli amaç olarak kabul edilmelidir.

Ülkemizde uygulanan Türkçe dersi öğretim programında da bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda amaç; öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri konuşma, dinleme, okuma ve yazma ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri şeklinde ifade edilmiştir (TRÖP, 2015, s. 4).

Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan üç öğrenme alanından biri olan yazma, yalnızca devinişsel becerilerden ibaret değildir. Yazmanın bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç boyutu vardır. Bilişsel boyut görerek, duyarak ya da okuyarak öğrenilen bilgi ve yaşantıların zihinsel bir süreçten geçerek yorumlanmasıdır. Duyuşsal boyut yazının yalın, akıcı ve okunaklı olması ile ilgilidir. Devinişsel boyut ise kâğıt ve kalem gibi yazmada kullanılan materyallerle kas hareketlerinin birleşimidir (Köksal, 2001).

Yazma becerisinin geliştirilmesi için; yazılacakları zihinsel bir süreçten geçirmek, yazıya özgünlük kazandırmak için bilgileri alıp yeniden yapılandırmak ve zihindekileri yazıya aktarmak için yazma kurallarını iyi bilmek gereklidir. Ayrıca zihinde oluşan düşüncelerin yazıya yalın, akıcı ve okunaklı olarak aktarılması yapılacak yazma çalışmalarıyla mümkündür. Uzun bir süreç isteyen yazma becerisinin kazanılması ve istenen amaçlara

ulaşılması, ancak çeşitli ve özendirici yazma uygulamalarıyla mümkün olabilir (TRP, 2015, s. 11).

Yazma becerisinin kazandırılması için öncelikle düşünme becerisinin geliştirilmesi gereklidir. Yazma, düşünme ile yapılan özgün, sanatsal bir çalışmadır. Yazma, st düzey düşünme becerilerinin koordinasyonunu gerektiren; olayları ve durumları sorgulama, çok yönlü düşünme, değerlendirme, karar verme gibi zihinsel süreçler ile gerçekleştirilen yapıcı dönütlerle geliştirilen, gelişimi uzun zaman dilimine yayılan bir beceridir.

Yazma, aynı zamanda toplumsal bir süreçtir. Yazar, okuyucuların metin ile ilgili beklentilerini dikkate almalıdır. Bir taraftan da zihinde oluşturduğu düşünceleri okuyucuya en etkili şekilde nasıl sunacağını düşünmelidir. Yazma eyleminin amacına ulaşabilmesi için yazar ile okuyucu arasında bağ kurulmalı, okuyucu ile yazar yazı aracılığı ile zihinlerinde aynı anlama ulaşabilmelidir.

Kısaca yazma, öz düzenleme stratejileri gerektiren kişinin sürekli düşünme; değerlendirme, sorgulama becerisini kullandığı, süreç içerisinde tekrar tekrar yenilenen ve gelişen bir beceridir.

Başarılı bir yazma için gerekli ön koşullar bulunmaktadır. Beyreli' ye göre bu ilkeler, yazacağımız konu ile ilgili gözlem yapmak, okumak ve düşünmektir (2005, s. 37-38). Bu eylemler ile var edilen düşünce, yazının zihindeki yapılandırılmış halidir. Diğer bir deyişle yazmak zihnimizdekileri kâğıda aktarmaktır. Düşüncelerimizin dolayısı ile yazma becerimizin geliştirilmesinde; gözlem yapmak ve okumak, gözlemlerimizi ve okuduklarımızı analiz etmek, değerlendirmek ve organize etmek yazma eyleminin n koşullardır. Yazma, zihnimizde var olan unsurları kâğıda aktarmak olduğundan; duyulan, görülen, okunan, bilinenlerin zihinde yapılandırılması gereklidir. Zihinsel süreçlerden geçen, gözlenenler ve okunanlar düşüncelerin oluşumunu sağlar. Bunun için gözlem yapmak, okumak ve düşünmek son derece önemlidir. Gözlem ve okuma yoluyla edinilen birikimlerin zihinsel süreçlerden

geçirilmesi düşünmeyi harekete geçirir. Düşünmek, iyi bir yazı yazmak için mutlaka gereklidir (Çetindağ, 2010).

Literatürde yazma becerisinin tanımları incelendiğinde yazarlar, yazmanın farklı yönlerine dikkat çekmekle birlikte; aşamalar halinde gerçekleştirilecek, farklı becerileri kapsayan zor bir süreç olduğu konusunda birleşmektedir. Yazma becerisini, yazarlar şu şekillerde tanımlamışlardır:

- “Yazma beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir” (Keskinkılıç&Keskinkılıç, 2005, s. 152).
- Yazmada kullanılan zihinsel işlemler aynı zamanda zihin yapısını düzenleyen işlemlerdir. Okuma ve dinleme becerileri sayesinde yeni bilgiler edinerek zihnini zenginleştiren birey, yazma becerileri aracılığıyla, dinlediği, okuduğu ve hayat tecrübesi sonucu zihninde yapılandığı bilgileri ve duyguları, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme vb. işlemlerle yeniden düzenler (Güneş, 2009, s. 11).
- Konuyla ilgili kaynaklar, yazma becerisini tanımlarken genellikle bireylerin kendi düşünce ve duygularını anlatabilmeleri üzerine yoğunlaşmıştır. Bu beceri “yazılı anlatım” terimi ile karşılanmış, farklı terimler ile: yazma, yazmak, yazılı anlatım ve yazma becerisi ile ilgili alan yazında birbiriyle örtüşen tanımlar yapılmıştır (Karatay, 2011).
- Yazmanın bireylerin kendisini anlatması üzerine yoğunlaşan bir tanım da: duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan veya duyulanların kelimelerle kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasıdır Karakuş (2005).

Kısaca yazma; hislerimizi, hayallerimizi, okuyarak, duyarak ya da yaşayarak düşündüklerimizi dilin sahip olduğu ses sistemini kullanarak yazılı olarak anlatmaktır. Yazma, bilinçli bir eylemdir; karmaşık zihin yapısının düzenlenerek planlı bir şekilde dile getirilmesidir.

Yazma, bu sebeplerden dolayı; diğer dil becerileri arasında gelişimi daha zor olan ve kazanımı daha uzun bir sürece yayılan bir beceridir.

Yazma Öğretimi Yaklaşımları. Eğitim tarihimizde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla kabul edilen eğitim felsefeleri doğrultusunda farklı yazma yaklaşımları kabul edilerek uygulanmıştır. Bu yaklaşımlardan ikisi ürün temelli yazma öğretimi ve süreç temelli yazma öğretimidir.

Ürün Temelli Yazma Öğretimi. Bu yazma yöntemi 1970’li yıllara kadar etkin bir şekilde kullanılmıştır. Yazma öğretimi, belli kurallar ve yönergelere göre yürütülmüş, doğru kullanım ve yazım şekli üzerinde durulmuş, yazmanın geleneksel türlerini öğretmek temel olarak kabul edilmiştir. Bu yöntemde öğretmen öğrencinin yazısını dilbilgisi, kelime kullanımı, yazı şekli gibi unsurlar bakımından değerlendirmesi beklenirken öğrenciden de yazmadan önce konu ile ilgili gerekli bilgileri toplayıp, bu bilgileri neden-sonuç ilişkisi, bir tezi ispatlama, kıyaslama gibi çeşitli yollarla kâğıda aktarması beklenir. Kısaca, “ürün merkezli yaklaşımda, yazı yazmak düşüncelerin kaydedilmesi ya da kâğıda aktarılması olarak görülür. (Oral, 2003, s.24)

Ürün temelli yazma öğretimi, ele alınan nitelikli metinlerin öğrenciler tarafından kopyasının yazılmasını amaçlayan, biçimsel özelliklerin çok önemli olduğu ve ilgili kuralların önceden belirlendiği yazma öğretimidir.

Bu yaklaşımda öğrencinin yaratma, keşfetme gibi becerileri geliştirmesi mümkün değildir. Çünkü yazma önceden belirlenmiş kurallara göre yürütülür ve biçimsel özelliklere uygunluk çok önemlidir. Çünkü yazma önceden belirlenmiş kurallara göre yürütülür ve biçimsel özelliklere uygunluk çok önemlidir. Tüm bu özellikler alan yazında yazar engelleyicileri olarak adlandırılmaktadır (Ülper, 2008: 40).

Yaklaşımın öğrenciler açısından oluşturduğu olumsuzları da ifade etmiştir:

Ürün merkezli yazma öğretimi etkinliklerin uygulandığı sınıflarda, yazma edinimi ile ilgili olarak öğrencilerde oluşan kanılar ise özetlenebilir: Yazma edimi, öğretmenlerin yazılan metni incelemeleri için gerçekleştirilir ve biçim anlamdan daha önemlidir. Yazma edimi kurallara ve birtakım formüllere bağlı olarak gerçekleştirilir, yazma ediminde alıcının yani okurun önemi azdır. Yazma edimi öğretmenlerin sonrasında değerlendirmek için verdikleri ev ödevlerinin zorunlu bir gereği olarak gerçekleştirilir. Yazma ediminin gerçekleştiği bu tür öğretim ortamları öğrencilerde kaygı oluşturur. (Ülper, 2008, s. 40)

Kısacası ürün temelli yazma öğretimi yaklaşımı, öğrencilerin yazma becerileri ile zihinsel becerilerini bir bütün olarak ele almamaktadır. Yazma öğretiminde dil bilgisi bilgilerine öncelik veren ve öğrenciden örnek olan metinlerin aynısını yazabilmelerini hedefleyen yazma öğretimi yaklaşımıdır. Eğitim hayatında uzun bir süre kabul edilerek uygulanan ürün temelli yazma yaklaşımı, kabul edilen eğitim felsefesinin değişmesi ile birlikte yerini süreç temelli yazma öğretimine bırakmıştır.

Süreç Temelli Yazma Öğretimi. Süreç temelli yazma yaklaşımı; yazılan metnin son halinin öğretmen tarafından değerlendirilmesi aşamasına odaklanan ve önemli olanın yazılan yazı olduğunu kabul eden ürün temelli yaklaşımdan farklı olarak yazının son haline odaklanmak yerine yazma sürecinin aşamalarına odaklanan, önemli olanın yazma aşamalarının olduğunu kabul eden, yazma yaklaşımıdır. “Bu yaklaşım, yazıyı yazmadan önce ve yazım esnasında ortaya çıkan farklı süreçlerle alt beceriler üstünde durur ve stratejiler üretir. Bu alt süreçler, ön yazım, taslak yazma, gözden geçirip düzeltme, redaksiyon ve yazım işlemi bitene kadar uyumun korunmasını kapsar” (Oral, 2003, s. 25)

Süreç temelli yaklaşımda öğretmenin görevi ürünü yalnızca değerlendirmek değil, öğrenciye yazma aşamaları süresince rehberlik eden gerekli dönüt ve düzeltmeyi öğrencinin ihtiyacı olan her an yapan görevindedir. Ülper, süreç temelli yazma yaklaşımında öğretmenin rollerini şu şekilde açıklamıştır (2008, s. 41) :

- Öğrencilerin yazılı metne ulaşırken geçtikleri sürece odaklanmak,
- Öğrencilerin kendi kompozisyon süreçlerini anlayabilmeleri için onlara yardım etmek,
- Öğrencilerin metin oluşturmaları ve metni düzeltmeleri için zaman tanımak,
- Öğrencilere gözden geçirmenin önemini kavratmak,
- Yazarken öğrencilerin düşünce üretmelerine olanak sağlamak,
- Yazma süreci boyunca öğrencilere dönütler sunmak.

Başlangıçta yazma sürecinin üç evrede gerçekleştiği ve bu evrelerin çizgisel şekilde gerçekleştiği kabul edilmekteydi. Zamanla bu yöntemle çıkan aksaklıklar çizgisel yazma sürecinin eleştirilmesine yol açmıştır. En çok da zihnin işleyişini göstermediği için eleştirilmiştir. Bunlardan hareketle yapılan araştırmalar ise yazma sürecinde birtakım zihinsel alt süreçlerin tekrarlayarak işlediği gerçeğini ortaya çıkarmıştır (Tekşan, 2013). Buna göre süreç temelli yazma; başlangıçta kabul edilen çizgisel süreç yaklaşımı ve bu yaklaşımın oluşturduğu aksaklıklar sebebiyle araştırma konusu olması sonrasında ulaşılan yeni sonuçlara göre kabul edilen bilişsel süreç yaklaşımı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Çizgisel evre modeli. Bu yaklaşımda yazma çizgisel olarak ilerlemekte ve birbirinden ayrılan evrelere ayrılmaktadır. Rohman, yazmayı önce yazma, yazma ve son yazma diye üç evreye, Britton da yazma sürecini düşünmeye başlama, olgunlaştırma ve yazma diye üç evreye ayırırken, Hiemstra ve Brier ise yazma sürecini ön yazma, metni geliştirme, gözden geçirme ve düzeltme diye dört evre olarak kabul etmişlerdir (Ülper, 2008, s. 43)

Modelin eleştirilen yönü kabul edilen evrelerin yalnızca tek yön olarak ilerlemesi geri dönüşlerin süreçler arası farkı aşamalara geçmenin kabul edilmemesidir. “Oysa araştırmalar, yazarların yazarken sürekli planlama (ön yazma) ve gözden geçirme (son yazma) yaptıklarını; yani bunu yazma edimi için her bir aşamada nelerin yapılacağını kesin olarak belirlediği belirli evreler içerisinde yapmadıklarını göstermektedir (Ülper, 2008, s. 43).

Çizgisel modelin en büyük kusuru olarak yazmanın çizgisel bir sıra takip etmesi görülmüştür. Özellikle gözden geçirme aşaması, gerektiği zaman başvuru tekrarlanan bir süreç değil de sadece sırası gelince yapılması gereken bir aşama olarak görülmesi eleştirilmiştir (Tekşan, 2013). Bu eleştirel alan uzmanlarının konu ile ilgili yeni araştırmalar yapmasına zemin hazırlamıştır. Araştırmalar sonucunda çizgisel süreç modelinin yazmada oluşturduğu olumsuzlukları ortadan kaldırmayı amaçlayan bilişsel süreç modeli geliştirilmiştir.

Bilişsel süreç modeli. Çizgisel kurama karşı çıkan ilk araştırmacı olan Janet Emig, yazma sürecinde bireylerin zihinlerinin nasıl işlediğine yönelik ilk çalışmaları yapan kişi olmuştur (Ülper, 2008). Emig o zamana kadar kabul edilen çizgisel modelin bireylerin zihinsel süreçlerine uygun olmadığını, yazmanın tek yönlü ilerleyen sırası değişmeyen aşamalar halinde gerçekleşmediğini açıklamıştır.

Bu gelişimden sonra yapılan araştırmalar sonucunda bilişsel süreç modelini geliştiren araştırmacılar Flower ve Hayes olmuştur. “Hayes ve Flower modeli, yazma sürecindeki işlemleri ve süreçleri ayrıntılı olarak belirleyen ilk modeldir. Bu model, yazı üretim sürecindeki zihinsel işlemleri ve süreçleri açıklayan, bu süreçte karşılaşılan sorunları çözmeyi amaçlayan bir model olarak kabul edilir (Güneş, 2007, s. 169).

Bu modelde çizgisel yazma modelinden farklı olarak yazanın yaratıcı ve üretici özellikleri öne çıkarılmıştır. Yazma sürecinde yazmanın amacı, okur kitlesinin belirlenmesi gibi aşamalar önem kazanmıştır.

Araştırmalar, bu yazma modelinin “birbirine bağlı üç bileşenden” meydana geldiğini kabul etmektedir (Tekşan, 2013, s. 38). Yazma aşamalarını sekiz ve on aşama olarak kabul eden araştırmalar da vardır. Yazma sürecini farklı sayıda aşamalara ayıran araştırmalar olsa da araştırmaların ortak özelliği; yazma sürecinin aşamalar halinde bir süreç içerisinde gerçekleşmesi ve bu sürecin bir birinden ayrı aşamalar halinde değil birbiri ile iç içe geçmiş bir süreç olmasıdır.

Bilişsel süreç modeli aşamaları şu şekildedir (Tekşan, 2013):

1. Etkinlik Çevresi (Görev-İş Alanı)
2. Yazarın Uzun Süreli Belleği (Ön Bilgiler ve Zihinsel Süreçler)
3. Yazma Süreci (Yazı Üretim Süreci)

Etkinlik çevresi (Görev-iş alanı). Bu evrede yazılacak metnin konusunun seçilmesi, yazarın kendi amacını belirlemesi ve sesleneceği okur kitlesinin tespiti gibi işlemler gerçekleştirilir (Ülper, 2008).

Bu yazma modelinde yazmanın ilk adımı olarak amaç belirleme, okuyucu belirleme ve konuyu belirleme önem kazanmaktadır. Akyol, yazmaya ayrılan zamanın yüzde yetmişinin bu aşamaya ayrılması gerektiğini söyleyerek aşamanın ne derece önemli olduğunu vurgulamıştır (2006, s. 95).

Amaç, ulaşılması hedeflenen okur kitlesi ve yazılacak konu belirlendikten sonra bir sonraki aşamaya geçilebilir. Diğer yandan yazarın yazacağı metin türü bilgisine hâkim olması gerekmektedir. Bu sebeple metin bilgisinin öğrenimi bu aşama gerçekleşmelidir.

Yazarların uzun süreli belleklerine bir şekilde yerleştirmiş oldukları konu hakkındaki bilgilerin okura anlamlı bir metin olarak ulaşabilmesi için o metnin tümcelerinin bağlantılı olması, tutarlı bir örüntü oluşturması ve dil bilgisel ve yazınsal doğruluk taşıması zorunludur. O nedenle ilk bölümde içeriklendirilen metin ve metin yapısına

ilişkin özellikler, üretilen bir metnin taşınması gereken son derece önemli özelliklerdir.

(Ülper, 2008, s. 57)

Yazarın uzun süreli belleği (Ön bilgiler ve zihinsel süreçler). Bireyin yazma sürecinde daha önce uzun süreli belleklerinde biriken bilgilerden okur, konu, amaç ve planlama gibi konu ile ilgili olan bilgileri yeri geldikçe kullanmasıdır (Tekşan, 2013, s. 40).

Uzun süreli bellekteki bilgiler yazma esasında kullanılacak olan işlemsel bilgiler ve bildirici bilgiler olarak ikiye ayrılmaktadır. Yazarın yazma sürecinde yazdığı metin nasıl yazılacağını bilmesi işlemsel bilgiyi oluştururken seçtiği konu ya da hedef olarak belirlediği okur hakkındaki bilgileri ise bildirici bilgi olarak kabul edilmektedir.

Uzun süreli bellekte yer alan işlemsel ve bildirici bilgi, iki ayrı bilgi türü olmalarına karşın birbiri ile etkileşim halindedirler ve işlemsel bilginin öğrenilmesi bildirici bilginin öğrenilmesine katkı sağlar. Bu bağlamda yazma becerisi gibi bir beceri alanında öğrencilerin başarı düzeylerinin yükseltilmesi bu iki tür bilginin kazanılmasına hizmet edecek öğretim yöntemlerinin işe koşulmasını gerektirmektedir. (Ülper, 2013, s. 59)

Bu aşamada önemli olan öğrencilerin hem işlevsel bilgilerini hem bildirici bilgilerini ortaya çıkararak, var olan bilgilerinin üzerine zihinsel becerilerini kullanarak yeni bilgiler eklemeleri ve var olan bilgilerini yazma uygulamalarında kullanacak bir öğretimin uygulanmasıdır.

Yazma süreci (Yazı üretim süreci). Yazma sürecinin son evresidir, bu evre zihinsel tasarım, metinleştirme ve gözden geçirme diye üç aşamadan oluşur (Güneş, 2007). Bu süreçler birbirine ardına değişmez sıralar halinde gerçekleştirilmez. Yazarın, her aşamada bir sonraki aşamaya değil başka bir aşamaya geçme özgürlüğü vardır.

Bu aşamada plan yapmak önemlidir. Yazma öncesi bu evrenin ilk aşamasını plan yapma çalışmaları oluşturur. Öğrencilerden bu aşamada amaç belirlemelerini, amaçlarına uygun yöntemler belirlemelerini, düşünceler üretmelerini, bu düşünceleri düzenlemeleri

beklendiği dile getirilerek öğrencilerin yazma aşamalarını uygulamalarına rehber olunmalıdır. “Metin üreticisi metin aracılığı ile bazı amaçları gerçekleştirmek ister. Bu çerçevede metin üretimi, ana amaca giden yoldaki alt amaçları planlamak ve düzenlemek olarak tanımlanabilir (Ülper, 2008, s. 60).

Planlama aşamasının amaca uygun olması için, düşüncelerin de yeterli ve amaca uygun olması gerekir. Daha sonra bu düşüncelerin belli bir şekilde sıralamasına, gruplandırılmasına ve amaca uygun düşüncelerin önem sırasına konması aşamasına geçilir. Bu aşama düzenleme aşaması olarak kabul edilir. “Düzenleme çalışmalarında düşünceler gruplandırılarak veya tarihi sıralamaya, önem sıralamasına, öncelik sonralığa, neden sonuca göre gibi çeşitli şekillerde metne yerleştirilebilir” (Tekşan, 2013, s. 42).

Yazma sürecinin diğer alt birimi metinleştirme veya yazıya aktarma sürecidir. Bu süreç, daha önce yapılan bütün bilişsel işlemlerin kelimelere, cümleler, paragraflara ve metne aktarıldığı bir süreçtir (Tekşan, 2013, s. 42). Bu aşamada yazma çalışmasının gereğine uygun olabilmesi için diğer evrelerde oluşturulan düşüncelerin, verilen kararların gözden geçirilmesi, yazılan yazının amacının, okur kitlesinin, metin türünün özelliklerinin bilincinde olunması gerekmektedir. Bunların yanında yazar düşüncelerini dile getirirken grupladığı, önem sırasına koyduğu düşüncelerini yazılı hale getirirken planına uygun yazmalıdır.

Yazma sürecinin bir diğer halkası da gözden geçirmedir. Kontrol etme süreci olarak da bilinmektedir. Değerlendirme ve düzeltme olmak üzere iki alt süreci vardır. Gözden geçirme işlemi önce değerlendirme ile başlar, bunun için öncelikle metin eleştirel yönden okunur, anlaşılmayan yerler, gereksiz anlatımlar, amaca uygun olmayan veya belirsiz ifadeler varsa tespit edilmelidir (Tekşan, 2013, s. 43). Aksi halde oluşturulan yazının yanlışlıkları, eksiklikleri ve tam olan kısımları belirlenemeyecek bu da öğrencilerin nitelikli bir metin yazarı olmalarını engelleyecektir. Bu aşamada gözden geçirmenin sadece yazım hatalarını, noktalama yanlışlarını bulup düzeltmek olmadığı öğrencilere fark ettirilmelidir. Gözden

geçirme aşamasında bunlar haricinde düşüncelerin de değerlendirilmesi gerektiği, yazma sürecinin ilk aşamasında ve diğer aşamalarında seçilen amaca, okura, konuya; yapılan plana uygun olup olmadığının da değerlendirilmesi gerektiğine dikkat çekilmelidir.

Değerlendirilmesi yapılan metnin düzeltme işlemine geçilir. Fakat değerlendirme ve düzeltme aşamasının diğer aşamalar gibi yalnızca sırası geldiğinde yapılabileceği bilişsel süreç modeline göre doğru kabul edilmemektedir. Özellikle yazar değerlendirme ve düzeltme evresini yazma sürecinin tamamında gerçekleştirebilir. Her aşamanın uygulanması safhasında değerlendirme ve düzeltme çalışmaları yapılması; yazarın metnine daha hâkim olmasını sağlayacak diğer yandan yazma sürecinin her aşamasında eksikliklerin fark edilip düzeltilmesini sağlayacağı için bir sonraki aşamanın da daha başarı gerçekleşmesine zemin hazırlayacaktır.

“Hayes ve Flower ile Hayes Yazma Modeller, Kanada, Fransa, İngiltere, Avustralya, İsveç, Belçika, Finlandiya vb. ülkelerde yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu modellerin bazı uygulamalarda Türkçede de başarılı olduğu görülmüştür. Bunun üzerine anılan modellerden ve Türkçedeki uygulamalardan hareketle bu modellerden Türkçe öğretim programının öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılmıştır (Güneş, 2007, s. 172).

Yazma Öğretimi Aşamaları. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda, yazma öğretiminde süreç temelli yazma öğretimi esas kabul edilmiştir (2015, s. 9). Araştırmanın uygulama aşamasında gerçekleştirilen süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretiminde de uygulanan aşamaların ve çalışmaların dayanağını göstermek amacıyla yazma öğretimi aşamaları Akyol’un da kabul ettiği yazım öncesi hazırlık, taslak oluşturma, gözden geçirerek düzenleyerek yazma, redaksiyon (düzenleme) ve yayımlama ve paylaşım olarak ele alınıp değerlendirilecektir (2006, s. 94-95)

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi Öğretim Programı’nda yazma süreci aynı şekilde beş aşama olarak kabul edilmiştir (2012, s. 30):

- Yazma öncesi hazırlık çalışmaları yapma
- Yazacağı metni planlama
- Planladığı metnin taslağını oluşturma
- Metni içerik ve biçim yönünden gözden geçirme ve düzeltme
- Paylaşma

1.Yazım öncesi hazırlık. Bu aşamada konuyu ve amacı belirleme, okuyucu kitlesini, yazının türünü belirleme ve konu ile ilgili duygu ve düşüncelerini düzenleme planlama çalışmaları yapılır (Tekşan, 2013, s. 47). Bu sebeple yazma sürecinde öğretmenlerin bu aşamanın tüm adımlarını tamamladıktan sonra diğer aşamaya geçmeleri gerekmektedir. Aksi takdirde bu aşamada neden yazacağına, kime yönelik yazacağına, ne yazacağına, hangi tür metnin amacına uygun olduğuna karar vermemiş bir öğrenci planlama ve buna bağlı olarak diğer aşamalarda sorunlar yaşayacaktır.

Akyol bu aşamada yapılması gerekenleri şu şekilde belirtmiştir (2006, s. 95):

- Konu seçimi
- Amaç belirleme
- Hedef kitleyi belirleme
- Yazı türünü belirleme
- Konu ile düşünceleri ortaya koyma ve organize etme.

Konu ile ilgili düşünceleri ortaya koymak ve bu düşünceleri organize etmek zihinsel işlemleri gerektirdiğinden öğrencilerin zorlandıkları ve rehberliğe ihtiyaç duydukları bir aşamadır. “Bu işlemler, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirmedir (Güneş, 2007, s. 173). Öğrencilerin zorlandıkları bu aşamada düşüncelerini zenginleştirebilmeleri için bazı teknikler vardır. “Beyin fırtınası, kelime ağı oluşturma, resimleri kullanma, araştırma yapma, konuyu sınıfça tartışma, örnek

metin kullanma, gruplandırmalar yapma gibi etkinliklerle öğrencilerin düşünce üretmeleri ve bunları seçip sıralamaları sağlanabilir (Akyol, 2006, s. 96-98).

Sorularla düşünce üretme. Yazmaya hazırlık aşamasında öğrencilerin ele alınan konu ile düşünce üretmelerini sağlayacak tekniklerden biri de sorulardır. Öğretmenin konu ile ilgili öğrencilere yönelteceği eleştirel sorular ile öğrenci neyi düşünmesi, eleştirmesi gerektiğinin farkına varacak bu da öğrencilerin yazmada zorlandığı noktalardan biri olan konu ile ilgili düşünce üretememe problemini ortadan kaldıracaktır. Özgüven, bu teknikte sorulan soruların niteliği üzerinde durarak, “Öğrencilere yüzeysel ya da ölü sorular yerine düşünmeyi uyaran derin sorular sorulmalıdır. Mantıklı, tutarlı ve ilişkisi olmaya yönelik sorular bizim bilgi, düşünce ve kanaatlerimizi yeniden gözden geçirmemize yol açar.” ifadeleri ile öğretmenlerin nitelikli sorular ile nitelsiz soruların farkını bilerek öğretimde kullanmaları gereğine dikkat çekmiştir (1998, s. 27) .

Konuyu sınıfça tartışma. Öğrencilerin yazmanın hazırlık aşamasında düşünce üretmelerinde işe koşulacak diğer teknik ise tartışma tekniğidir. Bu teknikte öğretmenin sınıf tartışmasını iyi yönetmesi gerekmektedir. Düşüncelerin tartışıldığı sınıf tartışmasında öğrenciler kendi düşüncelerine zıt olan düşüncelere sahip öğrencileri hedef almamalı, kendisinin düşüncesi gibi karşı tarafın düşüncesine odaklanmalıdır. Ayrıca söz hakkı alan öğrenci düşüncesini açık ve anlaşılır biçimde dile getiremediği takdirde öğretmen öğrenciye açık yalın bir şekilde sunmasına yardımcı olmalıdır. “Böylece öğrenciler fikir alış verişinde bulunur, konunun farklı yönlerini görür, ve farklı bakış açılarını öğrenir (Tekşan, 2013, s. 72).

Örnek metin. Yazmadan önce konu ile ilgili örnek metinlerin okunması hem öğrencilere yeni fikirler verir, yeni şeyler öğretir hem de yazmayı düşündüğü yazı türünün özellikleri, dilin kullanımı gibi konularda öğrencilere örnek oluşturur (Tekşan, 2013, s. 73).

Öğrencilerin yeni düşünceler öğrenebilmesinin bir yolu da aynı konuda yazılmış örnek metinleri okuyup değerlendirmeleridir. Diğer teknikler öğrencilerin kendi düşüncelerini kendilerinin oluşturmalarına zemin hazırlarken, bu teknik ile kendi düşünme süreçleri ile farkına varamadıkları, düşünemedikleri konunun farklı yönlerini anlamalarında öğrencilere örnek sunulmaktadır. Öğrencilerin kendilerinden beklenen düşüncelerin öğrenciler tarafından fark edilmesinin sağlanmasında kullanılan bir tekniktir. Böylece öğrenciler yazarın aynı konu ile ilgili farklı düşüncelerini eleştirel bir bakışla değerlendirecek hem de yazarın yazısını nasıl planladığını görebileceklerdir.

2. Taslak Oluşturma. Yazma çalışmalarının başlatıldığı aşamadır. Yazma konusuyla ilgili duygu ve düşünceleri bütün olarak kâğıda aktarma işlemi bittikten sonra öğrencilere seçme sıralama yapabilmeleri için süre verilmelidir (Tekşan, 2013, s. 75). Öğrenciler yazma konusu ile ilgili yazıya geçirdikleri düşünceleri arasından yazma amaçlarını dikkate alarak yazma amacına ulaşabilmelerinde en etkili ve güçlü olan düşüncelerini sıraya koymaları gerekmektedir. Öğrenciler bu aşamada kararsız kalabilmekteler. Öğretmenlerin bu aşamada, düşünceler arasından seçim sırasında öğrencilere amaçlarını, yazacakları metnin birimlerini hatırlatıcı sorular sormaları; öğrencilerin seçim yaparken neye odaklanacaklarını fark etmelerini sağlamak açısından önemlidir.

Bu aşamadan sonra seçilen düşünceler yazılacak metnin özelliğine göre bir plana konulmalıdır. Bu aşamada öğretmen öğrencilerin yazacakları metnin planını yaparken neyi dikkate alacaklarını, metnin birimlerini hatırlatacak sorular sormalıdır. Bu sorular doğrultusunda öğrenci hangi birimde neyi yazacağını kendisi karar verebilmeli ayrıca bunun bir plan olduğunu daha sonra seçip sıraya koyduğu düşüncelerini değiştirebileceğini fark etmelidir.

Güneş, taslak oluşturma aşamasında öğrencilerin iki farklı işlemi gerçekleştirdiğini, bu işlemlerde neler yaptığını şu şekilde belirtmiştir:

- Birleştirme: Yazının bu aşamasında metnin genel anlamı ve düşüncelerin düzenlenmesi üzerinde durulmakta, mantıksal bağlar kurulmaktadır. Zihinsel tasarım aşamasında belirlenen düşünceler birer birer yazıya dökülmektedir. Öğrenci bu aşamada metnin yöneldiği kişileri, düşüncelerini düzenleme biçimini ve metnin yapısını dikkate almak zorundadır. Bu çalışma sürecinde öğrenci bir yazar rolündedir.

- Aktarma: Metnin sunumunu belirleyen yazı işlerinin bütünü söz konusudur. Bu aşamada kelimelerin uyumuna, cümlelerin kurulmasına, paragrafların düzenine, metnin okunabilirliğine ve metne en uygun yazım öğelerine dikkat edilmektedir. Öğrenci dikkatini bu işlemlere vermek durumundadır. Bu çalışma sürecinde öğrenci bir sekreter rolündedir. (2007, s. 173)

Bu aşamada yazının hem biçimsel hem içerik yönünden değerlendirilmesine dikkat edilmelidir. Öğrencilerin bu aşamada neye dikkat edeceklerine karar vermeleri öğretmenlerinin bu aşamada yapacağı değerlendirmelere göre belirlenecektir. Bu sebeple öğretmen hem içerik hem de biçimsel uygunluğa eşit derecede önem verilmesi gerektiğini öğrencilere sezdirecek açıklamalarda bulunmalıdır.

3.Gözden geçirip düzenleyerek yazma. Bu aşamada hazırlanan taslak yazı gözden geçirilerek değerlendirilir. Bunun için yazının eleştirel bir şekilde okunması gerekir (Tekşan, 2013, s. 79).

Öğrenciler genellikle gözden geçirme aşamasını atlarlar. Bu da yazılarında olan biçimsel ve içerik ile ilgili birçok hatayı fark etmemelerine yol açar. Öğretmenler bu aşamada da öğrencilere rehber olmalıdır. Kalabalık sınıflarda seçilen öğrencilerin yazıları sesli okumaları istenerek gerekli görülen yerlerde öğrenci durdurularak hatayı fark ettirmeye yönelik sorular sorulmalıdır. Amacına uygunluğu, metin birimlerine uygunluğu, yazdıklarının anlatmak istediklerini karşılayıp karşılamadığını, diğer taraftan biçimsel yönden kullandığı kelimelerin kast ettiği kavramın anlamını karşılayıp karşılamadığını, cümlelerin kendi içinde

doğru ifade edilip edilmediği ve paragrafın bir bütün oluşturup oluşturmadığı, yaptığı planda yazmayı düşündüğü tüm bilgi ve görüşlere yer verip vermediğini sorgulatacak sorular sormalıdır. Bu şekilde bir gözden geçirme aşaması diğer öğrencilerin de gözden geçirmenin ne anlama geldiğini, bu aşamada nelere dikkat edilip nelerin değerlendirildiğini fark etmeleri açısından örnek teşkil edecektir.

Karatay da bu aşamada öğrencilere yöneltilecek sorularla öğrencilere gözden geçirme evresinde yardımcı olunacağını vurgular. “Bu sorular yazma sürecinde öğrencilerin daha bilinçli olmalarını sağlar” (2011, s. 36).

Süreç temelli yazma öğretiminin gözden geçirme aşamasının tüm aşamalarda gerçekleştirilmesinin gereği de öğrencilere sezdirilmelidir. Yazma süreçlerinin her aşamasından sonra öğretmenin öğrencileri gözden geçirmeye yöneltecek soruları ile öğrenciler bu aşamanın her evrede uygulandığını anlayacaklardır. Önemli olanın süreç temelli yazma aşamalarının öğretimi olduğunu kabul edildiğinde yazma süreçlerinin öğretmen tarafından model oluşturularak gerçekleştirilmesi öğrencilerin bu süreçlerde neler yapacağını görmelerine ve aşamalarda öğrenciden beklenen yazma kazanımlarının öğrenciler tarafından gerçekleştirilebilmesine zemin hazırlayacaktır.

Yazma sürecinin gözden geçirme aşamasından sonra gelen aşaması düzenlemedir. Bu aşama gözden geçirme evresinde fark edilen hata ya da yanlışlıkların düzeltilmesini, eksikliklerin giderilmesini içerir. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken, yazının biçimsel özellikleri ile içerik özelliklerinin birlikte düzenlenmesidir. Yalnızca biçimsel olarak hatasız fakat içerik özellikleri açısından kusurlu olan bir yazı nasıl nitelikli bir yazı olamayacaksa aksi de düşünülemez. Bu sebeple biçimle birlikte içerik özelliklerinin de ihmal edilmemelidir. Cümle ve paragrafların mantıksal bir bütünlük gösterip göstermediği, düşünceyi geliştirme yolları, başlık ve anlatım tekniğine uygunluk vb. gibi yönlerden gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Tekşan, 2013).

4.Yayımlama ve paylaşım. Yazılanların paylaşıldığı sürecin son aşamasıdır. Öğrencilerin yazma sürecinin başında belirledikleri amaç ve okur kitlesi bu aşamanın nerede kim tarafından okunarak paylaşılacağını etkiler. Çünkü örneğin öğrenci tartışmacı metin kalem alıyorsa bu durumda konu ile ilgili düşüncelerini değiştirmek istediği kimse veya kimlerse, o kişilerle yazısını paylaşması öğrenciyi güdüleyecek ve öğrencinin yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesini sağlayacaktır. Fakat kaleme aldığımız her yazının okur kitlesine ulaşmak her zaman mümkün değildir. Bu sebeple yazma sürecinde yayımlama ve paylaşım daha çok sınıf içerisinde yapılmaktadır. Bu aşamanın öğrenci açısından faydalarını Karatay, şu şekilde sıralamıştır (2011, s. 37):

- Yazı yazmaya isteksiz olan öğrencileri güdüler ve onları cesaretlendirir.
- Öğrencilerin özgüvenlerini artırır.
- Öğrencilerde yazmaya, edebiyata karşı olumlu tutum geliştirir.
- Öğrencilerin ödüllendirilmesini sağlar.
- Öğrencilerin noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat etmelerini sağlar.
- Öğrencilerden çeşitli kaynaklardan yararlanmalarını sağlar.
- Öğrencilerin eleştiriye açık olmalarını sağlar.
- Öğrencilere başarıma duygusu aşılar.

Araştırmada süreç temelli yazma öğretiminin aşamaları uygulanmış, süreç temelli yazma öğretimi aşamalarının yazma becerisine katkısı, yazmaya yönelik tutuma etkisi ve ele alınan metin türünün tartışmacı metin türü olması sebebiyle tüm sürece yayılan eleştirel düşünme becerisinin gelişimine etkisi araştırılmıştır.

Yazma Öğretim Sürecinde Okuduğunu Anlama. Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını sağlar. Dolayısıyla bu beceri; öğrenme, araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünmeyi sağlayan bir süreci

de içine alır (TRÖP, 2015, s. 10). Okuma becerisi, öğrencinin zihinsel becerilerini de kullanmaya aracılık eder bu sayede öğrencinin zihinsel becerilerinin de gelişmesini sağlar.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil becerilerinin bir bütün olduğu, bir alanda gerçekleştirilmek istenen kazanımın ilgili diğer alanda da ele alınması gereği üzerinde durulmuştur (2015, s. 4). Araştırma yazma alanında uygulanmış, araştırmada öğrencilerin metin türlerinden tartışmacı metin yazma becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Yazma aşamalarından ilk aşama yazmaya hazırlık aşaması olup bu aşamada konu ile ilgili eksikliklerin öğrenilmesi için bazı teknikler uygulanmaktadır. Örneğin örnek metin inceleme çalışması ile öğrencilerin konu hakkında fikir yürütmeleri ve kendi görüşlerini oluşturmaları beklenmektedir. Kısaca öğrencilerin yazma aşamasına geçmeden önce düşünceler oluşturmaları gerekir, düşüncelerin oluşturulmasında ise önemli etkinliklerden biri konu ile ilgili yazılar okumaktır.

Konuşma, dinleme, okuma ve yazma öğrenme alanlarındaki beceriler birbiriyle ilişkili ve bütünlük içinde ele alınmaktadır. Öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler öğrenme sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Örneğin “okuma alanındaki” “T6.2.12. Bilgilendirici metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş argümanları ve görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.” kazanımı ve “T7.2.12. Bilgilendirici metinlerde sunulan gerekçelerin ve kanıtların argümanları ve görüşleri desteklemek için yeterince sağlam/güçlü olup olmadıklarını değerlendirir.” kazanımı ile “yazma alanındaki” “T7.3.5.4. Görüşünü/tezini destekleyen gerekçeler ve kanıtların yanında, desteklemeyen ya da bunlara karşıt olan gerekçe ve kanıtları da belirler ve atıfta bulunur.” kazanımı birbirinden bağımsız olarak işlenemez. Hatta okuma alanındaki T6.2.12. ve T7.2.12. kazanımı gerçekleştirilmeden yazma alanındaki T7.3.5.4. kazanımı da gerçekleştirilemez. (TRÖP,2015, s. 4)

Okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin yazma becerisi ve eleştirel düşünme becerisi üzerinde etkili olduğu kabul edilerek bu araştırmada sadece süreç temelli yazma öğretiminin yazma becerisi ile eleştirel düşünme beceri üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri kontrol altına alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde, okuduğunu anlayabilme gücü ile akademik başarı arasında yüksek bir ilişki olduğu kabul edilmektedir (Tekin, 1980). Bu sebeple okuduğunu anlama becerisi ile yazma becerisi ve zihinsel becerilerinden eleştirel düşünme becerisinin üzerinde etkisi olduğu kabul edilerek öğrencilere okuduğunu anlama becerilerini ölçen ölçek uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada tartışmacı metin türünün yazma öğretiminde, yazılacak konu ile ilgili örnek metinler sınıfta incelenmiştir. Tartışmacı metin türünün düşünce üzerine kurulu olduğunu dikkat edersek eleştirel düşünmenin kullanılarak eleştirel düşünmenin yazılı ifade edilmiş örneklerini incelemenin okuduğunu anlama becerisi ilişkili olduğu görülür. Bu açıdan okuduğunu anlama becerisi ile eleştirel düşünme becerisinin birbirini etkileyen beceriler olduğundan okuduğunu anlama becerisi kontrol altına alınmıştır.

Bu çalışmada öğrencilerin, okuduğunu anlama becerilerini, yazma sürecinin hazırlık aşamasında konu ile ilgili araştırma yaparken, konu ile ilgili eksik araştırma yapma olasılıklarından dolayı araştırmacı tarafından sınıfta konu ile ilgili getirilen metinleri okurken, sınıfta örnek metinleri incelerken, veri toplama araçlarını cevaplar ve tartışmacı metinlerini yazarken kullanacakları göz önünde bulundurulmuştur.

Eleştirel Düşünme. Eleştirel düşünme kavramı, felsefe ve psikoloji gibi iki ana disiplin temel alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Felsefi yaklaşım iyi düşünmenin normlarını, insan düşüncesi kavramı ve gerçekçi, tarafsız bir dünya görüşü için gerekli olan zihinsel beceriler üzerine odaklanırken, psikolojik yaklaşımlar düşünce ve düşünmeyi temel alan deneysel çalışmalar, karmaşık görüşlerin öğrenilmesindeki bireysel farklılıklar ve eleştirel düşünmenin bir parçası olan problem çözme kavramı üzerinde odaklanmıştır.

Literatürde problem çözme, karar verme, usa vurma, informal mantık, basit biçimde düşünme, yansıtıcı düşünme, yaratıcı düşünme, üst düzey düşünme becerileri (analiz, sentez ve değerlendirme) gibi kavramların eleştirel düşünme ile eş anlamlı kullanıldığı gözlenmektedir. Bu kavramlar sık sık eleştirel düşünme kavramlarını yerine kullanılmalarına rağmen, uzmanlar bu kavramları çok farklı biçimde tanımlamaktadır. Tüm bu kavramlarda yer alan zihinsel işlemler düşünme ile ilişkili olmalarına rağmen, eleştirel düşünme bu kavramlardan farklı olarak tanımlanmalıdır. (Şahinel, 2005, s. 125)

Alan yazındaki bu farklılığa rağmen eleştirel düşünmeye atfedilmiş bazı ortak özellikler de bulunmaktadır. Buna göre eleştirel düşünme becerisi bazı ölçütlere dayalı üst düzey düşünme becerisi olarak kabul edilmektedir (Dewey, 1933'ten akt. Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı, 2015). Programda alan yazından hareketle eleştirel düşünmenin ortak kabul edilen diğer özelliklerine de değinilmiştir. “Tanımlarda karşımıza çıkan bir diğer nokta ise, eleştirel düşünmenin kimi bilişsel becerin yanı sıra, bu becerilerin yaşamın her alanında kullanılabilmesi için bireylere isteklilik kazandırma ve hazır bulunuşluk sağlamadır. Başka bir deyişle, eleştirel düşünme bilişsel ve duyuşsal kazanımlar içermektedir. Eleştirel düşünmenin bilişsel boyutlarını, analiz-sentez yapma, bir savı, konuyu veya alternatif bir bakış açısını geçerli ölçütler çerçevesinde değerlendirme, geçerli çıkarımlar yapma, güvenilir bilgiye dayalı olarak akılcı sonuçlara varma, disiplinler arası bağlantılar kurma ve bir kişinin kendi düşünce süreçlerini izlemesi gibi beceriler oluşturmaktadır (Düşünme Eğitimi Dersi Öğretim Programı, 2015).

Eleştirel düşünmenin tanımı yapan uzmanlar eleştirel düşünmenin ne olduğunu ifade etmek amacıyla eleştirel olmayan düşüncenin tanımını yapmışlardır. “Eleştirel olmayan düşünce anlaşılır, kesin, mantıklı, tutarlı değildir. Bunun yanı sıra, belirsiz, yüzeysel ve önemsizdir (Şahinel, 2005, s. 123). Diğer taraftan Şahinel düşünmenin kendiliğinden var olan kusursuz bir beceri olmasına dikkat çekmiştir. “Dünyayı olduğu gibi anlamaya yönelik olan

düşünme biçimi doğal bir kusursuzluğa sahiptir. Bu kusursuzluk düşüncenin anlaşılır, kesin, kendine özgü, konu ile ilişkili, tutarlı mantıklı, derin, eksizsiz, anlamlı, tarafsız ve amaca uygun olması ile oluşur” (Şahinel, 2005, s. 124).

Metin Kavramı. Alan yazında metin kavramının birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlardan en ayrıntılı olanı Yılmaz’ın yaptığı tanım olarak kabul edebiliriz:

En gelişmiş bildirişim dizgesi olan insan dilinin, en üst düzeydeki birimi; cümleler/sözcükler arası çeşitli düzeylerde yazar(lar)ı tarafından –bilinçli olarak- derin ve yatay, uzak ve derin ilişkilerle oluşturulmuş bağdaşık, tutarlı bir dilsel düzenleme; “bütünlük” ve “birlik” arz eden, anlaşılabilen, özetlenebilen, yorumlanabilen ve metinsel/sosyal/kültürel/durumsal bağlamlar içerisinde belli çıkarımlar/sezdirimler ve iletiler içeren dilsel bir bütünlük; metinsellik özelliği taşıyan sözlü/yazılı (veya alternatif) iletişimsel üründür. (2010, s. 2)

Yazılı veya sözlü bir birimin metin olarak kabul edilmesi için insanlar arasında iletişim kurması gerekmektedir. “Bildirişim işlevi olmayan yazılı ve sözlü bir belge metin değildir” (Günay, 2007, s. 44).

Metin kavramının tanımı yapan Özdemir ise cümleden paragrafa, şiirden romana tüm yazılı ve sözlü eserlerin metin olduğunu, metnin uzunluk ya da kısalık ile bir ilişkisinin olmadığını belirtir. “Okumaya konu olan, basılı ve yazılı anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamada bir metindir” (Özdemir, 2011, s. 36). Metin kavramının ölçütlerinden birinin uzunluk ya da kısalık olmadığını, bu ölçütlerin tutarlılık ve bağıntı ögeleri olduğunu Günay da şu açıklaması ile dile getirmiştir. ”Bir cümleler grubunun metin olarak değerlendirilmesi, uzunluğu ya da kısalığına bağlı değildir. Temel özellik, tutarlılık ve bağıntı ögeleri ile açıklanabilir” (2007, s. 47).

Alan yazında metnin yalnızca biçimsel bir bütünlük olmadığı, bunun yanında içeriğin de bir bütün halinde olması yazılanların okuyucu ile bir iletişime geçme amacından doğduğu bu sebeple biçim kadar içeriğin de açık, düzenli, planlı olması gereği üzerinde durulmaktadır. Yılmaz metinsel olma özelliklerini yedi alt başlıkta toplamıştır. Bu alt başlıklar: bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arası ilişkilerdir (Yılmaz, 2010).

Metinde üç yapıdan söz etmek mümkündür. “Bunlar, metnin küçük ölçekli yapısı, büyük ölçekli yapısı ve metnin üst yapısıdır” (Tekşan, 2013, s. 94). Metnin küçük ölçekli yapısında, metnin cümleler arası tutarlılığına bakılır. Önceleri küçük ölçek metinsellik özelliği olarak kabul edilmiş fakat zamanla metnin tutarlılığının yalnızca cümleler arası ilişkilere bakılıp değerlendirilemeyeceğinin farkına varılmış. “Çünkü bir metnin tutarlılığı; dünya bilgisine ya da gerçeklere dayanılarak, bağlam dikkate alınarak ve nedenlemeler yapılarak, çıkarımsal olarak ulaşılan bir olgudur” (Ülper, 2008, s. 20). Kısacası metnin büyük ölçekli yapısı oluşturulan paragraflar aracılığı ile düşüncelerin tutarlılığının sınanmasıdır. Metnin üst yapısı ise ele alınacak metin türünün özelliklerini karşılamasıdır. Kısaca metnin küçük ve büyük ölçekli yapısını yazar oluştururken üst yapıyı metin türü belirler ve yazar yazdığı metin türünün özelliklerini bilip bu özelliklere uygun bir metin yazmalıdır.

Yazma öğretimi çalışmalarında öğrencilerin yazmaya hazırlık aşamasında yazacakları metin türünün özelliklerini anlamaları gerekmektedir. Yazma sürecinde en uzun zamanının bu aşamaya ayrılması gerektiği kabul edilirse öğretmenler bu süreçte metin türü bilgisini arttırmaya yönelik etkinliklere yeterli zaman ayırmalıdır. Bu aşamada öğrencilerle örnek metin inceleme çalışması yapılması, öğrencilerin metin türü ile ilgili kuralları ezberlemek yerine türün özelliklerini görerek ve tür özelliklerini değerlendirerek öğrenme fırsatı sağlayacaktır. Böylece nasıl yazacakları işlevsel bilgisini kendileri yapılandıracak ve yazmanın bir sonraki aşamasına geçmeye hazır hale geleceklerdir.

Bu araştırmada, yazma öğretiminde tartışmacı metin türü ele alınmış ve bu tür ile yazma çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Bu sebeple tartışmacı metin türü kısaca açıklanmıştır.

Tartışmacı Metinler. Tartışmacı metin, yazarın bir konu hakkında öne sürdüğü iddiasını veri ve gerekçelerle destekleyip karşı iddia ve iddiaları çürütmeye çalıştığı ve bunlarla konuyu sonuca bağladığı metin türüdür. Bu metin yapısını öğrenen öğrenciler bir konuda iddiasını ikna edici biçimde ortaya koymanın yollarını öğrenir, yaşamlarında sıkça karşılaştıkları yazılı veya sözlü tartışmaları anlama ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme becerilerini geliştirirler. (YYBÖP, 2012, s. 39)

Bu metin türünde yazma becerilerinin kazandırılmasının yanında öğrencilerin zihinsel becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir. Öğrencilerden bir konu hakkında eleştirel bir bakış ile düşünmeleri, bir karara varmaları ve bu kararın doğruluğunu kanıtlamaları bu sayede karşı tarafı ikna etmek için gerekçeler sunmaları, diğer taraftan karşı gerekçenin zayıf taraflarını bularak bunları mantıklı gerekçelerle çürütmeye çalışmaları beklenir.

Alan yazında “tartışmacı metin türü” yerine “kanıtlayıcı metin türü” de kullanılmaktadır. Kanıtlayıcı ya da tartışmacı metinler, değişik tanımlamalar, açıklamalar, düşünce biçimleri, karşı çıkma, kısaca kanıtlamaya yönelik her türlü anlatım biçimiyle örülü bir metinsel yapıdır. Yani bir tartışma konusu ile ilgili iki görüşten birinin desteklendiği diğer görüşün çürütülmeye çalışıldığı metinlerdir (Günay, 2007). Bu metin türünde öğrencilerin savunduklarını düşüncelerin doğruluğunu kanıtlarken kendilerine destek gerekçeleri düşünmelerinin yanında karşı iddianın destek gerekçelerini tahmin ederek bunları çürütmelerinin önemli olduğu fark ettirilmelidir. Çünkü nitelikli bir tartışmada yalnızca kendi iddiamıza gerekçeler bulmamız karşı iddianın destek gerekçelerini çürütmememiz ya da çürütemememiz bizim karşı tarafın düşüncesini değiştirme amacımıza engel olacaktır.

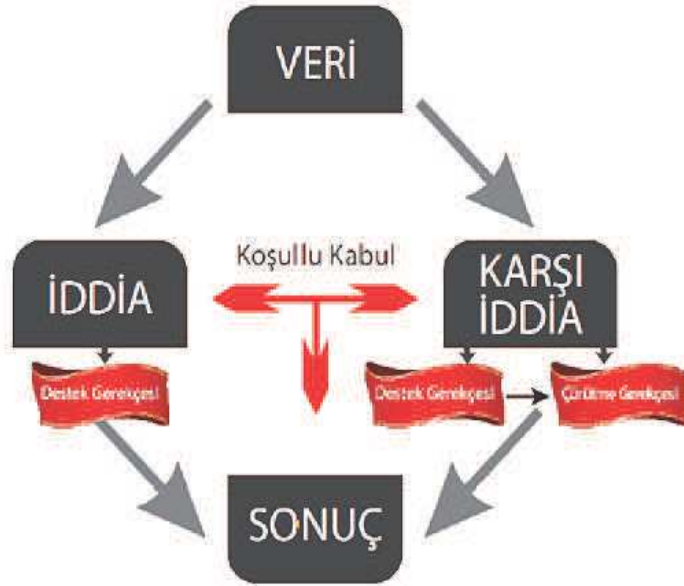
Bu metin türünde metinsellik özelliklerine dikkat edilmelidir. Düşüncelerin açıklanmasında bağlantı ögelerinden faydalanılmalıdır. Metnin bir bütün olduğu, “Bağlantı ögelerinin kullanımları belirteç, bağlama ve düzenleme bağlaçları, alt alta bağıntı bağlaçları gibi farklı biçimlerde olabilir. Tümceler ve paragraflar arası sebep-sonuç, ekleme, açıklama gibi mantıksal ilişkiler bu bağlantı ögeleriyle belirtilir. Bu ögeler, metin içi düşüncelerin mantıksal bir sıralama içerisinde gelişip sonuca bağlanmasını sağlar” (Çağlayan, 2014, s. 32).

Tartışmacı metinlerin iki temel işlevinden söz edilebilir: Bunlardan birincisi kanıtlama işlevidir. Bu metinlerde yazar, bildirisi ile alıcıyı iknaya ve bir şeyi kanıtlamaya çalışır. İkincisi ise polemik işlevidir. Burada ise verici, kendi görüşü dışındaki görüşü gülünç duruma düşürmeye çalışır ve alıcının da kendisi gibi düşünmesini sağlamak için değişik yaklaşımlar sergiler. Aynı metinde karşı çıkılan görüşün de geçersiz kalması için, bu görüş gerekli kanıtlarla çürütülmeye çalışılır. Savunulmaya ya da çürütülmeye çalışılan tezler belli sayıda kanıtlarla ve bu yeni kanıtlar da örneklerle desteklenir. Kanıtların genellikle somut örneklerle desteklenmesi ve mantıksal bir yaklaşıma göre düzenlenmesi, inanırlığını artırır. Bir düşüncenin doğruluğu konusunda kanıtlar ve örnekler verilerek kanıtlama mantıksal bir tutarlılık içinde geliştirilir. Okuyucu bu metinlerden hangisinin kanıt, hangisinin bu kanıtları (olumlu ya da olumsuz olarak) destekleyen örnekler olduğunu okurken anlamalıdır. (Günay, 2007, s. 328-329)

“Vurgu ve üsteleme işlevlerini gerçekleştirmek için açılma, paralellik ve yineleme gibi bağlaşıklığı sağlayan bağıntı ögelerinden yararlanılır. Olası bir şüphenin olmadığını açıklayan “kuşkusuz, elbette, hiç kuşku yok ki, şüphesiz, kesin olarak, muhakkak, (şundan) eminim(iz) ki, şu bellidir ki, her zaman, asla, kesinlikle” gibi sözcük ve sözcük grupları bu tür metinlerde çok kullanılmaktadır” (Dilidüzgün, 2010, s. 97). Tartışmacı metinde karşı tarafı ikna etmek amaçlanır bu sebeple yazarın düşüncesinden emin olduğunu göstermesi amacına ulaşmasında önemlidir. Yazar bunu görüşüne ait destek gerekçelerinin sayısını arttırarak ya da

karşı iddianın çok sayıda gerekçesini çürüterek yapabilir. Bunlarla birlikte ikna etmede kullanılan kesinlik ifadeleri de karşı tarafta etki uyandırır. Yazar amacına ulaşmada hem düşünsel olarak hem kelime seçiminde dikkatli olmalı, en ikna edici gerekçeleri en ikna edici sözcükler seçerek kullanmalıdır.

Tartışmacı Metin Elementleri. Tartışmacı metin “veri, iddia, karşı iddia ve sonuç” şeklindeki 4 ana birim ve “destek gerekçesi, çürütme gerekçesi ve koşullu kabul” şeklinde 3 yardımcı birimden meydana gelir. Şekil 1’de tartışmacı metin birimleri gösterilmektedir (YYBÖP, 2012, s. 40-42):



Şekil 1. Tartışmacı metin birimleri.

Ana birimler.

Veri (Zemin): Bu bölümde, metinde daha sonra sunulacak iddia ve karşı iddianın okuyucu tarafından daha iyi anlaşılabilmesi için gerekli olan bilgiler sunulur, yani problem durumu açıklanır. Böylece tartışmanın hangi zeminde yürütüleceği ortaya konulur. Veri bölümünde daha çok tanımlama ve açıklama ifadeleri kullanılır.

İddia: Yazarın tartışılan konu ile ilgili olarak savunduğu temel düşüncedir. Tartışmacı metinde yazarın amacı ortaya attığı iddiayı kanıtlamak olduğundan yazar, iddiasını açık biçimde ortaya koymalıdır.

İddiayı oluştururken yazar, “bence, bana göre, ben...olduğuna inanıyorum, tabii ki, hiç şüphe yok ki ...” gibi ifadeleri kullanır.

Karşı iddia: Yazarın iddiasıyla ters düşen, iddiasına karşı çıkan görüştür. Karşı iddia bir tane olabileceği gibi birden fazla da olabilir.

Yazar, karşı iddiayı çürüterek okuyucuyu kendi iddiasını kabul etmeye ikna etmeye çalışır. Bu bakımdan başarılı bir tartışmacı metinde iddianın yanında karşı iddianın da açıklanması gerekir. Karşı iddiayı sunarken saldırgan bir dil kullanmak doğru değildir. Bunun yerine karşı iddiayı çürütecek kanıtlar ortaya konulmalıdır. Yazar, karşı iddiayı oluştururken, “bazılarına göre ...”, “birçok insana göre ...”, “bazı kimseler...olduğunu savunur”, “olduğunu savunanlar vardır.” Şeklinde başkalarının ağzından aktarım yollarını kullanabilir.

Sonuç: Tartışmada yazarın okuyucuyu ulaştırmak istediği yerdir. Sonucun iddia ile uyumlu olması önemlidir, ancak iddianın tekrarından ibaret değildir. Sonuç, iddiayı kapsamakla birlikte bir bakıma bütün metnin özetidir. Sonuç, genellikle metnin sonunda “kısacası, sonuç olarak, bütün bunlara göre, özetle söylemek gerekirse” gibi ifadelerle ortaya konulur.

Yazar, tartışmacı metinde ana birimleri güçlendirmek, metnin ikna edicilik düzeyini artırmak için sunacağı iddianın dayanaklarını, karşı iddianın geçersizliğini ya da hangi sınırlar içinde geçerli olduğunu ortaya koymalıdır. Bunun için yazarın ana birimlerin yanında yardımcı birimleri de kullanması gerekir.

Yardımcı birimler.

Destek gerekçesi: Yazarın iddiasını güçlendirmek için ortaya koyduğu açıklamalar veya kanıtlardır. Destek gerekçeleri iddia ile ilgili örnekleri, açıklamaları, kanıtları içerir. Yazar iddiasını desteklemek için başka kişilerin söylediklerini kanıt olarak kullanabilir. Destek gerekçesi genellikle yazarın iddiasına yöneliktir. Bununla birlikte yazar, karşı iddianın daha anlaşılır olmasını sağlamak amacıyla karşı iddiaya ait destek gerekçelerini de sunabilir. Bu durumda yazarın karşı iddiaya ait destek gerekçelerini çürütmesi gerekir.

Çürütme gerekçesi: Yazarın, karşı iddiayı çürütmek için ortaya koyduğu kanıtlar ve açıklamalardır. Çürütme gerekçelerinin oluşturulması için yazar, öncelikle karşı iddianın zayıf yönlerini belirler ve bu noktaların üzerine gider.

Destek ve çürütme gerekçesi, bir cümleden ibaret olabileceği gibi bir ya da birkaç paragraf uzunluğunda da olabilir. Gerekçenin konu ile ilgili, tutarlı ve mantıklı olmasına dikkat edilmelidir.

Bir yazıda destek ve çürütme gerekçelerinin sayısının fazla olması yazıyı güçlendirir. Yazar, gerekçeyi daha anlaşılır ve ikna edici kılmak için tanımlama, tanık gösterme, karşılaştırma, örnekleme, benzetme, açıklama, sayısal verilerden yararlanma, soru sorma gibi düşünceyi geliştirme yollarını kullanabilir.

Koşullu kabul: Tartışmacı metinde yazar, karşı iddiayı tamamen reddedebileceği gibi karşı iddianın ancak belli koşullar altında geçerli olduğunu ve onun dışındaki durumlarda geçersiz olduğunu ortaya koyabilir. Koşullu kabul (sınırlandırma);

tartışmada karşı iddianın tamamen reddedilmesi yerine kısmen ya da belli koşullar altında geçerli olduğunu, fakat tartışmanın dayandığı zeminde geçerli olmadığını ifade etmektir. İddia ile karşı iddia arasındaki mesafenin kapatıldığı nokta koşullu kabuldür. Yazarın metninde koşullu kabul kullanması, iddiayı savunurken tarafsızlığı bırakmadığı mesajı verir, bu bakımdan metnin ikna edicilik düzeyini artırır.

Tartışmacı metinde işlevsel olmayan metin birimleri. İşlevsel olmayan metin birimleri, tartışmacı metinlerde tartışmanın gelişimini desteklemeyen, çıkarıldığında metinde bir eksikliğe yol açmayan birimlerdir. Gereksiz tekrar ve ilgisiz birim olmak üzere iki şekilde ortaya çıkmaktadır.

Gereksiz tekrar: Yazarın metinde daha önce ifade ettiği bir düşünce veya bilgiyi metne hiçbir katkı sağlamayacak şekilde tekrar etmesidir.

İlgisiz birimler: Metinde tartışma konusu, veri, iddia ve karşı iddia ile ilgili olmayan bilgi ve düşüncelerdir. Bu ifadelerin metinden çıkarılması anlam eksikliğine yol açmayacağı gibi aksine metnin anlaşılmasını kolaylaştırır. (YYBÖP, 2012, s. 40-42)

Kısaca, tartışmacı metin oluştururken yazar öncelikle tartışma konusuyla ilgili okuyucuların tartışmayı anlamlandırmalarına yardımcı olacak gerekli temel ön bilgileri sağlar (veri). Daha sonra yazar tartışma konusuyla ilgili savunduğu temel görüşü (iddia) net olarak belirtir. Amaç okuyucuyu bir konuda ikna etmektir. Dolayısıyla yazar iddiasını güçlü kılmak için çeşitli kanıtlar (iddiaya destek gerekçeleri) sunar. Yazar ikna ediciliğini arttırmak için sadece kendi iddiasını değil aynı zamanda konuyla ilgili karşıt görüşleri (karşı iddia) ve dayanaklarını (karşı iddianın destek gerekçesi) sunar. Ancak ardından karşı iddia ve dayanaklarının geçerliliğini ortadan kaldıran mantıklı gerekçeler (çürütme gerekçesi) sunarak karşı iddiaları çürütür. Bu bağlamda yazar, vermek istediği temel mesajı vurgulayan sonuç bölümünü oluşturur (Çakmak, E, Civelek, F, 2013, s. 355-371).

Yazmaya Yönelik Tutum. Tutum, bireyleri belli insanlar, nesneler ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten zamanla oluşmuş olan eğilimdir (Demirel, 2005). Tutum kavramının tanımını incelediğimizde, “öğrenilmiş” eğilim ifadesinden tutumun, bireylerin belli bir konu, durum ya da olay karşısında gösterecekleri tutumların doğuştan var olmadığını, bireylerin zamanla öğrenme yaşantıları ile öğrendikleri sonucuna varılmaktadır.

İnceoğlu ise tutumun tanımını, tutumun türlerine değinerek yapmıştır:

Tutum bireyin kendisine, bir olaya, nesneye veya konuya karşı bilgi, duygu, deneyim ve güdüsüyle örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak tepki verme eğilimidir. Tutumun zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak üç ögesi vardır. Ögeler arasında bir iç uyum ve örgütlenme bulunur. Dolayısıyla tutum ancak üç öge arasında eşgüdüm olması sonucu oluşabilir. (2004, s. 19)

Duygusal öge deneyimler sonucu meydana gelir. Bir uyarıcıya karşı birey olumlu veya olumsuz duygulara sahip ise bireyin daha önce aynı uyarıcı ile bir ilişki içerisinde olduğu anlaşılır (İnceoğlu, 2004, s. 27). Bilişsel öge bireyin inançlarından oluşur. Yani bir uyarıcıya karşı olumlu inanç duyan bireyler o uyarıcıya karşı olumlu tutum sergilerken, olumsuz inança sahip olan bireyler olumsuz tutum sergilemektedirler (Bağcı, 2007). Davranışsal öge bireyin bir uyarıcıya karşı davranış eğilimidir (İnceoğlu, 2004, s. 30).

Alan yazında yapılan tanımlar incelendiğinde, tutumların yaşantılar sonucu oluştuğu kabul edilir. Her öğrenim kademesinde Türkçe derslerinde yazma öğrenimi gerçekleştirilmektedir. Bu araştırmanın yapıldığı öğrenim kademesi ise altıncı sınıflardır. Öğrencilerin altıncı sınıfa gelene kadar geçirdikleri yazma öğrenimi yaşantıları onların yazmaya yönelik tutumlar oluşturmalarına sebep oluşturur. Araştırmanın alt problemlerinden biri süreç temelli hazırlanan tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmak olduğu için öncelikle öğrencilerin var olan tutumlarının

ölçülmesi, gerçekleştirilecek öğrenimin tutumlar üzerindeki etkisini doğru görebilmek amacıyla önemli görülmüştür.

Ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda programın genel amaçların biri, “Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamak” olarak ifade edilmiştir (2015, s. 6). Türkçe derslerini ise Türkçe programının uygulamaya geçirilmiş süreci olarak kabul ettiğimiz de, uygulanan öğretim ile öğrencilerin yalnız dil beceri ve zihinsel becerilerinin değil aynı zamanda duyuşsal becerilerinin de geliştirilmesi amaç olarak kabul edilmelidir. Bu düşünce temel alındığından dolayı dil becerilerinden yazma becerisi, zihinsel becerilerden eleştirel düşünme becerisinin gelişimi amaçlanan bu araştırmada öğrencilerin duyuşsal özellikleri göz ardı edilmemiş ve diğer beceriler ile ilişkili olan öğrencilerin tutumlarının da geliştirilmesi hedeflenmiştir.

İlgili Araştırmalar. Cevher' in (2008) “2006 Türkçe Öğretim Programının İlköğretim Altıncı Sınıf Düzeyinde Eleştirel Düşünme Becerisine Etkililiği” başlıklı yüksek lisans tezinde, ilköğretim 6. sınıf Türkçe derslerinde uygulanmakta olan yeni milli eğitim programının kullanılmasıyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilip geliştirilmediğinin ortaya konulması amaçlanmıştır. 78 öğrenci ile yapılan çalışma sonunda, derslerde kullanılan çalışma kağıtlarının, slayt ve bilgisayarın öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede önemli bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Beydemir' in (2010) “İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişisine Etkisi” başlıklı tezinde savunulan görüş; yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı yapılan çalışmaların öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, yaratıcı yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma erişilerinde, Türkçe ders programında bulunan çalışmaları yapan öğrencilere göre artışın fazla olduğu, deney grubunun yaratıcı yazma erişilerinin, kontrol grubunun yazma erişilerine göre artmış olduğu, yaratıcı yazma yaklaşımına uygun yöntem ve

etkinliklerin uygulandığı grubun yaratıcı yazma ürünlerine göre yaratıcı unsurlara daha çok rastlandığı üzerine kuruludur.

Tiryaki (2011), “Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında, tabakalı kümeleme örnekleme yöntemiyle belirlenen sözel branşlardan (Tarih, Coğrafya ve Türkçe Öğretmenliği) 98 öğrenci; sayısal branşlardan (Fizik, Kimya, Fen Bilgisi Öğretmenliği) 101 öğrenci; eşit ağırlıklı branşlardan (Kamu, İktisat, Sınıf ve Özel Eğitim Öğretmenliği) 164 öğrenci olmak üzere toplam 363 öğrenciye; “Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X (CEDTX)”; “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Tartışmacı Metin Yazma Formu”, “Tartışmacı Metin Elementleri”, “Puanlama Anahtarı” ile “Tartışmacı Metin Sorun Envanteri” uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri tüm boyutlarda %52 düzeyinde; tümevarım boyutunda % 50, güvenirlik boyutunda % 48, tümden gelim boyutunda % 61 ve varsayım boyutunda % 57 düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmazken sözel bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinden eleştirel düşünme becerilerinin sayısal ve eşit ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca sınavla kazanılan liseler (Anadolu lisesi, öğretmen lisesi, yabancı dil ağırlıklı lise) mezun öğrencilerden eleştirel düşünme becerileri de sınavsız girilen liselerden (genel lise, meslek lisesi ve diğer liseler) mezun olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara ek olarak araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı metin yazma becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir ilişki bulunurken, bu ilişki düşük ($r=0.103$, $p<0.05$) düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma kaygısı düzeyleri ile eleştirel düşünme becerisi ve tartışmacı metin yazma becerileri arasında ise anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı belirlenmiştir.

Güvercin' in (2012) “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde TÖMER Modeli Yazma Eğitimi ve Süreç Temelli Yazma Modelinin Karşılaştırılması” başlıklı yüksek lisans tezinde, deney grubunda süreç temelli yazma öğretimi uygulanırken, kontrol grubunda TÖMER yöntemi ile yazma öğretimi uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda deney grubunun ön test ve son test puanları da eklenerek toplam on hafta aldığı puanların ortalaması alınmış ve kontrol grubunun Ankara Üniversitesi TÖMER’ de uygulanmakta olan sisteme göre son test puanları karşılaştırılmış, bu karşılaştırmanın sonunda on hafta boyunca kontrol grubunun ortalama başarı artışı %0,2 olarak hesaplanırken süreç temelli planlı yazma yöntemiyle eğitim alan deney grubunun ortalama puan artışı %5,25 olarak saptanmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre, süreç temelli planlı yazma yöntemi uygulanan sınıfların yazma derslerindeki başarısının, TÖMER yöntemiyle yazma uygulanan sınıflara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Erdoğan (2012), “Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi” başlıklı doktora tezinde, yaratıcı yazma, iş birlikli yaratıcı yazma ve Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan yazma çalışmalarının, öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutumlarına etkisini ve bu sürece ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini araştırmıştır. Araştırmada uygulama sürecinde, Deney 1 grubunda iş birlikli yaratıcı yazma ve Deney 2 grubunda yaratıcı yazma uygulamaları, Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı’na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında deney grupları lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu, Deney 1 ve Deney 2 gruplarındaki öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazmaya ilişkin tutum erişileri arasında ise Deney 1 grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde deney gruplarındaki öğrenci ve öğretmenlerin kendi sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu belirtilmiştir.

Uygun (2012), “Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi” başlıklı doktora tezinde, deney grubunda ÖDSG öğretimi ile yazma çalışmaları, kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı’na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonunda, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, yazılı anlatım ve yazmaya yönelik öz düzenleme becerilerine ilişkin deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici türde yazılı anlatım becerilerinin kalıcı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri incelendiğinde deney grubundaki öğretmen ve öğrencilerin sınıflarında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşlerinin de olumlu olduğu belirlenmiştir.

Sever, (2013) “Süreç Temelli Yazma Modellerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım ve Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerinde süreç temelli yazma modellerinin etkisini araştırmıştır. Çalışmada, birinci deney grubunda 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme, ikinci deney grubunda 6+1 Analitik yazma ve Değerlendirme Modeli uygulanırken; kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı’na göre yazma çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın sonunda; birinci deney (4+1 PYDM) grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu; ikinci deney (6+1 AYDM) grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ile kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu; birinci deney (4+1 PYDM) grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım son test puanı ile ikinci deney (6+1 AYDM) grubundaki öğrencilerin son test puanı arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca grupların yaratıcı yazma becerileri son test ortalamaları karşılaştırıldığında 4+1 Planlı

Yazma ve Değerlendirme Modeline göre düzenlenen yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini olumlu yönde geliştirici bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır.

Dilber Çağlayan (2014), “Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi Öğretim Modelinin Ortaokul Öğrencilerinin Ürettikleri Tartışmacı Metinlere Etkisi” başlıklı tezinde, ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin türlerinden tartışmaya dayalı türlerde oluşturdukları metinlerindeki uzunluğu, niteliği, metin elementlerini ve tutarlılığı geliştirmeye yönelik Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modelinden ülkemizdeki öğretim programına (mevcut Türkçe dersi öğretim programından kaynaklı) ve öğrenci ihtiyaçlarına uygun bir yazma stratejisini uyarlamak; oluşturulan bu stratejiye uygun bir öğretim programı hazırlamak ve hazırlanan öğretim programının uygulanmasıyla öğrenci metinlerinde uzunluk, metin elementleri kullanımı, bağdaşıklık ve tutarlılık açılarından gelişim sağlamayı amaçlamıştır. Araştırmada 6. sınıfa devam eden 18 öğrenci uygulamaya katılmıştır. Elde edilen bu bulgular ile, Öz Düzenlemeli Strateji Gelişimi öğretim modeli ile yapılan strateji öğretimi çalışmalarının öğrencilerin tartışmacı metin elementlerini oluşturma düzeylerinde etkili olduğu belirlenmiştir.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren/örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi açıklanmıştır.

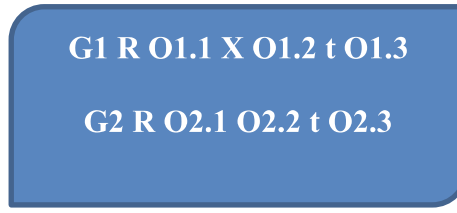
Araştırmanın Modeli

Altıncı sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, tartışmacı metin yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisini araştırmayı amaçlayan bu çalışma, deneysel modele dayalı olarak, ön test-son test kontrol gruplu desene göre yapılmıştır. Deneysel çalışmalar, neden-sonuç ilişkilerini belirlemek amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir. Deneme modellen bir araştırmada, amaçlar genellikle denence ya da hipotez şeklinde ifade edilir. Böylece olayların olası nedenlerine yönelik yargılar sınanmış olur (Karasar, 1999, s. 87).

Araştırmada, ön test veri analizleri sonuçlarına göre birbirine denk iki grup belirlenmiştir. Bu gruplardan biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz olarak atanmıştır. Araştırma sürecinde her iki gruba da ön test, son test ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Modelde ön testlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin bilinmesine ve son test sonuçlarının buna göre yorumlanmasına yardımcı olmaktadır (Karasar, 1999, 97).

Uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testlerinden alınan puanların araştırmanın denencelerine yönelik olarak Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers (SPSS) paket programı kullanılmıştır.

Şekil 2’de deneysel modelin simgesi gösterilmektedir (Karasar, 1999, s. 97):



Şekil 2. Deneysel modelin simgesel görünümü.

G1: Süreç temelli eleştirel düşünme becerisine dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin uygulandığı deney

G2: Ürün temelli tartışmacı metin öğretiminin uygulandığı kontrol grubu

R: Yansızlık

X: Süreç temelli eleştirel düşünme becerisine dayalı tartışmacı metin yazma öğretim

O1.1, O2.1: Ön test

O1.2, O2.2: Son test.

t: İki haftalık ara.

O1.3, O2.3: Kalıcılık testi

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde, İstanbul ili Sultangazi ilçesinde bulunan İsmetpaşa Ortaokulu’nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Seçilen okulda ön görülen tez çalışmasının yapılabilmesi için İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır (Ek M). Çalışmanın altıncı sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmesinin sebebi, eleştirel düşünme becerisinin üst düzey düşünme becerilerinden biri olması sebebiyle öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin dikkate alınması, altıncı sınıf öğrencilerinin yapılan eleştirel düşünme temelli yazma çalışmalarına katılımları için ön koşul olan zihinsel olgunluğa ulaşmış olmalarından dolayı ders esnasında

deneyssel süreçle ilgili uygulamalara aktif katılacaklarının düşünülmesi, ayrıca araştırmacının aynı eğitim-öğretim yılında aynı okulda altıncı sınıfların Türkçe öğretmeni olmasıdır.

Deney ve kontrol grubu, çalışma grubuna dâhil olabilecek altıncı sınıflardan beş şube arasından yapılan ön test veri analizleri sonucunda yansız olarak belirlenmiştir. Beş şubede öğrenim gören tüm öğrencilere (öğrenim özürlü olmayan), Kişisel Bilgiler Formu, Okuduğunu Anlama Testi (IOWA), Tartışmacı Metin Kompozisyonu, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanarak birbirine denk iki grubun 6/B ile 6/D şubeleri oldukları belirlenmiştir. Deney grubu olan 6/B şubesinde 32 öğrenci, kontrol grubu olan 6/D şubesinde ise 32 öğrenci araştırmada yer almıştır.

Çalışmaya dâhil olabilecek olan beş şubedeki öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı, ayrıca beş şubeye uygulanan Kişisel Bilgiler Formu, Okuduğunu Anlama Testi (IOWA), Tartışmacı Metin Kompozisyonu, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nden almış oldukları ortalama puanlar ile elde edilen veriler ve bu verilerin analizleri, aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

1.Beş Şubede ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Tablo 1'de beş şubede ve bunların arasından seçilen deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 1

Beş Şubede ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Sınıf	Cinsiyet	Sıklık (f)	Yüzdelik (%)	Yığılmalı Yüzdelik
6/A	Kız	18	48,6	48,6

	Erkek	19	51,4	100,0
	Total	37	100,0	
	Kız	11	39,3	39,3
6/F	Erkek	17	60,7	100,0
	Total	28	100,0	
	Kız	13	50,0	50,0
6/İ	Erkek	13	50,0	100,0
	Total	26	100,0	
	Kız	19	59,4	59,4
6/B	Erkek	13	40,6	100,0
(Deney)	Total	32	100,0	
	Kız	15	46,9	46,9
6/D	Erkek	17	53,1	100,0
(Kontrol)	Total	32	100,0	

Tablo 1’de görüldüğü gibi, deney grubunun %59,4’ü kız, %40,6 erkek öğrencilerden oluşurken, kontrol grubunun %46,9’unu kız, %53,1’ini ise erkek öğrencilerden oluşmuştur. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyete göre ayrımı birbirinden anlamlı şekilde fark oluşturmamaktadır.

2. Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Kişisel Bilgiler Formu (KBF) Maddeleri Yüzdelik ve Yığılmalı Yüzdelik Sonuçları

Tablo 2’de beş şubenin ve bunların arasından seçilen deney ve kontrol gruplarının Türkçe Notu yüzdelikleri ve yığılmalı yüzdelikleri sonuçları verilmiştir.

Tablo 2

Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Notu Yüzdelikleri ve Yığılmalı Yüzdelikleri Sonuçları

Sınıf	Türkçe Notu	Sıklık (f)	Yüzdelik (%)	Yığılmalı Yüzdelik
6/A	1,00	1	2,7	2,7
	2,00	4	10,8	13,5

	3,00	6	16,2	29,7
	4,00	16	43,2	73,0
	5,00	10	27,0	100,0
	Total	37	100,0	
	1,00	1	3,6	3,6
	2,00	1	3,6	7,1
6/F	3,00	7	25,0	32,1
	4,00	8	28,6	60,7
	5,00	11	39,3	100,0
	Total	28	100,0	
	1,00	1	3,8	3,8
	2,00	1	3,8	7,7
6/İ	3,00	11	42,3	50,0
	4,00	11	42,3	92,3
	5,00	2	7,7	100,0
	Total	26	100,0	
	1,00	1	3,1	3,1
	2,00	2	6,3	9,4
6/B	3,00	5	15,6	25,0
(Deney)	4,00	13	40,6	65,6
	5,00	11	34,4	100,0
	Total	32	100,0	
	1,00	1	3,1	3,1
	2,00	1	3,1	6,3
6/D	3,00	5	15,6	21,9
(Kontrol)	4,00	10	31,3	53,1
	5,00	15	46,9	100,0
	Total	32	100,0	

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney grubunun Türkçe notu sıklık, yüzdelik ve yığılmalı yüzdelikleri birbirinden anlamlı bir şekilde farklı değildir.

Tablo 3’te beş şubenin ve bunların arasından seçilen deney ve kontrol gruplarının dergi okuma yüzdelikleri ve yığılmalı yüzdelikleri sonuçları tabloda verilmiştir.

Tablo 3

Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Dergi Okuma Yüzdelikleri ve Yığılmalı Yüzdelikleri Sonuçlar

	Dergi	Sıklık (f)	Yüzdelik (%)	Yığılmalı Yüzdelik
	1,00	4	10,8	10,8
6/A	2,00	33	89,2	100,0
	Total	37	100,0	

6/F	1,00	4	14,3	14,3
	2,00	24	85,7	100,0
	Total	28	100,0	
6/İ	1,00	2	7,7	7,7
	2,00	24	92,3	100,0
	Total	26	100,0	
6/B (Deney)	1,00	4	12,5	12,5
	2,00	28	87,5	100,0
	Total	32	100,0	
6/D (Kontrol)	1,00	4	12,5	12,5
	2,00	28	87,5	100,0
	Total	32	100,0	

Tablo 3'te görüldüğü gibi, deney grubu ile kontrol grubunun dergi okuma sıklık, yüzdelik ve yığılmalı yüzdelikleri birbiri ile denktir.

Tablo 4'te beş şubenin ve bunların arasından seçilen deney ve kontrol gruplarının Türkçe Notu yüzdelikleri ve yığılmalı yüzdelikleri sonuçları verilmiştir.

Tablo 4

Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Tartışma Programı İzleme Yüzdelikleri ve Yığılmalı Yüzdelikleri Sonuçları

	Tartışma Programı	Sıklık (f)	Yüzdelik (%)	Yığılmalı Yüzdelik
6/A	1,00	16	43,2	43,2
	2,00	21	56,8	100,0
	Total	37	100,0	
6/F	1,00	6	21,4	21,4
	2,00	22	78,6	100,0
	Total	28	100,0	
6/İ	1,00	14	53,8	53,8
	2,00	12	46,2	100,0
	Total	26	100,0	
6/B (Deney)	1,00	12	37,5	37,5
	2,00	20	62,5	100,0
	Total	32	100,0	
6/D (Kontrol)	1,00	12	37,5	37,5
	2,00	20	62,5	100,0
	Total	32	100,0	

Tablo 4’de görüldüğü gibi deney grubu ile kontrol grubunun tartışma programı izleme sıklıkları, yüzdeleri ve yığılmalı yüzdeleri birbirine denktir.

Tablo 5’de beş şubenin ve bunların arasından seçilen deney ve kontrol gruplarının ödev haricinde yazı yazma yüzdeleri ve yığılmalı yüzdeleri sonuçları verilmiştir.

Tablo 5

Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Ödev Haricinde Yazı Yazma Yüzdeleri ve Yığılmalı Yüzdeleri Sonuçları

	Yazı Yazma	Sıklık (f)	Yüzde (%)	Yığılmalı Yüzde
6/A	1,00	23	62,2	62,2
	2,00	14	37,8	100,0
	Total	37	100,0	
6/F	1,00	19	67,9	67,9
	2,00	9	32,1	100,0
	Total	28	100,0	
6/İ	1,00	19	73,1	73,1
	2,00	7	26,9	100,0
	Total	26	100,0	
6/B (Deney)	1,00	15	46,9	46,9
	2,00	17	53,1	100,0
	Total	32	100,0	
6/D (Kontrol)	1,00	14	43,8	43,8
	2,00	18	56,3	100,0
	Total	32	100,0	

Tablo 5’te görüldüğü gibi, deney grubu ile kontrol grubunun ödev haricinde yazı yazma sıklıkları, yüzdeleri ve yığılmalı yüzdeleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 6’da beş şubenin ve bunların arasından seçilen deney ve kontrol gruplarının tartışma yöntemini kullanma yüzdeleri ve yığılmalı yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 6

Beş Şubenin ve Bunların Arasından Seçilen Deney ve Kontrol Gruplarının Tartışma Yöntemini Kullanma Yüzdelikleri ve Yığılmalı Yüzdelikleri Sonuçları

	Tartışma Yöntemi	Sıklık (f)	Yüzdelik (%)	Yığılmalı Yüzdelik
6/A	1,00	15	40,5	40,5
	2,00	22	59,5	100,0
	Total	37	100,0	
6/F	1,00	7	25,0	25,0
	2,00	21	75,0	100,0
	Total	28	100,0	
6/İ	1,00	10	38,5	38,5
	2,00	16	61,5	100,0
	Total	26	100,0	
6/B (Deney)	1,00	20	62,5	62,5
	2,00	12	37,5	100,0
	Total	32	100,0	
6/D (Kontrol)	1,00	17	53,1	53,1
	2,00	15	46,9	100,0
	Total	32	100,0	

Tablo 6’da görüldüğü gibi, deney grubu ile kontrol grubunun (günlük hayatta) tartışma yöntemini kullanma sıklıkları, yüzdelikleri ve yığılmalı yüzdelikleri arasında anlamlı bir fark yoktur.

3. Sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi testinden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi ön testinden elde edilen puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri tablosu aşağıda tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7

Sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu

Eleştirel Eğilimi Gruplar	Düşünme Ön Testi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
6/A		,097	37	,200 [*]	,955	37	,139
6/F		,094	28	,200	,981	28	,864*
6/İ		,136	26	,200	,947	26	,194*
6/B(Deney)		,109	32	,200 [*]	,946	32	,111
6/D(Kontrol)		,094	32	,200 [*]	,975	32	,642
p*>0.05							

Yukarıdaki verilen normallik tablosunu incelediğimizde; Gözlem sayısı 30'dan az olduğu durumda Shapiro Wilk testi, 30 ve 30'dan büyük olduğu durumda ise Kolmogrov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda normallik tablosuna göre sınıfların p anlamlılık değerlerinin ($p > 0,05$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA tablosu aşağıda tablo 8'da verilmiştir:

Tablo 8

Sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Testlerine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	,605	4	,151	0,85	0,49*
Gruplar içi	26,613	150	,177		

Toplam	27,217	154
--------	--------	-----

p*>0,05

Yapılan ANOVA analizine göre p anlamlılık değeri (p=0,49) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda sınıfların Eleştirel Düşünme Eğilimi ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

4. Sınıfların yazmaya yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Uygulama öncesinde deney ve gruplarının belirlenmesi için sınıfların yazmaya yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle sınıfların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Sınıfların yazmaya yönelik tutum ön testinden elde edilen puan ortalamalarının normallik veri tablosu aşağıda tablo 9'de verilmiştir:

Tablo 9

Sınıfların Yazmaya Yönelik Tutum Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normallik Veri Tablosu

Yazmaya Tutum Gruplar	Yönelik Ön Testi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
6/A		,128	37	,132*	,962	37	,241
6/F		,106	28	,200	,969	28	,567*
6/İ		,158	26	,092	,955	26	,301*
6/B		,109	32	,200*	,977	32	,713
6/D		,142	32	,101*	,982	32	,845

$p^*>0.05$

Yukarıdaki verilen normallik tablosunu incelediğimizde; Gözlem sayısı 30'dan az olduğu durumda Shapiro Wilk testi, 30 ve 30'dan büyük olduğu durumda ise Kolmogrov-Simirnov testinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda normallik tablosuna göre sınıfların p anlamlılık değerlerinin ($p>0,05$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Sınıfların yazmaya yönelik tutum ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden ANOVA analizi yapılmıştır. ANOVA tablosu aşağıda tablo 10'de verilmiştir:

Tablo 10

Sınıfların Yazmaya Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	,327	4	,082	2,30	0,06*
Gruplar içi	5,316	150	,035		
Toplam	5,643	154			

$p^*>0,05$

Yapılan ANOVA analizine göre p anlamlılık değeri ($p=0,06$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgu doğrultusunda sınıfların yazmaya yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

5. Sınıfların okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Uygulama öncesinde deney ve gruplarının belirlenmesi için sınıfların okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle sınıfların okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puan

ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Sınıfların okuduğunu anlama ön testinden elde edilen puan ortalamalarının normallik veri tablosu aşağıda tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11

Sınıfların Okuduğunu Anlama Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normallik Veri Tablosu

Okuduğunu Anlama Ön Testi Gruplar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
6/A	,128	37	,133	,952	37	,110
6/F	,116	28	,200	,940	28	,108
6/İ	,105	26	,200	,940	26	,133
6/B	,161	32	,034*	,929	32	,036
6/D	,190	32	,005*	,857	32	,001

p* < 0.05

Yukarıdaki verilen normallik tablosunu incelediğimizde; Gözlem sayısı 30’dan az olduğu durumda Shapiro Wilk testi, 30 ve 30’dan büyük olduğu durumda ise Kolmogrov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda normallik tablosuna göre bazı sınıfların anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05’ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir. Sınıfların okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi analizi yapılmıştır. Kruskal Wallis tablosu aşağıda tablo 12’de verilmiştir:

Tablo 12

Sınıfların Okuduğunu Anlama Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normallik Veri Tablosu

Gruplar	N	Sıra ortalaması	sd	X ²	P
6/A	37	77,26	4	6,43	0,16*
6/F	28	69,66			
6/İ	26	65,94			
6/B	32	81,34			
6/D	32	92,61			

p*>0,05

Kruskal Wallis testi analiz sonucuna göre p anlamlılık değerinin (p=0,16) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle sınıfların okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

6. Sınıfların tartışmacı metin yazma ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Uygulama öncesinde sınıfların tartışmacı metin yazma ön test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Öncelikle sınıfların tartışmacı metin yazma testinden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Sınıfların tartışmacı metin yazma ön testinden elde edilen puan ortalamalarının normallik veri tablosu aşağıda tablo 13'te verilmiştir:

Tablo 13

Sınıfların Tartışmacı Metin Yazma Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normallik Veri Tablosu

Tartışmacı Yazma Gruplar	Metin Ön Testi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
6/A		,151	37	,032*	,932	37	,026
6/F		,165	28	,050	,915	28	,026*
6/İ		,204	26	,007	,901	26	,016*
6/B		,153	32	,054	,963	32	,339
6/D		,157	32	,043*	,952	32	,169
p* < 0.05							

Yukarıdaki verilen normallik tablosunu incelediğimizde; Gözlem sayısı 30'dan az olduğu durumda Shapiro Wilk testi, 30 ve 30'dan büyük olduğu durumda ise Kolmogorov-Smirnov testinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda normallik tablosuna göre bazı sınıfların anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir. Sınıfların tartışmacı metin yazma testinden elde edilen puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis testi analizi yapılmıştır. Kruskal Wallis tablosu Tablo 14'te verilmiştir:

Tablo 14

Kruskal Wallis Testi Analiz Tablosu

Gruplar	N	Sıra ortalaması	Sd	X ²	P
6/A	37	81,26	4	9,20	0,24*

6/F	28	83,66
6/İ	26	85,94
6/B	32	81,34
6/D	32	92,61

$p^*>0,05$,

Kruskal Wallis testi analiz sonucuna göre p anlamlılık değerinin ($p=0,24$) $0,05$ 'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle sınıfların tartışmacı metin yazma ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Altıncı sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, tartışmacı metin yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı bu araştırmada kullanılacak nicel ve nitel veri toplama araçları alan yazın araştırması yapılarak araştırma verileri için geçerli ölçme araçları seçilmiş ayrıca araştırmacı tarafından Okuduğunu Anlama Testi oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek ile birlikte toplam beş veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar:

- Kişisel Bilgiler Formu,
- Okuduğunu Anlama Testi,
- Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Anahtarı,
- California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği,
- Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği' dir.

Kişisel Bilgiler Formu (KBF)

Gruplar arasındaki kişisel bilgilerden doğan farkı belirlemek ve deney ile kontrol gruplarının farkın en az olduğu gruplardan oluşması için gruplara kişisel bilgiler formu ön test olarak uygulanmıştır. Uygulanan kişisel bilgiler formu, Bacanlı' nın sosyo-ekonomik düzey (sed) ölçeği örnek alınarak araştırmanın amaçları doğrultusunda bazı maddelerinin çıkarılıp bazı maddelerinin değiştirilmesi ve gerekli görülen maddelerin eklenmesi ile 25 sorudan oluşturulmuştur (1997).

Oluşturulan kişisel bilgiler formunda; öğrencilerin beşinci sınıf yılsonunda aldığı belge, beşinci sınıf yılsonu Türkçe dersi notu, yaşı, cinsiyeti, anne-baba öğrenim durumu, kendilerine ait çalışma odalarının olup olmadığı, tartışma yöntemini ders dışındaki zamanlarda kullanıp kullanmadıkları, televizyonda veya bilgisayarda tartışma programı izleyip izlemedikleri, ödevler haricinde yazı yazmaya zaman ayırıp ayırmadıkları gibi sorulara yer verilmiştir. Formun analizinde sürekli değişken yanıtlar (yaş, Türkçe ders notu) doğrudan puanlandırılırken, süreksiz değişkenler (kendinize ait çalışma odası, anne-babanın öğrenim durumu) önem derecesine göre puanlamaya alınmıştır. (Örneğin beşinci sınıf yılsonu aldığınız belge sorusuna verilen “teşekkür belgesi” yanıtına 4 puan, takdir belgesi yanıtına 5 puan verilmiştir.) Beş şubeye (6/A/B/D/F/İ) ön test olarak uygulanan formdan elde edilen ölçümler, birbirine denk olarak seçilmek istenen deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde kullanılmıştır.

Uygulanan Kişisel Bilgiler Formu'nun örneği ve puanlama anahtarı Ek B'de verilmiştir.

Okuduğunu Anlama Testi

Eleştirel düşünme temelli yazma becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı bu araştırmada, tüm öğrenme alanlarının birbirini etkilediği ve tüm öğrenme alanlarının bir bütün olarak ele alınması gereği esas kabul edilmiştir.

Öğrenme alanlarının her birinde edinilen bilgi ve beceriler öğrenme sürecinde karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Örneğin okuma alanındaki “T6.2.12. Bilgilendirici metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş argümanları ve görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.” kazanımı ve “T7.2.12. Bilgilendirici metinlerde sunulan gerekçelerin ve kanıtların argümanları ve görüşleri desteklemek için yeterince sağlam/güçlü olup olmadıklarını değerlendirir.” kazanımı ile yazma alanındaki “T7.3.5.4. Görüşünü/tezini destekleyen gerekçeler ve kanıtların yanında, desteklemeyen ya da bunlara karşıt olan gerekçe ve kanıtları da belirler ve atıfta bulunur.” kazanımı birbirinden bağımsız olarak işlenemez. Hatta okuma alanındaki T6.2.12. ve T7.2.12. kazanımı gerçekleştirilmeden yazma alanındaki T7.3.5.4. kazanımı da gerçekleştirilemez. (TRÖP, 2015, s. 4)

Bu sebeple yazma becerisinin geliştirilmeye çalışıldığı bu araştırmada, okuma becerisinin ölçülmesi ve deney grubu ile kontrol grubunu belirlenirken okuma becerileri birbirine denk olan grupların seçilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefi oluşturan gerekçeler ise; öncelikle eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma becerisini öğrencilerin kazanabilmesi için okuma becerisinin ön koşul olarak belli bir düzeyde gelişmiş olması gerektiği, uygulama esnasında ele alınacak tartışmacı metin konularının öğrenciler tarafından araştırılarak ulaşılan kaynaklardan okunup eleştirel düşünme becerisi ile değerlendirilecek olması, diğer taraftan tartışma konusu ile ilgili araştırmacının dağıtacağı yazılı kaynakları öğrencilerin okuyup kendi iddialarını oluşturacak olmaları, ayrıca araştırmada eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma becerisinin; eleştirel düşünme becerisine, tartışmacı metin yazma becerisine etkisini araştırırken okuma becerisini kontrol altına almak böylece yapılan araştırma ile yalnızca araştırmanın bağımsız değişkenlerini sınamaktır.

Okuduğunu anlama becerisi ile ilgili alan yazında var olan araştırmalar ve yayınlar incelenerek uygulanan Okuduğunu Anlama Testi, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Test

yedi metin ve metinlerle ilgili 50 sorudan oluşmaktadır. Sorular, araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanmıştır. Teste son şekli verilmeden önce üç öğrenciye uygulanmış alınan dönütler doğrultusunda soru kökleri ve şıklar ile ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltmeleri yapılan Okuduğunu Anlama Testi' nin geçerlik çalışması için iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Okuduğunu Anlama Testi' nde kullanılan sözcüklerde uzman görüşü doğrultusunda yeniden değişikliğe gidilmiş ve gerekli sözcük değişimleri yapılmıştır.

Geliştirilen testlerde güvenirlik katsayı (Cronbach Alfa) testin güvenirliğinin ortaya konulmasında önemli olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama testinin güvenirlik katsayısı Cronbach $\alpha=0,91$ olarak hesaplanmıştır. Büyüköztürk, bir testin güvenirlik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliği için yeterli olduğunu ifade etmektedir (2013). Bu doğrultuda okuduğunu anlama başarı testinin güvenilir bir test olduğu söylenebilir.

Okuduğunu Anlama Testi, çalışmaya katılabilecek olan beş şubeden 6/A, 6/B, 6/D, 6/F, 6/İ- toplam 159 öğrenciye ön test olarak uygulanmıştır. Veri analizinde testte yer alan her bir soru 1 puan olarak kabul edilmiş, yanlış ve boş sorular ise 0 puan kabul edilmiştir. Bu sayede her bir öğrencinin okuduğunu anlama düzeyi ile ilgili bir veri oluşturulmuştur. Bu veriler araştırmanın amaçları doğrultusunda okuduğunu anlama becerileri birbirine denk olunması istenen deney ve kontrol gruplarını seçerken kullanılmıştır.

Geliştirilen ve uygulanan Okuduğunu Anlama Testi, Ek C' de verilmiştir.

Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Ölçeği

Araştırmanın alt amaçlarından birini altıncı sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin, tartışmacı metin yazma becerilerine, ve kalıcılığa etkisini araştırmak oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda uygulanan sürecin etkisini sayısal verilerle kanıtlayabilmek için öğrencilere ön test, son test ve kalıcılık testi olarak tartışmacı metin yazdırılmıştır. Yazdırılan tartışmacı metinlerin puanlanması aşamasında Tiryaki tarafından geliştirilen Tartışmacı Metin

Dereceli Puanlama Ölçeği kullanılmıştır (2011). Tiryaki, yüksek lisans tezi için geliştirdiği dereceli puanlama ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik hesaplamalarını yaparak bu hesaplar sonucunda ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu kanıtlanmıştır (2011).

Tiryaki, Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı' nın geliştirilme aşamasında gerçekleştiren işlemleri şu şekilde açıklamıştır (2011, s. 61-62):

- Literatür taraması yapılarak (Toulmin, 1958; Nussbaum ve Schraw, 2007, s. 71; Knudson 1992, s. 176-177; The Expository Composition, 1998- 99, s. 7; Aldağ, 2005) çalışmalardan yararlanılarak araştırmacı tarafından tartışmacı metnin iskeletini oluşturan dört ana element (veri, iddia, karşı iddia ve sonuç) belirlenmiştir. Bu elementlerin özellikleri kodlanmıştır.
- Ön uygulamada elde edilen metinlerden tesadüfi olarak seçilen 30 metin araştırmacı ve bir uzman tarafından literatür taramasında ortaya konulan metin elementleri (veri, iddia, karşı iddia ve sonuç) açısından incelenmiştir. Bu incelemede ilk olarak, değerlendirilen metinler başarılı, orta düzeyde ve başarısız olarak sınıflandırılmıştır. Daha sonra, bu metinleri metin elementleri açısından başarılı veya başarısız hâle getiren nitelikler kodlanmıştır. Puanlama anahtarındaki maddelerin oluşturulmasında bu kodlamalardan yararlanılmıştır. Bu çalışma sonunda, puanlama anahtarının taslak biçimi oluşturulmuştur.
- Hazırlanan taslak, uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü alınması için tartışmacı metin elementlerini kısaca tanıtan ve örneklendiren bir bilgi notu oluşturulmuş, uzmanlardan taslak formunu bu bilgi notunu dikkate alarak değerlendirmeleri istenmiştir.
- Uzmanların görüşleri doğrultusunda taslak formunda bazı değişiklikler yapılarak Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı' na son hali verilmiştir. Bu süreç dereceli puanlama anahtarının geçerliliğini sağlama adına yeterli bulunmuştur.

Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı' nın güvenilirliğini denetlemek için kodlayıcılar arası uyum yöntemine başvurulmuştur. Araştırmacı ve ölçeğin geliştirilme sürecinin tüm aşamalarında katkı sağlayan uzman, ön uygulamada elde edilen 44 metin üzerinde dereceli puanlama anahtarını kullanarak her metin elementini birbirinden bağımsız biçimde puanlamıştır. Bu puanlama sonucunda korelasyon değerleri şu şekilde bulunmuştur:

- “Veri” elementinde $r = .923$ ($p < 0.05$)
- “İddia” elementinde $r = .910$ ($p < 0.05$)
- “Karşı iddia” elementinde $r = .943$ ($p < 0.05$)
- “Sonuç” elementinde $r = .941$ ($p < 0.05$)
- Tüm elementlerde $r = .950$ ($p < 0.05$)

Geliştirilen tartışmacı metin dereceli puanlama ölçeği; veri, iddia, karşı iddia, sonuç olarak dört alt bölüme ayrılmış ve her bir bölüm dört aşamaya ayrılarak sırasıyla 0 (puanlanmaz), 2 (yetersiz), 4 (orta), 6 (başarılı) puanları ile eşleştirilmiştir. Buna göre bir öğrencinin tartışmacı metin kompozisyonundan alabileceği en yüksek puan 24 iken, alabileceği en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir.

Araştırmada kullanılan Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Ölçeği Ek D’de verilmiştir.

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI)

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI), Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini belirlemek amacıyla uygulanmıştır.

Uygulanan ölçek, 1990 yılında Amerikan Felsefe Derneği’nin düzenlediği Delphi projesinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Türkçeye uyarlama çalışması Kökdemir (2003) tarafından yapılmıştır. Kökdemir’ in çalışması sonucu 75 maddeden oluşan ölçek, 6 boyut ve

51 maddeye indirgenmiştir. Maddelerin 29'u olumlu, 22'i ise olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Maddeler 6'lı likert tipinde derecelendirilmiştir. Dereceleme şu şekildedir:

1-Hiç katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kısmen katılmıyorum 4-Kısmen katılıyorum 5-Katılıyorum 6-Tamamen katılıyorum (Aybek, 2006, s. 107). Olumlu maddeler 6 puandan 1 puana doğru iken olumsuz maddeler tam tersi şeklinde 1 puandan 6 puana doğru puanlanmıştır. CCTDI'de her bir alt ölçek için puanı 40'dan düşük olan kişilerin o boyuttaki eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük, puanı 50'den yukarı olanların ise yüksek eleştirel düşünme eğilimine sahip olduklarını söylemektedir (Aybek, 2006, s. 107). Bu doğrultuda ölçüm sonuçları değerlendirilirken toplam puanı 240'tan (40x6) düşük olanların genel eleştirel düşünme eğilimlerinin düşük olduğu, 240 ile 300 (50x6) puan arasında olanların olumlu yönde olduğu ve 300'den fazla puan alanların ise genel eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğu kabul edilmiştir. Ölçek, altı faktöre ayrılmıştır. Bunlar faktörler: analitiklik, açık fikirlilik, meraklılık, kendine güven, doğruyu arama ve sistematikliktir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.88 iken her bir boyutun iç tutarlılık kat sayıları ise 0.61 ile 0.78 arasındadır (Çetinkaya, 2011, s. 93-108).

Araştırmada kullanılan California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ek E'de verilmiştir.

Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYTÖ)

Altıncı sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına etkisini araştırmak amacıyla Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYTÖ) uygulanmıştır. Uygulanan ölçeğin oluşturulma aşamaları ve analiz sonuçları Uygun tarafından doktora tezinde şu şekilde açıklanmıştır (2012 s. 86-90):

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği hazırlanmıştır. Bunun için

öncelikle yazmaya yönelik tutumla ilgili olarak alan yazında yer alan araştırmalar, yayınlar ve ölçekler incelenmiştir. Alan yazın taramasının ardından bazı ilköğretim okullarında konuya ilişkin olarak öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorular aşağıdaki gibidir:

1. Türkçe dersindeki yazma etkinliklerini seviyor musunuz? Neden?
2. Yazma etkinliklerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Maddeler hâlinde yazınız.

Alan yazın taramasından ve öğrencilerin verdikleri cevaplardan çıkan sonuçlar maddeler hâline getirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışması için beş alan uzmanı ve üç sınıf öğretmeninin görüşleri alınmıştır. Ölçekteki ifadeler, dil kurallarına uygunluğu açısından alınan uzman görüşü önerileri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Geliştirilen ölçekte 16 madde olumsuz tutumları, 23 madde de olumlu tutumları ifade etmektedir. Bu şekilde hazırlanan ölçek 39 maddeden oluşmuştur. Likert tipi hazırlanan ölçekle “Hiçbir Zaman, Bazen, Her Zaman” şeklinde üçlü derecelendirme yapılmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verilen 39 maddelik Likert tipi Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği (YYTÖ), Ankara ili merkezindeki 5 ilköğretim Okulundan toplam 200 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu uygulama sonucu elde edilen veriler, SPSS 11.5 istatistik programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada kullanılan aracın yapı geçerliliğini test etmek için faktör analizi tekniği uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2007). Ölçme aracında aynı amaçları ya da tutum ifadelerini ölçmeyen maddeleri ayıklarken; önce döndürülmemiş Temel Bileşenler Analizi Tekniği (PCA) sonra da temel bileşenlere göre Varimax Dik Döndürme Tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin faktör sayısının saptanmasında öncelikle öz değer sayısının 1’den büyük olmasına bakılmıştır. Tutum ifadelerinin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olmasına özen gösterilmiştir. Faktör yük değeri 0,45 ve daha yüksek olan tutum ifadelerinin ölçülmek istenen tutumu daha iyi ölçtüğü

düşünülmektedir ve iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olmasına dikkat edilerek bu duruma uymayanlar ölçekten çıkarılmıştır (Büyüköztürk, 2007). 39 maddeden oluşan ölçekten analiz sonucunda güvenilirliği düşük olan 17 madde çıkarılmış ve testteki madde sayısı 22'ye indirilmiştir.

Verilerin faktör analizine uygunluğu için öncelikle Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testi sonuçlarına bakılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri faktör analizi yapabilmek için örneklem büyüklüğünün yeterli olup olmadığını göstermektedir. Bu değer 0.60'dan yüksek olması gerekir. Bartlett testi ve onun anlamlılığı ise değişkenlerin faktör analizi yapmak için uygun olduğunu gösterir. (Büyüköztürk, 2007). Yapılan analiz sonucunda elde edilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett değerleri Tablo 15'de verilmiştir.

Tablo 15

KMO ve Barlett Testi Sonuçları

KMO		0.953
Barlett Testi	Ki-Kare	8955.706
	Sd	741
	P	0 .000

Tablo x.' da KMO değerinin 0.95 olduğu görülmektedir. Bu değere göre faktör analizi yapmak için örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu belirlenmiştir. Bartlett testi ise $p=0.000$ şeklinde anlamlı bulunmuştur. Bu sonuca göre korelasyon matrisi için faktör analizi yapmanın uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin yapı geçerliliği, faktör analizi sonunda hesaplanan varyans oranları ile belirlenmektedir. Yapılan faktör analizi sonunda ölçeğin tek faktörlü bir yapı sergilediği ve toplam varyansın %50,45'ini açıkladığı ortaya çıkmıştır. Tek faktörlü ölçeklerde

açıklanan varyansın %30 ve üzerinde olması yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007). Bu ölçütler doğrultusunda Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, açıkladığı varyans oranı ve tek faktörlü yapısıyla geçerli bir ölçek olarak kabul edilebilir. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16

YTÖ’ nin Maddelerinin Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör Yüğü
27	.935
25	.920
16	.916
5	.885
30	.879
10	.855
8	.847
35	.830
39	.785
38	.762
14	.748
36	.685
4	.647
13	.630
32	.605
15	.578
12	.532
31	.527
1	.502
9	.487
26	.463
24	.451

Yirmi iki maddeden oluşan tek boyutlu Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği' nin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0,95 olup toplam varyansın %50,45’ini açıklamaktadır. Ölçek, likert tipinde olup olumlu ifadeler için 3-2-1, olumsuz ifadeler için 1-2-3 şeklinde ters puanlanmıştır. Asıl uygulamada kullanılan ölçekte, 14 olumlu ve 8 olumsuz toplam 22

tutum ifadesi yer almaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 66'dır.

Araştırmada kullanılan Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ek F'de verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması

Araştırmanın problemlerini sınamak amacıyla gerçekleştirilen süreçte verilerin toplanma aşamaları aşağıda belirtilmiştir:

- Araştırmanın veri analizlerinde kullanılacak veri toplama araçları üç aşamada öğrencilere uygulanmıştır.
- İlk olarak yansız olarak belirlenecek deney ve kontrol gruplarının seçimi için araştırma sürecinin başında öğrencilere Kişisel Bilgiler Formu, Okuduğunu Anlama Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmış, bu veri toplama araçları ile birlikte öğrencilerin uygulamadan önceki tartışmacı metin yazma becerilerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından verilen tartışmacı metin konusu ile ilgili öğrencilere tartışmacı metin yazdırılmış, yazılan tartışmacı metinler Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Anahtarı ile puanlanmıştır. Veri toplama araçları ile elde edilen ölçümlerin veri analizleri için gerekli işlemler yapılmış ve birbirine denk iki grup, 32 kişilik 6/B şubesi deney grubu ve 32 kişilik 6/D kontrol grubu yansız olarak belirlenmiştir.
- İkinci alameda ise, deney grubunda araştırmacı tarafından eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, gerekli materyaller kullanılarak dört hafta süreyle işlendikten sonra, aynı süreçte kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemi ile tartışmacı metin yazma öğretimi işlendikten sonra öğrencilerin uygulama süreci sonunda yazma ile eleştirel düşünme becerilerindeki ve yazmaya yönelik tutumlarındaki değişimleri görmek amacıyla California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

son test olarak uygulanmış. Ayrıca ön testte yazılan tartışmacı metin konusu ile aynı tartışma konusu öğrencilere tartışmacı metin son test olarak tekrar yazdırılmıştır.

- Üçüncü aşamada ise, son testlerin uygulanmasından iki hafta sonra deney grubu ve kontrol grubuna kalıcılık testi olarak, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmış ve ön test ve son test olarak uygulanan tartışmacı metin yazılarında ele aldıkları tartışma metni konusundan farklı bir konu ile ilgili tartışmacı metin, kalıcılık testi olarak tekrar yazdırılmıştır.

Uygulama Süreci

Deney Grubunda Uygulama Süreci

Deney Grubunda Ön Testlerin Uygulanması

Ön testlerin uygulanacağı 09.05.2016 tarihinden bir hafta önce araştırmacı tarafından 6/B sınıfı (deney grubu) öğrencilerine araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulanacak testler ve testlerin uygulama amaçları, uygulanan testler sonucunda birbirine denk iki şubenin belirleneceği, seçilen şubelerle yazma çalışmalarının nasıl yürütüleceği, bu çalışma sonucundan neler beklendiği öğrencilere kısaca açıklanmıştır.

Deney Grubunda Öğretme-Öğrenme Süreci

Belirlenen deney grubunda araştırmanın problemleri doğrultusunda tartışmacı metin yazma öğretimi, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı olarak düzenlenmiştir. Öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri ile eleştirel düşünme becerilerini ve yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmeyi amaçlayan araştırmada tartışma tekniği kullanılmıştır. Bu tekniğin uygulanması ile hedeflenen yazmaya konu olacak tartışmacı metin konusunun öğrenciler tarafından yazıya aktarılmadan evvel öğrencilerin konu üzerinde eleştirel düşüncelerini sağlamak, eleştirel düşünebilen her bireyin tartışmacı metin yazabileceğinin farkına

varmalarını sağlamak, bu sayede kendilerinin de tartışmacı metin yazarı olabileceklerini göstererek yazmaya yönelik tutumlarını arttırmaktır.

Uygulanan tartışmacı metin yazma öğretiminin süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı olarak ele alınmasından dolayı her tartışma metni yazımından önce tartışma metni konusu açıklanmış ve gerekli kaynaklardan araştırma yapılarak gelinmesi istenmiş, konuların daha derin ele alınabilmesi için öğretmen tarafından tartışma metni konusu ile ilgili yönerge ve makaleler materyal olarak sınıfa sunulmuştur. Ayrıca öğretim sürecinde tartışma metni şeması, nitelikli tartışmacı metin örnekleri, tartışma metni yazma basamakları yönergesi, beyin fırtınası kâğıdı, tartışma metni oluşturma taslakları kullanılmıştır. Uygulanan ders planları Ek A’da verilmiştir.

Uygulama sürecinde kullanılan materyaller de Ekler kısmında verilmiştir.

Tablo 17

Araştırmada Kullanılan Materyallerin Gösterimi

Araştırmada Kullanılan Materyaller	Verildiği Ekler Bölümü
Tartışma Metni Şeması	Ek G
Tartışma Metni Yazma Basamakları	
Yönergesi	Ek H
Beyin Fırtınası Kâğıdı	Ek İ
Tartışma Metni Oluşturma Taslağı	Ek J
Nitelikli Tartışmacı Metin Örnekleri	Ek K

Araştırmada ele alınan tartışma metni konuları işleniş sırasına göre aşağıda verilmiştir:

- “Okulda serbest mi tek tip mi kıyafet giyilmeli?”

- “Eğitim öğretim hayatımızda ilköğretim ve orta öğretimde gördüğümüz derslerin tamamını kendimiz seçmeli miyiz?”
- “Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermeli mi?”
- Okul kantininde gazlı içeceklerin, cips gibi yiyeceklerin satılması doğru mudur? (Ön test, son test)
- Okullarda kitaplar yerine tablet bilgisayarla eğitim görülmeli midir? (Kalıcılık testi)

Ders planları hazırlanırken Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda tartışmacı metin ile ilgili kazanımlar dikkate alınmıştır. Programda ilgili kazanımlar şu şekildedir (2015, s. 25-26):

Tablo 18

Ders Planları Hazırlanırken Dikkate Alınan Tartışmacı Metin Türünün Öğretime İlişkin Kazanımlar

Ders ve sınıf kodu	Öğrenme alanı no.	Kazanım no.	Kazanım İfadesi
T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.			
		T6.3.5.1.	Konu başlığını ve ana fikri belirler.
		T6.3.5.2.	Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.
		T6.3.5.3.	Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.
		T6.3.5.4.	Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.
		T6.3.5.6.	Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak

kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

Programda tartışmacı metin yazma öğretimi kazanımları incelendiğinde, düşünceyi geliştirme yollarının kullanımının da kazanımlar arasında yer aldığı görülmektedir. Bu sebeple düşünceyi geliştirme yolları da tartışmacı metin yazma öğretimi sürecine dâhil edilmiştir.

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Yazarlık ve Yazma Becerileri Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda süreç temelli yazma öğretimi beş aşamadan oluşmaktadır: (2012, s. 31)

- Yazma öncesi hazırlık çalışmaları yapma
- Yazacağı metni planlama
- Planladığı metnin taslağını oluşturma
- Metni içerik ve biçim yönünden gözden geçirme ve düzeltme
- Paylaşma

Araştırmanın uygulama aşamasında gerçekleştirilen tartışmacı metin yazma öğretiminde deney grubunda süreç temelli yazma öğretim aşamaları temel kabul edilmiştir. Derslerin genel işleniş süreci aşağıdaki gibidir:

- İlk dersten itibaren tartışmacı metin yapısı birimleri (veri, iddia, iddiaya ait destek gerekçesi, karşı iddia, karşı iddia destek gerekçesi, karşı iddia çürütme gerekçesi, sonuç) sırayla ele alınır. Öğrencilerden bir sonraki birim ile ilgili örnek metinden hareketle görüş

oluşturmaları istenir. Tartışmacı metin birimleri aynı konu ile ilgili yazılmış olan örnek tartışmacı metin üzerinden irdelenir. Derste işlenen birimi, kendilerine verilen aynı konuda birim özelliklerini dikkate alarak kendi tartışma metni birimini yazmaları istenir. Tüm birimlerin öğrenimi bittikten sonra, öğrencilere bir sonraki derste değerlendirilecek olan tartışmacı metin konusu açıklanır. Öğrencilerden bir sonraki derse kadar, çeşitli bilgi kaynaklarından (internet, okul içi ve okul dışı yaşantılarına yönelik gözlemler) ilgili tartışma konusuyla ilgili araştırma yapmaları istenir. Tartışma konusuyla ilgili farklı iddiaları savunanların yazılarını okumaları, çevresinde olan bireylerden de tartışma konusu ile ilgili görüşler alabilecekleri açıklanır. Kendilerinin yazacakları tartışmacı metinlerde savunacakları iddiaları belirlemeleri, kendi iddialarına destek gerekçeleri düşünmeleri, karşı iddianın destek gerekçelerinin neler olabileceğini düşünerek bu gerekçelere çürütme gerekçeleri düşünmeleri istenir.

- Öğretmen tarafından ele alınacak tartışma konusu ile ilgili alan yazın araştırıldıktan sonra öğrenciler için gerekli kısaltmalar yapılarak çoğaltılan konu ile ilgili yazılı materyaller öğrencilere dağıtılır. Öğrencilere yeterli sessiz okuma süresi verilir.
- Öğrenciler kendilerine dağıtılan tartışma konu ile ilgili yazıları analiz ederek kendi araştırmaları sonucunda oluşturdukları iddiaları ile gerekçeleri metinde savunulan görüş ve gerekçeler ile karşılaştırırlar. Tartışma konusunu değerlendirirken düşünemedikleri iddialarına destek gerekçelerinin ve karşı iddialarına çürütme gerekçelerinin farkına varırlar.
- Daha sonra öğrencilerin araştırmaları sonucunda savunacaklarına karar verdikleri iddialar sınıf tartışması ile öğretmen tarafından sözlü olarak alınarak sınıf tartışması başlatılır. Böylece öğrenciler kendi iddiaları ile destek gerekçelerini sunar aynı zamanda kendi iddialarını savunan diğer arkadaşlarının destek gerekçeleri ile kendi destek gerekçelerini karşılaştırarak görüşlerini geliştirir. Ayrıca, karşı iddiayı savunan arkadaşlarının destek gerekçelerini dinleyerek karşı görüşü anlar ve nitelikli bir tartışma metni için gerekli ve

önemli olan karşı iddianın destek gerekçelerini, çürütme gerekçeleri ile çürütmeye çalışır. Böylece öğrenciler eleştirel düşünme sürecine aktif katılmış olurlar.

Yazmaya hazırlık çalışmalarından biri de sınıf içinde konuyla ilgili bir tartışma ortamı oluşturmak, öğrencileri konuşturmadır. Öğrencilerin konuyla ilgili görüş alışverişinde bulunması, sorulara cevap vermesi veya sorular sorması konunun farklı yönlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Böylece konuyla ilgili ön bilgiler ortaya çıkarılarak yazıda kullanılabilecek ana düşünce ve yardımcı düşünceler belirlenebilir. Ayrıca, öğrencilerin yazı yazmak için konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları belirlenir. Öğrenciler, bir konu üzerinde düşünce üretemiyorsa o konuda metin de üretemezler. (YYBÖP, 2012, s. 35)

- Öğrencilerin araştırma yaparak geldikleri ve öğretmen tarafından dağıtılan konu ile ilgili yazıları okuyarak düşüncelerini geliştirdikleri ve ardından sınıf tartışması ile konunun derinlemesine değerlendirildiği tartışma metni konusu ile ilgili örnek nitelikli tartışma metni, akıllı tahtada açılır ve çoğaltılan aynı metnin fotokopileri öğrencilere dağıtılır. Yeterli sessiz okuma süresi verilir.
- Öğrencilere kendilerinin yazacakları tartışmacı metinler için A4 kâğıtları dağıtılır. Yazma sürecinin hazırlık aşamasındaki basamaklar öğretmen rehberliğinde uygulanır. (Amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, konu ile ilgili düşünceleri ortaya koyma.) Tartışma metninin birimleri, soru cevap tekniği kullanılarak öğrencilerin bu birimlerin özelliklerini hatırlamaları sağlanır. İlk birimden itibaren birim özellikleri hatırlandıktan sonra her birim sıra ile yazılır.
- Öğrencilerin araştırma yaparak geldikleri ve öğretmen tarafından dağıtılan konu ile ilgili yazıları okuyarak düşüncelerini geliştirdikleri ve ardından sınıf tartışması ile konunun derinlemesine değerlendirildiği tartışma metni konusu ile örnek metinden de yararlanarak tüm öğrenciler kendi tartışmacı metinlerinin ilk birimi olan “veri” birimini yazarlar.

- Yazdıkları birimi; birim özelliklerine uygunluk, içerik (başlık, kullandıkları kelimeler, paragrafın bütünlüğü, paragrafın akıcılığı, kullandıkları üslup ve biçim yönünden (oluşturdukları sayfa düzeni, yazım ve noktalamaları, okunaklılık) değerlendirdikten sonra sınıfa sesli okurlar.
- Öğretmen yanlış, eksik, ya da doğru olan ifadeler ile ilgili dönütü hemen o esnada öğrencilere açıklar.
- Böylece öğretmen, YYBÖP’ de yer alan yazma öğretiminde öğretmenin rollerinden olan; metin oluşturma sürecinin her aşamasında öğrencinin gelişimini izlemek, yazma eğitiminde öğrencilerin üslup ve içerik açısından özgün metinler üretmeleri teşvik etmek rollerini uygulama sürecinde gerçekleştirmiş olur (2012, s. 5).
- Öğrencilerin sınıfa sesli okuduğu tartışmacı metin birimi ile ilgili doğru kısımlar da öğretmen tarafından ifade edilerek öğrencilerin yazmaya yönelik güdülerini arttırılmaya çalışılır ayrıca bu sayede öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmaya çalışılır.
- Öz değerlendirme amacıyla öğrencilere öğretmen tarafından ön testlerin değerlendirmesinde kullanılan ve son test ve kalıcılık testinin değerlendirmesinde de kullanacağı Tartışma Metni Dereceli Puanlama Anahtarı dağıtılır. Anahtarın kullanımı ile ilgili gerekli açıklamalar öğretmen tarafından yapılır. Ardından her öğrenci kendi yazdığı tartışmacı metnin ilk birimini Tartışma Metni Dereceli Puanlama Anahtarı ile karşılaştırarak uygun puanı metin birimine verir. Böylece öğrencilere kendilerinin yazdıkları metinleri eleştirel biçimde değerlendirebilme becerisi kazandırılmaya çalışılır ayrıca bu yöntemle tartışmacı metnin özelliklerini tekrar değerlendirmeleri sağlanır.
- İlk birim tamamlandıktan sonra tüm tartışma metni birimleri tamamlanana kadar her birim için uygulanan süreç temelli yazma süreci devam ettirilir.
- Tartışma metnini tamamlayan öğrencilerden gönüllü olanlar tahtaya kaldırılarak yazdıkları tartışmacı metinleri dinlenir.

- Yazılan tartışmacı metinler sınıfla paylaşıldıktan sonra bir sonraki tartışma metin konusu öğrencilere açıklanır. Ve uygulanan süreç temelli yazma aşamaları dönüşümlü bir şekilde devam eder.
- Ders sonunda öğrencilerin yazdıkları tartışmacı metin birimleri öğretmen tarafından bir sonraki derste öğrencilere geri verilmek üzere toplanır, yazılar biçim ve içerik açısından tekrar değerlendirilir, yazıların eksik, yanlış ya da doğru kısımları metin üzerinde kısa açıklama ve yönergeler eklenerek belirtilir. Tartışma Metni Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak puanlama bir kez de öğretmen tarafından yapılır. Öğrencilerin kendi kâğıtlarını kendilerinin değerlendirmelerinde hata olup olmadığı da sınanır.

Deney Grubunda Son Testlerin Uygulanması

Ön test tartışmacı metin konusu olarak seçilen “Okul kantininde gazlı içeceklerin, cips gibi yiyeceklerin satılması doğru mudur?” konusu, tartışmacı metin öğretimi sürecinden sonra, öğrencilere aynı konu ile ilgili tartışmacı metin tekrar yazdırılmıştır. Deney grubunda süreç temelli yazma öğretimi esas kabul edildiğinden öğrencilere bir sonraki derste yazılacak son test konusu açıklanmış ve konu ile ilgili araştırma yapmaları istenmiştir. Yapılan sınıf tartışmasıyla her öğrenci konu ile ilgili kendi iddiasını ve gerekçelerini açıklamış, karşı iddianın destek gerekçelerini çürütmeye çalışmıştır. Böylelikle yazma aşaması öncesinde bilişsel ve psikolojik olarak yazmaya hazır hale gelmelerine olanak sağlanmıştır. Uygulanan sınıf tartışması tekniğinden sonra, tartışmacı metnin son testinin yazılacağı, bu son test olarak yazılan tartışmacı metnin yazılma amacı ve önemi öğrencilere açıklanmıştır. 03.06.2016 tarihinde deney grubuna bir ders saati süre verilerek tartışmacı metin yazmaları sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın alt problemleri için gereken veri analizlerinin yapılabilmesi için uygulama sürecinden sonra öğrencilere California Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği son test olarak bir kez daha uygulanmıştır.

Deney Grubunda Kalıcılık Testlerin Uygulanması

Deney grubunda süreç temelli eleştirel düşünme becerisine dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi gerçekleştirildiğinden, öğrencilerin yalnızca tartışmacı metin yazmalarını değil eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmeyi amaçladığından tartışmacı metin kalıcılık testi konusu ön test ve son test ile aynı seçilmemiştir. Okullarda kitaplar yerine tablet bilgisayarla eğitim görülmeli midir? ” konusu, tartışmacı metin öğretimi sürecinden iki hafta sonra, öğrencilere ön hazırlık için bir hafta öncesinden verilerek gerekli araştırmaları yapmaları istenmiştir. Yazmanın hazırlık aşamasına bir ders saati ayrılarak bu aşamadaki basamaklar uygulanmıştır. Yapılan sınıf tartışmasıyla her öğrenci konu ile ilgili kendi iddiasını ve gerekçelerini açıklamış, karşı iddianın destek gerekçelerini çürütmeye çalışmıştır. Böylelikle yazma aşaması öncesinde bilişsel ve psikolojik olarak yazmaya hazır hale gelmelerine olanak sağlanmıştır. 17.06.2016 tarihinde deney grubuna bir ders saati süre verilerek tartışma metin yazmaları sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın alt problemleri için gereken veri analizlerinin yapılabilmesi için uygulama sürecinden iki hafta sonra öğrencilere California Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği de kalıcılık testi olarak bir kez daha uygulanmıştır.

Kontrol Grubunda Uygulama Süreci

Kontrol Grubunda Ön Testlerin Uygulanması

Ön testlerin uygulanacağı 09.05.2016 tarihlerden bir hafta önce araştırmacı tarafından 6/D şubesine araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulanacak testler ve testlerin uygulama amaçları, uygulanan testler sonucunda birbirine denk iki şubenin belirleneceği, seçilen şubelerle yazma çalışmalarının nasıl yürütüleceği, bu çalışma sonucundan neler beklendiği öğrencilere kısaca açıklanmıştır.

Kontrol Grubundaki Öğretme-Öğrenme Süreci

Deney grubunda süreç temelli yazma öğretimi aşamaları uygulanırken kontrol grubunda ürün temelli yazma öğretimi uygulanmıştır. Ele alınan tartışmacı metin birimleri düz anlatım yöntemi ile açıklanmıştır. Deney grubu ile eş zamanlı olarak tartışmacı metin birimleri işlenmiş ve daha sonra aynı tartışma konuları ile tartışmacı metin yazmaları istenmiştir. Fakat tartışma metni birimleri öğretiminde öğretmen sadece soru cevap yöntemini kullanmış, düz anlatım yöntemi ile açıklamalarda bulunmuş ve gerekli bilgilerin öğrenciler tarafında not edilmesini sağlamıştır. Deney grubunda olduğu gibi öğrencilere tartışma konuları aracılığı ile eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular sorulmamıştır. Deney grubunda tartışmacı metin yazımına geçmeden önce yazmaya hazırlık sürecinde yapılan sınıf tartışması da kontrol grubunda yapılmamıştır. Diğer yandan tartışma metni yazım esnasında öğretmen süreç içerisinde öğrencilere dönüt vermemiş ve düzeltme yapmamıştır.

Kontrol Grubunda Son Testlerin Uygulanması

Deney grubunda da ön test tartışmacı metin konusu olarak seçilen ve deney grubunda da son test konusu olarak seçilen, “Okul kantininde gazlı içeceklerin, cips gibi yiyeceklerin satılması doğru mudur? ” konusu ile ilgili, tartışmacı metin öğretimi sürecinden sonra, öğrencilere tartışmacı metin tekrar yazdırılmıştır. Kontrol grubunda da ürün temelli yazma öğretimi esas kabul edildiğinden öğrencilere bir sonraki derste yazılacak son test konusu açıklanmış ve konu ile ilgili araştırma yapmaları istenmiştir. Fakat süreç temelli yazma öğretiminin hazırlık aşamasındaki basamaklar uygulanmamıştır. Tartışmacı metni son testinin yazılacağı gün, son test olarak yazılan tartışmacı metnin yazılma amacı öğrencilere açıklanmıştır. 03.06.2016 tarihinde kontrol grubuna bir ders saati süre verilerek tartışma metin yazmaları sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın alt problemleri için gereken veri analizlerinin

yapılabilmesi için uygulama sürecinden sonra öğrencilere California Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği son test olarak bir kez daha uygulanmıştır.

Kontrol Grubunda Kalıcılık Testlerin Uygulanması

Kontrol grubunda ürün temelli yazma öğretimi gerçekleştirildiğinden, deney grubu tartışmacı metin kalıcılık testi ile aynı olan, “Okullarda kitaplar yerine tablet bilgisayarla eğitim görülmeli midir?” konusu, tartışmacı metin öğretimi sürecinden bir hafta sonra, öğrencilere tartışmacı metin kalıcılık testinin yazılacağı günden bir hafta önce, açıklanmıştır. Yazmanın hazırlık aşamasına zaman ayrılmamıştır. Konu ile ilgili sınıf tartışması yapılmamıştır. Böylelikle yazma aşaması öncesinde bilişsel ve psikolojik olarak yazmaya hazır hale gelmeleri amacıyla bir uygulama gerçekleştirilmemiştir. 17.06.2016 tarihinde kontrol grubuna bir ders saati süre verilerek tartışma metin yazmaları sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın alt problemleri için gereken veri analizlerinin yapılabilmesi için uygulama sürecinden iki hafta sonra öğrencilere California Eleştirel Düşünme Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği de kalıcılık testi olarak bir kez daha uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubundaki katılımcılardan elde edilen ön test, son test ve kalıcılık testi verileri *Statistical Package for Social Sciences for Personal Computers (SPSS)* paket programına aktarılarak grupların ön test, son test ve kalıcılık testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesi için istatistiksel analiz yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki katılımcılara uygulanan “California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği”, “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Tartışmacı Metin Elementleri” testi ve uygulamadan önce sadece ön test olarak katılımcılara uygulanan “Okuduğunu Anlama” başarı testinden gruplar arasında ve grupların ön test son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılığın belirlenmesinde ve uygulama öncesinde ve sonrasındaki katılımcıların tutumları

arasında farklılığın olup olmadığının belirlenmesinde öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmadıkları kontrol edilmiştir. Analizler öncesinde normallik testlerinin incelenmesinin sebebi gerçekleştirilecek olan analizlerin parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinden hangi yöntemin uygulanacağına karar verilmesidir (Büyüköztürk, 2013; Can, 2013). Veri setlerinin normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi Kolmogrov-Simirnov ve Shapiro Wilk testlerine bakarak anlaşılabilir (Kalaycı, 2006; Büyüköztürk, 2013). Gözlem sayısı 30'dan az olduğu durumda Shapiro Wilk testi, 30 ve 30'dan büyük olduğu durumda ise Kolmogrov-Simirnov testi kullanılabilir (Can, 2013). Bu doğrultuda, yapılan çalışmada araştırmadaki gözlem sayımız 30 ve 30'dan fazla olduğu için veri grubunun normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Kolmogrov-Simirnov testi sonuçları incelenerek gerçekleştirilecek olan analizlere karar verilmiştir. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda deney ve kontrol grubunun karşılaştırılmasında normal dağılan veri grupları için parametrik testlerden olan ilişkisiz örneklem için t testi analizinden, normal dağılım göstermeyen veri grupları için ise parametrik olmayan analiz yöntemlerinden Mann Whitney U analizinden faydalanılmıştır. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. İlişkisiz örneklem için t testi, iki ilişkisiz örneklem arasında farklılığın anlamlı olup olmadığının test etmek için kullanılan parametrik olan analiz yöntemlerinden biridir. (Büyüköztürk, 2013). Parametrik olmayan analiz yöntemlerinden bir tanesi olan Mann Whitney U analizi ise, “iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder” (Büyüköztürk, 2013, s.165).

Deney ve kontrol grupları belirlenirken uygulanan testlerin sınıflara göre anlamlı farklılığın olup olmadığı da öncelikle incelenmiştir. Bu açıdan sınıf düzeylerine göre uygulanan testlerde anlamlı farklılığın olup olmadığının belirlenmesinde öncelikle normalliğe bakılmıştır. Normallik analizleri doğrultusunda normal dağılan veri gruplarının sınıflara göre uygulanan testler arasında farklılığın belirlenmesinde ilişkisiz örneklem için Tek faktörlü

Varyans Analizi (ANOVA), normal dağılım göstermeyen veri gruplarının sınıflara göre uygulanan testler arasında farklılığın belirlenmesinde ise Kruskall Wallis H-testi analizinden yararlanılmıştır. İlişkisiz örneklem için Tek faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) “ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde olup olmadığını test etmek üzere uygulanır” (Büyüköztürk, 2013, s. 48). Kruskall Wallis H-testi, iki ya da daha çok örneklem ortalamalarının birbirleri arasında anlamlı farklılığın test edilmesinde kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2013).

Araştırmada deney grubunun ön test-son test ve son test- kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılığı da incelenmiştir. Deney grubunun ön test-son test ve son test- kalıcılık testleri arasında anlamlı farklılığın belirlenmesinde öncelikle verilerin normalliği incelenmiştir. Normal dağılım gösteren veri grupları için ilişkili örneklem için t testi (Paired Samples t test) analizi, normal dağılım göstermeyen veri grupları için ise anlamlı farklılığın ortaya koymak için Wilcoxon işaretli sıralar testi (Wilcoxon signed rank test) kullanılmıştır. İlişkili örneklem için t testi (Paired Samples t test) iki ölçüm sonucu elde edilen veri değerlerinin ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlılığı belirlemek için kullanılan parametrik analiz yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Can, 2013). Wilcoxon işaret testi ise, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın birbirlerinden anlamlı olarak farklı olup olmadığını belirlemek için kullanılan parametrik olmayan analiz yöntemidir (Büyüköztürk, 2013).

Bölüm VI: Bulgular ve Yorumlar

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanları arasında farkın olup olmadığının belirlenmesinde iki grubun okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puan ortalamalarının normallğine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki verilerin normallğine bakılmasının sebebi, yapılacak analizin parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinden hangisinin kullanılacağına karar verilmesidir (Can, 2013). Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama ön testinden elde edilen puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu

Okuduğunu Anlama Ön Testi Gruplar	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Deney	,161	32	,034*	,929	32	,036
Kontrol	,190	32	,005*	,857	32	,001

p* < 0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki katılımcı sayısı 32 olduğu için Kolmogorov-Smirnov testi tablosuna göre değerlendirme yapılır. Kolmogorov-Smirnov testi tablosuna göre deney ve kontrol gruplarının p anlamlılık değerlerinin (p < 0,05)

0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Deney ve kontrol grupların okuduğunu anlama ön testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Mann Whitney U testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 20

Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	32	30,52	976,50	448,50	0,39*
Kontrol	32	34,48	1103,50		
p*>0,05					

Mann Whitney U testi çıktısı incelendiğinde p anlamlılık değerinin (p=0,39) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun okuduğunu anlama ön test puanları arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının seçiminde yapılan uygulamanın etkililiğinin test edilebilmesi için, iki grubunda ön testleri arasında farkın bulunmaması önemlidir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde iki grubun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinden elde edilen puanlar ortalamalarının normallliğine

bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön testinden elde edilen puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 21

Deney ve Kontrol Grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu

Eleştirel Eğilimi Gruplar	Düşünme Ön Testi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Deney		,109	32	,200 [*]	,946	32	,111
Kontrol		,094	32	,200 [*]	,975	32	,642

p*>0.05

Yukarıdaki verilen normallik tablosunu incelediğimizde; Kolmogorov-Smirnov testi tablosuna göre deney ve kontrol grubunun p anlamlılık değerlerinin ($p>0,05$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Deney ve kontrol grupların California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için T testi analizi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için T testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 22

T Testi Analiz Tablosu

Eleştirel	Düşünme							
Eğilimi	Ön	Testi	N	X	S	Sd	T	P
Gruplar								
Deney			32	3,88	,52	62	1,107	0,27*
Kontrol			32	3,74	,49			
p*>0.05								

İlişkısız örneklemeler için T testi tablosu incelendiğinde p anlamlılık değerinin 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bakımdan araştırmaya katılan deney grubuyla kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön testleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Ayrıca her iki grubunda California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği Ön Testi puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu da tabloda görülmektedir (Deney_x= 3,88; Kontrol_x=3,74).

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinde son testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde iki grubun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinden elde ettikleri puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubundan elde edilen son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri analizi tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 23

Deney ve Kontrol Grubundan Elde Edilen Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Analizi Tablosu

Eleştirel	Düşünme	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Eğilimi	Son Testi	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Deney		,143	32	,092*	,956	32	,214
Kontrol		,104	32	,200*	,971	32	,518

p*>0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun p anlamlılık değerlerinin (p>0,05) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Deney ve kontrol grupların California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği son testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için T testi analizi yapılmıştır. İlişkisiz örneklem için T testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 24

T Testi Analiz Tablosu

Eleştirel	Düşünme							
Eğilimi	Son	Testi	N	X	S	Sd	T	P
Gruplar								
Deney			32	4,07	,45	62	2,01	0,04*
Kontrol			32	3,86	,39			

p*>0.05

İlişkisiz örneklemeler için T testi analiz tablosu incelendiğinde p anlamlılık değerinin ($p=0,04$) $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının Eleştirel Düşünme Eğilimi son testleri arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. İki grubun Eleştirel Düşünme Eğilimi elde ettikleri puan ortalamaları incelendiğinde deney grubunun ($\bar{x}=4,07$) ortalamalarının kontrol grubundan ($\bar{x}=3,86$) büyük olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçtan hareketle elde edilen bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testine göre kalıcılık testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde iki grubun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kalıcılık testlerinden elde ettikleri puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubundan elde edilen kalıcılık testi puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri analizi tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 25

Deney ve Kontrol Grubundan Elde Edilen Kalıcılık Testi Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Analizi Tablosu

Eleştirel Düşünme Eğilimi Son Testi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Deney	,178	32	,012*	,922	32	,024
Kontrol	,123	32	,200	,952	32	,162

$p^* < 0.05$

Normallik tablosu incelendiğinde, deney grubunun p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kalıcılık testinde verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir. Deney ve kontrol grupların California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Mann Whitney U testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 26

Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu

Eleştirel	N	Sıra	Sıra	U	P
Düşünme Eğilimi		ortalaması	toplamı		
Son Testi					
Deney	32	35,84	1147,00	405,00	0,15*
Kontrol	32	29,16	933,00		

$p^* > 0,05$

Mann Whitney U tablosu incelendiğinde p anlamlılık değerinin ($p = 0,15$, $p > 0,05$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bakımdan araştırmaya katılan deney grubuyla kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği kalıcılık testleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir. Ayrıca deney grubunun kalıcılık testi puanlarının ortalaması ($x = 4,09$) ile kontrol grubunun kalıcılık test puanlarının ortalamasının ($x = 3,97$) birbirine yakın olduğu görülmektedir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testlerine göre ön test ve son testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 27

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Deney Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Ön Test	,109	32	,200*	,946	32	,111
Son Test	,143	32	,092*	,956	32	,214

p*>0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, p anlamlılık değerlerinin ($p>0,05$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testlerine göre ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden ilişkili örneklem için T testi analizi yapılmıştır. İlişkili örneklem için T testi analizi tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 28

T Testi Analizi Tablosu

Deney	Grubu	N	X	S	Sd	T	P
Eleştirel Eğilimi	Düşünme						
Ön Test		32	3,88	,52	31	-2,42	0,02*
Son Test		32	4,07	,45			

p* <0.05

İlişkili örneklemeler için t testi analiz tablosu incelendiğinde p anlamlılık değerinin (p=0,02) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ilgili ön testle son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ön test ve son test tutum puanları ortalamalarına baktığımızda son test puanlarının ortalamalarının (x=4,07) ön testten puan ortalamalarından (x=3,88) fazla olduğu görülmektedir. Ön testle son test arasındaki bu farklılığın son test lehine olduğu söylenebilir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunun Eleştirel Düşünme Eğilimi testlerine göre son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney grubunun son test ve kalıcılık testleri puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 29

Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testleri Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Deney Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Son Test	,143	32	,092	,956	32	,214
Kalıcılık Testi	,178	32	,012*	,922	32	,024

p* < 0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, deney grubunun kalıcılık testinin p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Deney grubunun son testiyle kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 30

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	12 ^a	18,71	224,50	-,461*	0,29
Pozitif Sıra	19 ^b	14,29	271,50		
Eşit	1 ^c				

*Negatif sıralar temeline dayalı, $p > 0.05$

Yukarıda yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre p ($p = 0,29$) anlamlılık değeri .05' ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki

katılımcıların son testten aldıkları puan ortalamalarıyla kalıcılık testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir.

Ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testlerine göre ön test ve son testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 31

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablosu

Kontrol	Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Eleştirel	Düşünme	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Eğilimi							
Ön Test		,094	32	,200*	,975	32	,642
Son Test		,104	32	,200*	,971	32	,518

p*>0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, p anlamlılık değerlerinin ($p>0,05$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testlerine göre ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik

testlerden ilişkili örneklemeler için T testi analizi yapılmıştır. İlişkili örneklemeler için T testi analizi tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 32

T Testi Analizi Tablosu

Kontrol	Grubu	N				T	P
Eleştirel	Düşünme		X	S	Sd		
Eğilimi							
Ön Test		32	3,74	,49	31	-1,51	0,14*
Son Test		32	3,86	,39			
p*<0.05							

İlişkili örneklemeler için t testi analiz tablosu incelendiğinde p anlamlılık değerinin (p=0,14) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ilgili ön testle son test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

Ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testlerine göre son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık testleri puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 33

Kontrol Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testleri Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Kontrol	Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Eleştirel	Düşünme	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Eğilimi							
Son Test		,094	32	,200*	,975	32	,642
Kalıcılık Test		,123	32	,200*	,952	32	,162

p*>0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, p anlamlılık değerlerinin ($p>0,05$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği testlerine göre son test ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden ilişkili örneklem için T testi analizi yapılmıştır. İlişkili örneklem için T testi analizi tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 34

T Testi Analizi Tablosu

Kontrol	Grubu	N				t	P
Eleştirel	Düşünme		X	S	Sd		
Eğilimi							
Ön Test		32	3,86	,39	31	-1,18	0,24*
Son Test		32	3,97	,59			

p*<0.05

İlişkili örneklemeler için t testi analiz tablosu incelendiğinde p anlamlılık değerinin ($p=0,14$) $0,05$ 'ten küçük olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda kontrol grubunun California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ilgili son testle kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum ön test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde iki grubun yazmaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanlar ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ön testinden elde edilen puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 35

Deney ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu

Yazmaya	Yönelik	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Tutum Ön Test Gruplar		İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Deney		,109	32	,200*	,977	32	,713
Kontrol		,142	32	,101*	,982	32	,845

$p^*>0.05$

Normallik tablosunu incelediğimizde, Kolmogorov-Smirnov testi tablosuna göre deney ve kontrol grubunun p anlamlılık değerlerinin ($p>0,05$) $0,05$ 'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Deney ve kontrol

grupların yazmaya yönelik tutum ön test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklemeler için T testi analizi yapılmıştır. İlişkisiz örneklemeler için T testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 36

T Testi Analiz Tablosu

Yazmaya Yönelik								
Tutum	Ön	Test	N	X	S	Sd	T	P
Gruplar								
Deney			32	2,05	,18	62	-1,625	0,10*
Kontrol			32	2,13	,21			
p*>0.05								

İlişkisiz örneklemeler için T testi tablosu incelendiğinde p anlamlılık değerinin (p=0,10) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu bakımdan araştırmaya katılan deney grubuyla kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ön testleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Ayrıca her iki grubunda yazmaya yönelik tutum ön testi puan ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu da tabloda görülmektedir (Deney_x= 2,05; Kontrol_x=2,13).

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde iki grubun yazmaya yönelik tutum

ölçeğinden elde edilen puanlar ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum son testinden elde edilen puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 37

Deney ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Son Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu

Yazmaya Tutum Gruplar	Yönelik Son Test	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Deney		,181	32	,010*	,825	32	,000
Kontrol		,171	32	,018*	,908	32	,010
p* < 0,05							

Normallik tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Deney ve kontrol grupların yazmaya yönelik tutum son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Mann Whitney U testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 38

Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	32	32,81	1050,00	502,00	0,89*
Kontrol	32	32,19	1030,00		
p*>0,05					

Mann Whitney U testi çıktısı incelendiğinde p anlamlılık değerinin ($p=0,89$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum son testlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde iki grubun yazmaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen puanlar ortalamalarının normallğine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum kalıcılık testlerinden elde edilen puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 39

Deney ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Kalıcılık Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu

Yazmaya Tutum Kalıcılık Gruplar	Yönelik Testi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Deney		,206	32	,001*	,941	32	,081
Kontrol		,268	32	,000*	,818	32	,000

$p^*<0.05$

Normallik tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun p anlamlılık değerlerinin ($p<0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Deney ve kontrol grupların yazmaya yönelik tutum kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik

olmayan testlerden Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Mann Whitney U testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 40

Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	32	30,02	960,50	432,50	0,27*
Kontrol	32	34,98	1119,50		

$p^* > 0,05$

Mann Whitney U testi çıktısı incelendiğinde p anlamlılık değerinin ($p=0,27$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının yazmaya yönelik tutum kalıcılık testlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerine göre ön test ve son testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 41

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Deney Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a	Shapiro-Wilk
-------------	---------------------------------	--------------

	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Ön Test	,109	32	,200	,977	32	,713
Son Test	,181	32	,010*	,825	32	,000

p* <0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, deney grubunun son testinin p anlamlılık değerlerinin ($p<0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Deney grubunun ön testiyle son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 42

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	11 ^a	13,59	149,50	-1,712*	0,08
Pozitif Sıra	19 ^b	16,61	315,50		
Eşit	2 ^c				

*Negatif sıralar temeline dayalı, $p>0.05$

Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre p ($p=0,08$) anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ön testten aldıkları puan ortalamalarıyla son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna incelendiğinde yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ön test ve son testlerine

göre 19 kişinin puanlarında artış olduğu, 11 kişinin puanlarında düşüş olduğu ve 2 kişinin puanlarının değişmediği görülmektedir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerine göre son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney grubunun son test ve kalıcılık test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 43

Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Deney Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Son Test	,181	32	,010*	,825	32	,000
Kalıcılık Testi	,206	32	,001*	,941	32	,081

p* < 0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, deney grubunun son testi ve kalıcılık testi p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Deney grubunun son testiyle kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 44

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	10 ^a	9,25	92,50	-,468*	0,64
Pozitif Sıra	10 ^b	11,75	117,50		
Eşit	12 ^c				

*Negatif sıralar temeline dayalı, $p>0.05$

Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre p (p=0,64) anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinin son testten aldıkları puan ortalamalarıyla kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna incelendiğinde yazmaya yönelik tutum ölçeğinin son test ve kalıcılık testlerine göre 10 kişinin puanlarında artış olduğu, 10 kişinin puanlarında düşüş olduğu ve 12 kişinin puanlarının değişmediği görülmektedir.

Ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerine göre ön test ve son testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 45

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Kontrol Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Ön Test	,142	32	,101	,982	32	,845
Son Test	,171	32	,018*	,908	32	,010

p*>0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, kontrol grubunun son testinin p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Kontrol grubunun ön testiyle son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 46

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	15 ^a	17,83	267,50	-1,084*	0,27*
Pozitif Sıra	14 ^b	11,96	167,50		
Eşit	3 ^c				

*Negatif sıralar temeline dayalı, $p > 0,05$

Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre p ($p = 0,27$) anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubundaki katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ön testten aldıkları puan ortalamalarıyla son testten aldıkları puan

ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna incelendiğinde yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ön test ve son testlerine göre 14 kişinin puanlarında artış olduğu, 15 kişinin puanlarında düşüş olduğu ve 3 kişinin puanlarının değişmediği görülmektedir.

Ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerine göre son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 47

Kontrol Grubunun Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Kontrol Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Son Test	,171	32	,018*	,908	32	,010
Kalıcılık Testi	,268	32	,000*	,818	32	,000

p*>0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, kontrol grubunun son testi ve kalıcılık testi p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Kontrol grubunun son testiyle kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik

olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 48

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	7 ^a	15,93	111,50	-1,658*	0,09*
Pozitif Sıra	19 ^b	12,61	239,50		
Eşit	6 ^c				

*Negatif sıralar temeline dayalı, $p > 0.05$

Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre p ($p=0,09$) anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubundaki katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinin son testten aldıkları puan ortalamalarıyla kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna incelendiğinde yazmaya yönelik tutum ölçeğinin son test ve kalıcılık testlerine göre 19 kişinin puanlarında artış olduğu, 7 kişinin puanlarında düşüş olduğu ve 6 kişinin puanlarının değişmediği görülmektedir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma ön test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma ön test puanları arasında farkın olup olmadığının belirlenmesinde iki grubun tartışmacı metin yazma

ölçeğinden elde edilen puanlar ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun tartışmacı metin yazma ön testinden elde edilen puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 49

Deney ve Kontrol Grubunun Tartışmacı Metin Yazma Ön Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu

Tartışmacı Yazma Gruplar	Ön Testi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Deney		,153	32	,054	,963	32	,339
Kontrol		,157	32	,043*	,952	32	,169
p* < 0,05							

Normallik tablosu incelendiğinde, kontrol grubunun p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Deney ve kontrol grupların tartışmacı metin yazma ön testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Mann Whitney U testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 50

Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	32	29,00	928,00	400,00	0,12*
Kontrol	32	36,00	1152,00		
p*>0,05					

Mann Whitney U testi çıktısı incelendiğinde p anlamlılık değerinin ($p=0,12$) 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının tartışmacı metin yazma ön testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma son test puanları arasında farkın olup olmadığının belirlenmesinde iki grubun tartışmacı metin yazma ölçeğinin son testinden elde edilen puanlar ortalamalarının normallğine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun tartışmacı metin yazma son testinden elde edilen puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 51

Deney ve Kontrol Grubunun Tartışmacı Metin Yazma Son Testinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu

Tartışmacı		Metin Testi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Yazma	Son		İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Gruplar								
Deney			,393	32	,000*	,598	32	,000
Kontrol			,224	32	,000*	,924	32	,026

$p^* < 0.05$

Normallik tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Deney ve kontrol grupların tartışmacı metin yazma son testi puan ortalamaları

arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Mann Whitney U testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 52

Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	32	44,27	1416,50	135,50	0,00*
Kontrol	32	20,73	663,50		
p* $\leq$ 0,05					

Mann Whitney U testi çıktısı incelendiğinde p anlamlılık değerinin ($p=0,00$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının tartışmacı metin yazma son testlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamalarının kontrol grubuna göre büyük olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçtan hareketle elde edilen bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma kalıcılık testi puanları arasında farkın olup olmadığının belirlenmesinde iki grubun tartışmacı metin yazma ölçeğinin kalıcılık testlerinden elde edilen puanlar ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney ve kontrol grubunun tartışmacı metin yazma kalıcılık testlerinden elde

edilen puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren veri tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 53

Deney ve Kontrol Grubunun Tartışmacı Metin Yazma Kalıcılık Testlerinden Elde Edilen Puan Ortalamalarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Veri Tablosu

Tartışmacı Yazma Kalıcılık Gruplar	Metin Testi	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Deney		,418	32	,000*	,496	32	,000
Kontrol		,177	32	,012*	,925	32	,028

p* < 0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Deney ve kontrol grupların tartışmacı metin yazma kalıcılık testleri puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U testi analizi yapılmıştır. Mann Whitney U testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 54

Mann Whitney U Testi Analiz Tablosu

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	P
Deney	32	45,41	1453,00	99,00	0,00*
Kontrol	32	19,59	627,00		

p* < 0,05

Mann Whitney U testi çıktısı incelendiğinde p anlamlılık değerinin ($p=0,00$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının tartışmacı metin yazma kalıcılık testlerinin puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. İki grubun sıra ortalamaları incelendiğinde deney grubunun sıra ortalamalarının kontrol grubuna göre büyük olduğu gözlenmektedir. Bu sonuçtan hareketle elde edilen bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu söylenebilir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun tartışmacı metin yazma testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunun tartışmacı metin yazma testlerine göre ön test ve son testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Deney grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 55

Deney Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Deney Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Ön Test	,153	32	,054	,963	32	,339
Son Test	,393	32	,000*	,598	32	,000

$p^*<0.05$

Normallik tablosu incelendiğinde, deney grubunun son testinin p anlamlılık değerlerinin ($p<0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal

dağılmadığı söylenebilir. Deney grubunun ön testiyle son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 56

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	0 ^a	,00	,00	-,487*	0,00
Pozitif Sıra	31 ^b	16,00	496,00		
Eşit	1 ^c				

*Negatif sıralar temeline dayalı, $p < 0.05$

Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre p ($p=0,00$) anlamlılık değeri 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki katılımcıların ön testten aldıkları puan ortalamalarıyla son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu söylenebilir. Ayrıca yukarıdaki Wilcoxon işaretli sıralar testi tablosuna bakıldığında 31 kişinin puanlarının artış gösterdiği ve 1 kişinin puanlarında bir değişme olmadığı görülmektedir.

Süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun tartışmacı metin yazma testinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Deney grubunun tartışmacı metin yazma testlerine göre son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan

ortalamlarının normalliğine bakılmıştır. Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 57

Deney Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Deney Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Son Test	,393	32	,000*	,598	32	,000
Kalıcılık Testi	,418	32	,000*	,496	32	,000

p* < 0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, deney grubunun son testi ve kalıcılık testi p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Deney grubunun son testiyle kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 58

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	4 ^a	5,50	22,00	-,98*	0,32*
Pozitif Sıra	7 ^b	6,29	44,00		
Eşit	21 ^c				

*Negatif sıralar temeline dayalı, $p>0.05$

Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre p ($p=0,32$) anlamlılık değeri .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla süreç temeli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubundaki katılımcıların tartışmacı metin yazma testi son testten aldıkları puan ortalamalarıyla kalıcılık testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre 21 kişinin puanlarında bir değişme olmadığı, 7 kişinin puanlarında artış, 4 kişinin puanlarında ise düşüş olduğu söylenebilir.

Ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubunun tartışmacı metin yazma testlerine göre ön test ve son testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Kontrol grubunun ön test ve son test puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 59

Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Kontrol Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Ön Test	,157	32	,043*	,952	32	,169
Son Test	,224	32	,000*	,924	32	,026

$p^*<0.05$

Normallik tablosu incelendiğinde, kontrol grubunun ön testi ve son testi p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Kontrol grubunun ön testiyle son testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 60

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	14 ^a	13,11	183,50	-,747*	0,45
Pozitif Sıra	15 ^b	16,77	251,50		
Eşit	3 ^c				

*Negatif sıralar temeline dayalı, $p < 0,05$

Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre p ($p = 0,45$) anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubundaki katılımcıların ön testten aldıkları puan ortalamalarıyla son testten aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Ayrıca yukarıdaki Wilcoxon işaretli sıralar testi tablosuna bakıldığında 15 kişinin puanlarının artış gösterdiği, 14 kişinin puanında ise düşüş olduğu ve 3 kişinin puanlarında bir değişme olmadığı görülmektedir.

Ürün temeli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma testinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol grubunun tartışmacı metin yazma testlerine göre son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı farkın olup olmadığının belirlenmesinde testlerden elde edilen puan ortalamalarının normalliğine bakılmıştır. Kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılıp dağılmadığını gösteren tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 61

Kontrol Grubunun Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarının Normal Dağılıp Dağılmadığını Gösteren Tablo

Deney Grubu	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	N	P	İstatistik	N	P
Son Test	,224	32	,000*	,924	32	,026
Kalıcılık Testi	,177	32	,012*	,925	32	,028

p* < 0.05

Normallik tablosu incelendiğinde, kontrol grubunun son testi ve kalıcılık testi p anlamlılık değerlerinin ($p < 0,05$) 0,05'ten küçük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla verilerin normal dağılmadığı söylenebilir. Kontrol grubunun son testiyle kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için parametrik olmayan testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi analizi yapılmıştır. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosu aşağıda verilmiştir:

Tablo 62

Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Analiz Tablosu

	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	P
Negatif Sıra	10 ^a	11,50	115,00	-1,53 [*]	0,12
Pozitif Sıra	16 ^b	14,75	236,00		
Eşit	6 ^c				

^{*}Negatif sıralar temeline dayalı, $p > 0.05$

Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre p (p=0,12) anlamlılık değeri 0,05'ten büyük olduğu görülmektedir. Dolayısıyla kontrol grubundaki katılımcıların tartışmacı metin yazma testi son testten aldıkları puan ortalamalarıyla kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı söylenebilir. Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz tablosuna göre 16 kişinin puanlarında artış, 10 kişinin puanlarında ise düşüş ve 6 kişinin puanlarında bir değişme olmadığı söylenebilir.

Bölüm V: Sonuçlar, Tartışma ve Öneriler

Altıncı sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, tartışmacı metin yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, tartışmacı metin kompozisyonları, California eleştirel düşünme testi, yazmaya yönelik tutum ölçeği, okuduğunu anlam testinden elde edilen bulgulara ilişkin sonuçlar üzerinde durulmuş; ulaşılan sonuçlar ile literatürdeki yazma öğrenimi ilişkin araştırma bulguları karşılaştırılarak tartışma yapılmış son olarak sonuçlar ve tartışma göz önünde bulundurularak öğretmenlere ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

1. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California eleştirel düşünme eğilimi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark görüldüğünden, California eleştirel düşünme eğilimi son test puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi, ürün temelli yazma öğretime kıyasla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi üzerinde daha etkili olmuştur.
2. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kalıcılık puanları arasında anlamlı fark olmadığından, California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği kalıcılık puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi ile ürün temelli yazma öğretimi eleştirel düşünme becerisi üzerindeki etkisi eşittir.
3. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark

görüldüğünden, süreç temelli yazma öğretimi California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön test ve son test puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimini öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olmuştur.

4. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun eleştirel düşünme eğilimi testinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olmadığından, California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği son test ve kalıcılık puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünme öğretimini eleştirel düşünme becerisinin üzerinde etkisi kalıcı olmuştur.

5. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olmadığından, California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği ön test ve son test puanları açısından, ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretiminin eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu bir etkisi yoktur.

6. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun eleştirel düşünme eğilimi testinin son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olmadığından, California eleştirel düşünme eğilimi ölçeği son test ve kalıcılık puanları açısından, ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretiminin eleştirel düşünme becerisi üzerinde olumlu etkisi yoktur.

7. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı fark olmadığından, yazmaya yönelik tutum ölçeği son test puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi ile ürün temelli yazma öğretimi yazmaya yönelik tutum üzerinde eşit etkiye sahiptir.

8. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum kalıcılık testi puanları arasında anlamlı fark olmadığından olmadığından, yazmaya yönelik

tutum ölçeği kalıcılık testi puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi ile ürün temelli yazma öğretimi yazmaya yönelik tutum üzerinde eşit etkiye sahiptir.

9. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olmadığından, yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi öğretimini, yazmaya yönelik tutum üzerinde etkisi yoktur.

10. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark olmadığından, yazmaya yönelik tutum ölçeği son test ve kalıcılık testi puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretiminin, yazmaya yönelik tutum üzerinde etkisi yoktur.

11. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olmadığından, yazmaya yönelik tutum ölçeği ön test ve son test puanları açısından, ürün temelli yazma öğretiminin, yazmaya yönelik tutum üzerinde etkisi yoktur.

12. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark olmadığından, yazmaya yönelik tutum ölçeği son test ve kalıcılık testi puanları açısından, ürün temelli yazma öğretiminin, yazmaya yönelik tutum üzerinde etkisi yoktur. .

13. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma son test puanları arasında deney grubu adına anlamlı fark görüldüğünden, son test puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimini öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri üzerinde etkili olmuştur.

14. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubu ile ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma kalıcılık testi puanları arasında deney grubu adına anlamlı fark görüldüğünden, kalıcılık testi puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimini öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri üzerinde etkili olmuştur.

15. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun tartışmacı metin yazma testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark anlamlı fark görüldüğünden, süreç temelli tartışmacı metin yazma öğretimi tartışmacı metin ön test ve son test puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimini öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri üzerinde etkili olmuştur.

16. Süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi uygulanan deney grubunun tartışmacı metin yazma testinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark anlamlı fark olmadığından, tartışmacı metin son test ve kalıcılık puanları açısından, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi, tartışmacı metin yazma becerisi üzerinde etkisi kalıcı olmuştur.

17. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma testinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olmadığından, tartışmacı metin ön test ve son test puanları açısından, ürün temelli yazma öğretiminin, tartışmacı metin yazma becerisi üzerinde etkisi yoktur.

18. Ürün temelli yazma öğretimi gören kontrol grubunun tartışmacı metin yazma testinin son test ve kalıcılık test puanları arasında anlamlı fark olmadığından, tartışmacı metin son test ve kalıcılık testi puanları açısından, ürün temelli yazma öğretiminin, tartışmacı metin yazma becerisi üzerinde etkisi yoktur.

Tartışma

Altıncı sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, tartışmacı metin yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı çalışmanın bu bölümünde, tartışmacı metin kompozisyonları, California eleştirel düşünme testi, yazmaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen bulgulara ilişkin; ulaşılan sonuçlar ile literatürdeki yazma öğrenimi ilişkin araştırma bulguları karşılaştırılarak tartışma yapılmıştır.

Deney ve Kontrol Gruplarının California Eleştirel Düşünme Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Ölçeği son test puanları incelendiğinde deney grubunun ortalamalarının kontrol grubundan yüksek olduğu belirlenmiştir. Ulaşılan bulgura göre, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretimine karşı anlamlı farkla daha etkili olduğu kabul edilebilir. Deney grubundaki öğrencilerin (süreçle ilgili değişkenlerin kontrol ve deney grubunda eşit olduğunu gösteren ön testlerle ilgili bulgular göz önüne alınarak) eleştirel düşünme becerilerinde meydana gelen artışın uygulanan yazma öğretiminin eleştirel düşünme becerisine dayalı olmasından dolayı gerçekleştiği düşünülmektedir. Eleştirel düşünme becerisinin de geliştirilmeye çalışıldığı bir yazma öğretiminde, yazma becerisi ile eleştirel düşünme becerisinin birbiri ile ilişkili biçimde artış göstereceği tahmin edilir. Bu çalışma ile elde edilen sonuçlar da bu düşüncüyü desteklemiştir.

Deney ve Kontrol Gruplarının California Eleştirel Düşünme Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin California Eleştirel Düşünme Ölçeği kalıcılık puanları incelendiğinde puanlar arasında anlamlı farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre, eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kalıcılığı üzerinde ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretimine karşı daha etkili olmadığı düşüncesine varılabilir. Bazı üst düzey kazanımları sağlayabileceği düşünülen eğitim kuramlarının uygulamalarında, kazanımların kalıcılığı konusunda geleneksel öğretime kıyasla daha etkili sonuçlar alınmadığı belirlenebilmektedir. Bunu yapılan bazı araştırmalar göstermektedir (Hasırcı ve Türkoğlu, 2005; Coşkun, 1999; Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu, 2006; Yazgan, Bintaş ve Altun, 2002'den akt. Berkant, 2007).

Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun California Eleştirel Düşünme Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına ile Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney grubunun ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasındaki ilişki ile son test ve kalıcılık puanları arasındaki ilişki incelenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ön teste kıyasla artış gösterirken, kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir artış belirlenmemiştir. Bulgulardan elde edilen sonuca göre, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretimine göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde daha etkilidir, düşüncesi desteklenmiştir.

Deney grubu ve kontrol grubu son test ile kalıcılık testi puanları arasındaki ilişki incelendiğinde, deney grubunun son test puanları artış göstermezken, aynı kalırken, kontrol grubu son test ile kalıcılık puanları arasındaki ilişkiye bakıldığında son test puanlarının kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir şekilde yükseldiği görülmektedir. Bulgular sonucunda

süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi gören deney grubunun zaman içerisinde eleştirel düşünme becerilerinin derecesinde olumlu ya da olumsuz yönde bir değişim olmadığı görülmektedir. Bu sebeple denilebilir ki zamanın; süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerde geliştirdiği eleştirel düşünme beceri üzerinde olumsuz etkisi yoktur. Çünkü yapılan kalıcılık testinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puanlarında herhangi bir değişim olmamıştır.

Kontrol grubunda uygulanan ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretimi ise ön test ve son test bulgularına göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde bir değişim oluşturmamıştır. Bu süreçte gerçekleştirilen ürün temelli yazma öğretimi öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri üzerinde fark yaratmamıştır. Son test ve kalıcılık testi arasında oluşan anlamlı farkın sebebi ise uygulanan süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin olmadığı düşünülmektedir. Çünkü bu süre zarfında ürün temelli yazma uygulaması yapılmamıştır. Bu sebeple öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kalıcılığında oluşan gelişmede son test ile kalıcılık testi arasında geçen iki haftalık süreçte öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirebilecek olan diğer derslerin uygulanmış olabileceği, öğrencilerin bu süreçte farklı etkinlikler ile bireysel eleştirel düşüncelerini geliştirebilecekleri gibi her öğrenci için sebebi belirlenemeyecek durumların varlığı düşünülmektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ölçeği son test puanları incelendiğinde puanlar arası anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, süreç temelli eleştirel düşünme becerisine dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisi ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretiminin

yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisinden farklı olmadığı düşünülebilir. Tutumlar, duyuşsal kazanımlarla ilgilidir. Duyuşsal hedeflerin gerçekleşmesi ise eğitim-öğretimde bilişsel ve zihinsel hedeflere kıyasla daha zor olduğu ve geliştirilmesinin daha uzun süreçte gerçekleştiği kabul edilmektedir. Diğer yandan dil becerilerinden yazma becerisi öğrencilerin diğer becerilere kıyasla daha fazla zorlandığı ve gelişiminin daha uzun sürede gerçekleştirildiği kabul edilmektedir. Bu sebeple bu araştırmanın uygulama sürecinin dört hafta olduğunu göz önünde bulundurduğunda, bu sürenin öğrencilerin duyuşsal özelliklerinde farklılık oluşturmak için yeterli olmadığı görülür.

Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ön test ve son testlerine göre 19 kişinin puanlarında artış olduğu, 11 kişinin puanlarında düşüş olduğu ve 2 kişinin puanlarının değişmediği belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinin ön test ve son testlerine göre 14 kişinin puanlarında artış olduğu, 15 kişinin puanlarında düşüş olduğu ve 3 kişinin puanlarının değişmediği görülmektedir.

Bu durumda deney grubunda 19 kişinin yazmaya yönelik tutum puanında artış görülürken, kontrol grubunda ise yazmaya yönelik tutumunda artış gösteren 14 kişi olmuştur. Genel ortalama sonuçlarını incelediğimizde deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen elde edilen bulgulardan kişi sayısına odaklanarak bir çıkarımda bulunduğumuzda; süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını arttırmada ürün temelli yazma öğretimine kıyasla 5 kişi farkla daha etkili olduğunu belirtebiliriz.

Ayrıca deney grubunda 11 kişinin yazmaya yönelik tutum puanında düşüş görülürken, kontrol grubunda ise yazmaya yönelik tutumunda düşüş gösteren 15 kişi olmuştur. Bu durumda genel ortalama sonuçlarını incelediğimizde deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen elde edilen bulgulardan kişi sayısına odaklanarak tekrar bir çıkarımda bulunduğumuzda; süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileme derecesi ürün temelli yazma öğretimine kıyasla daha azdır çıkarımı yapılabilir. Bulguları incelediğimizde kontrol grubunda yazmaya yönelik tutumlarında olumsuz yönde değişme olan 15 kişi varken deney grubunda yazmaya yönelik tutumunda olumsuz yönde değişme olan 11 kişi olmuştur. Bu durumda denebilir ki duyuşsal özelliklerle ilgili olan tutumların olumlu yönde değişimi esas alınırken var olan tutumların olumsuz yönde değişmemeleri için süreç temelli yazma öğretimi, ürün temelli yazma öğretimine kıyasla daha etkilidir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ölçeği kalıcılık puanları incelendiğinde puanlar arası anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, süreç temelli eleştirel düşünme becerisine dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin yazmaya yönelik tutum üzerindeki kalıcılığında, ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretiminin yazmaya yönelik tutum üzerindeki kalıcılığından farklı olmadığı düşünülebilir. Diğer bir deyişle, süreç temelli eleştirel düşünme becerisine dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisinin zaman açısından ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretiminin yazmaya yönelik tutum üzerindeki etkisinden farklı etki gerçekleştirmediği çıkarımına ulaşılabilir. (Araştırmada son test ile kalıcılık testi iki hafta süre aralığı ile gerçekleştirilmiştir.)

Ayrıca ulaşılan sonuçlara göre duyuşsal özelliklerin değışiminin uzun süre gerektirdiğı yargısına bu araştırmanın sonuçları ile desteklenmiştir.

Deney Grubunun ve Kontrol Grubunun Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğı Son Test ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinin son test ve kalıcılık testlerine göre 10 kişinin puanlarında artış olduğu, 10 kişinin puanlarında düşüş olduğu ve 12 kişinin puanlarının değışmediğı belirlenmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutum ölçeğinin son test ve kalıcılık testlerine göre 19 kişinin puanlarında artış olduğu, 7 kişinin puanlarında düşüş olduğu ve 6 kişinin puanlarının değışmediğı görölmektedir.

Bu durumda deney grubunda 12 kişinin yazmaya yönelik tutum puanında değışim görölmezken, kontrol grubunda ise yazmaya yönelik tutumunda değışim göstermeyen 6 kişi olmuştur. Genel ortalama sonuçlarını incelediğimizde deney ve kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen elde edilen bulgulardan kişi sayısına odaklanarak bir çıkarımda bulunduğumuzda; süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının zaman içerisinde (iki hafta) ürün temelli yazma öğretime değışiminin daha az olduğu diğeri bir deyişle deney grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının kontrol grubuna kıyasla daha az değışim gösterdiği söylenebilir.

Kısaca süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretimi gören deney grubu ön test, son test ve kalıcılık puanları ile ürün temelli tartışmacı metin yazma öğrenimi gören kontrol grubu ön test, son test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla birlikte; uygulanan ön test, son test ve kalıcılık testleri puanlarının gruplar içerisinde öğrenciler açısından değışim gösterdiği ön test ile son test arasındaki bu değışimin

sebebi duyuşsal özelliklerden olan tutumların gelişmesinin uzun zaman alabileceği ayrıca bireysel farklılıkların öğrencileri arasında tutumlarının değişmesi üzerinde de fark oluşturduğu kabul edilmiştir. Son testler ile kalıcılık testleri arasındaki grup içi değişimler de de yine bireysel özelliklerin tutumların değişmesi üzerinde fark oluşturduğu yine duyuşsal özellik olan tutumun değişmesinin uzun zaman aldığı kabul edilmiştir.

Genel olarak  n, son ve kalıcılık testleri değerlendirildiğinde, deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde değişimler olduğu bununla birlikte iki grubun grup içindeki değişimlerinin birbirine yakın olması sebebiyle bu durumun gruplar arası anlamlı bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Deney ve Kontrol Gruplarının Tartışmacı Metin Son Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tartışmacı metin son test puanları incelendiğinde puanlar arasında deney grubu lehine anlamlı farkın olduğunu görülmektedir. Deney grubunun tartışmacı metin puanlarının kontrol grubu puanlarından anlamlı biçimde yükselmesinin, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretiminin ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretimine kıyasla tartışmacı metin yazma becerisi üzerinde daha etkili olmasıyla açıklanabilir. Araştırmanın bulguları süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin, öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerini arttırmada daha etkili olduğu hipotezini desteklemektedir. Bu sonuçlarda hareketle süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin, öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri üzerinde ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretime kıyasla anlamlı bir fark ile etkili olduğu belirlenmiştir. Deney grubu puanlarının anlamlı bir şekilde yüksek çıkmasında uygulanan yazma öğretiminin süreç temelli olması ve eleştirel düşünme becerisinin ilgili tartışmacı metin yazma  ğretiminde kullanılmasının etkili olduğu

düşüncesini desteklemektedir. Nitekim yazma öğreniminde süreç temelli bir yaklaşımın esas kabul edilerek uygulanması ve metin türüne ile bağlantılı olan zihinsel becerilerin öğrenciler tarafından geliştirilmesine odaklanan bir yazma öğretiminin, öğrencilerin var olan yazma becerilerini geliştireceği düşünülür. Bu araştırmanın sonuçları da bu düşünceyi desteklemiştir. Ayrıca ürün temelli yürütülen yazma çalışmalarının yeterli olmadığı Ülper (2008) ve Sever (2013) araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Deney ve Kontrol Gruplarının Tartışmacı Metin Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tartışmacı metin kalıcılık testi puanları incelendiğinde, deney grubunun kontrol grubundan daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin, öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerinin kalıcılığı üzerinde ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretime kıyasla anlamlı derecede daha etkili olduğu kabul edilebilir. Deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puanlarının anlamlı derecede yüksek çıkmasında süreç temelli yazma öğretiminin uygulanmasının etkisi olduğu düşünülmektedir. Yazmanın bir süreç olduğunu kabul eden süreç temelli yazma öğretiminin öğrencilerin yazma süreçlerinin aşamalarını kazanmasına odaklanması, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken aynı zaman da yazma aşamalarındaki kazanımları öğrenen öğrencilerin yazma becerilerindeki başarının artış göstereceği tahmin edilmektedir. Bu nedenle süreç temelli yazma öğretimi ile öğrencilerin yazma becerisinin ürün temelli yazma öğretime kıyasla daha etkili olduğu bu araştırmanın sonuçları ile desteklenmiştir.

Ayrıca süreç temelli yazma öğretimi, eleştirel düşünmeye dayalı olarak gerçekleştirilirken, ürün temelli yazma öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik çalışma yapılmamıştır. Bu sebeple deney grubundaki tartışmacı metin kalıcılık puanlarının deney grubundan anlamlı derecede yüksek çıkmasının uygulanan yazma

öğretiminde eleştirel düşünme becerilerinin de öğretim sürecine katılmış olması olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncenin dayanağı ise, araştırmanın tartışmacı metin son testi ile tartışmacı metin kalıcılık testi konularının farklı seçilmiş olmasıdır. Araştırmada tartışmacı metin ön testi ile son testinin konusu aynı seçilirken kalıcılık testinin konusu farklı seçilmiştir. Bu seçimin sebebi öğrencilerin tartışmacı metin yapısını ezberleyerek yüksek puan olmalarını engellemektir. Araştırmada tartışmacı metin yazma, yalnızca metin birimlerini bilerek düşünce üretmeden var olan bilgilerini kâğıda geçirmek olarak değil, sunulan her tartışmacı metin konusu ile eleştirel bir düşünme sürecinden sonra düşüncelerini metin birimlerine uygun olarak yazılı hale getirmek olarak kabul edilmiştir. Öğrencilerin nitelikli bir tartışmacı metin yazabilmeleri yazmanın aşamalarını bilmelerinin yanında konuyu eleştirel olarak değerlendirebilmelerine de bağlıdır. Bu sebeple öğrencilerin iki hafta süreden sonra tartışmacı metin puanlarının anlamlı bir şekilde artması uygulanan süreç temelli yazma öğretiminin yanında bu öğretimin öğrencilerin eleştirel becerilerini geliştirecek şekilde gerçekleştirilmesi olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler, kendilerine sunulan yeni tartışmacı metin konusunu eleştirel bir şekilde düşündükten sonra kendi iddialarını seçip destek gerekçelerini sıralayabilmişler ve aynı şekilde karşı iddianın destek gerekçelerini çürütüp bir sonuç ile yazılarını tamamlayabilmişlerdir.

Deney Grubunun Tartışmacı Metin Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney grubunun tartışmacı metin ön testten aldıkları puan ortalamaları ve son testten aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğreniminin gerçekleştirildiği grupta 31 kişinin puanında artış görülürken 1 kişinin puanında değişim görülmemiştir. Bu sonuçlara göre, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri üzerindeki etkisinden hedeflenen düzeyde

olduğu düşünülebilir. Deney grubunun tartışmacı metin yazma becerilerinin yükselmesinin sebebi diğer değişkenler kontrol altına alındığından dolayı uygulanan süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretiminin olduğu kabul edilebilir. Yazma sürecinin aşamalarındaki kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesini temel alan süreç temelli yazma öğretimi ile yazma aşamalarındaki kazanımları kazanan öğrencilerin yazma sürecinde ne yapacaklarını bilmelerini sağlamış ve kendi yazma süreçleri kendilerinin yönlendirebilmelerine olanak sağlamıştır.

Süreç temelli yazma öğretimi öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirici bir etkiye sahip olmuştur. Bu sonuç, Ülper ve Uzun (2009), Şentürk (2009), Sever' in (2013) bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Deney Grubunun Tartışmacı Metin Son Test ve Kalıcılık Test Puanlarına İlişkin Bulgularla İlgili Tartışma

Deney grubunun tartışmacı metin son testten aldıkları puan ortalamaları ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı farklılığın olduğu belirlenmiştir. Süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğreniminin gerçekleştirildiği grupta 21 kişinin puanında bir değişme olmadığı görülürken 7 kişinin puanında artış, 4 kişinin puanında düşüş görülmüştür. Bu sonuçlara göre, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretiminin öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri kalıcılığı üzerindeki etkisinden hedeflenen düzeyde olduğu düşünülebilir. Süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin kalıcılığı, ürün temelli tartışmacı metin yazma öğretimine göre tartışmacı metin yazma becerisi kalıcılığı üzerinde anlamlı farkla etkili olduğu da kanıtlanmıştır. Deney grubun son test ve kalıcılık testindeki farklılığın kişi açısından da incelenebilmesi için deney grubunun tartışmacı metin son test ve kalıcılık test puanlarına ilişkin analizler yapılmıştır. Bu sonuçlara göre deney grubunun tartışmacı metin yazma becerilerinin bir süre aradan sonra yükselmesinin sebebi uygulanan

süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretiminin öğrenciler üzerinde etkili olması ve sürecin bu bereciyi geriletici bir etki yapamayacak derecede kazanılmış olmasıdır. Diğer bir deyişle yazma öğretiminde ele alınan kazanımların sadece kazanımların öğretimin yapıldığı süre içinde öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesi öğretim hedefleri açısından yeterli değildir. Öğrencilerin kazanmış oldukları becerilerindeki anlamlı olumlu farkları süre içinde kaybetmemeleri beklenir. Bu açıdan sonuçlar incelendiğinde deney grubunda uygulanan süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerinin kalıcılığı üzerinde de etkili olduğu görülmüştür.

Öneriler

Altıncı sınıf Türkçe dersinde süreç temelli hazırlanan eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerine, tartışmacı metin yazma becerilerine, yazmaya yönelik tutumlarına ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda, uygulayıcılara yönelik ve araştırmacılara ile program geliştiricilere yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Çalışmada süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretimin, deney ve kontrol grubundaki son test ve kalıcılık testi bulguları, süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretimin, ürün temelli yazma öğretimine kıyasla anlamlı bir farkla daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sebeple Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2015) 5-8. sınıflarda yazma kazanımı olarak yer alan tartışmacı metin yazma kazanımlarının gerçekleştirilebilmesi ve zihinsel becerilerden eleştirel düşünme becerisinin geliştirilebilmesi için Türkçe öğretmenlerinin tartışmacı metin yazma öğretimini süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı bir şekilde gerçekleştirmeleri programın kazanımlarının hayata geçirilip öğrenciler tarafından bu becerilerin kazanılmasında olumlu yönde etkili olacaktır.

- Araştırmada anlamlı farkla etkisi kanıtlanan süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi, Türkçe öğretmenleri tarafından öğretimde gerçekleştirildiğinde, öğretmenler bu süreç ile ilgili örnek ders planlarına ihtiyaç duyacaklardır. Bu araştırmanın ekler kısmında verilen araştırma süresince uygulanan ders planlarının bu ihtiyacı karşılayıcı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, yazmanın hazırlık aşamasında örnek metin inceleme etkinliklerinin öğrencilerin konu ile ilgili farklı fikirleri görmeleri ve tartışmacı metin türünün yapısını fark etmeleri açısından önemli kabul edilmektedir. Bu sebeple ekler kısmında verilen nitelikli tartışmacı metin örneklerinden yararlanılabileceği düşünülmektedir.
- Araştırma sonucunda öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanlarının sınıf ortalanması açısından aynı kalmasına rağmen öğrenciler, yazma sürecinin yazmaya hazırlık aşamasında gerçekleştirilen toplu sınıf tartışmasının yapılmasını istediklerini sözlü olarak ifade etmişlerdir. Bu sebeple yazmaya yönelik tutumun geliştirilmesinde, öğrencilerin yazma öğrenime olan tutumlarında olumlu anlamda değişikliğin gerçekleştirilmesi için öğrencilerin uygulanmasından keyif aldığı toplu sınıf tartışmaları tekniğinin tartışmacı metin yazma öğretiminde kullanılmasının etkili olacağı düşünülmektedir.
- Çalışmada dört haftalık bir sürede uygulanan süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretiminin, yazmaya yönelik tutum, son test ve kalıcılık testi puanlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sebeple, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmek amacıyla tüm yazma öğretimi süresince süreç temelli yazma öğretimine dayalı yazma çalışmaları yapmaları öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları üzerinde olumlu ve kalıcı sonuçlar oluşturabileceği düşünülmektedir.
- Araştırmada çoğu öğrencinin tartışmacı metin yazılarında, tartışmacı metin birimlerinden veri ve karşı iddia birimlerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunu ortadan kaldırmak için öğrencilerin bir konu hakkında tartışma yapılacaksa öncelikle o konu ile ilgili konuyu tanıtıcı bir girişin yapılması gerektiği ayrıca bir konuyu karşı iddiayı da görerek

eleştirel biçimde düşünmelerinin gerektiğinin özellikle üzerinde durulmalıdır. Kısaca metin birimlerinin ezberlenecek konular olarak algılamamaları, eleştirel düşünme becerilerinin sadece metinde yazılacak konuda kullanılmaması aynı zamanda bu düşünme becerisinin metin yapısını kavramada da kullanmaları gereği daha da geniş açıdan her konu, her durum ve her olayın eleştirel bir şekilde değerlendirilmesinin önemini kavratıcı bir öğretim gerçekleştirilmelidir.

- Metin üretme işini iki aşaması olan bir süreç olarak kabul edebiliriz. Birinci aşama, metinde yazılacakların zihinde oluşturulması ve geliştirilmesi; ikinci aşama zihindekilerin kâğıda dökülmesi, yazılı hâle getirilmesidir (Coşkun, 2005). Bu araştırmada birinci aşama olarak konuyu sınıfça tartışma, örnek metin incelemesi, sorularla düşünce üretme teknikleri kullanılmıştır. Tartışmacı metin son test puanlarında oluşan farkın anlamlı derecede yüksek çıkması, bu tekniklerin amaca ulaştığını kanıtlamıştır. Bu sebeple öğretmenler yazma aşamalarından hazırlık aşamasında bu teknikleri kullanarak öğrencilerin metin yazma becerilerini geliştirebilirler.
- Araştırmada özellikle toplu sınıf tartışmasının gerçekleştirilmesi öğrencilerin ele alınacak konu ile ilgili kendi iddialarını ve destek gerekçelerini sunmalarına ve diğer öğrencilerin iddia ve destek gerekçelerini görmelerine olanak sağlamıştır. Bu sayede öğrenciler kendi iddiaları ile aynı iddiada olan öğrencilerin destek gerekçelerini değerlendirerek iddialarını savunacak gerekçelerden daha kuvvetli olanları seçmişler ve tartışmacı metin yazılarında kullanmışlardır. Diğer taraftan karşı iddiayı ve karşı iddiada olan öğrencilerin destek gerekçelerini dinleme fırsatı bulmuşlar, karşı iddianın destek gerekçelerini çürütmeye çalışmışlardır. Yazma aşamasına geçildiğinde ise karşı iddiayı açıklamaları ve karşı iddianın gerekçelerinden en anlamlı çürütebildikleri gerekçeleri seçerek tartışmacı metin yazılarında kullanmışlardır. Bu şekilde gerçekleştirilen bir yazmaya hazırlık sürecinin öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerileri üzerindeki etkisi bu araştırmada kanıtlanmıştır.

Bu sonuca dayanarak öğretmenlerin derslerine gerçekleştirecekleri tartışmacı metin yazmaya hazırlık sürecinde toplu sınıf tartışmasının gerçekleştirmeleri öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkisi olacaktır.

- Araştırmada öğrencilerin toplu sınıf tartışması esnasında diğer öğrencilerin iddialarını ve iddialarına ait destek gerekçelerini dinlediklerinde ele alınan konuyu tekrar eleştirel düşünerek değerlendirdikleri gözlemlenmiş ve bazı öğrencilerin bu düşünme evresi sonunda savundukları iddiayı değiştirmelerinin mümkün olup olmadığı sorusunu sordukları görülmüştür. Bu durum öğrencilerin tartışma konusunu daha derin bir şekilde değerlendirdiklerinin kanıtı olarak kabul edilebilir. Bu sebeple öğretmenlerin bu süreçte öğrencilerin eleştirel düşüncelerini kullanarak doğruluğuna karar verdikleri iddiaları değiştirmelerinin, konu üzerinde daha fazla düşündükçe olağan olduğunu belirterek kabul etmeleri gerekir.

- Yazma sürecinin aşamalarının öğrenciler tarafından gerçekleştirilmesinin yazma becerisine katkısı bu araştırma bulguları ile desteklenmiştir. Özellikle yazmaya hazırlık aşamasında yazmaya yönelik amacın belirlenmesi öğrencilerin yazacaklarını sahiplenmeleri ve düşünme süreçlerini kullanmaları açısından olumlu etkisinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu sebeple diğer yazma aşamalarını da göz adı etmemek koşulu ile öğretmenler yazmaya hazırlık sürecinde öğrencilerin her birinin yazma amaçlarını belirlemelerine rehber olmalıdır. Amaç belirlemenin yazma sürecindeki gereğinden bahsedilmeli, yazma sonunda ortaya çıkacak metin ile ne hedeflediğimizin yazmaya hazırlık aşamasında belirlememizin, yazacağımız metni etkileyeceğinin üzerinde durulmalıdır. Ayrıca araştırmada, amaç belirlemede zorlanan öğrenciler için sınıfta yazma amaçlarını paylaşmak isteyen öğrencilere söz verilmiş ve diğer öğrencilerin fikir alması sağlanmış ve bu uygulamanın olumlu sonuç verdiği görülmüştür. Bu sebeple yazma çalışmalarının amaç belirleme aşamasında

öğrencilerin birbirinin düşünme süreçlerine olumlu etki oluşturacak sınıf ortamı öğretmenler tarafından oluşturulmalıdır.

- Bu çalışmada öğrencilerin tartışmacı metin birimlerinde kendilerinden beklenenin ne olduğunu görmeleri ve kendi tartışmacı metin birimlerini değerlendirmeleri amacıyla Tartışmacı Metin Dereceli Puanlama Anahtarı öğrencilere dağıtılarak öğrencilerden kendi tartışmacı metinlerini puanlayarak değerlendirmeleri istenmiştir. Daha sonra bu metinler araştırmacı tarafından toplanarak tekrar değerlendirilmiş ve öğrencilere düzeltme yapılarak tekrar puanlanan tartışmacı metinler dönüt amacıyla tekrar dağıtılmıştır. Öğrencilerin değerlendirme sürecine katılmaları onların eksikliklerini görmelerini sağlamıştır. Tartışmacı metin son test ve kalıcılık testi yazılarında fark ettikleri hataları yapmamaya dikkat ettikleri düşünülmektedir. Nitekim tartışmacı metin son test ve kalıcılık puanlarındaki artış bu görüşü desteklemektedir. Bu sebeple öğretmenler tartışmacı metin yapısının öğretiminde öğrencilerden beklenen nitelikli tartışmacı metin puanlama anahtarlarını öğrenciler ile paylaşmaları öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerini geliştirmeleri üzerinde olumlu etki yapacaktır.

- Araştırmada uygulanan yazma öğretiminin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etki yaptığı sonucuna varılmıştır. Tartışmacı metin son test yazılarından iki hafta sonra yapılan tartışmacı metin kalıcılık testi sonuçlarında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıksa da daha uzun bir zaman diliminin öğrencilerin bu becerilerinde olumsuz etki yaratabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yazmanın yazarak gelişebilecek ya da var olan becerinin yazarak var olan niteliğini koruyabileceği düşünülmektedir. Bu sebeplerden dolayı öğretmenler öğrencilerin öğreniminin yapıldığı metin türleri ile ilgili yazma çalışmalarına ders esnasında uygulanan ders programı kazanımları nedeniyle vakit ayıramasalar da belli süre aralıkları ile öğrencilerden bu metin türüne uygun konular vererek tartışmacı metin yazmalarını istemelidirler. Yapacakları araştırmaları sonucunda metin birimlerini dikkate alarak tartışmacı

metin yazmalarını isteyip, dönüt ve düzeltme amacıyla bu metinlerin toplanıp geri dağıtması öğrencilerin sahip olduğu yazma becerilerinde körelme olmasının önüne geçilmesini sağlayacağı gibi yazma becerilerinde artış da sağlanabilecektir.

- Araştırmanın uygulama sürecinde yazmaya hazırlık sürecini tamamladıktan sonra öğrencilerin tartışmacı metin birimi özelliklerini anlamalarına rağmen taslak oluşturma aşamasında zorlandıkları cümle yapılarını ve paragrafları oluşturmada belirsizlik yaşadıkları görülmüştür. Bu aşamada, tartışma konusu ile ilgili örnek metinlerin sınıfa sunularak değerlendirilmesi öğrencilerin yazacakları tartışmacı metin birimlerine örnek oluşturacağından bu örnek metinlerin öğrencilerin ilk tartışmacı metin yazmaları esnasında kullanılması önemli görülmüştür. Daha sonraki tartışmacı metin yazımlarında da öğrenciler yeni konu ile ilgili örnek tartışmacı metin okumaları isteğinde bulunmuşlardır. Fakat örnek tartışmacı metinler kolaycılığa ve konu ile ilgili farklı destek gerekçeleri ve çürütme gerekçelerinin öğrenciler tarafından düşünülerek yazıya aktarılması yerine örnek metinde var olan gerekçeler ile aynı gerekçelerin kendi yazılanda kullanabilecekleri düşüncesi ile sınıfa sunulmamıştır. Öğretmenlerin de tartışmacı metin yazma öğretiminde metin birimlerinin içselleşmesi için ilk tartışmacı metin yazma çalışmalarında kullanmaları öğrencilerin tartışmacı metin yazma becerilerine bu araştırmada olduğu gibi olumlu katkıda bulunacaktır. Öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bir diğer nokta nitelikli tartışmacı metin örneklerinin birim özelliklerini kazanan öğrencilere nitelikli tartışmacı metin sunmalarının gerekli olmadığıdır. Bunun yerine konu ile ilgili yazılmış yazıların sınıfa sunulması ve artık metin birimlerini bilen öğrencilerin ilgili yazıları okuyarak eleştirel düşünme becerileri ile kendi iddialarını ve gerekçelerini kendilerinin oluşturmaları sağlanmalıdır. Aksi takdirde tartışmacı metin birimlerini bilen fakat bir konuyu eleştirel olarak değerlendirip kendi iddiasını oluşturamayan, kendi iddiasını destek gerekçeleri ile savunamayan ve karşı iddianın destek gerekçelerini çürütemeyen öğrenciler, kısaca düşünmeyen öğrenciler yetiştirmiş oluruz. Bu

noktada öğretmenlerin Türkçe derslerinde, programın yazma amaçlarını gerçekleştirecekleri süreçleri, programda belirtildiği gibi zihinsel beceriler ile bir bütün olarak ele almaları programın amaçlarının gerçekleştirilmesi noktasında çok önemlidir.

Araştırmacılara ve Program Geliştiricilere Yönelik Öneriler

- Tartışmacı metin yazma öğretiminin gerçekleştirildiği bu araştırmada öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yazmaya yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Başka bir araştırmada araştırmacı “tartışmacı metin yazmaya yönelik tutum ölçeği” geliştirilerek kullanılabilir. Bu sayede uygulanan tartışmacı metin yazma öğretimi ile bu metine yönelik oluşan tutumların değerlendirilmesi, gerçekleştirilen öğretim ile bu öğretim sonunda uygulanan veri toplama araçlarının uyumu sağlayacak ve daha doğru sonuçlara ulaşmamızı sağlayacaktır.
- Bu araştırmada 6. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin kontrol altına alınması amacıyla okuduğunu anlama testi geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik sonuçları doğrultusunda ön test olarak uygulanmıştır. Başka bir araştırmada 6. sınıf öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ölçülmek istediğinde başka araştırmalarda da bu ölçek kullanılabilir.
- Bu araştırmada öğrencilerin eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yazma öğretiminin tartışmacı metin yazma becerileri ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi araştırılmıştır. Başka bir araştırmada öğrencilere eleştirel düşünmeye dayalı okuma öğretimi gerçekleştirilip bu öğretimin eleştirel okuma ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi araştırılabilir.
- Bu araştırma, 6. sınıf öğrencileri ile Türkçe dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Başka araştırmalarda daha alt ve üst sınıflara, Türkçe dersi ya da Yazma Becerileri Dersi’nde gerçekleştirilebilir.

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'na öğretmenlerin tartışmacı metin yazma öğretiminde kullanacakları örnek tartışmacı metinler eklenebilir.



Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. , (2008). *Aktif öğrenme*. İstanbul: Biliş.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve beceri temelli eleştirel düşünme öğretiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimi ve düzeyine etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Adana. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (205450)
- Akyol, H. (2000). Yazı öğretimi. *Milli Eğitim*, 37-48.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Bacanlı, H.(1997).*Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe öğretimi adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Berkant, H. (2007). *Dokuzuncu sınıf biyoloji dersinde yapıcı öğrenme temelli hazırlanan anlamlı nedensel düşünmeye dayalı öğretimin öğrencilerin anlamlı nedensel düşünmelerine, akademik başarılarına, kalıcılığa ve günlük yaşam davranışlarına etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Adana. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (220638)
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma becerisine etkisi*. Pamukkale Üniversitesi. Denizli. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi.(286641).
- Beyreli, L., Çetindağ, Z. ve Celepoğlu, A. (2005). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (1. Baskı) Ankara: Pegem A Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (2. Baskı) Ankara: Pegem.

Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.

Cevher, Ö. (2008). *2006 Türkçe öğretim programının ilköğretim altıncı sınıf düzeyinde eleştirel düşünme becerisine etkililiği*. Sakarya Üniversitesi, Sakarya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (228597).

Çağlayan, D. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çakmak, E. ve Civelek, F. (2013). Tartışmacı yazma eğitiminin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *GEFAD*, 33(2), 355-371.

Çetindağ, Z. (2010). Yazılı anlatım. *Yazılı ve sözlü anlatım*, L. Beyreli, (Ed), Ankara: Pegem A Akademi.

Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 93-108.

Demirel, Ö. (Ed.) (2005). *Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem.

Dilber, N. (2014). *Öz düzenlemeli strateji gelişimi öğretim modelinin ortaokul öğrencilerinin ürettikleri tartışmacı metinlere etkisi*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe öğretimi uygulamalı bir yaklaşım*. İstanbul: Morpa.

Erkan, S. (2003). Okullarda tek tip ya da serbest kıyafet. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34, 268-279.

- Günay, D. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil.
- Güneş, F. (2000). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-21.
- Güvercin, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması. *YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (311816)*
- İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, algı, iletişim*. Ankara: Elips Kitap Kesit Tanıtım. Ltd. Şti.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karadüz, A. (2008). “Yazı” ve “yazım” kavramlarının dilin “anlam” ve “ses” öğeleriyle ilişkisi. *Turkish Studies*, 3 (6), 430-457.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Internatinal Periodical For the languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 1566-1593.
- Karakuş, İ. (2005). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Can Yayınevi.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Internatinal Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 1029-1047.

- Karatay, H. (2011). Yazma Eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem.
- Keskinkılıç, K., & Keskinkılıç, S. B. (2005). *Türkçe'nin temel becerileri ve ses temelli cümle yöntemi ile ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Köksal, K. (2001). *Okuma yazmanın öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- MEB. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. Sınıflar)*, Ankara: MEB.
- MEB. (2012). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu yazarlık ve yazma becerileri dersi*, Ankara: MEB.
- MEB. (2015). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar)*, Ankara: MEB.
- Montaigne, M. (1982). *Denemeler*. Web site: denemeler-im.blogspot.com/p/Montaigne-ve.html adresinden 18 Nisan 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Oktaylar, H. C., (2016). *Ales çıkmış son 4 yılın soruları*. Ankara: Yargı.
- Oral, G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademik.
- Özbay, M. (2011). *Yazma eğitimi*. Pegem Akademi: Ankara.
- Özbay, M. , Özbay, A. (2005). *Türkçe öğretiminde yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özdemir, E. (1991). *Okuma ve metin inceleme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi.
- Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi.
- Özgüven, İ. (1998). *Bireyi tanıma teknikleri*. Ankara: PDREM.

- Şahinel, S. (2005).Eğitimde yeni yönelimler. Ö. Demirel (Ed.), *Eleştirel düşünme* (ss.123-124). Ankara:Pegem.
- Sarı, E., (2016). *Ezop Masalları*. <https://books.google.com.tr> adresinden 23 Nisan 2016 tarihinde edinildi.
- Sever, E. (2013). Süreç temelli yazma modellerinin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım ve yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 361909)*
- Tabak, G. , Göçer, A. (2013) 6. ve 8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evren Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(2), 147-169.
- Tekin, H. (1980). *Okuduğunu anlama gücü ile yazılı anlatım becerisini geliştirme yönünden okullarımızdaki Türkçe öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekşan, K. (2013). *Yazma eğitimi*. İstanbul: Kriter.
- Temur, T. (2001). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile okul başarıları arasındaki ilişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tiryaki, N. E., Çoşkun, E.(2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 63-73.
- Tiryaki, N. E., (20011) Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri. . *YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (279979)*
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları

- Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme stratejisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (317793).
- Uysal, M. (2009). *İlköğretim Türkçe dersinde işbirlikli öğrenmenin eriş, eleştirel düşünce ve yaratıcılık becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi izlencesinin öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*. 8(3), 651-665.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretim programının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem.

Ekler

Ek A: Ders Planları

Kazanımlar

T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.

T6.3.5.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.5.2. Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.

T6.3.5.3. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.

T6.3.5.4. Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

T6.3.5.6. Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİ

1. Hafta (1. Ders)

1. İlk derste çalışmanın neden yapıldığından bahsedilerek çalışmanın amaçlarının belirtilmesi, derslerin eleştirel düşünmeyi sağlayacak şekilde işleneceğinden, yazılacak tartışmacı metinlerde konular ele alınırken eleştirel düşünme becerilerinin kullanılacağından bahsedilmesi, öğrencilere eleştiri, eleştirel düşünme kavramlarının ne anlama geldiği hakkında görüşlerinin sorulması, günlük yaşantımızda sıklıkla kullandığımız eleştiri kelimesi ile başlayan ifadelerdeki “eleştiri” kelimesi hakkında öğrencilerin görüşlerinin alınması,

öğrencilerin görüşlerini bildirirken “eleştiri konusu olabilecek konular” hakkında örnekler vermeleri, öğrencilere eleştiri, eleştirel düşünme kavramlarının ne anlama geldiğinden, yaşamda var olan tüm konuların eleştirel düşünme sürecine dâhil edebileceğimizden, Dünya ya gelen ilk insandan beri insanoğlunun düşünme, yargılama, karar verme, olası sonuçları tahmin etme gibi becerilere sahip olduğundan, bu sebeple sınıfta bulunan tüm öğrencilerin de bu beceriye sahip olduğundan, her beceride olduğu gibi bu becerinin de kullanıldıkça geliştiğinden bahsedilmesi.

2. Ayrıca Türkçe derslerinde de bu eleştirel bakış açısı sonucu ortaya çıkan fikirlerimizi yazılı dile getirmemizi sağlayan “tartışmacı metin” türünün olduğundan, “tartışmacı metin” türünün bilinmesinin hem zihnimizde oluşturduğumuz düşünceleri kâğıda belli bir düzen içerisinde, planlı bir şekilde, geçirmemizde hem de bir konu hakkında nasıl düşünmemiz gerektiğini, bir konuyu derinlemesine düşünürken hangi soruları sormamız gerektiğini öğreneceğimizden, böylece sadece ele aldığımız konu hakkında değil bundan sonra tüm derslerimizde, tüm hayatımızda, karşı karşıya kalacağımız her konuyu bu derste öğreneceğimiz eleştirel düşünme becerisini kullanabileceklerinden, eleştirel düşünme becerilerini kazandıkları takdirde tüm derslerindeki başarılarının artacağından çünkü eleştirel düşünmenin yeni öğrenecekleri konularda öğrenmeyi kolaylaştıracağından ve kalıcı öğrenmeler sağlayacağından bahsedilir.

3. Eleştirel düşünme becerisi ve bu becerinin yansıtılarak oluşturulacak tartışmacı metinlerin öğreniminde; örnek tartışmacı metinlerden yararlanılacağı açıklaması yapılır. Daha sonra “Okulda Ne Giysem?! ” adlı tartışmacı metin örneği öğrencilerle dağıtılır bu metnin nitelikli bir tartışma metninin özelliklerine sahip olduğu vurgulanır ve yeterli sessiz okuma süresi verilir.

4. Öğretmen tarafından tartışmacı metin birimlerini sezdirmeye yönelik sorular sınıfa sorulur. Ardışık sıralarda oturan öğrencilerden dörtlü gruplar oluşturulması ve etkinlikler

sırasındaki tartışmaların bu gruplar kapsamında yapılacağını belirtilmesi. Her gruptan random yöntemle bir sözcüsü seçilmesi. Her grup üyesinin soruların yanıtların kendi başına düşünmesi daha sonra grup üyelerinin birlikte beyin fırtınası yöntemi ile cevaplarının birbiri ile karşılaştırmaları.

5. Metin bir defa sesli okunması, öğrencilerden eleştirel düşüncelerini sağlayacak soruları dikkate alarak dinlemelerinin istenmesi. Her sorunun yanıtı tüm gruplar tarafından alınması. Öğretmen alınan cevapların derinliğini arttırmak amacıyla farklı sorular yöneltir. Grup olarak gerçekleştirilen beyin fırtınası tekniği, tüm sınıf tarafından öğretmen rehberliğinde uygulanarak metnin tüm öğrenciler tarafından anlaşılması sağlanır.

1. Hafta (2. Ders)

Kazanımlar

T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.

T6.3.5.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.5.2. Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.

T6.3.5.3. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.

T6.3.5.4. Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

T6.3.5.6. Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğrencilere okudukları metinden de hareket ile “tartışma” kavramın ne olduğunun sorulması, tartışma konularına örnek vermelerinin istenmesi, daha sonra “metin” kavramının ne olduğunun sorulması, okumuş oldukları metinlerden örnek vermelerinin istenmesi. Bu bilgiler doğrultusunda “tartışmacı metin” kavramının ne anlama gelebileceği hakkında öğrenci görüşlerinin alınması, tartışma, tartışmacı metin kavramlarının alınan cevaplar doğrultusunda açıklanması. Hafızalarında yer eden, yapmış oldukları bir tartışma konusu daha sorulması. Tartışma içine girmemizin sebebinin ve amacının sorulması. Cevaplar doğrultusunda amacımıza ulaşabilmemiz için, tartışmada savunduğumuz düşüncenin doğru olduğunu karşımızdaki kişiye ya da kişilere kabul ettirmemiz ve karşımızdaki kişinin düşüncesini değiştirebilmemiz için öne süreceklerimizin neler olabileceği ve öne sürdüklerimizin özelliklerinin neler olduğunun beyin fırtınası tekniği ile tartışılması.

2. Öğrencilere “yapı” kavramın ne olduğunun sorulması, var olan bilgileri dâhilinde tahminlerinin istenmesi, “yapı” kavramının ne anlama geldiği hakkında öğrencilerin görüşlerinin alınması, “yapı” kavramının ne olduğu anlatıldıktan sonra, “tartışmacı metin yapısı”nın ne olduğunun sorulması, daha önceki dağıtılmış olunan örnek tartışmacı metinde ilk paragrafta konu ile ilgili hangi soruların cevaplandığının sorulması ve alınan cevapların tahtaya not edilmesi. Bu soruların ortak yönlerinin neler olduğu beyin fırtınası yöntemiyle ortaya çıkarılması. Daha sonra öğrencilerden “tartışmacı metin yapısı” birimi olan bu –veri (konu)- birimi nasıl adlandırabileceğimizin sorulması, tüm tahminler alınırken bu tahminlerde bulunurken neler düşündüklerinin de sorulması ve alınan yanıtlar doğrultusunda doğru düşünme şeklinin nasıl olması gerektiğinin, tartışmacı metin birimlerini adlandırırken dikkat etmemiz gereken noktaların neler olduğunun önemli olduğunun öğrencilere sezdirilmesi. Birim ile birimin adı arasında nasıl bir ilişki olduğundan, birimleri adlandırmada

içerik ve içerikte ifade edilenlerin yazım sebebinin, birimi adlandırmada temel alındığından bahsedilmesi.

3. Tartışmacı metninde yapılarının belirlenmesinde önemli olan noktanın; amacımıza ulaşmamızda en uygun düşünme akışının nasıl olacağını bilmemiz olduğu. Aslında yaptığımızın yazıyı planlamak değil düşüncelerimizi planlamak olduğu, ardından bu düşüncelerimizi yazıya döktüğümüzden kısaca tartışmacı metinde düşüncelerimizi en uygun şekilde düzenli bir akışta ifade ettiğimizden bahsedilmesi.

4. Bu açıklamalardan sonra tartışmacı metnin ilk birimi olan “veri (konu)” biriminin adının tahtaya yazılması ve örnek tartışmacı metnin bu biriminin sesli okunması yazarın bu birimi yazmasının amacının sorulması. Alınan cevaplardan hareketle birim hakkında bilgi verilmesi. Bu birimi yazdığımız tartışmacı metinlerde kullanmadığımız takdirde karşılaştığımız sorunların neler olacağı, metnin hangi yönden eksik kalacağını sorularak bu birimin özelliklerinin ve amacının anlaşıldığından emin olunması. Anlaşılmayan noktaların öğretmen tarafından fark edilerek eleştirel düşünmeyi sağlayacak sorular ile öğrencilerin birimi özümsemelerine, anlamalarına rehberlik etmesi.

5. Gelecek derslerde bu uygulamanın tüm yapı birimleri tamamlanıncaya kadar devam etmesi. Yukarıdaki açıklamalardan sonra öğrencilere tartışmacı metin yapısının eleştirel düşünmeye dayalı bir öğretim süreci ile gerçekleştirileceğinin tekrar belirtilmesi. Eleştirel düşünme becerisinin kazandırmakta etkili olan tartışma tekniğinin derslerimizde kullanılacağını açıklanması.

DEĞERLENDİRME SÜRECİ

1. “Öğrencilerin kılık-kıyafeti” tartışmacı metin konusuyla ilgili oluşturacakları tartışma metni yazma basamakları yönergesinin dağıtılması. Tartışma metni oluşturma taslağının öğrencilere dağıtılması, tartışma konusu hakkında her öğrencinin araştırma yapacağı daha

sonra araştırmalarından ve tartışmacı metin oluşturma taslağından hareket ile öğrenilen tartışmacı metnin ilk birimini yazıp gelecekleri, diğerk birimlerin de aşama aşama tekrar işlendikten sonra doldurulacağı açıklaması yapılır.

2. Daha sonra bu konu hakkında bilgi edinebilmek için hangi kaynaklardan yararlanabileceklerinin sorulması. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda bilgiye ulaşma kaynağı olarak evdeki kaynaklardan (yardımcı kitaplar, ansiklopedi gibi), internetten, ev içi ve ev dışı yaşantılarına yönelik gözlemlerinden yararlanarak kendilerine verilecek konu ile ilgili bilgilere ulaşabileceklerinin belirtilmesi.

3. Öğrencilerden bu araştırmaları esnasında bazı konu ile ilgili tarafsız düşünceler oluştırmalarının ve düşüncelerini tarafsız bir şekilde “veri” biriminde yazılı olarak ifade etmelerinin istenmesi. Düşüncelerini oluştururken, konu ile ilgili olarak, okulda ya da günlük yaşamımızdaki kişiler ile bu konu hakkında bir tartışmaya gireceklerini düşünmelerinin istenmesi ve bu tartışmada ilk önce tartışmanın hangi konu hakkında olacağının karşı tarafa tarafsız açık bir biçimde ifade etmemiz gerektiğı ve yazılarımızda da bu amaç doğrultusunda değerdendirme yapılacağının belirtilmesi. “eleştirel düşünmeye dayalı tartışmacı metin yapısı öğretiminin” tamamlanması sonunda bir tartışmaya girdiğimizde tartışmada düşüncelerimizi dile getirmede etkin hala geleceğimizin diğerk yandan düşüncelerimizi planlamayı öğrendiğimiz için bunu yazılı hale getirmemizin daha kolay ve gereğıne uygun olacağının vurgulanması.

4. Öğrencilerin konu ile ilgili araştırmaları sonucunda oluşturacakları “veri” biriminin bir sonraki haftaya dersimizden bir gün önce toplanacağı bu birimin öğretmen tarafından incelenip “veri” biriminin tartışma metni oluşturma taslağında var olan sorular doğrultusunda değerdendirilip eksik, tamam ve yanlış olan kısımların tartışma metni taslağı üzerinde belirtilip, gerekli notların taslak üzerine alınması, bu taslağın derste öğrencilere dağıtılarak öğrencilere dönüt ve düzeltme amacıyla verilmesi.

5. Ayrıca öğrencilerin eleştiri, tartışmacı metin, tartışmacı metin yapı birimi olan “veri” kavramlarının ve bu kavramlar arasındaki anlamsal bağıntıları ile ilgili görüşlerinin ve sorularının öz değerlendirme amacıyla ders sonunda alınması akran değerlendirmesi amacıyla öğrencilerin izlenen süreci gözden geçirmek amacıyla birbirlerine soru sormaları ve çıkarımlarını birbirleri ile paylaşmaları.

1. Hafta (3. Ders)

KAZANIMLAR

T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.

T6.3.5.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.5.2. Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.

T6.3.5.3. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.

T6.3.5.4. Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

T6.3.5.6. Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğrencilere geçen derste anlaşılmamış olan bir konunun olup olmadığının sorulması varsa soruların alınması ve sorgulama yöntemi ile öğrenilenlerin değerlendirilmesi yoksa ön

bilgileri hatırlatmak amacıyla sorgulama yöntemi ile öğrencilerin düşünme süreçlerinin harekete geçirilmesi, eksik bilgiler varsa öğrencilere sokratik soru yöntemiyle düşünmelerinin sağlanması ve düşüncede kurulamayan bağlantıların açıklanması.

2. Öğrencilerin hazırlamış olduğu ve dersten bir gün önce öğretmen tarafından değerlendirilmek amacıyla toplanmış olan “tartışmacı metni oluşturma taslağı” nın öğrencilere geri bildirim vermek üzere dağıtılması. Öğrencilerin değerlendirilmiş ve üzerine gerekli notlar alınmış taslaklarını incelemeleri.

3. Öğrencilerin “tartışmacı metni oluşturma taslağı” nda “veri” birimini yazarken düşüncelerini oluşmada hangi soruları konuya yönelttiklerinin, yazıyı oluştururken dikkat ettikleri noktaların ve değerlendirilmiş yazılarında eksik ya da yanlış olan kısımların sorulması. Böylece öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarının sağlanması ve konunun kısaca hatırlatılması.

4. Ardışık sıralarda oturan öğrencilerden dörtlü gruplar oluşturulması ve etkinlikler sırasındaki tartışmaların bu gruplar kapsamında yapılacağı belirtilmesi. Öğrencilere “veri” biriminin gereğine uygun olarak yazılmış örnek “tartışmacı metni” nin dosyalarından çıkarmalarını istemesi. Örnek metnin bir öğrenci tarafından sesli olarak okuması ve öğrencilerin yazılanları düşünerek takip etmelerinin istenmesi. Her grubun örnek metni dikkatli bir şekilde tekrar okuması ve örnek taslaktan hareketle birimin nasıl yazılması gerektiğini anlayarak aralarında tartışarak grup üyelerine anlatmaları.

5. Geçen haftaki dersimizde dağıtılmış olan örnek “Okulda Ne Giysem?! ” adlı tartışmacı metnin, tartışmacı metin yapısının ikinci birimi olan “iddia” bölümünün öğretmen tarafından vurgulanarak bir defa daha sesli okunması ve öğrencilerin takip etmesi.

6. Öğrencilerin metinde “veri” biriminden sonra yazarın yazısını nasıl planladığının, bu bölümde hangi soruların cevaplarının yer aldığının ve bu bölümün içerikten yola çıkarak adının ne olduğunun ve sorularından oluşan tartışma metni yazma basamakları yönergesinin

öğrencilere dağıtılması. Her grup üyesinin birimi bir kez de sessiz okumaları için süre verilmesi, ardından grup içerisinde beyin fırtınası yapılması. Her grubun bir grup sözcüsü olacağının ve o grup üyesinin random olarak seçileceğinin açıklanması. (Sınıf numarasının diğer üyelerinden önde olan kişinin olduğunun açıklanması.) Daha sonra sıra ile grup sözcülerinden grubun ortak düşüncesini tüm sınıf ile paylaşımlarının istenmesi.

7. Sırası gelen grubun düşüncelerinin diğer gruplar tarafından dinlenmesi. Öğretmenin açıklamalara öğrencilerin düşüncelerini geliştirecek sorular ile düşüncelerini derinleştirmelerine rehberlik etmesi. Bu esnada diğer grupların metnin ikinci birimini olan iddia birimini açıklayan grubun düşüncelerini dinlemeleri. Tüm gruplar söz aldıktan sonra grupların diğer grupların düşünceleri ile kendi düşünceleri arasında benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri ve grup içinde tartışmaları.

8. Öğrencilerin kendi hazırladıkları beyin fırtınası notlarını tekrar gözden geçirmeleri ve yazarın yazısını nasıl planladığının, tartışmacı metin yapısının ilk birimi olan “veri” biriminden sonra yapılması gerekenin karşımızdaki kişiye düşüncelerimizi en etkili şekilde aktarmak için neleri dile getireceğimizin, bu bölümde hangi soruların cevaplarının yer aldığının ve bu bölümün içerikten yola çıkarak adının ne olabileceğinin grup üyeleri tarafından tekrar düşünülerek tartışılması. Ayrıca örnek tartışmacı metnin üzerine notlar alabilecekleri, belirtmek istedikleri kısımların altını çizebilecekleri belirtilerek, “Bir düşüncüyü değerlendirirken nasıl dikkatli olmamız gerekiyorsa bir yazı da aynı özenle incelemeli ve anlamaya çalışmalıyız, çünkü bir yazıyı anlamaya çalışmak bir düşüncüyü anlamaya çalışmaktır.” açıklaması yapılır.

9. Daha sonra dağıtılan örnek metinde yazarın düşüncesini kabul ettirmek için öne sürdüğü gerekçelerin neler olduğunun sorulması. Bu gerekçelerin yazma alanında “düşüncüyü geliştirme yolu” olduğunun açıklanması ve beyin fırtınası tekniği ile tahtaya not edilen bilgilerin “düşüncüyü geliştirme yolları” alt başlıklarında (tanımlama, tanık gösterme,

karşılaştırma, örnekleme, sayısal verilerden yararlanma, benzetme, açıklama) birleştirilmesi (MEB, 2016). Öğrencilerinden alınamayan düşüncüyü geliştirme yollarının sokratik yöntem ile öğrenciler tarafından keşfedilmesinin sağlanması. Akıllı tahtada her bir düşüncüyü geliştirme yolunun ve örnek metinlerinin tartışılarak incelenmesi.

2. Hafta (1. Ders)

Kazanımlar

T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.

T6.3.5.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.5.2. Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.

T6.3.5.3. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.

T6.3.5.4. Düşüncüyü geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

T6.3.5.6. Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğrencilere veri birimi özelliklerini eleştirel biçimde ele alarak ilk derste geri bildirim vermek amacıyla dağıtılan tartışmacı metin şemasının iddia birimini dolduracakları açıklamasının yapılması. Her grup üyesine, MEB'in yayınladığı Kılık Kıyafet

Yönetmeliği'nin ve “Okullarda Tek Tip ya da Serbest Kıyafet” adlı makalenin öğretmen tarafından kısaltılmış halinin dağıtılması (Erkan, 2003). Her grup üyesinin işaretleyerek okuma yöntemi ile metinleri sessiz okumaları. Daha sonra gruptaki arkadaşları ile düşüncelerini tartışmaları. Birbirleri ile farklı ve benzer düşünceleri belirlemeleri.

2. Tartışma metni yazma basamakları yönergesi ve beyin fırtınası kâğıtlarını öğrencilerden çıkarmalarının istenmesi. Öğrencilerin yönetmelik ve makaleden hareketle kendi düşüncelerine göre kendi iddiaları ile ilgili olabilecek ifadeleri bulmaları, altını çizmeleri ve beyin fırtınası kâğıtlarına listelemeleri. Tartışma metni yazma basamakları yönergesinde bulunan iddia biriminin basamaklarını tamamladıktan sonra öğrencilerin belirledikleri listelerin aynı iddiada olan öğrencilerle karşılaştırmaları benzer ve farklı basamakları belirlemeleri.

3. Öğrencilerin karar verdikleri iddialarından hareketle düşüncelerini destekleyici günlük hayatlarından örnek vermeleri. Bu örnekleri grup içinde aynı iddia ve karşı iddiada olanların grup içinde tartışmaları.

4. Öğrencilerin kendilerinin doldurduğu tartışma metni yazma yönergesi ile diğer grup üyelerinin yönergelerini karşılaştırarak benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeleri. Bunları grup içinde tartışmaları.

5. Akıllı tahtada öğretmen tarafından açılan tartışmacı metin yazma basamakları yönergesindeki iddia birimi ile ilgili olan soruların öğrencilerle beraber değerlendirilmesi. Bu sırada öğrencilere eleştirel sorular yöneltilmesi. Eksik ya da yanlış cevapların düzeltilmesi. Öğrencilerin kendi cevapları ile birlikte alınan cevapları karşılaştırmaları.

6. Öğrencilerin tartışma metni şemalarını çıkarmaları veri birimi tamamlanmış olan metnin, iddia biriminin tartışma metni yazma basamakları yönergesi ve taslak planlarına dikkat ederek yazmaları.

7. Öğrencilerin doldurdıkları tartışmacı metin taslak planının iddia bölümlerinin grup arkadaşları ile benzer ve farklı yönlerini belirlemeleri. Bunları grup içinde tartışmaları.
8. Grup içinde seçilen tartışma metni basamakları yönergesindeki sorulara en uygun olan iddia birimi seçilerek sınıfa okunur. Tüm grupların yorumları alınarak hem öz değerlendirme hem akran değerlendirmesi yapmaları.
9. Öğrencilere “Dersleri Seçmeli mi?” örnek tartışmacı metnin dağıtılması. Bu metindeki veri ve iddia bölümünün kendi doldurdıkları tartışmacı metin taslağı ile tartışma metni yazma basamakları yönergesi ile benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri. Bu benzerlik ve farklılıkları grup içinde tartışmaları.
10. Öğrencilerin tartışmacı metin öğretimi etkinlikleri sırasında öğrenilen birimlerle ilgili zorlandıkları durumlarla ilgili düşüncelerini belirtmeleri ve öğretmenin rehberliğinde çözüm önerilenin geliştirilmesi.
11. Tüm grup üyelerinden, kendilerinin oluşturduğu tartışmacı metin ve tartışmacı metin basamakları yönergesi yanıtlarını ve bunları oluşturma süreçleri hakkında öz değerlendirme amacıyla düşüncelerinin sorulması.
12. Daha sonra, öğrencilerden geçen hafta işlenen veri birimi ve bu hafta işlenen iddia birimi arasında bağlantı kurmalarının istenmesi. Günlük hayatta da girdikleri sözlü tartışmalarda savundukları iddiaları dile getirirken nasıl bir plan yapacaklarının sorulması. Öğrencilerden alınan cevaplar üzerinde tartışma yapılarak, konunun değerlendirilmesi.
13. Ders sonunda, tartışmada sıradaki yapmamız gerekenin ne olduğunun diğer bir deyişle tartışmacı metnin şemasında hangi birime geldiğimizin sorulması. Öğrencilere “karşı iddia” biriminin sınıf tartışması ile keşfedilmesi. Öğrencilerin bir sonraki derse kadar, çeşitli bilgi kaynaklarından (internet, okul içi ve okul dışı yaşantılarına yönelik gözlemler) “Okulda serbest mi tek tip mi kıyafet giyilmeli?” tartışma konusuyla ilgili kendi karşı iddiaları ile ilgili gerekçeler belirlemelerinin bu gerekçeleri dağıtılacak olan beyin fırtınası kâğıdına

listelemelerinin, bu sırada karşı iddialarını oluştururken okuldaki yaşamlarını, gözlemlerini göz önünde bulundurmaları ve kendi kararlarını yansıtma ve değerlendirmelerinin önemi olduğu belirtilir.

14. Ders sonunda o derste iddia bölümü doldurulan tartışmacı metin şemalarının öğretmen tarafından toplanıp, şemaların bir sonraki derse kadar incelenip değerlendirileceği, eksik ve yanlış ve tamam olan kısımlarının şema üzerinde belirtileceği açıklamasının yapılması.

DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Öğrencilerin, tartışma konusu ile ilgili verilen “ Kılık Kıyafet Yönetmeliği” ve “Okullarda Tek Tip ya da Serbest Kıyafet” adlı makaleyi, grup tartışmalarını ve tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirilen tartışmayı göz önünde bulundurarak yazdıkları tartışma metni şemasının iddia bölümünün, incelenip değerlendirilmesi amacıyla ders sonunda toplanması. Bir sonraki hafta iddia ve gerekçelerinin tartışma metni basamakları yönergesi dikkate alınarak eksik, yanlış ve tamam olan kısımların belirlenip şema üzerinde belirtileceğinin ve öğrencilere dönüt ve düzeltme verileceğinin bildirilmesi. Ayrıca ders sonunda öğrencilerden öz değerlendirme yapmaları için kendi yazdıkları tartışmacı metinleri ve yazma süreçlerini değerlendirmelerinin istenmesi. Akran değerlendirmesi amacıyla ders esnasında grup üyelerinin birbirlerinin tartışmacı metin yazma basamaklarını ve tartışma metni şemalarını inceleyip görüşlerini birbirlerine açıklamaları.

2. Hafta (2. Ders)

Kazanımlar

T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.

T6.3.5.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.5.2. Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.

T6.3.5.3. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.

T6.3.5.4. Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

T6.3.5.6. Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğrencilere geçen derslerimiz ile ilgili anlaşılmayan bir konu olup olmadığının sorulması, varsa bunların kısaca açıklanması.
2. Öğrencilere geçen hafta hazırladıkları ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiş olan tartışmacı metin şemalarının dağıtılması ve öğrencilerin bu şemaların üzerinde not edilmiş dönüt düzeltmeleri okumaları ve değerlendirmeleri.
3. Öğrencilere, tartışma metni iddia bölümünün yazılmasında yaptıklarını ve düşündüklerini ifade etmelerini ve bu sayede konunun hatırlanması.
4. Öğrencilerin tartışma metni birimlerinden “karşı iddia” birimi ile ilgili olarak yaptıkları araştırmalar ile listeledikleri karşı iddia gerekçelerini gruptaki arkadaşları ile incelemeleri, bunlardan farklı ve benzer gerekçeleri belirlemeleri ve bu farklılık ve benzerlikten hangi anlamları çıkardıklarını tartışmaları.
5. Öğrencilerin yeni tartışma birimi karşı iddia ile ilgili evde belirledikleri özellikleri açıklamaları. Öğrencilerden ders sonunda karşı iddia ile ilgili düşüncelerinin tekrar alınacağının belirtilmesi. Ayrıca ders boyunca öğreneceklerini göz önünde bulundurarak her

öğrencinin iddia gibi karşı iddia gerekçelerimizin farklı olma sebeplerini açıklayacaklarının belirtilmesi.

6. Öğrencilerin yaptıkları araştırmalar sonucunda karara varıp listeledikleri karşı iddia gerekçelerini gruptaki diğer arkadaşları ile birlikte incelemeleri, diğer grup üyelerinin hazırlamış olduğu listeler ile farklı ve benzer olan gerekçeleri belirlemeleri ve bunlar ve o gerekçeleri seçme sebeplerini grup içinde tartışmaları.

7. Öğrencilerin hazırladıkları karşı iddia ve gerekçelerini grup üyesi arkadaşlarına tartışma metni akışını dikkate alarak sözlü savunmaları.

8. Öğrencilere tartışma metni konumuz ile ilgili makale dağıtılması ve her öğrencinin dikkatli bir şekilde kendi karşı iddialarında kullanabilecekleri gerekçelerin altını çizerek okumaları bu esnada bilinmeyen kelimelerin öğretmen tarafından akıllı tahtada Türk Dil Kurumu sözlüğünden gösterilerek açıklanması. Öğrencilerin kendi belirledikleri karşı iddia gerekçeleri ile makaleden tercih ettikleri gerekçeleri karşılaştırmaları benzer olan ve olmayanları belirlemeleri. Öğrencilerin kendi karşı iddia gerekçelerini makaleden belirledikleri ile karşılaştırmalarından sonra gruptaki diğer arkadaşlarının makaleden seçtiği karşı iddia gerekçelerini karşılaştırmaları ve benzer ve farklı olanları tartışmaları.

9. Öğrencilerin günlük hayattan girmiş oldukları bir tartışma konusuna örnek vermeleri, bu örnekleri üzerinden öğrencilerin karşı iddiayı çürütme gerekçe seçerken karşı iddianın hangi yönüne dikkat etmeleri gerektiğinin sokratik sorgulama yöntemi ile açığa çıkarılması.

10. Tartışma metni şemalarının çıkarılmasının istenmesi. Öğrencilerin araştırmaları sonucunda hazırlamış olduğu karşı iddia gerekçelerini, konu ile ilgili dağıtılan makaleyi, tartışma metni basamakları yönergesini, beyin fırtınası kâğıtlarını ve birim özelliklerini dikkate alarak tartışma metni şemasının karşı iddia birimini yazmaları.

11. Kendi yazdıkları karşı iddia birimini ve diğer grup üyelerinin yazdıkları karşı iddia birimi ile karşılaştırmaları, yazdıklarını grup içinde değerlendirmeleri ve öneriler doğrultusunda düzeltme yapmaları.

12. Öğrencilere tartışma metni dereceli puanlama ölçeği dağıtılması. Bu arada öğretmenin değerlendirme ölçeğine ve kullanama sebebimize yönelik sorular sorması. Eksik ya da yanlış cevapların sokratik sorgulama yöntemi ile fark edilmesi. Öğrencilerin akran değerlendirmesi amacıyla grup arkadaşlarının birbirlerinin kâğıdını değerlendireceği açıklamasının yapılması. Tüm grup üyelerinin dikkatli bir şekilde karşı iddia birimini değerlendirip ölçekte uygun olan puanı vermeleri ve gerekli düzeltme işlemlerinin şema üzerinde belirtmeleri.

13. Her grup üyesinin karşı iddia birimini değerlendirdiği üyeye eksik, yanlış ya da tamam kısımları düzeltme amacıyla açıklaması. Bunları grup içinde tartışmaları. Daha sonra toplu sınıf tartışması yapılması.

14. Öğrencilere ön test tartışmacı metnlerinin dağıtılması ve öz değerlendirme amacıyla her öğrencinin kendi ön testinin veri, iddia, iddiaya ait destek gerekçesi, karşı iddia birimini incelemesi eksik, yanlış ya da tamam olan kısımlarını değerlendirmesi.

15. Tüm grup üyelerinin ön test puanlarını ve tartışmacı metin öğretimi uygulamalarından sonra yazdığı karşı iddia biriminden aldığı puanları karşılaştırmaları.

16. Öğrencilerin evde yaptıkları araştırma ve yazılarında ayrıca derste öğretim sırasında yaşadıkları ile ilgili düşüncelerini, eksiklik ya da önerilerini belirtmeleri.

17. Öğrencilerden, öz değerlendirme amacıyla oluşturdukları tartışmacı metin birimlerini, eleştirel düşünme süreçlerini, kendi gelişimlerini değerlendirmelerinin istenmesi ve ilgili görüşlerinin alınması.

18. Öğrencilerden karşı iddia birimi ile diğer öğrendiğimiz veri ve iddia birimi aralarında eleştirel bağlantılar kurmalarının istenmesi. Bunu yaparken günlük yaşamlarından ve diğer derslerde kendi görüşlerini savunmak durumunda kaldıklarında nasıl bir düşünme akışı içinde

fikirlerini, kararlarını savundukları ve savunmaları gerektiğini düşünmelerinin istenmesi. Aktif öğrenme tekniklerinden hızlı tur tekniğinin uygulanması. Bu sayede öğrencilerin düşüncelerinin gözden geçirmelerinin sağlanması.

19. Ders sonunda sıradaki tartışma metni biriminin, düşüncemizi dile getirirken son olarak neleri dile getirmemiz gerektiğinin sokratik sorgulama yöntemi ile buldurulması. Öğrenciler tarafından “sonuç” biriminin sınıf tartışması ile keşfedilmesi. Öğrencilerin bir sonraki derse kadar, çeşitli bilgi kaynaklarından (internet, okul içi ve okul dışı yaşantılarına yönelik gözlemler) “Okulda serbest mi tek tip mi kıyafet giyilmeli?” tartışma konusuyla ilgili kendi sonuç birimleri ile ilgili farklı tartışma metni sonuç birimlerini incelemelerinin istenmesi, bu sırada sonuca oluştururken yazmış oldukları tartışma metninin veri, iddia ve karşı iddia birimlerini dikkate almaları gerektiğinin tekrar sorgulanması, sonuç birimi oluştururken okuldaki yaşamlarını, gözlemlerini göz önünde bulundurmaları ve kendi düşüncelerini kısaca birleştirip sunmalarının önemli olduğunun belirtilmesi.

20. Öğrencilerden gelecek ders işlenecek olan sonuç biriminin taslağını yazarak gelmelerinin istenmesi. Gelecek ders sonuç birimini yazarken neleri dikkate aldıklarını yazma süreçlerini ifade edeceklerinin bildirilmesi.

21. Ders sonunda, öz değerlendirme yapmaları amacıyla öğrencilere dağıtılan tartışma metni derecelendirme ölçeği ile değerlendirdikleri tartışma metni şemalarının bir kez de öğretmen tarafından değerlendirilmesi amacıyla toplanması. Bir sonraki derse kadar “karşı iddia” biriminin incelenip tartışmacı metin derecelendirme ölçeği dikkate alınarak değerlendirilmesi; eksik, yanlış ya da tamam olan kısımlarının şema üzerinde belirtilmesi.

DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Öğrencilerin, karşı iddia birimi ile ilgili yaptıkları araştırmalarla belirledikleri karşı iddia gerekçelerini, savundukları iddialarını dikkate alınarak, kendi kararları doğrultusunda yazdıkları tartışmacı metin şemalarının ders sonunda toplanıp, bir sonraki haftaya kadar bu

tartışmacı metin birimlerinden karşı iddia biriminin incelenmesi. Tartışma metni birim özelliklerine ve birimler arasında kurdukları eleştirel bağa yönelik olarak şemaların değerlendirilmesi. Eksik, yanlış ve tamam olan kısımların belirlenip şema üzerine not edilmesi. Değerlendirilen tartışma metni şemalarının dönüt ve düzeltme verme amacıyla öğrencilere dağıtılması. Ayrıca öz değerlendirme amacıyla ders esnasında öğrencilere tartışma metni dereceli puanlama ölçeğinin dağıtılması, tartışma metni karşı iddia biriminin her öğrencinin kendisi tarafından öğretmen rehberliğinde değerlendirmesi. Öğrencilerin gelişimlerini görmeleri ve ön test tartışmacı metinlerinin eksik, yanlış ve tamam olan kısımlarını değerlendirmeleri amacıyla öğrencileri dağıtılarak öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına olanak verilmesi. Öğrencilerinden, tartışma metni birimlerini yazma süreçlerini, tartışma konusunu değerlendirmede eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmelerinin istenerek ders sonunda görüşlerinin alınması. Akran değerlendirme amacıyla da grup tartışmaları sırasında grup üyelerinin belirledikleri karşı iddia gerekçelerini, yazdıkları karşı iddia birimlerini ve birimlerin eleştirel düşünceye uygunluğu hakkında birbirlerine görüşlerini açıklamaları.

2. Hafta (3. Ders)

Kazanımlar

T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.

T6.3.5.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.5.2. Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.

T6.3.5.3. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.

T6.3.5.4. Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

T6.3.5.6. Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğrencilere geçen derslerimiz ile ilgili anlaşılmayan bir konu olup olmadığının sorulması, varsa bunların kısaca açıklanması.
2. Öğrencilere geçen hafta yazdıkları ve öğretmen tarafından tekrar değerlendirilmiş olan tartışmacı metin şemalarının dağıtılması ve öğrencilerin bu şemaların üzerinde not edilmiş dönüt düzeltmeleri okumaları ve değerlendirmeleri.
3. Öğrencilere, tartışma metni karşı iddia bölümünün yazılmasında yaptıklarını ve düşündüklerini ifade etmelerini ve bu sayede konunun hatırlanması.
4. Öğrencilerin tartışma metni birimlerinden “sonuç” birimi ile ilgili olarak yaptıkları araştırmalar ile oluşturdukları taslak sonuç birimini gruptaki arkadaşları ile incelemeleri, bunların farklı ve benzer yanlarını belirlemeleri ve bu farklılık ve benzerlikten hangi anlamları çıkardıklarını tartışmaları.
5. Öğrencilerin son tartışma birimi olan sonuç birimi ile ilgili evde belirledikleri özellikleri açıklamaları. Öğrencilerden ders sonunda sonuç birimi ile ilgili düşüncelerinin tekrar alınacağının belirtilmesi. Ayrıca ders boyunca öğreneceklerini göz önünde bulundurarak her

öğrencinin iddia ve karşı iddia birimlerimiz gibi sonuç biriminin de farklı olma sebeplerini açıklayacaklarının belirtilmesi.

6. Öğrencilerin yaptıkları araştırmalar sonucunda oluşturdukları sonuç birimi taslaklarını gruptaki diğer arkadaşları ile birlikte incelemeleri, diğer grup üyelerinin hazırlamış olduğu taslaklar ile farklı ve benzer yanlarını belirlemeleri ve sonuç birimlerini bu içerikte yazma gerekçelerini grup içinde tartışmaları.

7. Öğrencilerin hazırladıkları sonuç birimlerini, grup üyesi arkadaşlarına tartışma metni akışını ve özelliklerini dikkate alarak sözlü savunmaları.

8. Öğrencilerin tartışma metni konumuz ile ilgili örnek tartışma metinlerini çıkarmaları ve her öğrencinin dikkatli bir şekilde kendi sonuç birimlerinde oluşturacakları içeriğin, metnin diğer birimleri ile ilişkisini fark etmeleri. Bu esnada öğretmenin sokratik sorgulama yöntemi ile öğrencilerin düşünme süreçlerini yapılandırmalarına yardımcı olması. Öğrencilerin kendi belirledikleri sonuç bölümü özellikleri ile örnek metindeki sonuç birimini yazan yazar tarafından kabul edilen sonuç birimi özelliklerini karşılaştırmaları benzer olan ve olmayanları belirlemeleri. Öğrencilerin örnek tartışmacı metnin sonuç birimini dikkate alarak oluşturdukları kendi sonuç birimi özellikleri ile gruptaki diğer arkadaşlarının sonuç birimi özelliklerini karşılaştırmaları ve benzer ve farklı olanları tartışmaları

9. Öğrencilerin günlük hayattan girmiş oldukları bir tartışma konusuna örnek vermeleri, bu örnekleri üzerinden öğrencilerin sonuç birimini ifade ederken sonuç biriminin hangi özelliklerine dikkat etmeleri gerektiğinin sokratik sorgulama yöntemi ile açığa çıkarılması.

10. Tartışma metni şemalarının çıkarılmasının istenmesi. Öğrencilerin araştırmaları sonucunda hazırlamış olduğu sonuç birimi taslaklarını, konu ile ilgili incelenmiş olan örnek tartışmacı metnin sonuç birimini, tartışma metni basamakları yönergesini, kâğıtlarını ve birim özelliklerini dikkate alarak tartışma metni şemasının sonuç birimini yazmaları.

11. Kendi yazdıkları sonuç birimlerini ve grubun diğer üyelerinin yazdıkları sonuç birimleri ile karşılaştırmaları, yazdıklarını grup içinde değerlendirmeleri ve öneriler doğrultusunda düzeltme yapmaları.

12. Öğrencilerin tartışma metni dereceli puanlama ölçeklerini çıkarmaları. Bu arada öğretmenin değerlendirme ölçeğine ve kullanama sebebimize yönelik sorular sorması. Eksik ya da yanlış cevapların sokratik sorgulama yöntemi ile fark edilmesi. Tüm grup üyelerinin dikkatli bir şekilde sonuç birimini değerlendirip ölçekte uygun olan puanı vermeleri ve gerekli düzeltme işlemlerinin şema üzerinde belirtmeleri. Daha sonra öğrencilerin akran değerlendirmesi amacıyla grup üyelerinin birbirlerinin kâğıdını değerlendireceği açıklamasının yapılması.

13. Her grup üyesinin sonuç birimini değerlendirdiği üyeye eksik, yanlış ya da tamam kısımları düzeltme amacıyla açıklaması. Bunları grup içinde tartışmaları.

14. Öğrencilere ön test tartışmacı metnlerinin dağıtılması ve öz değerlendirme amacıyla her öğrencinin kendi ön testinin sonuç birimini incelemesi eksik, yanlış ya da tamam olan kısımlarını değerlendirmesi.

15. Tüm grup üyelerinin ön test puanlarını ve tartışmacı metin öğretimi uygulamalarından sonra yazdığı sonuç biriminden aldığı puanları karşılaştırmaları ve gelişimlerini değerlendirmeleri.

15. Öğrencilerden, öz değerlendirme amacıyla oluşturdukları tartışmacı metin birimlerini, eleştirel düşünme süreçlerini, kendi gelişimlerini değerlendirmelerinin istenmesi ve ilgili görüşlerinin alınması.

16. Öğrencilerden sonuç birimi ile öğrendiğimiz diğer tartışmacı metin birimleri olan veri, iddia ve karşı iddia birimi aralarında eleştirel bağlantılar kurmalarının istenmesi. Bunu yaparken günlük yaşamlarından ve diğer derslerde kendi görüşlerini savunmak durumunda kaldıklarında nasıl bir düşünme akışı içinde fikirlerini, kararlarını savundukları ve

savunmaları gerektiğini düşünmelerinin istenmesi. Aktif öğrenme tekniklerinden hızlı tur tekniğinin uygulanması. Bu sayede öğrencilerin düşüncelerinin gözden geçirmelerinin sağlanması.

17. Ders sonunda haftaya yazacağımız tartışma metninin “Eğitim öğretim hayatımızda gördüğümüz derslerin tamamını kendimiz seçmeli miyiz?” konusunda olacağının öğrencilere açıklanması. Konu ile ilgili ön bilgilerini değerlendirmek amacıyla konuya eleştirel sorular yöneltilmesi ve öğrencilerin konuyu eleştirel bir biçimde ele almalarının sağlanması. Öğrenciler tarafından konu ile ilgili farklı iddiaların ve gerekçelerin var olduğunun fark edilmesi. Öğrencilerin bir sonraki derse kadar, çeşitli bilgi kaynaklarından (internet, okul içi ve okul dışı yaşantılarına yönelik gözlemler) “Eğitim öğretim hayatımızda gördüğümüz derslerin tamamını kendimiz seçmeli miyiz?” tartışma konusuyla ilgili araştırma yapmalarının istenmesi. Bu sırada yazmaya başlamadan önce Tartışma Metni Yazma Basamakları Yönergesinin bu süreç ile ilgili basamaklarını dikkate alarak düşünmeleri istenir. Düşüncelerini oluşturur, iddialarına karar verirken okuldaki yaşamlarını, gözlemlerini göz önünde bulundurmaları ve kendi düşüncelerinin önemli olduğunun belirtilmesi.

18. Öğrencilerden gelecek ders yazılacak olan tartışma metninin ön hazırlığı için Tartışma Metni Yazma Basamakları Yönergesinin yazmadan önceki basamaklar ile ilgili soruları cevaplayarak gelmelerinin istenmesi.

19. Gelecek ders düşüncelerini oluştururken yazarken neleri dikkate aldıklarını yazma sürecine hazırlık aşamalarını ifade edeceklerinin bildirilmesi.

20. Ders sonunda, öz değerlendirme yapıları amacıyla öğrencilere dağıtılan tartışma metni derecelendirme ölçeği ile değerlendirdikleri tartışma metni şemalarının bir kez de öğretmen tarafından değerlendirilmesi amacıyla toplanması. Bir sonraki derse kadar “sonuç” biriminin incelenip tartışmacı metin derecelendirme ölçeği dikkate alınarak değerlendirilmesi; eksik, yanlış ya da tamam olan kısımlarının şema üzerinde belirtilmesi.

DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Öğrencilerin, sonuç birimi ile ilgili yaptıkları araştırmalarla belirledikleri sonuç birimi özelliklerini, yazdıkları veri, iddia ve karşı iddia birimlerini dikkate alınarak, kendi kararları doğrultusunda yazdıkları tartışmacı metin şemalarının ders sonunda toplanıp, bir sonraki haftaya kadar bu tartışmacı metin birimlerinden sonuç biriminin incelenmesi. Tartışma metni birim özelliklerine ve birimler arasında kurdukları eleştirel bağa yönelik olarak şemaların değerlendirilmesi. Eksik, yanlış ve tamam olan kısımların belirlenip şema üzerine not edilmesi. Değerlendirilen tartışma metni şemalarının dönüt ve düzeltme verme amacıyla öğrencilere dağıtılması. Ayrıca öz değerlendirme amacıyla ders esnasında öğrencilere tartışma metni dereceli puanlama ölçeğinin dağıtılması, tartışma metni sonuç biriminin her öğrencinin kendisi tarafından öğretmen rehberliğinde değerlendirmesi. Öğrencilerin gelişimlerini görmeleri ve ön test tartışmacı metinlerinin eksik, yanlış ve tamam olan kısımlarını değerlendirmeleri amacıyla öğrencileri dağıtılarak öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına olanak verilmesi. Öğrencilerinden, tartışma metni birimlerini yazma süreçlerini, tartışma konusunu değerlendirmede eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeleri istenerek ders sonunda görüşlerinin alınması. Akran değerlendirme amacıyla da grup tartışmaları sırasında grup üyelerinin yazdıkları sonuç birimlerini, sonuç birimi ile diğer birimlerin birbiriyle bütünlüğü konularında ve eleştirel düşünmeye uygunluğu hakkında birbirlerine görüşlerini açıklamaları.

3. Hafta (1. Ders)

Kazanımlar

T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.

T6.3.5.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.5.2. Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.

T6.3.5.3. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.

T6.3.5.4. Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

T6.3.5.6. Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğrencilere geçen derslerimiz ile ilgili anlaşılmayan bir konu olup olmadığının sorulması, varsa bunların kısaca açıklanması.

2. Öğrencilere geçen hafta yazdıkları ve öğretmen tarafından tekrar değerlendirilmiş olan tartışmacı metin şemalarının dağıtılması ve öğrencilerin bu şemaların üzerinde not edilmiş dönüt düzeltmeleri okumaları ve değerlendirmeleri.

3. Öğrencilere, tartışma metni karşı iddia bölümünün yazılmasında yaptıklarını ve düşündüklerini ifade etmelerini ve bu sayede konunun hatırlanması.

4. Öğrencilerin tartışma metni birimlerinden “sonuç” birimi ile ilgili olarak yaptıkları araştırmalar ile oluşturdukları taslak sonuç birimini gruptaki arkadaşları ile incelemeleri, bunların farklı ve benzer yanlarını belirlemeleri ve bu farklılık ve benzerlikten hangi anlamları çıkardıklarını tartışmaları.

5. Öğrencilerin son tartışma birimi olan sonuç birimi ile ilgili evde belirledikleri özellikleri açıklamaları. Öğrencilerden ders sonunda sonuç birimi ile ilgili düşüncelerinin tekrar alınacağını belirtilmesi. Ayrıca ders boyunca öğreneceklerini göz önünde bulundurarak her öğrencinin iddia ve karşı iddia birimlerimiz gibi sonuç biriminin de farklı olma sebeplerini açıklayacaklarının belirtilmesi.

6. Öğrencilerin yaptıkları araştırmalar sonucunda oluşturdukları sonuç birimi taslaklarını gruptaki diğer arkadaşları ile birlikte incelemeleri, diğer grup üyelerinin hazırlamış olduğu taslaklar ile farklı ve benzer yanlarını belirlemeleri ve sonuç birimlerini bu içerikte yazma gerekçelerini grup içinde tartışmaları.

7. Öğrencilerin hazırladıkları sonuç birimlerini, grup üyesi arkadaşlarına tartışma metni akışını ve özelliklerini dikkate alarak sözlü savunmaları.

8. Öğrencilerin tartışma metni konumuz ile ilgili örnek tartışma metinlerini çıkarmaları ve her öğrencinin dikkatli bir şekilde kendi sonuç birimlerinde oluşturacakları içeriğin, metnin diğer birimleri ile ilişkisini fark etmeleri. Bu esnada öğretmenin sokratik sorgulama yöntemi ile öğrencilerin düşünme süreçlerini yapılandırmalarına yardımcı olması. Öğrencilerin kendi belirledikleri sonuç bölümü özellikleri ile örnek metindeki sonuç birimini yazan yazar tarafından kabul edilen sonuç birimi özelliklerini karşılaştırmaları benzer olan ve olmayanları belirlemeleri. Öğrencilerin örnek tartışmacı metnin sonuç birimini dikkate alarak oluşturdukları kendi sonuç birimi özellikleri ile gruptaki diğer arkadaşlarının sonuç birimi özelliklerini karşılaştırmaları ve benzer ve farklı olanları tartışmaları

9. Öğrencilerin günlük hayattan girmiş oldukları bir tartışma konusuna örnek vermeleri, bu örnekleri üzerinden öğrencilerin sonuç birimini ifade ederken sonuç biriminin hangi özelliklerine dikkat etmeleri gerektiğinin sokratik sorgulama yöntemi ile açığa çıkarılması.

10. Tartışma metni şemalarının çıkarılmasının istenmesi. Öğrencilerin araştırmaları sonucunda hazırlamış olduğu sonuç birimi taslaklarını, konu ile ilgili incelenmiş olan örnek

tartışmacı metnin sonuç birimini, tartışma metni basamakları yönergesini, kâğıtlarını ve birim özelliklerini dikkate alarak tartışma metni şemasının sonuç birimini yazmaları.

11. Kendi yazdıkları sonuç birimlerini ve grubun diğer üyelerinin yazdıkları sonuç birimleri ile karşılaştırmaları, yazdıklarını grup içinde değerlendirmeleri ve öneriler doğrultusunda düzeltme yapmaları.

12. Öğrencilerin tartışma metni dereceli puanlama ölçeklerini çıkarmaları. Bu arada öğretmenin değerlendirme ölçeğine ve kullanama sebebimize yönelik sorular sorması. Eksik ya da yanlış cevapların sokratik sorgulama yöntemi ile fark edilmesi. Tüm grup üyelerinin dikkatli bir şekilde sonuç birimini değerlendirip ölçekte uygun olan puanı vermeleri ve gerekli düzeltme işlemlerinin şema üzerinde belirtmeleri. Daha sonra öğrencilerin akran değerlendirmesi amacıyla grup üyelerinin birbirlerinin kâğıdını değerlendireceği açıklamasının yapılması.

13. Her grup üyesinin sonuç birimini değerlendirdiği üyeye eksik, yanlış ya da tamam kısımları düzeltme amacıyla açıklaması. Bunları grup içinde tartışmaları.

14. Öğrencilere ön test tartışmacı metnlerinin dağıtılması ve öz değerlendirme amacıyla her öğrencinin kendi ön testinin sonuç birimini incelemesi eksik, yanlış ya da tamam olan kısımlarını değerlendirmesi.

15. Tüm grup üyelerinin ön test puanlarını ve tartışmacı metin öğretimi uygulamalarından sonra yazdığı sonuç biriminden aldığı puanları karşılaştırmaları ve gelişimlerini değerlendirmeleri.

21. Öğrencilerden, öz değerlendirme amacıyla oluşturdukları tartışmacı metin birimlerini, eleştirel düşünme süreçlerini, kendi gelişimlerini değerlendirmelerinin istenmesi ve ilgili görüşlerinin alınması.

22. Öğrencilerden sonuç birimi ile öğrendiğimiz diğer tartışmacı metin birimleri olan veri, iddia ve karşı iddia birimi aralarında eleştirel bağlantılar kurmalarının istenmesi. Bunu

yaparken günlük yaşamlarından ve diğer derslerde kendi görüşlerini savunmak durumunda kaldıklarında nasıl bir düşünme akışı içinde fikirlerini, kararlarını savundukları ve savunmaları gerektiğini düşünmelerinin istenmesi. Aktif öğrenme tekniklerinden hızlı tur tekniğinin uygulanması (Açıkgöz, 2008). Bu sayede öğrencilerin düşüncelerini gözden geçirmelerine olanak sağlanması.

23. Ders sonunda haftaya yazacağımız tartışma metninin “Eğitim öğretim hayatımızda gördüğümüz derslerin tamamını kendimiz seçmeli miyiz?” konusunda olacağının öğrencilere açıklanması. Konu ile ilgili ön bilgilerini değerlendirmek amacıyla konuya eleştirel sorular yöneltilmesi ve öğrencilerin konuyu eleştirel bir biçimde ele almalarının sağlanması. Öğrenciler tarafından konu ile ilgili farklı iddiaların ve gerekçelerin var olduğunun fark edilmesi. Öğrencilerin bir sonraki derse kadar, çeşitli bilgi kaynaklarından (internet, okul içi ve okul dışı yaşantılarına yönelik gözlemler) “Eğitim öğretim hayatımızda gördüğümüz derslerin tamamını kendimiz seçmeli miyiz?” tartışma konusuyla ilgili araştırma yapmalarının istenmesi. Bu sırada yazmaya başlamadan önce Tartışma Metni Yazma Basamakları Yönergesinin bu süreç ile ilgili basamaklarını dikkate alarak düşünmeleri istenir. Düşüncelerini oluşturur, iddialarına karar verirken okuldaki yaşamlarını, gözlemlerini göz önünde bulundurmaları ve kendi düşüncelerinin önemli olduğunun belirtilmesi.

24. Öğrencilerden gelecek ders yazılacak olan tartışma metninin ön hazırlığı için Tartışma Metni Yazma Basamakları Yönergesinin yazmadan önceki basamaklar ile ilgili soruları cevaplayarak gelmelerinin istenmesi.

25. Gelecek ders düşüncelerini oluştururken yazarken neleri dikkate aldıklarını yazma sürecine hazırlık aşamalarını ifade edeceklerinin bildirilmesi.

26. Ders sonunda, öz değerlendirme yapıları amacıyla öğrencilere dağıtılan tartışma metni derecelendirme ölçeği ile değerlendirdikleri tartışma metni şemalarının bir kez de öğretmen tarafından değerlendirilmesi amacıyla toplanması. Bir sonraki derse kadar “sonuç”

biriminin incelenip tartışmacı metin derecelendirme ölçeği dikkate alınarak değerlendirilmesi; eksik, yanlış ya da tamam olan kısımlarının şema üzerinde belirtilmesi.

DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Öğrencilerin, sonuç birimi ile ilgili yaptıkları araştırmalarla belirledikleri sonuç birimi özelliklerini, yazdıkları veri, iddia ve karşı iddia birimlerini dikkate alınarak, kendi kararları doğrultusunda yazdıkları tartışmacı metin şemalarının ders sonunda toplanıp, bir sonraki haftaya kadar bu tartışmacı metin birimlerinden sonuç biriminin incelenmesi. Tartışma metni birim özelliklerine ve birimler arasında kurdukları eleştirel bağa yönelik olarak şemaların değerlendirilmesi. Eksik, yanlış ve tamam olan kısımların belirlenip şema üzerine not edilmesi. Değerlendirilen tartışma metni şemalarının dönüt ve düzeltme verme amacıyla öğrencilere dağıtılması. Ayrıca öz değerlendirme amacıyla ders esnasında öğrencilere tartışma metni dereceli puanlama ölçeğinin dağıtılması, tartışma metni sonuç biriminin her öğrencinin kendisi tarafından öğretmen rehberliğinde değerlendirmesi. Öğrencilerin gelişimlerini görmeleri ve ön test tartışmacı metinlerinin eksik, yanlış ve tamam olan kısımlarını değerlendirmeleri amacıyla öğrencileri dağıtılarak öğrencilerin öz değerlendirme yapmalarına olanak verilmesi. Öğrencilerinden, tartışma metni birimlerini yazma süreçlerini, tartışma konusunu değerlendirmede eleştirel düşünme becerilerini değerlendirmeleri istenerek ders sonunda görüşlerinin alınması. Akran değerlendirme amacıyla da grup tartışmaları sırasında grup üyelerinin yazdıkları sonuç birimlerini, sonuç birimi ile diğer birimlerin birbiriyle bütünlüğü konularında ve eleştirel düşünmeye uygunluğu hakkında birbirlerine görüşlerini açıklamaları.

3. HAFTA (2. ders)

KAZANIMLAR.

T6.3.5.4. Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğrencilere geçen derslerimiz ile ilgili anlaşılmayan bir konu olup olmadığının sorulması, varsa bunların kısaca açıklanması.
2. Öğrencilere geçen hafta yazdıkları ve öğretmen tarafından değerlendirilmiş olan tartışmacı metinlerin dağıtılması ve öğrencilerin bu şemaların üzerinde not edilmiş dönüt düzeltmeleri okumaları ve değerlendirmeleri.
3. Öğrencilere, tartışma metni yazılmasında yaptıklarını ve düşündüklerini ifade etmelerini ve bu sayede konunun hatırlanması.
4. Öğrenciler, düşünceyi geliştirme yolları konu başlıkları sayısı kadar olan yedi gruba ayrılırlar. (tanımlama, tanık gösterme, karşılaştırma, örnekleme, benzetme, açıklama, sayısal verilerden yararlanma)
5. Düşünceyi geliştirme yolları gruptaki öğrenci sayısı kadar olan alt başlıklara ayrılır. Her parça rastlantısal bir şekilde bir öğrenciye verilir. Bu sayede her öğrenci konunun bir kısmı ile ilgili bilgi sahibi olur.
6. Her öğrencinin sorumluluğunun, kendine ait bölüm üzerinde çalışması ve diğer arkadaşlarına anlatması olduğunun açıklanması. Malzemenin okunması ve anlaşılması için süre verilmesi.
7. Aynı konuya hazırlanan öğrenciler gruplarından ayrılarak yeni grup oluştururlar. Bu grupların adının “Uzmanlık” grubu olduğu açıklanır. Her uzmanlık grubundan bir öğrencinin tartışma lideri olarak atanması. Grup liderinin görevinin yapılacak tartışmayı yönetmek olduğunun açıklanması.
8. Grup tartışmasının başlaması, grup üyelerinin konu ile ilgili bilgi ve görüşlerini dile getirmeleri ve konuyu diğer arkadaşlarına nasıl anlatacaklarını planlamaları. Daha sonra asıl gruplarına geri dönmeleri.

9. Öğrencilerin sorumluluğunun arkadaşlarına konuyu öğretmek olduğunun açıklanması. Uzmanların asıl gruptaki arkadaşlarına sırasıyla kendi konularını açıklamaları. Bunu esnada ya da anlatımları bitiminde grup arkadaşlarının konuyu anlayıp anlamadıklarını ölçmek amacıyla grup üyelerine konu hakkında sorular sormaları.
10. Konular bittiğinde konuların tamamından oluşturulan sınav sorularının dağıtılması, öğrencilerin soruları bireysel yanıtlamaları.
11. Sınav bittiğinde öğrencilerin kendi uzmanlık konuları ile ilgili olan sınav kâğıtlarını okuyarak eksik, yanlış ve tamam olan kısımlarını belirtmeleri ve puanlamaları.
12. Grup puanlarının, gruptaki öğrencilerin puanlarının ortalamasının alınarak bulunması. Ardından sınıfta grubun açıklanarak tebrik edilmesi.
13. Ders sonunda bir defa da öğretmen tarafından değerlendirilmek üzere sınav kâğıtlarının toplanması.

3. HAFTA (3. Ders)

Kazanımlar

T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.

T6.3.5.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.5.2. Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.

T6.3.5.3. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.

T6.3.5.4. Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

T6.3.5.6. Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğrencilere geçen derslerimiz ile ilgili anlaşılmayan bir konu olup olmadığının sorulması, varsa bunların kısaca açıklanması.
2. Öğrencilere geçen hafta hazırladıkları ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiş olan tartışmacı metin şemalarının dağıtılması ve öğrencilerin bu şemaların üzerinde not edilmiş dönüt düzeltmeleri okumaları ve değerlendirmeleri.
3. Öğrencilere, tartışma metni sonuç bölümünün yazılmasında yaptıklarını ve düşündüklerini ifade etmelerini ve bu sayede konunun hatırlanması.
4. Öğrencilerin yeni tartışma metni konumuz, “Eğitim öğretim hayatımızda ilköğretim ve orta öğretimde gördüğümüz derslerin tamamını kendimiz seçmeli miyiz?”, ile ilgili olarak yaptıkları araştırmalar ile oluşturdukları Tartışma Metni Yazma Basamakları Yönergesinin yazmadan önceki basamaklarını gruptaki arkadaşları ile incelemeleri, bunlardan farklı ve benzer düşünceleri belirlemeleri ve bu farklılık ve benzerlikten hangi anlamları çıkardıklarını tartışmaları.
5. Öğretmen rehberliğinde ve kontrollünde sınıf tartışması başlatılması. Öğrencilerin yeni tartışma konusu ile ilgili evde oluşturdukları düşüncelerini açıklamaları. Öğrencilerden tartışmacı metin yazımına geçmeden konu ile ilgili iddialarının, karşı iddialarının ve iddia ve karşı iddia gerekçelerinin alınması. Ayrıca ders esnasında dağıtılacak olan konu ile ilgili örnek tartışmacı metnin göz önünde bulundurarak her öğrencinin iddia, karşı iddia ve iddia ve

karşı iddia gerekçelerinin farklılaşıp farklılaşmayacağını ve bunun sebeplerini açıklayacaklarının belirtilmesi.

6. “Eğitim öğretim hayatımızda ilköğretim ve ortaöğretimde gördüğümüz derslerin tamamını kendimiz seçmeli miyiz?” olan tartışma konusu ile ilgili örnek tartışmacı metnin sınıfa sunulması.

7. Her öğrencinin dikkatli bir şekilde kendi iddia ve karşı iddialarında kullanabilecekleri gerekçelerin altını çizerek okumaları bu esnada bilinmeyen kelimelerin öğretmen tarafından akıllı tahtada Türk Dil Kurumu sözlüğünden gösterilerek açıklanması.

8. Öğrencilerin örnek metni bireysel değerlendirmeleri, kendilerine sunulan makale üzerinde çalışarak kendi görüşlerini nasıl savunacaklarını planlayarak kendi savundukları görüşün doğruluğunu kanıtlayacak gerekçeler ve karşı görüşü çürütecek gerekçeler hazırlarlar.

9. Öğrenciler savundukları görüşü ve neden onu savunduklarını açıklarlar. Bu arada örnek tartışmacı metnin birimlerinin hatırlanması gereklidir. Daha sonra sunulan tartışmacı metin konusu ile en iyi kararın ne olabileceği üzerinde sınıf tartışması gerçekleştirilir. Bu aşamada öğrenciler kendilerine mantıklı gelmeyen karşı iddia gerekçeleri ile karşılaştıkça çatışma ve belirsizlik geçirirler. Bunun sonucu olarak düşünme merakı ortaya çıkar. Yani, öğrenciler iddialarını savunabilmek ve karşı iddiayı çürütebilmek için daha fazla eleştirel düşünürler

10. Her öğrenci, daha sonra farklı görüşte olan arkadaşlarının iddialarını dinler ve düşünme sürecinin ardından tartışmaya katılmak, için söz almak, için parmak kaldırır. Karşı iddianın destek gerekçelerine çürütme gerekçeleri sunar.

11. Daha sonra her öğrenci kendi iddiası ile aynı iddiada olan diğer öğrencilerin destek gerekçelerini ve karşı iddianın destek gerekçelerini ve çürütme gerekçelerinin farkına vararak yazma sürecinin hazırlık aşamasını tamamlamış olur.

12. Her öğrenci kendi iddiası doğrultusunda tartışma metin yapısını dikkate alarak bireysel tartışma metin birimlerini yazmaya başlar.
13. Öğrenciler yazarken öğretmen soruları yanıtlayarak açıklamalar yapar, tartışarak öğrencilerin tartışma metni yazmalarına yardımcı olur.
14. Dersin sonunda öğrenciler bir konunun farklı iddialarını ve gerekçelerini anlamaya çalışmanın, tartışmacı metin yazmanın ön koşulunun düşünme, araştırma ve tartışma becerilerinin olduğunun, tartışmada önemli olanın kazanan ya da kaybeden olmadığı, önemli olanın düşünmek ve düşüncelerimizi doğru bir şekilde ifade edebilmek olduğunu anlarlar.
15. Yazılan ilk tartışmacı metin birimi, istekli öğrenciler seçilerek sınıfa sesli okunur. Gözden geçirme yazma aşamasının yalnızca yazmanın son aşamasında gerçekleştirilmeyeceği her sürecin sonunda uygulanması gereken bir aşama olduğu öğrencilere uygulama esnasında gerçekleştirilerek kavratılır. Yazma sürecinin taslak oluşturma aşamasında da gözden geçirme öncelikle öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilir, ardından sınıfa sesli olunarak öğretmen tarafından eksik ya da yanlış olan ifadeler öğrencinin kendisi tarafından fark edilmesi için öğrenciye bu yanlış ya da eksikleri fark ettirici sorular yöneltilerek gözden geçirme aşaması gerçekleştirilir.
16. Her birim sıra ile aynı süreç döngüsel olarak devam ettirilerek yazılır.
17. Yazılan tartışmacı metinler bir sonraki derse kadar incelenip, tartışmacı metin derecelendirme ölçeğini dikkate alınarak değerlendirilmesi, eksik, yanlış ya da tamam olan kısımlarının metin üzerinde belirtilmesi amacıyla toplanır.
18. Ders sonunda haftaya yazacağımız tartışma metni konusunun “Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermeli mi?” konusunda olacağının öğrencilere açıklanması. Konu ile ilgili ön bilgilerini değerlendirmek amacıyla konuya eleştirel sorular yöneltilmesi ve öğrencilerin konuyu eleştirel bir biçimde ele almalarının sağlanması. Öğrenciler tarafından konu ile ilgili farklı iddiaların ve gerekçelerin var olduğunun fark edilmesi. Öğrencilerin bir sonraki derse

kadar, çeşitli bilgi kaynaklarından (internet, okul içi ve okul dışı yaşantılarına yönelik gözlemler) “Sizce öğretmenler öğrencilere ödev vermeli mi?” tartışma konusuyla ilgili araştırma yapmalarının istenmesi. Bu sırada yazmaya başlamadan önce Tartışma Metni Yazma Basamakları Yönergesinin bu süreç ile ilgili basamaklarını dikkate alarak düşünmeleri istenir. Düşüncelerini oluşturur, iddialarına karar verirken okuldaki yaşamlarını, gözlemlerini göz önünde bulundurmaları ve kendi düşüncelerinin önemli olduğunun belirtilmesi.

DEĞERLENDİRME SÜRECİ

Öğrencilerin, “Eğitim öğretim hayatımızda ilköğretim ve orta öğretimde gördüğümüz derslerin tamamını kendimiz seçmeli miyiz?” konusu ile ilgili yaptıkları araştırmalarla ve grup tartışmalarıyla belirledikleri iddia ve destek gerekçeleri; karşı iddia ve çürütme gerekçeleri doğrultusunda yazdıkları tartışmacı metinlerin ders sonunda toplanıp, bir sonraki haftaya kadar incelenmesi. Tartışma metni birim özelliklerine ve birimler arasında kurdukları eleştirel bağa yönelik olarak şemaların değerlendirilmesi. Eksik, yanlış ve tamam olan kısımların belirlenip şema üzerine not edilmesi. Değerlendirilen tartışma metni şemalarının dönüt ve düzeltme verme amacıyla öğrencilere dağıtılması. Öğrencilerinden, tartışma metni birimlerini, yazma süreçlerini, tartışma konusunu değerlendirmede eleştirel düşünme becerilerini kullanma süreçlerini değerlendirmelerinin istenmesi ve ders sonunda görüşlerinin alınması. Akran değerlendirme amacıyla da grup tartışmaları sırasında grup üyelerinin belirledikleri iddia ve destek gerekçelerini; karşı iddia ve çürütme gerekçelerini eleştirel düşünceye uygunluğu hakkında birbirlerine görüşlerini açıklamaları, tartışmacı metin yazımında aynı görüşü savunan grup üyelerinin iş birliği halinde, birbirlerinden yardım alarak tartışmacı metin birimlerini dikkate alarak tartışmacı metinlerini yazmaları ve değerlendirmeleri.

4. HAFTA (1. Ders)

Kazanımlar

T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.

T6.3.5.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.5.2. Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.

T6.3.5.3. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.

T6.3.5.4. Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

T6.3.5.6. Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğrenciler kendilerine dağıtılan tartışma konu ile ilgili yazıları analiz ederek kendi araştırmaları sonucunda oluşturdukları iddiaları ile gerekçeleri metinde savunulan görüş ve gerekçeler ile karşılaştırırlar. Tartışma konusunu değerlendirirken düşünemedikleri iddialarına destek gerekçelerinin ve karşı iddialarına çürütme gerekçelerinin farkına varırlar.

2. Daha sonra öğrencilerin araştırmaları sonucunda savunacaklarına karar verdikleri iddialar sınıf tartışması ile öğretmen tarafından sözlü olarak alınarak sınıf tartışması başlatılır. Böylece öğrenciler kendi iddiaları ile destek gerekçelerini sunar aynı zamanda kendi

iddialarını savunan diğer arkadaşlarının destek gerekçeleri ile kendi destek gerekçelerini karşılaştırarak görüşlerini geliştirir. Ayrıca, karşı iddiayı savunan arkadaşlarının destek gerekçelerini dinleyerek karşı görüşü anlar ve nitelikli bir tartışma metni için gerekli ve önemli olan karşı iddianın destek gerekçelerini, kendi çürütme gerekçeleri ile çürütmeye çalışır. Böylece öğrenciler eleştirel düşünme sürecine aktif katılmış olurlar.

Yazmaya hazırlık çalışmalarından biri de sınıf içinde konuyla ilgili bir tartışma ortamı oluşturmak, öğrencileri konuşturmadır. Öğrencilerin konuyla ilgili görüş alışverişinde bulunması, sorulara cevap vermesi veya sorular sorması konunun farklı yönlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Böylece konuyla ilgili ön bilgiler ortaya çıkarılarak yazıda kullanılabilecek ana düşünce ve yardımcı düşünceler belirlenebilir. Ayrıca, öğrencilerin yazı yazmak için konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları belirlenir. Öğrenciler, bir konu üzerinde düşünce üretemiyorsa o konuda metin de üretemezler. (YYBÖP, 2012, s. 35)

3. Öğrencilerin araştırma yaparak geldikleri ve öğretmen tarafından dağıtılan konu ile ilgili yazıları okuyarak düşüncelerini geliştirdikleri ve ardından sınıf tartışması ile konunun derinlemesine değerlendirildiği tartışma metni konusu ile ilgili örnek nitelikli tartışma metni, akıllı tahtada açılır ve çoğaltılan aynı metnin fotokopileri öğrencilere dağıtılır. Yeterli sessiz okuma süresi verilir.
4. Öğrencilere kendilerinin yazacakları tartışmacı metinler için A4 kâğıtları dağıtılır. Yazma sürecinin hazırlık aşamasındaki basamaklar öğretmen rehberliğinde uygulanır. (Amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, konu ile ilgili düşünceleri ortaya koyma.) Tartışma metninin birimleri, beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin bu birimlerin özelliklerini hatırlamaları sağlanır. İlk birimden itibaren birim özellikleri hatırlandıktan sonra her birim sıra ile yazılır.
5. Öğrencilerin araştırma yaparak geldikleri ve öğretmen tarafından dağıtılan konu ile ilgili yazıları okuyarak düşüncelerini geliştirdikleri ve ardından sınıf tartışması ile konunun

derinlemesine değerlendirildiği tartışma metni konusu ile örnek metinden de yararlanarak tüm öğrenciler kendi tartışmacı metinlerinin ilk birimi olan “veri” birimini yazarlar.

6. Yazdıkları birimi; birim özelliklerine uygunluk, içerik (başlık, kullandıkları kelimeler, paragrafın bütünlüğü, paragrafın akıcılığı, kullandıkları üslup ve biçim yönünden (oluşturdukları sayfa düzeni, yazım ve noktalamaları, okunaklılık) değerlendirdikten sonra sınıfa sesli okurlar.
7. Öğretmen yanlış, eksik, ya da doğru olan ifadeler ile ilgili dönütü hemen o esnada öğrencilere açıklar.
8. Böylece öğretmen YBÖP’ da yer alan yazma öğretiminde öğretmenin rollerinden olan: Metin oluşturma sürecinin her aşamasında öğrencinin gelişimini izlemek, yazma eğitiminde öğrencilerin üslup ve içerik açısından özgün metinler üretmeleri teşvik etmek rollerini uygulama sürecinde gerçekleştirmiş olur (2012).
9. Öğrencilerin sınıfa sesli okuduğu tartışmacı metin birimi ile ilgili doğru kısımlar da öğretmen tarafından ifade edilerek öğrencilerin yazmaya yönelik güdeleri arttırılmaya çalışılır ayrıca bu sayede öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmaya çalışılır.
10. Öz değerlendirme amacıyla öğrencilere öğretmen tarafından ön testlerin değerlendirmesinde kullanılan ve son test ve kalıcılık testinin değerlendirmesinde de kullanacağı Tartışma Metni Dereceli Puanlama Anahtarı dağıtılır. Anahtarın kullanımı ile ilgili gerekli açıklamalar öğretmen tarafından yapılır. Ardından her öğrenci kendi yazdığı tartışmacı metnin ilk birimini Tartışma Metni Dereceli Puanlama Anahtarı ile karşılaştırarak uygun puanı metin birimine verir. Böylece öğrencilere kendilerinin yazdıkları metinleri eleştirel biçimde değerlendirebilme becerisi kazandırılmaya çalışılır ayrıca bu yöntemle tartışmacı metnin özelliklerini tekrar değerlendirmeleri sağlanır.
11. İlk birim tamamlandıktan sonra tüm tartışma metni birimleri tamamlanana kadar her birim için uygulanan süreç temelli yazma süreci devam ettirilir.

- 12.** Tartışma metni tamamlandığında sonraki tartışma metin konusu öğrencilere açıklanır. Ve uygulanan süreç temelli yazma aşamaları dönüşümlü bir şekilde devam eder.
- 13.** Ders sonunda öğrencilerin yazdıkları tartışmacı metin birimleri öğretmen tarafından bir sonraki derste öğrencilere geri verilmek üzere toplanır, yazılar biçim ve içerik açısından tekrar değerlendirilir, yazıların eksik, yanlış ya da doğru kısımları metin üzerinde kısa açıklama ve yönergeler eklenerek belirtilir. Tartışma Metni Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak puanlama bir kez de öğretmen tarafından yapılır. Öğrencilerin kendi kâğıtlarını kendilerinin değerlendirmelerinde hata olup olmadığı da sınanır.

4. HAFTA (2. Ders)

Kazanımlar

T6.3.5. Yazma amacını belirleyerek amaca uygun bilgilendirici metin yazar.

T6.3.5.1. Konu başlığını ve ana fikri belirler.

T6.3.5.2. Metnin ilk paragrafında neyi açıklamak veya ne aktarmak için yazdığını veya amacını açıkça ifade eder.

T6.3.5.3. Yazılı kaynaklar veya çoklu medya kaynaklarından görüşlerini destekleyecek gerekçeler ve kanıtlar toplar, bunları görüşünü/tezini desteklemek için kullanır.

T6.3.5.4. Düşünceyi geliştirme yollarını (tanık gösterme, örneklendirme, sayısal verilerden yararlanma, karşılaştırma vb.) kullanır.

T6.3.5.6. Görüşünü veya tezini desteklemek için birden fazla kaynaktan yararlanarak kullanacağı gerekçeleri ve kanıtları/olguları mantıksal bir sıra içinde sunar.

T6.3.5.7. Paragraflar veya metnin bölümleri arasında ana fikri, görüş veya tezi destekleyecek şekilde bağlantı kurarak metnin kendi içinde tutarlılığını sağlar.

T6.3.5.8. Sunduğu görüşleri, gerekçeleri, kanıtları yazma amacına uygun bir şekilde sonuca bağlar.

ÖĞRETİM SÜRECİ

1. Öğrenciler kendilerine dağıtılan tartışma konu ile ilgili yazıları analiz ederek kendi araştırmaları sonucunda oluşturdukları iddiaları ile gerekçeleri metinde savunulan görüş ve gerekçeler ile karşılaştırırlar. Tartışma konusunu değerlendirirken düşünemedikleri iddialarına destek gerekçelerinin ve karşı iddialarına çürütme gerekçelerinin farkına varırlar.

2. Daha sonra öğrencilerin araştırmaları sonucunda savunacaklarına karar verdikleri iddialar sınıf tartışması ile öğretmen tarafından sözlü olarak alınarak sınıf tartışması başlatılır. Böylece öğrenciler kendi iddiaları ile destek gerekçelerini sunar aynı zamanda kendi iddialarını savunan diğer arkadaşlarının destek gerekçeleri ile kendi destek gerekçelerini karşılaştırarak görüşlerini geliştirir. Ayrıca, karşı iddiayı savunan arkadaşlarının destek gerekçelerini dinleyerek karşı görüşü anlar ve nitelikli bir tartışma metni için gerekli ve önemli olan karşı iddianın destek gerekçelerini, kendi çürütme gerekçeleri ile çürütmeye çalışır. Böylece öğrenciler eleştirel düşünme sürecine aktif katılmış olurlar.

Yazmaya hazırlık çalışmalarından biri de sınıf içinde konuyla ilgili bir tartışma ortamı oluşturmak, öğrencileri konuşturmadır. Öğrencilerin konuyla ilgili görüş alışverişinde bulunması, sorulara cevap vermesi veya sorular sorması konunun farklı yönlerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Böylece konuyla ilgili ön bilgiler ortaya çıkarılarak yazıda kullanılabilecek ana düşünce ve yardımcı düşünceler belirlenebilir. Ayrıca, öğrencilerin yazı yazmak için konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olup olmadıkları belirlenir. Öğrenciler, bir konu üzerinde düşünce üretemiyorsa o konuda metin de üretemezler. (YYBÖP, 2012, s. 35)

3. Öğrencilerin araştırma yaparak geldikleri ve öğretmen tarafından dağıtılan konu ile ilgili yazıları okuyarak düşüncelerini geliştirdikleri ve ardından sınıf tartışması ile konunun derinlemesine değerlendirildiği tartışma metni konusu ile ilgili örnek nitelikli tartışma metni, akıllı tahtada açılır ve çoğaltılan aynı metnin fotokopileri öğrencilere dağıtılır. Yeterli sessiz okuma süresi verilir.

4. Öğrencilere kendilerinin yazacakları tartışmacı metinler için A4 kâğıtları dağıtılır. Yazma sürecinin hazırlık aşamasındaki basamaklar öğretmen rehberliğinde uygulanır. (Amaç belirleme, hedef kitleyi belirleme, konu ile ilgili düşünceleri ortaya koyma.) Tartışma metin birimleri, beyin fırtınası tekniği kullanılarak öğrencilerin bu birimlerin özelliklerini hatırlamaları sağlanır. İlk birimden itibaren birim özellikleri hatırlandıktan sonra her birim sıra ile yazılır.
5. Öğrencilerin araştırma yaparak geldikleri ve öğretmen tarafından dağıtılan konu ile ilgili yazıları okuyarak düşüncelerini geliştirdikleri ve ardından sınıf tartışması ile konunun derinlemesine değerlendirildiği tartışma metni konusu ile örnek metinden de yararlanarak tüm öğrenciler kendi tartışmacı metinlerinin ilk birimi olan “veri” birimini yazarlar.
6. Yazdıkları birimi; birim özelliklerine uygunluk, içerik (başlık, kullandıkları kelimeler, paragrafın bütünlüğü, paragrafın akıcılığı, kullandıkları üslup ve biçim yönünden (oluşturdukları sayfa düzeni, yazım ve noktalamaları, okunaklılık) değerlendirdikten sonra sınıfa sesli okurlar.
7. Öğretmen yanlış, eksik, ya da doğru olan ifadeler ile ilgili dönütü hemen o esnada öğrencilere açıklar.
8. Böylece öğretmen YBÖP’ da yer alan yazma öğretiminde öğretmenin rollerinden olan: Metin oluşturma sürecinin her aşamasında öğrencinin gelişimini izlemek, yazma eğitiminde öğrencilerin üslup ve içerik açısından özgün metinler üretmeleri teşvik etmek rollerini uygulama sürecinde gerçekleştirmiş olur (2012).
9. Öğrencilerin sınıfa sesli okuduğu tartışmacı metin birimi ile ilgili doğru kısımlar da öğretmen tarafından ifade edilerek öğrencilerin yazmaya yönelik güdülerini arttırılmaya çalışılır ayrıca bu sayede öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri sağlanmaya çalışılır.
10. Öz değerlendirme amacıyla öğrencilere öğretmen tarafından ön testlerin değerlendirmesinde kullanılan ve son test ve kalıcılık testinin değerlendirmesinde de

kullanacağı Tartışma Metni Dereceli Puanlama Anahtarı dağıtılır. Anahtarın kullanımı ile ilgili gerekli açıklamalar öğretmen tarafından yapılır. Ardından her öğrenci kendi yazdığı tartışmacı metnin ilk birimini Tartışma Metni Dereceli Puanlama Anahtarı ile karşılaştırarak uygun puanı metin birimine verir. Böylece öğrencilere kendilerinin yazdıkları metinleri eleştirel biçimde değerlendirebilme becerisi kazandırılmaya çalışılır ayrıca bu yöntemle tartışmacı metnin özelliklerini tekrar değerlendirmeleri sağlanır.

11. İlk birim tamamlandıktan sonra tüm tartışma metni birimleri tamamlanana kadar her birim için uygulanan süreç temelli yazma süreci devam ettirilir.

12. Tartışma metni tamamlandığında sonraki tartışma metin konusu öğrencilere açıklanır. Ve uygulanan süreç temelli yazma aşamaları dönüşümlü bir şekilde devam eder.

13. Ders sonunda öğrencilerin yazdıkları tartışmacı metin birimleri öğretmen tarafından bir sonraki derste öğrencilere geri verilmek üzere toplanır, yazılar biçim ve içerik açısından tekrar değerlendirilir, yazıların eksik, yanlış ya da doğru kısımları metin üzerinde kısa açıklama ve yönergeler eklenerek belirtilir. Tartışma Metni Dereceli Puanlama Anahtarı kullanılarak puanlama bir kez de öğretmen tarafından yapılır. Öğrencilerin kendi kâğıtlarını kendilerinin değerlendirmelerinde hata olup olmadığı da sınanır.

Ek B: Kişisel Bilgiler Formu

KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli öğrenciler,

Aşağıda sizinle ve ailenizle ilgili bazı sorular yer almaktadır. Lütfen soruların tamamını cevaplayın. Cevaplarınızı benden başkası görmeyeceği için ve sadece araştırma amacıyla bu sorular sorulduğu için, soruları açık yüreklilikle cevaplamanız çok önemlidir.

Araştırmama katkılarınız için teşekkürler...

Türkçe Öğretmeni

Merve SÜNTER

1. Sınıf-Şube:
2. Beşinci Sınıf Yıl Sonu Ağırlıklı Ortalama Notu:
3. Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Not Ortalaması:
4. Cinsiyetiniz: ()Kız ()Erkek
5. Yaşınız (Rakam ile yazınız):
6. Anneniz: ()Sağ ()Ölü
7. Anneniz: ()Öz ()Üvey
8. Babanız: ()Sağ ()Ölü
9. Babanız: ()Öz ()Üvey
10. Anne-Baba: ()Birlikte yaşıyor ()Ayrı yaşıyor ()Boşanmış
11. Evinizde oturan kişi sayısı (Kendiniz dâhil):
12. Kardeş sayınız (Kendinizi saymayın):
() 0 ()Diğer (Yazınız):
13. Annenizin Öğrenim Durumu:
()Okuma-yazma bilmiyor ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite

()Lisansüstü

14. Babanızın Öğrenim Durumu:

()Okuma-yazma bilmiyor ()İlkokul ()Ortaokul ()Lise ()Üniversite

()Lisansüstü

15. Annenizin Mesleği: ()Ev hanımı ()Çalışıyor (Yaptığı işi yazınız):

16. Babanızın Mesleği: ()Çalışmıyor ()Çalışıyor (Yaptığı işi yazınız):

Serbest meslek (); Emekli (); İşçi (); Çiftçi (); Memur (); Esnaf/Tüccar (); Yüksek Statü () Oturduğunuz Ev: ()Kira ()Kendinize ait ()Lojman

17. Kendinize ait çalışma odası: ()Var ()Yok

18. Evinize düzenli olarak gazete / gazeteler alınıyor mu? ()Evet ()Hayır

(Cevabınız evet ise) gazetenin / gazetelerin adını yazınız:

19. Düzenli olarak aldığınız ya da abone olduğunuz dergi / dergiler var mı? ()Evet ()Hayır

(Cevabınız evet ise) dergi / dergilerin adını yazınız:

20. Televizyonda veya bilgisayarda tartışma programı seyredersiniz? ()Evet ()Hayır

(Cevabınız evet ise): Ne sıklıkla seyredersiniz?

() Her gün ()Haftada 1 defa ()Haftada birkaç kez

()Ayda 1 defa ()Ayda birkaç kez ()Yılda 1 defa ()Yılda birkaç kez

21. Yazı yazmaya yönelik kişisel bir ilginiz var mı? ()Evet ()Hayır

22. Tartışmaya yöntemini dersin dışındaki zamanlarda kullanıyor musunuz? ()Evet ()Hayır

(Cevabınız evet ise) En çok hangi konularda tartışma yöntemini kullanıyorsunuz? (Yazınız)

23. Kitap okumayı sever misiniz? (Cevabınız evet ise) Sevdiğiniz kitap/kitapların adını yazınız: Evet () Hayır ()

24. Boş zamanlarınızda yazı yazar mısınız? Evet () Hayır () Bazen ()

25. Ödevler haricinde yazı yazmaya zaman ayırıyor musunuz? ()Evet () Hayır

(Cevabınız evet ise): Günde kaç saat zaman ayırıyorsunuz? (lütfen yazınız)

.....

Soruları açık yüreklilikle cevapladığınız için teşekkürler...



EK C: Okuduğunu Anlama Testi**OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ****YÖNERGE**

Değerli öğrenciler,

Yüksek lisans tez çalışmamın bir parçası olan IOWA okuduğunu anlama testi, Türkçe dersinde çok önemli bir yere sahip olan okuduğunuzu anlama durumunuzu belirlemek üzere hazırlanmıştır. Bu testte 7 metin ve bu metinlerle ilgili 50 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. **Soruların cevaplarını son sayfada bulunan cevap anahtarına işaretlemeniz gerekmektedir.** Soruları cevaplamadan önce, metinleri dikkatlice okumanız ve ondan sonra ilgili soruları cevaplamanız gerekir. Belirli soruların parçadaki belli sözcüklerle ya da cümlelerle ilgili olduğuna dikkat edin. Araştırmayı aksatacak bir sorunla karşılaşmamamız için soruların tamamını cevaplamanızı, bilemediğiniz sorularda rastgele işaretleme yapmadan, mantık yürüterek, size en mantıklı gelen seçeneği işaretlemenizi rica ediyorum. Katkılarınız için şimdiden çok teşekkürler...

Türkçe Öğretmeni

Merve Sünter

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

1) Bir köylü kadın, bir danayı doğar doğmaz kucağına alıp sevmiş, sonra da bunu adet edinmiş, her gün danayı kucağına alıp taşımış; sonunda buna o kadar alışmış ki dana büyüyüp koskoca öküz olduğu zaman, onu yine kucağında taşıyabilmiş. Bu hikâyeyi kim uydurduysa, alışkanlığın ne büyük bir güç olduğunu çok iyi anlatmış olacak. **Gerçekten** alışkanlık pek yaman bir hocadır ve hiç şakası yoktur. Yavaş yavaş, sinsi sinsi içimize ilk adımını atar; başlangıçta kuzu gibi sevimli, alçak gönüllüdür ama, zamanla, oraya yerleşip kökleşti mi, öyle azılı, öyle amansız bir yüz takınır ki kendisine, gözlerimizi bile kaldırmaya izin vermez... Bence en büyük kötülüklerimiz, küçük yaşımızda belirmeye başlar ve asıl eğitimimiz bizi emzirip büyütenlerin elindedir. Çocuk bir tavuğun boynunu sıkar, kediyi, köpeği oyuncak edip yara bere içinde bırakır; anası da ona bakıp eğlenir. Kimi baba da, oğlunun savunmasız bir köylüyü, bir uşağı öldüresiye dövdüğünü, bir arkadaşını kurnazca ve kahpece aldattığını gördüğü zaman, bunu yiğitlik belirtisi sayarak sevinir. Oysa bunlar zalimliğin, zorbalığın, dönecliğin tohumları, kökleridir; çocukta filizlenirler, sonra alışkanlığın kucağında, alabildiğine büyüyüp gelişirler. Bu kötü yönsemeleri yaşın küçüklüğüne ve işin önemsizliğine asıl bakarak hoş görmek tehlikeli bir eğitim yoludur. Önce şu bakımdan ki, çocukta doğa egemendir ve doğa asıl yeni tomurcuk salarken katıksız ve gürbüzdür; sonra da, hırsızlığın çirkinliği, çalınan şeye göre değişmez ki: Ha altın çalmışsın, ha bir iğne. «İğne çaldı, ama altın çalmak aklına bile gelmez» diyenlere benim diyeceğim şudur: «İğneyi çaldıktan sonra niçin altını da çalmasın?»

1. Köylü kadın, doğar doğmaz hangi hayvanı kucağına alıp sevmiştir?

a) Öküz b) Manda c) Dana d) İnek

2. Köylü kadının öküzü kucağında taşıyabilmesinin sebebi nedir?

a) Güçlü olması b) Muhtaç olması c) Zorunda olması d) Alışmış olması

3. En büyük kötülüklerimiz ne zaman belirmeye başlar?

a) Gençlik yaşlarımızda b) Küçük yaşlarımızda

c) Orta yaşlarımızda d) Büyük yaşlarımızda

4. Savunmasız bir köylüyü, bir uşağı öldüresiye dövmek, bir arkadaşını kurnazca ve kahpece aldatmak nelerin belirtisidir?

a) Yiğitlik belirtisi b) Hırsızlığın belirtisi

c) Çocukluk belirtisi d) Zalimliğin, zorbalığın, dönecliğin belirtisi

5. “Gerçekten” sözcüğünün metindeki anlamı aşağıdakilerden hangisidir?

a) Saf b) Candan c) Hakikaten d) Tamamen

6. Çocukların yanlış davranışlarına göz yummak, izin vermek, niçin doğru bir davranış değildir?

a) Bu davranışlar önemli olmadıkları için b) Bu davranışlar hoş oldukları için

c) Bu davranışlar zararsız olduğu için d) Bu davranışlar, alışkanlık haline dönüşecekleri için

7. Aşağıdakilerden hangisi bu metne en uygun başlık olur?

a) Alışkanlık b) Çocukları Hoş Görmeliyiz

c) Çocukların Oyunları d) Affetmek

8. Yazarın vermek istediği esas düşüncedır.

a) Alışkanlığın çocuk yaşlarda kazanıldığından dolayı ailelerin dikkatli olmaları gereği

b) Alışkanlığın zamanla unutulacağı

c) Çocukların güzel alışkanlıklarının olduğu

d) Aile bireylerinin alışkanlık konusunda çocukları doğru eğittiği

2) Pasifik Okyanusu, Amerika ve Asya kıtaları arasında ve Dünya’nın en büyük okyanusudur.

İsmi, İspanya Krallığı adına, dünyayı dolaşan Portekizli denizci vermiştir. Mecellen, günler süren zorlu ve fırtınalı hava koşulları altında, adını verdiği Mecellen Boğazı’ndan geçip bu okyanusa açıldığında, fırtınaların dinmesinden ve kendisini sakin suların karşılamasından dolayı Portekizcede “sakin” anlamına gelen “Pasifico” kelimesinden yola çıkarak bu ismi

vermiştir. Pasifik Okyanusu, 180 milyon metre kare yüz ölçümüne sahiptir. Neredeyse Atlas Okyanusu ve Hint Okyanusu'nun toplamı kadar yüz ölçümü vardır. En derin yeri Mariana Çukuru olup burası aynı zamanda Dünya'daki en derin noktadır. Ayrıca Dünya'daki depremlerin %90'ı ve büyük depremlerin ise %80'i Pasifik bölgesinde meydana gelmektedir.

9. Dünya'nın en büyük okyanusu hangisidir?

a) Atlas Okyanusu b) Hint Okyanusu c) Portekiz Okyanusu d) Pasifik Okyanusu

10. Pasifik Okyanusuna, ismini kim vermiştir?

a) İspanya Kralı b) Amerikalılar

c) Asyalılar d) Portekizli denizci

11. Metne göre Dünya'nın en derin noktası, Mariana Çukuru, nerededir?

a) Pasifik Okyanusu'nda b) Hint Okyanusu'nda c) Atlas Okyanusu'nda d) Amerika Kıtası'nda

12. Metne göre en büyük yüz ölçümüne sahip okyanus hangisidir?

a) Hint Okyanusu b) Pasifik Okyanusu c) Atlas Okyanusu d) Portekiz Okyanusu 25.

13.Keşfedilen yeni okyanusa "Pasifik" isminin verilme sebebi nedir?

a) Fırtınasız ve sakin sulara sahip olması sebebi ile

b) Portekizcede sık kullanılan bir sözcük olması sebebi ile

c) Zorlu ve fırtınalı hava koşullarına sahip olması sebebi ile

d) Portekizli denizcinin bu sözcüğü sevmesi sebebi ile

14. Dünya'daki depremlerin %90'ı Da meydana gelmektedir?

a) Atlas Okyanusu

b) Portekiz Okyanusu

c) Hint Okyanusu

d) Pasifik Okyanusu

3) Sivrisineğin biri aslanın yanına gitmiş, demiş ki: “Senden korkum yok benim, sen benden güçlü değilsin. Daha güçlüyüm diyorsan, göster bakayım kendini, elinden ne gelirmiş, bir görelim. Tırnaklarınla tırmalar, dişlerinle ısırırsın... Ben senden daha güçlüyüm; istersen senin ile dövüşe de hazırım.” Bunu söyler söylemez borusunu öttüre öttüre atılmış aslanın üzerine, zavallı hayvanın burnunun ucunu, tüysüz bulup başlamış ısırmaya. Aslan debelenmiş, debelenmiş, ama kendi kendini parçalamaktan başka bir şey gelmemiş ki elinden. Sonunda pes demiş. Sivrisinek aslanı yenince gene böbürlenerek, bir zafer türküsü tutturmış, kurula kurula uçup gitmiş. Uçmuş, uçmuş bir örümcek ağına takılmış. Kurtulamayacağını, örümceğin kendisini yiyeceğini anlayınca başlamış inlemeye: “Ben ki bir aslanı bile dize getiren bir sivrisineğim. Şimdi bir örümceğe yem olacağım dakikaları bekliyorum. Böyle bir ölüm bana yakışır mı?” demiş.

15) “ Ben senden daha güçlüyüm ...” sözlerini söyleyen kimdir?

a) Aslan **b)** Sivrisinek **c)** Örümcek **d)** Karasinek

16. Aslan ile sivrisineğin savaşı nasıl son bulmuştur?

a) Sivrisinek pes etmiş **b)** Aslan ve sivrisinek barışmışlar

c) Aslan ve sivrisinek birlikte pes etmiş **d)** Aslan pes etmiş

17. Sivrisinek savaş bittikten sonra ne yapıyor?

a) Üzülüp gidiyor **b)** Vazgeçip gidiyor

c) Sevinip zafer türküsü söyleyerek gidiyor **d)** Pişman olup gidiyor

18. Sivrisineğin giderken başına ne geliyor?

a) Bir dala takılmış **b)** Bir örümcek ağına takılmış

c) Bir çalıya takılmış **d)** Bir yiyeceğe takılmış

19. Sivrisinek ne zaman inlemeye başlamıştır?

a) Uçmaya başladığında

b) Örümceğin kendisini yiyeceğini anlayınca

c) Kurula kurula uçup giderken

d) Aslandan uzaklaşırken

20. Yukarıdaki metnin ana düşüncesi nedir?

a) Haksızlık yaparak kazandığımız zaferler sonunda, bir gün biz de hak ettiğimizi buluruz.

b) Gücümüzün yetmediğine de kafa tutmalıyız.

c) Önce kendi canımızı düşünmeliyiz .

d) Karşımızdakinin zayıf noktalarına saldırmalıyız.

4) Yoğun iş hayatından, sorumluluklardan, şehir hayatının kargaşasından kaçmak isteyenlerin giderek daha çok ilgi gösterdiği bir doğa sporu var: Oryantiring! Bu sporu yaparken her şeyden önce doğa ile baş başasınız; hem bedeniniz hem de zihniniz üzerinde etkili bir spor. Toplu olarak da yapılıyor ve bir altyapı gerektirmiyor. Bir takıma katılmak zorunda değilsiniz. İsterseniz aileniz ile birlikte de yapabilirsiniz.

Bu sporun temelini; sporcuların hem kendilerinin hem diğer sporcuların hem de içinde bulundukları arazinin özelliklerini dikkate alarak en doğru kararı en kısa sürede verebilmeleri oluşturuyor. Bedensel ve zihinsel performansınız birlikte söz konusu olduğundan bu spor dalında yarışmacıların şansları eşit sayılıyor. Bir lidere ve belirlenmiş bir güzergâha gerek görülüyor bu sporda. Yarışmacılardan beklenen; koşarak, yürüyerek, bisiklet ile kayakla veya engelli araçlarıyla, özel hazırlanmış haritanın ve pusulanın yardımıyla, verilen hedefe en kısa sürede ulaşmak. Koşarak oynanan satranç diye anılan oryantiringde yaş sınırı da yok.

21. Oryantiring sporunu kimlerin tercih ettiği bir spordur?

a. Boş zamanı bol olanların b. İş ve şehir hayatının kargaşasından kaçmak isteyenlerin

c. İş olmayanların d. Köyde yaşayanların

22. Oryantiring sporu kişide neler üzerinde etkilidir?

a. Beden üzerinde b. Zihin üzerinde c. Hem beden hem zihin üzerinde d. Ne beden ne de zihin üzerinde

23. Oriyantiring sporu, kimlerle yapılabilir?

a. Toplu olarak, tek başına veya ailenizle. **B.** Sadece toplu olarak. **C.** Sadece ailenizle. **D.** Sadece tek başınıza.

24. Oriyantiring sporunda önemli olan nedir?

a. Koşmaları **b.** Yürümeleri **c.** Bisiklet kullanmaları **d.** En doğru kararı en kısa sürede vermeleri

25. Bu sporda yarışmacıların şansının eşit sayılmasının nedeni nedir?

a. Bedensel ve zihinsel performansınız birlikte söz konusu olmasından dolayı

b. Sadece zihinsel performans söz konusu olmasından dolayı

c. Sadece bedensel performans söz konusu olmasından dolayı

d. Bedensel ve zihinsel performansa gerek olmamasından dolayı

26. Oriyantiring sporunda nelere gerek yoktur?

a. Sağlıklı olmaya **b.** Bir lidere ve belirlenmiş bir güzergâha **c.** Bir lidere **d.** Belirlenmiş bir güzergâha

27. Yarışmacılardan istenen nedir?

a. Koşmamaları **b.** Zamanı kafalarına takmamaları **c.** Verilen hedefe en kısa sürede ulaşmaları

d. Kaymamaları

28. Oriyantiring sporu yapmak için yaş sınırı nedir?

a. On yaş üstü **b.** Yirmi yaş üstü **c.** Otuz yaş üstü **d.** Yaş sınırı yoktur

29. Yarışmacılar istenilen noktaya nasıl gelebilirler?

a. Koşarak, yürüyerek, bisiklet ile kayakla veya engelli araçlarıyla **b.** Sadece koşarak **c.** sadece yürüyerek **d.** Sadece bisiklet ile

5) “Bir günümü hiç unutmam. Çok yağmurlu bir gündü, sanki bardaktan boşanıyordu yağmur. Hizmet ettiğim evin kapısına çöpçü gelmişti. Çöp tenekesini kapıya götürmüştüm, eşikte biraz durup havaya baktım. Ne kadar kötüydü o gün hava! O sırada postacı geldi, elime

bir mektup tutuşturdu, baktım, sendendi. Hey zavallı mektup, nereleri dolaşmış da gelmişti bana kadar! Hemen açıp okudum, hem gülüyor hem ağlıyordum. Mektupta çok uzak ülkelerde bulunduğunu, kahve ağaçlarının yetiştiği yerleri anlatıyordun. Demek ki ne memleketler varmış. Mektubu tekrar tekrar okudum. Neler öğrenmiştim o mektuptan neler, seninle birlikte senin gezdiğin yerlerde bulunmayı ne kadar da **arzulamıştım** o anda. Yağmur hala bardaktan boşalırcasına yağıyordu, ben hala yanımda çöp tenekesi, eşikte dikilmiş duruyordum. Bereket versin o sırada birisi arkamdan geldi de beni içeri çekti.”

30. Yazarın metinde bahsettiği gününü unutmamasının sebebi nedir?

a) Mektup alması b. Yağmur yağması c. Hizmet ettiği evde bulunması d. Ayakta durması

31. “...sanki bardaktan boşanıyordu yağmur.” Cümlesinde geçen deyimın anlamı nedir?

a. Hafif hafif yağmak b. Şiddetli, fazla yağmak c. Çiseleyerek yağmak d. Ara ara yağmak

32. Mektubu postacıdan alan kişinin mesleği nedir?

a. Aşçı b. Postacı c. Hizmetçi d. Çöpçü

33. “...hem gülüyor hem ağlıyordum.” Sözlerinden mektubu okuyan kişinin hangi duygular içerisinde olduğunu anlıyoruz?

a. Öfkeli b. Sevinçli ve hüzünlü c. Kötümser d. Alıngan

34. “... gezdiğin yerlerde bulunmayı ne kadar da **arzulamıştım** o anda.” Cümlesinde “arzulamak” sözcüğü hangi anlamda kullanılmıştır?

a. Sevmek b. Vaz geçmek c. Teklif etmek d. İstemek

35. Mektubu alan kişi nerede okumakta?

a. Odada b. Balkonda c. Kapıda d. Camda

6) Goethe, 1749’da Frankfurt’ta doğmuştur. Küçük yaşta Fransızca, Latince ve Eski Yunanca öğrenen Goethe; şiir, drama, otobiyografi, estetik, sanat ve edebiyat teorisi, doğa bilimleri olmak üzere çeşitli konularda birçok esere imza atmıştır. 1775’te elçilik danışmanlığına atanmış ve 1782’de “von” unvanını almıştır. 1786’da Roma’ya giderek güzel sanatlar

alanında incelemeler yapmış, Almanya'ya dönüşünde Schiller' le tanışmıştır. Yaklaşık on yıl süren dostlukları sırasında iki yazar, olumlu anlamda birbirlerini her yönden etkilemiştir. Siyasi karışıklıkla ve toplumsal patlamalara, 1805'te Schiller' in ölümü de eklenince çok sarsılan Goethe, bunalıma düşmüştür.

36.Goethe'nin küçük yaşta öğrendiği dillerden biri değildir?

a. Eski Yunanca **b.** Fransızca **c.** İngilizce **d.** Latince

37. Goethe' nin küçük yaşta üç dil bilmesi onun nasıl biri olduğunu **göstermez?**

a. Zeki **b.** Akıllı **c.** Bilgili **d.** Dikkatsiz

38. Goethe' nin eserleri arasında aşağıdakilerden hangisi yoktur?

a. Şiir **b.** Sanat **c.** Doğa Bilimleri **d.** Heykel

39. 1775 hangi mesleği atanmıştır?

a. Elçilik danışmanlığı **b.** Yazarlık **c.** Estetik danışmanlığı **d.** Araştırmacılık

40. Goethe' nin Roma'ya gitme sebebi nedir?

a. Şiir alanında incelemeler yapmak **b.** Güzel sanatlar alanında incelemeler yapmak
c. Drama alanında incelemeler yapmak **d.** Doğa bilimleri alanında incelemeler yapmak

41. Goethe Schiller ile nerede tanışmıştır?

a. Almanya **b.** Fransa **c.** Rusya **d.** Kanada

42. Goethe ile Schiller' ın dostlukları kaç yıl devam etmiştir?

a.On bir **b.** On iki **c.** On **d.** On üç

43. Goethe ile Schiller' ın dostluklarının sona ermesinin sebebi nedir?

a. Schiller' ın küsmesi **b.** Schiller' ın anlaşılamaması **c.** Schiller' ın uzakta yaşaması **d.** Schiller' ın ölmesi

44. Schiller'ın mesleği nedir?

a. Yazar **b.** Şair **c.** Elçi **d.** Tiyatrocu

45. Goethe' nin, bunalıma düşme sebeplerinden biri aşağıdakilerden hangisidir?

a. İyi yazılar yazamaması **b.** Schiller'ın ölmesi **c.** Yaşadığı şehri sevmemesi **d.** Mesleğini sevmemesi

7) Bir oduncu kırmış baltasının sapını. Kolay bulamadığı için yenisini, orman biraz rahat etmiş. Sonunda adam yalvarmış ormana;

— Ne olur, demiş, bir tek dalını tatlılıkla kopartıver bana; sapsız bırakma şu baltamı.

Söz veriyorum sana: Gidip başka yerde kazanacağım ekmeğimi. Bırakacağım herkesin saydığı sevdiği canım meşeleri, çamları ayakta. Masum orman yenilemiş silahını adamın, Ve pişman olmuş tabii: Oduncu başlamış hemen budamaya kendisine iyilik edeni, en güzel ağaçlarına kıyarak. İnim inim inlemiş orman kendi verdiği silah yüzünden.

Böyledir işte bizim dünyalılar: Gördükleri iyiliği, iyilik edene karşı kullanırlar. Bıktım bunu söylemekten;

Ama nasıl canı yanmaz insanın, gördükçe o canım gölgeliklerin hoyratça yok edildiğini dünyadan. Ne kadar, yakınsam nafiye. Nankörlüğün, yolsuzlukların kalkacağı yok ortadan bu gidişle.

46. Adamın ormana yalvarmasının sebebi nedir?

a. Baltasını kaybetmesi **b.** Baltasını sapını kırması **c.** Baltasını satmak istemesi **d.** Baltasını vermek istemesi

47. Adam, ormandan ne istiyor?

a. Tüm dallarını **b.** Yapraklarını **c.** Bir tek dalını **d.** Gövdesini

48. Ormanın pişman olmasının sebebi nedir?

a. Adamın sözünde durmaması **b.** Adamın gidip ekmeğini başka bir yerde kazanması **c.** Adamın meşeleri, çamları rahat bırakması **d.** Adamın sözünde durması

49. Metinde geçen “Ne kadar, yakınsam nafîle.” Cümlesinde yakınmak hangi anlamda kullanılmıştır?

a. Sitem etmek **b.** Boş vermek **c.** Şükretmek **d.** Sevinmek

50. Metinde insanların canı ne karşısında karşında yanmaktadır?

a. Fedakârlık karşısında **b.** İyilik karşısında **c.** Sevgi karşısında **d.** Nankörlük karşısında



Ek D: Tartışmacı Metin Elementleri Dereceli Puanlama Anahtarı

Puan	Veri	İddia	Karşı iddia	Sonuç
0 (Puanlanamaz)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin bir veri sunmamıştır.	Yazar, metinde tartışmayla ilgili bir iddia ortaya koymamıştır.	Yazar metinde tartışmayla ilgili bir karşı iddia ortaya koymamıştır.	Yazar, tartışmayı bir sonuca bağlamamıştır.
2 (Yetersiz)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin bazı veriler sunmuştur. Ancak bu veriler okuyucunun tartışmanın dayanaklarını anlaması için son derece yetersizdir. Verilerin sunuluşu dağınıktır ya da verilerin tartışmanın odak noktasıyla ilişkisi zayıftır.	Yazar tartışmayla ilgili bir iddia ortaya koymakla birlikte bu iddiaya ilişkin bir gerekçe ortaya koymamıştır.	Yazar tartışmayla ilgili karşı iddiayı ortaya koymakla birlikte bu iddiaya ilişkin bir gerekçe ortaya koymamıştır.	Yazar, tartışmaya ilişkin bir sonuç ortaya koymuştur. Fakat bu sonucun veri, iddia ve karşı iddia ile ilişkisi son derece zayıftır.
4 (Orta)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin bazı veriler sunmuştur. Ancak bu veriler yeterince açık ve iyi düzenlenmiş değildir.	Yazar, tartışmayla ilgili iddiasını tek bir gerekçe ile sunmuştur ve gerekçesini düşünceyi geliştirme yollarından en fazla biri ile desteklemiştir.	Yazar, tartışma ile ilgili karşı iddiayı tek bir gerekçe ile sunmuş ve bu gerekçeyi düşünceyi geliştirme yollarından en fazla biri ile açıklamıştır.	Yazar, tartışmaya ilişkin bir sonuç ortaya koymuştur. Fakat bu sonucun veri, iddia ve karşı iddia ile ilişkisi kuvvetli değildir.
6 (Başarılı)	Yazar, metinde tartışmaya ilişkin verileri yeterli düzeyde, açık ve düzenli biçimde sunmuştur.	Yazar tartışmayla ilgili iddiasını birden fazla gerekçe ile sunmuş ve her gerekçeyi	Yazar, tartışmayla ilgili karşı iddiayı birden fazla destek veya çürütme	Yazar, tartışmayı iddia ve karşı iddiaya ilişkin düşüncelerine bağlı olarak, açık ve ikna edici bir

		düşünceyi geliştirme yollarından en az birini kullanarak zenginleştirmiştir.	gerekçesi ile sunmuş ve her gerekçeyi düşünceyi geliştirme yollarından en az birini kullanarak açıklamıştır.	sonuca bağlamıştır.
--	--	--	---	------------------------



Ek E: California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Tüm hayatım boyunca yeni şeyler çalışmak harika olurdu.						
2. İnsanların iyi düşünceyi savunmak için zayıf fikirlere güvenmeleri beni rahatsız eder.						
3. Cevap vermeye kalkışmadan önce, her zaman soruya odaklanırım.						
4. Büyük bir netlikle düşünebilmekten gurur duyuyorum.						
5. Dört lehte, bir aleyhte görüş varsa, lehte olan dört görüşe katılırım.						
6. Pek çok ortaokul dersi ilginç değildir ve almaya değmez.						
7. Sadece ezberi değil düşünmeyi gerektiren sınavlar benim için daha iyidir.						
8. Diğer insanlar entelektüel merakımı ve araştırmacı kişiliğimi takdir ederler.						
9. Mantıklıymış gibi davranıyorum, ama değilim.						
10. Düşüncelerimi düzenlemek benim için kolaydır.						
11. Ben dâhil herkes kendi çıkarı için tartışır.						
12. Kişisel harcamalarımın dikkatlice kaydını tutmak benim için önemlidir.						
13. Büyük bir kararla yüz yüze geldiğimde, ilk önce, toplayabileceğim tüm bilgileri toplarım.						
14. Kurallara uygun biçimde karar verdiğim için, arkadaşlarım karar vermek için bana danışırlar.						

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
15. Açık fikirli olmak neyin doğru olup olmadığını bilmemek demektir.						
16. Diğer insanların çeşitli konularda neler düşündüklerini anlamak benim için önemlidir.						
17. İnanıklarımın tümü için dayanaklarım olmalı.						
18. Okumak, mümkün olduğunca, kaçtığım bir şeydir.						
19. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.						
20. İnsanlar çok acele karar verdiğimi söylerler.						
21. Gerçekten çok karmaşık bir şeyle uğraşmak zorunda kaldığımda benim için panik zamanıdır.						
22. Yabancılar sürekli kendi kültürlerini anlamaya uğraşacaklarına, bizim kültürümüzü çalışmalılar.						
23. İnsanlar benim karar vermeyi oyaladığımı düşünürler.						
24. İnsanların, bir başkasının fikrine karşı çıkacaklarsa, nedenlere ihtiyacı vardır.						
25. Kendi fikirlerimi tartışırken tarafsız olmam imkânsızdır.						
26. Ortaya yaratıcı seçenekler koyabilmekten gurur duyarım.						
27. Neye inanmak istiyorsam ona inanırım.						
28. Zor problemleri çözmek için uğraşmayı sürdürmek o kadar da önemli değildir.						
29. Diğerleri, kararların uygulanmasında mantıklı standartların belirlenmesi için bana başvurular.						

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
30. Zorlayıcı şeyler öğrenmeye istekliyimdir.						
31. Yabancıların ne düşündüklerini anlamaya çalışmak oldukça anlamlıdır.						
32. Meraklı olmam en güçlü yanlarımdan birisidir.						
33. Görüşlerimi destekleyecek gerçekleri ararım, desteklemeyenleri değil.						
34. Karmaşık problemleri çözmeye çalışmak eğlencelidir.						
35. Diğerlerinin düşüncelerini anlama yeteneğimden dolayı takdir edilirim.						
36. Benzetmeler ve analogiler ancak otayol üzerindeki tekneler kadar yararlıdır.						
37. Beni mantıklı olarak tanımlayabilirsiniz.						
38. Her şeyin nasıl işlediğini anlamaya çalışmaktan gerçekten hoşlanırım.						
39. İşler zorlaştığında, diğerleri problem üstünde çalışmayı sürdürmemi isterler.						
40. Elimizdeki sorun hakkında açık bir fikir edinmek ilk önceliklidir.						
41. Çelişkili konulardaki fikrim genellikle en son konuştuğum kişiye bağlıdır.						
42. Konu ne hakkında olursa olsun daha fazla öğrenmeye hevesliyimdir.						
43. Sorunları çözmenin en iyi yolu, cevabı başkasından istemektir.						
44. Karmaşık problemlere düzenli yaklaşımımla tanınırım.						

California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
45. Farklı dünya görüşlerine karşı açık fikirli olmak, insanların düşündüğünden daha az önemlidir.						
46. Öğrenebileceğin her şeyi öğren, ne zaman işe yarayacağını bilemezsin.						
47. Her şey görüldüğü gibidir.						
48. Diğer insanlar, sorunun ne zaman çözümleneceği kararını bana bırakırlar.						
49. Ne düşündüğümü biliyorum, o zaman neden seçenekleri değerlendiriyor gibi davranayım.						
50. Diğerleri kendi fikirlerini ortaya koyarlar ama benim onları duymaya ihtiyacım yok.						
51. Karmaşık problemlerin çözümüne yönelik düzenli planlar geliştirmede iyiyimdir.						

Ek F: Yazma Tutum Ölçeği

Sevgili öğrenciler, aşağıda verilen 22 maddenin her birini dikkatlice okuyup o ifadeye ilişkin görüş ya da duyguya katılma derecenizi, ifadenin karşısında bulunan kutuya çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.

	Hiçbir Zaman	Bazen	Her Zaman
1. Yazı yazarken çok mutlu oluyorum.			
2. Yazma etkinlikleri sayesinde diğer derslerdeki başarımlarım artacağını düşünüyorum.			
3. Yazı yazarken genellikle canım sıkılır.			
4. Türkçe dersindeki yazma etkinlikleri eğlencelidir.			
5. Yazı yazmak bana her zaman ilgi çekici gelir.			
6. Türkçe dersinde yazma etkinliklerine daha fazla zaman ayrılmasını isterim.			
7. Yazı yazarken kendimi huzursuz hissedirim.			
8. Yazma etkinliklerine katılmaktan keyif alıyorum.			
9. Yazma etkinliklerine ayrılan zaman azaltılsa mutlu olurum.			
10. Yazma etkinliklerine ilgi duymuyorum.			
11. Türkçe dersindeki yazma etkinliklerini çok seviyorum.			
12. Yazma etkinlikleri olmasa Türkçe dersi daha zevkli geçer.			

13. Yazı yazmaya daha fazla zaman ayırmak isterim.			
14. Yazı yazmak zaman kaybıdır.			
15. Yazı yazarken yeni bilgiler öğrenirim.			
16. Yazı yazarken kendimi rahat hissedirim.			
17. Yazı yazarken zaman çok çabuk geçiyor.			
18. Düşüncelerimi yazarak iyi ifade ederim.			
19. Yazma etkinliklerine zorunlu olduğum için katılıyorum.			
20. Yazı yazmanın yararlı bir etkinlik olduğuna inanmıyorum.			
21. Yazı yazarken zorlanıyorum.			
22. Yazı yazdıktan sonra rahatladığımı hissedirim.			

Ek G: Tartışma Metni Şeması**BAŞLIK****1. BÖLÜM: KONU/ TEMEL PROBLEM BÖLÜMÜ**

Konu ya da temel sorun nedir? Açıkla. Tarafsız olarak konu hakkında genel bilgi ver.

2. BÖLÜM: İDDİA/GÖRÜŞ BÖLÜMÜ

İddianı açıkla: İlk bölümde açıkladığın sorun karşısındaki önerin nedir?

İddiana gerekçeler ekle: Savunduğun iddiayı destekleyecek gerekçelerin/nedenlerin neler? Sırala ve açıkla.

3. BÖLÜM: KARŞI İDDİA/GÖRÜŞ BÖLÜMÜ

Karşı İddia/görüş neyi savunuyor?

Karşı görüşün gerekçeleri /nedenleri neler?

Karşı görüşün gerekçelerini nasıl çürütürsün/ reddedersin? Açıkla.

4. BÖLÜM: SONUÇ BÖLÜMÜ

Temel sorunu ve iddianı özetleyerek sonuçlandır.

Ek H: Tartışma Metni Yazma Basamakları Yönergesi

Tartışma Metni Yazma Basamakları Yönergesi

Yazmaya Başlamadan Önce

1. Metni yazmadan önce tartışma konusu üzerine düşün.

Bir taraf seçmeden önce her iki iddiayı da dikkate al.

Konunun lehinde ve aleyhinde olan gerekçeleri beyin fırtınası yap.

Daha fazla fikir üretemediğin zamanlarda şu soruları sor:

(a) Her iki iddia için de gerekçeleri listeledim mi? Eğer yapmadıysan hemen şimdi yap.

(b) Daha başka ne düşünebilirim? Daha çok gerekçe yazmaya çalış.

(c) Göz ardı ettiğim başka noktalar var mı?

2. Tartışma konusuyla ilgili iddianın ne olduğuna karar ver.

Yazdığın gerekçeleri oku. Hangi iddiaya inandığına ya da hangi iddianın daha çok savunulabileceğine karar ver. Savunacağın tarafı göstermek için iddianın yanına “+” işareti koy.

3. İddian ve karşı iddia ile ilgili gerekçeleri düzenle.

Güçlü olan gerekçeleri seç ve yazarken onları nasıl organize edeceğine karar ver. Bunu yapmana yardımcı olması için şu üç ipucunu kullan:

(a) Kullanmak istediğin gerekçelerin yanına yıldız koy. En az 3 gerekçe seç.

(b) Reddedeceğin en az 1 karşı gerekçe seç.

(c) Kullanacağın gerekçeleri sıraya sokmak için numaralandır.

Yazarken

4. Yazmaya başla ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam et, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat et. Metin bölümlerine yer ver.

Yazarken planlamaya devam et. 4 metin bölümünü de kullan.

Konu Paragrafını Geliştir.

Okuru ikna etmeye çalıştığım iddia nedir?

Konuyu geliştir.

Sunacağım 3 destekleyici gerekçe nedir?

İddianı ve Karşı İddiayı Destekleyici Gerekçeler Ekle.

İddianı destekleyici en az 3 gerekçe ekle.

Bu gerekçeler senin iddianı nasıl destekleyecek?

Her gerekçe için bir paragraf oluştur.

Karşı iddia için en az bir gerekçe ekle.

Karşı İddianın Olası Gerekçelerini Reddet.

Benim okurum bu iddiayı neden desteklememeli?

Bir Sonuçla Bitir.

İddianı ve destekleyici gerekçelerini özetle.

Yazdıktan Sonra

5. Metni Düzelt

Yazdığın metni baştan okuyarak gözden geçir. Aşağıdaki soruların cevaplarını ara.

(a) Her şey anlaşılır mı?

(b) Planımı uygulayabildim mi?

(c) Yazdıklarım ikna edici mi?

6. Metni Yayınla

Metnindeki düzeltmeleri de bitirdikten sonra metnin tamamlanmıştır demektir.

Ek I: Tartışma Metni Yazma Basamakları Hatırlatıcısı

Yazmaya Başlamadan Önce

1. Metni yazmadan önce tartışma konusu üzerine düşün.
2. Tartışma konusuyla ilgili iddianın ne olduğuna karar ver.
3. İddian ve karşı iddia ile ilgili gerekçeleri düzenle.

Yazarken

4. Yazmaya başla ve yazarken de iddialar üzerine düşünmeye devam et, metnin mantıklı bir sıralama içerisinde ve anlamlı bir bütün oluşturmasına dikkat et. Metin bölümlerine yer ver (GERB' i hatırla).

Konu Paragrafını **Geliştir**.

İddianı ve Karşı İddiayı Destekleyici Gerekçeler **Ekle**.

Karşı İddianın Olası Gerekçelerini **Reddet**.

Bir Sonuçla **Bitir**.

Yazdıktan Sonra

5. Metni Düzelt
6. Metni Yayımla

Ek İ: Beyin Fırtınası Kâğıdı

BAŞLIK.....

Tartışma Konusu: NE:

.....

.....

Kim için yazıyorum? **KİME:**

.....

Niçin yazıyorum? **NİÇİN:**

.....

Konu hakkında bildiklerim neler? (Beyin fırtınası)

.....

(Birinci İddia)

(İkinci İddia)

.....

.....

1. Neden?(Gerekçe)**1. Neden?(Gerekçe)****2. Neden?(Gerekçe)****2. Neden?(Gerekçe)****3. Neden?(Gerekçe)****3. Neden?(Gerekçe)**Düşüncelerimi nasıl gruplandırabilirim? **NASIL:**

Ek J: Tartışma Metni Oluşturma Taslağı

.....(Başlık)

(Konuyu açıkla, tarafsız olarak konu hakkında genel bilgi ver.)

.....

.....

.....

.....

.....

(Konu hakkında iddianı ve gerekçelerini açıkla.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

(Karşı iddiayı belirt ve gerekçelerini açıklayarak reddet.)

.....

.....

.....

.....

.....

(Metni özetleyerek sonuçlandır.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....



Ek K: Nitelikli Tartışmacı Metin Örnekleri

Okulda Ne Giysem?!

Milli Eğitim Bakanlığı ilk ve ortaöğretim okullarında öğrenci kıyafetleriyle ilgili değişikliğe gitti. Bu değişiklikle birlikte öğrencilerin serbest kıyafet giyme özgürlüğü ortaya çıkacak. Ancak kıyafet serbestliği ile ilgili yapılan değişiklik her kafadan bir ses çıkmasına sebep oldu.

Benim bu konudaki fikrim ise okullarda kıyafet serbestliğinin olmaması yönünde. Bu doğrultuda çeşitli geçerli gerekçeler saymam mümkün.

Birincisi okul üniforması öğrenciler arasındaki sosyo-ekonomik farkı kapatmaktadır. Yani hangi öğrencinin ailesinin ekonomik durumunun iyi hangisinin daha kötü olduğu belirginleşmemektedir. Bu nedenle de öğrenciler arasında bir eşitlik sağlanmaktadır. Bunun tam tersi olduğunda öğrenciler kendi aralarında ekonomik bir kıyaslamaya gitmeye başlayacaklardır. Bu da yoksul öğrencileri mutsuzluğa, karamsarlığa belki de isyana itecektir.

İkincisi öğrencilerin üniforma giymesi görsel olarak da bir düzeni temsil edecektir. Okul bahçesinde, sokakta, yolda kimin öğrenci olduğu belli olacak ve insanlar da yaklaşımlarını ona göre oluşturacaktır. Örneğin kıyafet serbestliği uygulanan bir okulun öğrencisi olmayan birisi okul içinde ve çevresinde rahatlıkla dolaşabilecek ve öğrencilere zarar verebilecektir.

Üçüncüsü ise okul kıyafeti sektörünün de ülke ekonomisine katkıda bulunması. Ülkemizde okul kıyafeti sektöründe yaklaşık üç milyon kişi çalışarak bu sektörden gelir elde etmektedir.

Bazı insanlar ise tek bir standarda ve renge endekslenmiş kılık kıyafet uygulamasından vazgeçilmesi yönündeki çalışmaları olumlu bulduklarını belirtmektedirler. Oysaki farklı farklı giyinmek öğrenciler arasında tek tipliği değil eşitliği kaldırmaktadır. Kimi öğrenci her gün farklı markalarda kıyafet giyerken kimi öğrenci her gün aynı kıyafeti giymek zorunda

kalacak. Bu öğrenciler okula geldiklerinde maddi durumu iyi olmayan öğrenci eziklik hissedecektir. Ayrıca bu durum öğrenciler arasında moda rekabetine de dönüşebilecektir.

Özetlersek okullarda üniformaların kaldırılarak serbest kıyafete geçilmesi öğrenciler arasındaki sosyo ekonomik eşitliği bozacağı gibi kimin öğrenci olup kimin öğrenci olmadığını da anlaşılmasını zorlaştıracaktır. Ayrıca okul kıyafeti sektörünü de sekteye uğratacaktır. Bu nedenlerle okullarda üniforma giymenin zorunlu olması gerektiğine inanıyorum.

Dersleri Seçmeli mi?

Okul hayatımıza küçük yaşlarda başlamakta ve yirmili yaşlarımızın ortalarına kadar da devam edebilmekteyiz. Elbette mesleki anlamda uzmanlaşmak istiyorsak bu süre daha ileriki yaşlara kadar da ilerleyebilmektedir. Okulda aldığımız bilgileri, çeşitli dersler aracılığıyla edinmekteyiz. Bu derslerin içerikleri ve uygulamaları Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği yönergeler ve kararlara göre işleme konmaktadır. Bu nedenle de öğrenciler istedikleri dersleri değil MEB'in belirlediği temel dersleri alarak eğitim hayatlarını sürdürmektedir. Peki, ilköğretimde okuyan öğrenciler okumak istedikleri dersleri kendileri mi seçmelidir?

Bu konuda her iki tarafı da savunan çeşitli fikirler bulunmaktadır. Ancak benim bu konudaki fikrim elbette ilköğretime giden öğrencilerin okumak istedikleri dersleri kendilerinin seçmemesi yönünde. Bunun için pek çok sebep bulunmaktadır. Ancak en önemlilerinden söz etmem gerekirse şu şekilde sıralayabilirim:

Birincisi, ilköğretime giden öğrenciler 6-14 yaşları arasındaki bireyleri kapsamaktadır. Bu yaştaki bireyler kendi akademik gelişimleri ve başarıları için hangi derslerin gerekli olduğuna karar veremeyecek düzeydedirler. Bu nedenle de verdikleri kararlar gelişimleri ve başarıları açısından çok sağlıklı olmayacaktır.

İkinci olarak ilköğretim kademesinde işlenen derslerde verilen bilgiler, temel bilgilerdir. Öğrencilerin kendi isteği doğrultusunda matematik, sosyal bilgiler, Türkçe gibi temel derslerden birini ya da birkaçını almaması daha sonraki öğretim seviyelerinde öğrencileri başarısız kılacaktır.

Üçüncüsü, her öğrencinin aldığı dersler aynı olmadığı için üniversite sınavı gibi ülke genelinde yapılan ortak sınavlarda öğrenciler arasında bir adaletsizlik ve eşitlik meydana gelecektir. Öğrenciler daha başarılı olmak için almadıkları öğrencilerin eğitiminin en başından ilgi ve yeteneklerinin sadece belli bir yönde ilerletilmesi öğrencileri sınırlayacaktır ve farklı alanlarda gelişimini engelleyecektir. Ayrıca zaten MEB'in yeni kararıyla birlikte öğrenciler temel derslerin dışında ilgi duydukları dersleri “Seçmeli Dersler” adı altında seçmekte ve istedikleri derse girmektedir.

Tüm bunların bir sonucu olarak ilköğretime giden öğrenciler okumak istedikleri dersleri kendileri seçmemelidir. Çünkü bu öğrenciler bunu belirleyebilecek yeterlikte ve donanımda olmadığı gibi bu durum öğrencilerin geleceğe dönük başarılarını ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileyecektir. Tek bir elden Milli Eğitim Bakanlığı'nın dersleri belirlemesi ülke geleceği açısından önem taşımaktadır.

Okul Kantinleri ve Sağlıklı Beslenme

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan “Okul Kantinlerindeki Gıda Satışı” konulu genelge ile eğitim kurumlarının yemekhaneleri ve kantinlerinde çocukların dengesiz beslenmesine ve şişmanlığa neden olabileceği gerekçesiyle enerji içecekleri, gazlı, aromalı ve kolalı içecekler ile kızartma ve cipslerin satışları yasaklandı. Genelgede bunların yerine süt, ayran, yoğurt, meyve suyu ve tane ile satışı yapılabilen meyve bulundurulacağı belirtilmiştir.

Bana göre böyle bir değişikliğin yapılması son derece doğru ve yararlıdır.

Çünkü bu tür yiyecekler çocuklarımızın sağlığı için çok zararlıdır. Cips içerisinde bulunan zararlı yağlar karbonhidratlarla beraber vücuda yağ depolanmaktadır. Depolanan yağ, hızla kilo almaya ve çağımızın en yaygın hastalıklarından biri olan obeziteye yol açar.

Ayrıca kola ve cips gibi yiyecekler, artan mide asidinin yemek borusuna kaçmasına ve bölgenin tahriş olmasına yol açar. Reflü adı verilen bu hastalık, yemek borusunda iltihaba yol açarak ekşime ve yanma hissine neden olur ve uzun süre devam ettiğinde kansere yol açabilir.

Bazı kişiler, okul kantinlerinde gazlı içecek, kızartma ve cips gibi yiyeceklerin satışının yasaklanmasına karşı çıkmaktadır. Bu kişilere göre insanların ne yiyip içeceklerine Bakanlığın müdahale etmesi doğru değildir. Neyin yararlı, neyin zararlı olduğuna kişilerin kendisi karar vermelidir.

İnsanların sağlığını koruma konusunda devlet birimlerinin devre dışı bırakılmasını temel alan bu yaklaşım çok tehlikelidir. Çünkü bireylerin sağlık sorunlarının çözümlenmesinde kısa ve uzun vadeli önlemler almak devletin görevleri arasındadır. Bu yasak da uzun vadede son derece etkili olacak bir sağlık önlemidir.

Diğer yandan birçok kişi böyle bir yasağın uygulanamayacağı, bu yüzden kısa bir süre sonra unutulacağı düşüncesindedir.

Daha birkaç yıl önce getirilen kapalı alanlarda sigara içme yasağında da benzer düşünceler ortaya konulmuştu. Ancak ilgili kurumların ve halkımızın büyük bir kısmının bu konudaki kararlı duruşu sayesinde bu önlem kısa sürede benimsendi. Nitekim şu anda ülkemizin her yerinde bu yasağa büyük ölçüde uyulduğu görülüyor. Bana sorarsanız okul kantinleri ve yemekhaneleriyle sınırlı olan bu yasağın uygulanması daha kolay.

Tüm bunların bir sonucu olarak, insanların özel hayatlarındaki beslenme biçimine müdahale etmek doğru olmasa da okul kantinlerinde çocuklarımızın geleceğinin karartılmasına izin veremeyiz. İlk dönemlerde bazı kimseler tarafından yadırganacak olsa bile

kararlı bir duruş ve denetimle kısa bir süre sonra benimseneceğine inandığım bu kararı destekliyorum.



Ek L: Veli İzin Formu

Değerli Veli,

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapmaktayım. Yüksek lisans sürecimin devamı olarak yapacağım tez çalışmamda tartışmacı metin türünde oluşturulmuş öğrenci metnlerinin kalitesini arttırmayı, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmeyi ve yazmaya yönelik tutumlarını geliştirmeyi amaçlamaktayım. Bunu da öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği düşünülen süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi ile gerçekleştireceğim. Alan yazında yapılan çalışmalar, çalışmada kullanılması planlanan süreç temelli yazma öğretiminin öğrenci metnlerinin niteliğinin arttırdığını göstermektedir.

Yazma becerisini, düşünme becerisini ve yazmaya yönelik tutumu geliştirmeye yönelik süreç temelli yazma öğretimi, “Türkçe” dersinde uygulanacaktır. Eğer çocuğunuzun bu uygulamaya katılmasına izin vererseniz uygulama şu şekilde gerçekleştirilecektir: ilk olarak çocuğunuzun mevcut durumunu belirlemek amacıyla tartışmaya dayalı türde kompozisyon yazmaları istenecek, eleştirel düşünme testi, yazmaya yönelik tutum ölçeği, okuduğunu anlama test ve kişisel bilgiler testi uygulanacak ve bu uygulama iki ders saati sürecektir. Ardından araştırmacı tarafından hazırlanan tartışmacı metin yapısı ve süreç temelli eleştirel düşünmeye dayalı yazma öğretimi programı, haftada iki saat olmak üzere 4 hafta uygulanarak çocuğunuzun tartışmacı metin türünde oluşturduğu metnlerin kalitesinin eleştirel düşünme becerilerinin ve yazmaya yönelik tutumlarının artırılması amaçlanacaktır. Uygulamanın en sonunda da yine çocuğunuzdan tartışmaya dayalı türde metin yazması istenecek, eleştirel düşünme ölçeği ve yazmaya yönelik tutum ölçeğini doldurmaları istenecek ve bu uygulama da iki ders saati sürecektir.

Çocuğunuza ait hiçbir bilgi paylaşılmayacaktır. Çalışmanın sonunda, uygulamanın sonuçlarına ilişkin verilere benden ulaşabilirsiniz.

İlginiz için teşekkür ederim.

Merve SÜNTER

Çocuğumun “Türkçe” dersinde yapılacak olan öğretim programına katılması uygundur.

Veli Kodu:

İmza:

X X X X

Ek M: Deney Grubu Öğrencilerinin Son test Tartışmacı Metinlerinden Örnekler

Seminer
Özet
6-B
208

MEB SÖYLÜYOR

BİLİNÇSİZCE

AKIYOR

Milli Eğitim Bakanlığı okul kantinlerinde gash içecekler, cips vb. gibi yiyeceklerin satılmasını önlemek için bir proje başlattı. Herkesin ağızdan bir ses çıkınca bu konu tartışmaya gitti. Peki satılmak mı? yoksa, satılmamak mı?

Benim bu konudaki fikrim ise okul kantinlerinde gash içecekler, cips gibi yiyeceklerin satılmaması yönündedir. Bu konu hakkında gerçekleştirmiş söyle söyleleyebilirim:

Birincisi, cipsin içerisindeki zararlı yağlar vücutta yağ depolar. Depolanan yağ, hırka kilo almaya ve yaygın hastalıklardan biri olan obeziteye kadar hasta yol alır. Belki bu gibi yiyecekler satılmasa öğrenciler daha sağlıklı yaşarlardı.

İkincisi, kola gibi asitli içecekler, midenin tahriş olmasını sağlar bu tahriş olduktan sonra. Reflü adı verilen bu hastalık ortaya çıkar. Bu hastalık uzun süre devam ederse kansere kadar yol gider. Bu gibi yiyecekler satılmasa belki öğrencilerin hayatlarında tehlike altında olmaz.

Bazı insanlar okul kantinlerinde hâlâ aps, gash içeceklerin satılmasını istiyorlar. Eps ve kolanın kesin doyurduğunu söylüyorlar. Ancak kolları doymuyor. Çünkü içindeki katkı maddeleri doyuruculuk hissi verdiği için fazla fazla yeniliyor. Bu da sağlık açısından insanların hayatını riske atıyor.

6,6,6,6-24

Özetlesek, okul kantinlerinde zararlı yiyeceklerin satılmaması uygun olur. İnsanların obezite olmamaları, reflü hastalığına yakalanmamaları için satılmaması görece sonuçlardan biridir.

Özetlersek reflü ve obezite olmamak için,
tutumlu olmak için ve ağ balmamak için
okul kantinlerinde zararlı yiyeceklerin satılmamasını
istiyorum.

Merve Nur
Boz 6-B
193

- Okul Kantinlerinde Zararlı Yiyecekler -

Milli Eğitim Bakanlığı'nun çıkartmış olduğu "Okul kantinlerinde zararlı yiyecekler satılmalı mı?" sorusu her kafadan bir ses akmasına sebep oldu. Peki sizce okul kantinlerinde zararlı yiyecekler satılmalı mı?

Benim bu konudaki fikrim ise okul kantinlerinde zararlı yiyeceklerin satılmaması yönünde. Tıze bu konuda çok sağlam gerekçeler sunabiliriz. Bu gerekçeler:

İlk olarak cips gibi yiyecekler yerken yanlışlıkla boğazımıza takılabilir. Bu nedenlerle de "reflü" adı verilen bir hastalığa yakalanabiliriz.

İkinci öğrenciler harçlığıyla yemek alacağına gidip cips, kola vb. alur ciburlar alıyorlar. Bu da öğrencilerin aç kalmasına sebep oluyor.

Üçüncü ise annemiz eoden yemek koyuyor ve bize harçlık veriyorsa, bu harçlığın birazını kumbaraya atmamız gerekir. Fakat alur ciburları görürüz ve hemen bakkala koşarız. Bu da tutumsuzluğa sebep olur.

Ve son olarak zararlı yiyeceklerin yağ oranı fazla olduğundan dolayı, fazla yersek, son dönemde yaygın olan "alberite" hastalığı oluruz.

Fakat bazı insanlar okul kantinlerinde zararlı yiyeceklerin satılmasını istemektedir. Onlara göre öğrencilerin okulda zararlı yiyeceklerin canlarının çoktığını düşünmekte-
dirler. Ama öğrenciler her gün yemekleri yerine haftada 2-3 defa yiyebilirler.

$$6, 6, 6, 6 = 24$$

Ek N: Deney Grubu Öğrencilerinin Kalıcılık Tartışmacı Metinlerinden Örnekler

Tabletler Kitaplardan
Östün mü?

Milli Eğitim Bakanlığı kitaplar yerine tabletle ders işlenmesi ile ilgili gerekçesini halka aktardı. Herkesin bir ses çıkınca bu konu tartışmaya gitti. Peki, tablet mi? yada kitap mı?

Benim bu konudaki fikrim ise okullarda tablet ile ders görülmesi gerekçelerini şöyle sıralayabilirim:

Birincisi, okullarda kitap ile ders görülürse, 7 saat boyunca farklı farklı kitaplar taşınır ve belki bel fıtığına sebep olabilir. Ama tablet veritirse fazla ağırlık olmadığı için insanların hayatını süsüne atmaz.

İkincisi, Kitaplar ^{icrasında} Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sürekli başlıklar bulunduğuna için fazla bilgi edinmeyiz. Tabletlerde her resit bilgi bulunduğuna için, daha çalışkan ve bilgili olabilir.

Bazı insanlar, hala kitap verilmesini istiyorlar. Tabletlerin radyasyon yaydığı için sağlığı zararlı olacağına düşünüyorlar. Ancak kitaplarda da radyasyon yaydığı için daha zararlı olabilir.

Özetlersek, okullarda tablet verilmesi daha uygundur. Tablet veritirse bel fıtığı vb. hastalıklar, çalışkan ve bilgili olmamıza yardımcı olur.

$$6,6,6,6 = \frac{24}{7}$$

Lemanur

Östürk

6-B

208

Meve

Lütfet

- Eğitimim Tablet - Merve Nur Bos 6-B 193

Cumhurbaşkanımız Recep Tayyip Erdoğan ve Milli Eğitim Bakanımız Nabe Avcı'nın düzenlemiş olduğu "Fatih Projesi" ile öğrenciler artık okuldaki eğitimlerini tabletlerden görecekler.

Benim bu konudaki görüşüm öğrencilerin okuldaki eğitimlerinin artık tablet bilgisayarlarla görmesi yönünde. Bu konuda çok sağlam görüşlerim vardır. Bunlar:

İlk olarak öğrencilerin cantalarında çok kitap olduğu için ağırdır. Bu yüzden öğrencilerin omurgalarında bozulma olabilir. Bu da öğrencilerin sağlığını olumsuz etkiler.

İkincisi öğrencilerin gördüğü derslerin kitapları ve defterleri tablette de olacağı için öğrencilerin yazması daha rahat olur.

Son olarak öğrencilerin bilmediği kelimeleri uzun süre sözlüklerden aramaları yerine tabletlerden çok arayıp bulabilirler.

Birtakım insanlar öğrencilerin sağlığı için kitapların kullanılmamasını istiyor. Tabletlerin radyasyon yaydığını ve öğrencilerin olumsuz etkilendiğini düşünüyor. Fakat ülkemiz radyasyona karşı birçok önlem bulmuştur.

6,6,6,6=24

Kısacası öğrencilerin omurga aradıkları kelimeleri daha rahat bulabilmeleri için ve daha rahat yazması için tabletler kullanılmalıdır.

Ek O: MEB İzin Belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.6079936

02/06/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Merve SÜNTER'e ait 27.05.2016 tarihli dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Milli Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 01.06.2016 tarihli tutanağı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Merve SÜNTER'in "**Tartışmacı Metin Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel Düşünmelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Sultangazi ilçesinde bulunan İsmet Paşa Ortaokulu'nda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerine; kişisel bilgi formu, yazmaya yönelik tutum ölçeği, okuduğunu anlama ölçeği ve tartışmacı metin dereceli puanlama anahtarı ölçeğini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması** koşuluyla, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömre Faruk YELKENÇİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
02/06/2016

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52